



**UECE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CESA – CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E SOCIEDADE**

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A GRADUAÇÃO
TECNOLÓGICA NO BRASIL: NOVOS CAMINHOS E
REFLEXÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

Marcus Fábio Linhares Ponte

Fortaleza/2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**UECE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CESA – CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO ACADÊMICO EM POLÍTICAS
PÚBLICAS E SOCIEDADE**

Marcus Fábio Linhares Ponte

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade da UECE – Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Francisca Rejane Bezerra Andrade

**Fortaleza
2008**

Marcus Fábio Linhares Ponte

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA NO
BRASIL: NOVOS CAMINHOS E REFLEXÕES PARA A
FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade da Universidade Estadual do Ceará - UECE, como requisito para obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas e Sociedade.

Data da Aprovação: 15/02/2008

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a.: _____

Dr^a. Francisca Rejane Bezerra Andrade - UECE
Orientadora

Prof^o. _____

Dr. João Batista Carvalho Nunes – UECE
Examinador

Prof^o. _____

Dr. Werner Ludwig Markert – Universidade de Frankfurt
Examinador

DEDICATÓRIA

À Deus por ter me dado a vida e por iluminar meus pensamentos.

À minha mãe (pai e mãe) Fátima por ter me dado todas as condições para chegar até este momento.

A minha tia Marisete, por ser tão presente em minha vida.

À minha orientadora, Professora Rejane, amiga de todas horas, sem a qual nada disso seria possível.

AGRADECIMENTOS

Aos professores, sujeitos deste estudo, pela coragem, seriedade e compromisso com que assumem sua tarefa.

À professora amiga Maria da Graça Carlos pela enorme contribuição em minha pesquisa.

Aos gestores da IES privada pesquisada que permitiram a realização deste trabalho.

Aos companheiros de Mestrado, pela solidariedade, apoio e contribuições.

Aos professores João Batista e Werner Markert pelas valiosas contribuições na banca de qualificação.

RESUMO

O presente trabalho objetivou levantar algumas discussões sobre as políticas públicas para a formação docente nos cursos de graduação tecnológica, propondo como matriz pedagógica uma formação pautada na teoria do professor crítico-reflexivo. Para tanto, no primeiro capítulo, buscamos abordar a questão metodológica de nossa pesquisa, delimitando nosso objeto de estudo, expondo nossos objetivos e a forma como buscaríamos alcançá-los. Em seguida, iniciamos o percurso histórico da educação profissional no Brasil, desde seus primeiros ensaios de surgimento até chegarmos à atualidade, onde se configura a educação profissional de nível tecnológico com os cursos superiores de tecnologia. Buscamos trazer à tona, ainda nesse capítulo, à discussão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN's, compreendendo-as como indicativo de política pública para impulsionar, dar credibilidade e identidade a essa nova modalidade de ensino superior. Nesse momento, iniciamos também as nossas primeiras reflexões sobre a formação do docente que atua nessa modalidade. Tais reflexões conduzem nossas análises para as discussões de nosso terceiro capítulo, quando aprofundamos nosso olhar sobre a visão do professor crítico-reflexivo em oposição a teoria do professor reflexivo, compreendendo essa transição como primordial para o agir docente nos cursos de graduação tecnológica. Isto posto, apresentamos no quarto capítulo de nosso trabalho, os dados de nossa pesquisa empírica. Com as informações obtidas, podemos chegar a algumas conclusões indicadas no referido capítulo. Uma delas foi a constatação de que a grande maioria dos docentes pesquisados desconhece as DCN's que regem os cursos de graduação tecnológica e, conseqüentemente, não as utilizam como balizadoras de sua ação docente, porém, possuem o correto entendimento de que os referidos cursos são cursos voltados para atender as necessidades atuais do mundo do trabalho, com caráter eminentemente prático e aplicado. Caminhando para as nossas considerações finais, temos a nítida clareza de que a identidade de um docente, em suas mais diversas esferas, é produzida ao longo dos tempos, segundo diferentes significados e representações por ele atribuídas.

PALAVRAS-CHAVE: graduação tecnológica - formação docente - professor crítico-reflexivo.

ABSTRACT

The present work objectified to raise some quarrels on the public politics for the teaching formation in the courses of technological graduation, being considered as first pedagogical a formation focused in the theory of the professor critical-reflexive. For in such a way, in the first chapter, we search to approach the methodological question of our research, delimiting our object of study, displaying our objectives and the form as we would search to reach them. After that, we initiate the historical passage of the professional education in Brazil, since its first assays of sprouting until arriving at the present time, where if it configures the professional education of technological level with the superior courses of technology. We search to bring upwards, still in this chapter, to the quarrel on the National Curricular Lines - NCL, understanding them as indicative of public politics to stimulate, to give the credibility and identity it as a new modality of superior education. At this moment, we also initiate our first reflections on the formation of the professor who acts in this modality. Such reflections lead our analyses for the quarrels of ours third chapter, when we deepen our look on the vision of the professor critical-reflexive in opposition the theory of the reflective professor, understanding this transition as primordial to act it teaching in the courses of technological graduation. This rank, we present in the room chapter of our work, the data of our empirical research. With the gotten information, we can arrive at some conclusions indicated in the related chapter. One of them was the production of that the great majority of the searched professors is unaware of the NCL that conduct the courses of technological graduation and, consequently, does not use them as makers of its teaching action, however, possess the correct agreement of that the related courses are come back courses to take care of the current necessities of the world of the work, with eminently practical and applied character. Walking for our final approaches, we have the clear conception of that the identity of a professor, in its more diverse spheres, is produced throughout the times, according to different meanings and representations for it attributed.

KEY-WORDS: gradation technological – professor formation – professor captious reflection.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Tempo de Experiência no Ensino Superior	23
Tabela 2 - Participação na Capacitação Docente da IES Pesquisada	158
Tabela 3 - Palavras mais repetidas nas respostas da questão 15	159
Tabela 4 - Respostas do questionário referente à questão 16	159
Tabela 5 - Respostas do questionário referente à questão 17	160
Tabela 6 - Respostas do questionário referente à questão 18	161
Tabela 7 - Respostas do questionário referente à questão 19	162
Tabela 8 - Respostas do questionário referente à questão 20	163

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Gráfico das palavras mais citadas na questão 4 do questionário	152
Figura 2 - Gráfico das palavras mais citadas na questão 6 do questionário	153
Figura 3 - Gráfico das palavras mais citadas na questão 7 do questionário	154
Figura 4 - Gráfico das palavras mais citadas na questão 8 do questionário	155
Figura 5 - Gráfico das palavras mais citadas na questão 9 do questionário	156
Figura 6 - Gráfico das palavras mais citadas na questão 10 do questionário	157
Figura 7 - Gráfico das palavras mais citadas na questão 14 do questionário	158

SUMÁRIO

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA NO BRASIL: NOVOS CAMINHOS E REFLEXÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

CAPÍTULO I – CAMINHO PERCORRIDO - TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

1.1 Introdução	11
1.2 Delimitação do Objeto	14
1.3 Questões da Pesquisa	18
1.4 Objetivos	19
1.4.1 Geral.....	19
1.4.2 Específicos	19
1.5 Metodologia.....	20
1.5.1 Tipo de Estudo	20
1.5.2 Ambiente de Estudo	21
1.5.3 Participantes da Pesquisa	22
1.5.4 Contextualizando o Estudo.....	23
1.5.5 Análise de Dados	25
1.5.6 Aspectos Éticos.....	25

CAPÍTULO II - BUSCANDO NO TEMPO A COMPREENSÃO DAS ATUAIS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA

2.1 Resgate histórico da Educação Técnica e sua conexão com o surgimento da Graduação Tecnológica	27
2.2 A Educação/Graduação Tecnológica no contexto atual.....	42
2.3 As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação Tecnológica.....	50
2.4 Formação e Docência nos Cursos de Graduação Tecnológica	56

CAPÍTULO III - A FORMAÇÃO DO DOCENTE DA GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA

3.1 A visão do professor crítico-reflexivo.....	60
3.2 O agir profissional do docente da Graduação Tecnológica: dos saberes e conhecimentos para o de competência.....	81
3.3 A complexidade do fazer pedagógico docente.....	94

CAPÍTULO IV - AGIR PROFISSIONAL DO DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO NUMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PRIVADA EM FORTALEZA

4.1 Cursos Superiores de Tecnologia: do mercado de trabalho à prática profissional do docente.....	103
4.2 Práxis pedagógica do docente da graduação tecnológica	108
4.3 A formação pedagógica do docente da graduação tecnológica	114
4.4 O Resumo da Ópera	130
Considerações Finais.....	133
Referencial Bibliográfico.....	137
Apêndices.....	143
Anexos	151

CAPÍTULO I – CAMINHO PERCORRIDO - TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

1.1 Introdução

Em se tratando de um País como o Brasil, onde a Educação é tida como a solução de diversos problemas e mazelas sociais, e uma série de novas ações de caráter político têm sido tomadas para dar novo ânimo ao campo educacional, torna-se oportuno refletirmos e falarmos sobre a importância da formação de um dos atores centrais nesse processo. Estamos falando do sujeito professor.

Estamos inseridos numa sociedade globalizada, que traz consigo uma nova exigência de mercado, fruto do processo de avanço da globalização, no sentido de preparar profissionais com visão de futuro, que atendam a novas demandas sociais e do mundo do trabalho. Diante disso, compreendemos que discutir políticas públicas para a formação docente é fator condicionante para termos uma sólida formação desses profissionais.

Importante se faz atentarmos para o fato de que a intensidade da implementação de políticas públicas por parte de um governo reflete, em regra, o perfil ideológico adotado pelo mesmo e, no caso do Brasil, a tônica não é diferente.

No campo das políticas públicas, de uma forma ampla, o atual governo brasileiro tem tido como praxe a preocupação com políticas no campo social, no intuito de tentar reduzir os imensos abismos que existem entre as classes sociais do País. Programas como o Bolsa Família e o Bolsa Escola vêm, mesmo que as vezes de forma paliativa, trazendo novo alento aos mais abastados.

A grande preocupação que temos com essas e outras políticas é justamente com a questão da sua amplitude e de seus reais e efetivos resultados. Coadunamos nosso pensamento ao de Cardoso (2006, p. 44) no sentido de compreendermos que *a condição essencial da universalização é que os programas sociais deixem de ser emergenciais e tenham continuidade. A oferta de bens e serviços públicos precisa*

de permanência no tempo e no espaço/território objeto de sua ação, e a população tem que ter garantia de continuidade das políticas públicas.

De encontro a este pensamento identificamos o ideário neoliberal em relação à necessidade de políticas sociais, que vem defender a espécie auto-sustentabilidade e o empreendedorismo para as classes menos favorecidas. Dentro dessa lógica, depender do Estado é visto como algo negativo, o que vem reforçar de maneira perigosa, uma ideologia em que as pessoas e comunidades são as responsáveis pela resolução dos seus próprios problemas, tratando a intervenção do Estado através de suas políticas públicas, como algo paternalista e arcaico.

No que concerne às políticas públicas para a educação, a lógica neoliberal não é diferente. Reforçando o exposto no parágrafo acima Klasen (2005) vem colocar que:

A responsabilidade quase exclusiva do Estado pela educação/formação tende a ser questionada e transferida para a esfera da sociedade civil. As empresas tendem a ter um papel crescente na oferta de formação, ao mesmo tempo que se pretende responsabilizar cada vez mais o indivíduo pela sua formação, ou seja, pela sua auto-formação com vista à sua melhor inserção profissional e melhor integração na sociedade (p. 160-161).

Essa visão deve ser expressamente combatida, cabendo sim, ao Estado, a aplicação de políticas públicas permanentes que possam suprir as necessidades emergentes de seu povo, nos mais diversos campos sociais.

No caso específico da educação e, mais ainda, da formação de docentes, o papel do Estado é de fundamental importância para assegurar a qualidade da formação final de um bom profissional. Neste sentido Kovács (2002) vem afirmar que:

Em particular, o sucesso de um país na economia global dependerá muito dos recursos humanos de sua população. Essa é uma área em que a simples confiança no mercado produz resultados sub-ótimos e desiguais e é essencial que o Estado adote políticas para assegurar educação de alta qualidade para todos, em especial para os pobres (p. 41).

E é com o intuito de acompanhar a velocidade dessas novas mudanças e dar respostas aos novos anseios do mundo do trabalho que, no Brasil, uma nova

versão de graduação desponta como reflexo dessa necessidade de formar profissionais que tenham condições de atuar no campo social e econômico de forma competente. Esta tem a denominação de graduação tecnológica, nova modalidade de educação profissional que foi integrada às outras formas de educação já existentes, a partir da Resolução nº 3, do CNE/CP (Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno), de 18 de dezembro de 2002.

Logo em seu Artigo 1º, a referida Resolução traz o real objetivo dessa nova modalidade, quando diz:

A educação profissional de nível tecnológico, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias (2002, p. 01).

Para tanto, os cursos oferecidos pela graduação tecnológica deverão procurar desenvolver e incentivar, dentre outros aspectos, a capacidade empreendedora, a produção e a inovação científico-metodológica, além de promover a capacidade de continuar aprendendo sintonizado com as mudanças no mundo do trabalho.

No campo das políticas públicas para essa nova modalidade de educação profissional em nível superior, de modo especial para a formação dos docentes que atuarão neste campo, não encontramos, inicialmente, de forma concreta, políticas que melhor delimitem e dêem consistência às ações nessa área. Encontramos sim, boas perspectivas através das Diretrizes Curriculares Nacionais que norteiam essa modalidade, bem como por meio dos diversos encontros e jornadas nacionais que vêm propiciando boas discussões acerca da educação profissional e tecnológica. Estaríamos, então, em processo de construção dessas políticas.

Assim como referenda o Governo Federal, através do portal na internet de sua Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, nós também acreditamos que, *os profissionais que vão enfrentar o mundo moderno devem estar preparados para o trabalho e para o exercício da cidadania. Não mais a formação para um posto*

de trabalho que prepare o homem "executor de tarefas". A educação profissional forma o trabalhador pensante e flexível, no mundo das tecnologias avançadas.

Para que de fato isso ocorra, faz-se necessário ao governo, como bem aponta Cohn (2005, p. 59), *políticas que promovam as condições para que os indivíduos conquistem sua autonomia e sua emancipação frente ao Estado e às políticas sociais, deixando de se conceberem (e de serem concebidos pelo poder público) como meros consumidores de serviços e benefícios prestados pelo Estado.*

Compreendemos, assim como Manfredi (2002) que, *como política pública, a Educação Profissional é vista como parte de um plano nacional de desenvolvimento econômico e tecnológico sustentado e articulado a outras políticas de emprego, de trabalho e renda.*

Isto posto, entendemos que o desenvolvimento desses diversos aspectos acima citados pressupõe, indiscutivelmente, que os professores que atuam na graduação tecnológica tenham não apenas a competência técnica/teórica para a função, mas primordialmente as competências didática e metodológica voltadas para uma aprendizagem crítico-reflexiva. Nesta perspectiva, nos propomos a realizar o presente estudo, com vistas a contribuir, mesmo que de forma singular, com os atuais debates no campo da formação docente no Brasil, e especificamente da formação do docente da graduação tecnológica.

1.2 Delimitação do Objeto

De acordo com a Resolução nº 3, do CNE/CP, mais precisamente em seu artigo 2º, parágrafo 3º, os cursos de graduação tecnológica deverão: *desenvolver competências profissionais tecnológicas, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho.*

O aprofundamento da discussão especificamente sobre o conceito de competência pode ser encontrado no artigo 7º do mesmo documento, quando destaca que:

Entende-se por competência profissional a capacidade pessoal de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o desempenho eficiente de atividades requeridas pela natureza do trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico (2002, p. 02).

Ao analisarmos o conceito de competência, não poderíamos deixar de nos valer das contribuições de Markert (2002) para esta temática. O referido autor busca, sob uma ótica dialética, uma compreensão do conceito integral de competência baseando-se em duas categorias referendadas por Marx e Habermas que são, respectivamente, o trabalho e a comunicação.

Tal visão é explicitada a partir do momento que Markert indica:

Vejo, a partir da análise das obras de Marx e Habermas, as categorias centrais do conceito integral de competências: a competência técnica (trabalho), voltada para o domínio do processo do trabalho, e a competência comunicativa, direcionada para as relações humanas sem restrições, que são incompatíveis com as estruturas de classe (2002, p. 201).

Através dessa discussão, o autor procura expor a necessidade de associar o termo “competência” não somente aos novos conceitos aplicados ao campo da produção tecnológica, mas sim, numa perspectiva de formação do sujeito integral, que reflete uma postura dialética e universal em sua relação de trabalho.

Desta forma, Markert (idem) quer evitar que o conceito de competência seja restrito a um entendimento somente funcionalista, destacando a necessidade de *transgredir e transformar organizações resistentes em direção ao que ele chama de competências histórico-políticas transformadoras*.

Outro ponto importante a se destacar refere-se à mudança de foco que ocorre, segundo Ramos (2001), do conceito de qualificação para o conceito de competência. Para ela, os significados são bastante diferentes a partir do momento em que o conceito de qualificação se baseia no modelo taylorista-fordista, nascido no pós-guerra onde a qualificação do trabalhador constituiu-se como referência das regulações sociais.

Nesse prisma, conforme ressalta Ramos (2001), a qualificação estará apoiada sobre dois sistemas: as convenções coletivas, que classificam e hierarquizam os postos de trabalho; o ensino profissional, que classifica e organiza os saberes em torno dos diplomas.

Atestando a diferenciação dos conceitos, para Ramos (Idem) a noção de competência emergiria dos novos modelos de produção, sendo afeta à dinamicidade e à transformação, princípios estes avessos ao conceito de qualificação. Por sua vez, segundo a autora, a qualificação e as categorias que lhes são associadas sofreriam um feroz ataque, tendendo a ser substituídas totalmente pela noção de competência.

Desta forma, torna-se oportuno discutirmos a formação do docente que atua nos cursos de graduação tecnológica a partir dessas novas concepções, no sentido de compreendermo-os como profissionais que se fazem crítico-reflexivos diante de seu agir profissional.

No que se refere ao conceito de professor crítico-reflexivo, encontramos como um de seus grandes expoentes Evandro Ghedin (2007), que, dentre outras percepções, compreende ser necessário uma formação docente que permita ao professor participar e atuar num contexto social e político que ultrapasse o espaço restrito da sala de aula. De acordo com as idéias do autor, com a qual comungamos, é preciso que o professor transponha o modelo prático-reflexivo, que se limita ao agir docente em sala de aula, para uma prática dialética que o faça compreender as razões de sua ação social.

No que concerne a essa prática dialética referenciada por Ghedin, Markert (2007, p. 10) vem corroborar com o mesmo entendimento, afirmando que *o professor que age no contexto da reflexividade dialética desenvolve sua faculdade de julgar na apropriação crítica e permanente de uma realidade complexa*, ou seja, torna-se sujeito pensante e ator crítico diante dos fatos e acontecimentos que permeiam seu agir docente.

É baseado nesses novos conceitos que nos instigamos a discutir a formação dos docentes que atuam na graduação tecnológica, a partir da análise das políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, fundamentados na teoria crítico-reflexiva.

1.3 Questões de Pesquisa

- ✓ Como a proposta de desenvolvimento de competências, habilidades, valores, etc na Graduação Tecnológica, presentes na “Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica” (MEC, 2003) contribuem empiricamente para o desenvolvimento de um processo de ação crítico-reflexiva docente?

- ✓ Considerando as atuais diretrizes curriculares nacionais para a Graduação Tecnológica, instituídas pela Resolução do CNE/CP¹ nº 3, de 18/12/2002 e publicada no DOU em 23/12/2002, qual seria a formação (técnica, pedagógica e metodológica) necessária ao docente que atua nesta área?

- ✓ Como as políticas públicas para a graduação tecnológica no Brasil propõem caminhos para a formação pedagógica dos docentes que atuam nessa modalidade de ensino superior, e conseqüentemente, como as instituições que oferecem educação tecnológica estão pensando a formação docente voltada para o desenvolvimento de um profissional docente crítico-reflexivo?

¹ Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno.

1.4 Objetivos

1.4.1 Geral

Discutir a formação dos docentes que atuam na graduação tecnológica, a partir da análise das políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, fundamentados na teoria crítico-reflexiva.

1.4.2 Específicos

- ✓ Analisar as bases teórico-históricas que fundamentam as atuais políticas públicas para a educação tecnológica e as diretrizes curriculares para a Graduação Tecnológica no Brasil.
- ✓ Caracterizar a formação necessária ao docente que atua na graduação tecnológica à luz das políticas públicas e das novas diretrizes curriculares nacionais para esta modalidade de ensino superior.
- ✓ Traçar as matrizes teórico-metodológicas que delimitam o fazer pedagógico do docente dos cursos tecnológicos da Instituição de Ensino Superior privada analisada.

1.5 Metodologia

1.5.1 Tipo de estudo

A presente pesquisa pode ser definida como um Estudo de Caso, visto buscarmos analisar especificamente a formação dos docentes dos cursos de graduação tecnológica de uma Instituição de Ensino Superior privada na cidade de Fortaleza-Ce. Portanto, a investigação direciona-se para o que Gil (1994, p. 78) destaca: *o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir conhecimento amplo e detalhado do mesmo.*

O estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa por entendermos que esta possibilita maior interação entre os pesquisados e o pesquisador. Nessa perspectiva, Minayo (1993) argumenta que a pesquisa qualitativa não se preocupa em quantificar, mas em explicar os meandros das relações sociais consideradas essenciais, resultado da atividade humana criadora, efetiva e racional, a qual pode ser apreendida através do cotidiano, da vivência e da explicação do senso comum. Há momentos, segundo Minayo (Idem), em que esse objeto que é sujeito se recusa peremptoriamente a se revelar apenas nos números ou a se igualar com sua própria aparência.

A referida autora ainda ressalta aspectos importantes nesse tipo de pesquisa ao afirmar que:

A pesquisa nessa área lida com seres humanos que, por razões culturais, de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum de identidade com o investigador, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos (Minayo, 1994, p. 14).

Outra autora que referenda metodologias qualitativas é Haguette (2000: 58). Torna-se visível sua posição quanto à utilização de pressupostos dessa metodologia quando a mesma afirma categoricamente que *a realidade existe somente na experiência humana e ela só aparece sob a forma de como os seres humanos vêem*

este mundo, ou seja, são os aspectos objetivos e subjetivos observáveis que compõem a realidade concreta.

Recorrendo novamente a Haguette (1999, *apud* Lazarsfeld, 1969), torna-se importante utilizar uma abordagem qualitativa em nossa pesquisa visto que o referido modelo pode ser aplicado em situações nas quais simples observações qualitativas são usadas como indicadores do funcionamento complexo de estruturas e organizações complexas que são difíceis de submeter à observação direta.

O que o enfoque qualitativo proporciona é uma compreensão aprofundada dos fenômenos, além de ter um caráter interpretativo em vez de descritivo. Para Chizzotti (2003), na pesquisa qualitativa, o pesquisador não se transforma em mero relator passivo. Ao imergir no cotidiano, ele se depara com a familiaridade dos acontecimentos diários e a percepção das concepções que embasam práticas e costumes dos sujeitos que expressam suas representações, parciais e incompletas, mas construídas com relativa coerência em relação a uma visão e à sua experiência.

1.5.2 Ambiente do Estudo

A Instituição de Ensino Superior privada investigada foi selecionada por ser a maior IES privada do Estado do Ceará a oferecer Cursos Superiores de Tecnologia (graduação tecnológica) e por ter, desde o início, acolhido a proposta de nossa pesquisa.

As atividades de campo transcorreram entre setembro e novembro de 2007 na referida Instituição localizada na cidade Fortaleza-Ce, em suas duas unidades, sendo a primeira situada no bairro Aldeota, que chamaremos de unidade A, e a segunda situada no bairro Água Fria, que chamaremos de unidade B.

A unidade A recebe alunos oriundos de diferentes bairros de Fortaleza, mesmo distantes da unidade. Situa-se numa região densamente residencial. Oferece

quatorze cursos de graduação, sendo seis especificamente de graduação tecnológica².

A unidade B é delimitada por importantes corredores viários de Fortaleza: a Avenida Washington Soares e a Avenida Rogaciano Leite são os principais. É uma unidade que oferece seis cursos de graduação, sendo dois deles especificamente de graduação tecnológica³.

1.5.3 Participantes da Pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida com professores específicos dos Cursos de Graduação Tecnológica das duas unidades da IES privada onde realizamos a pesquisa.

No semestre de 2007.2, estavam lotados cento e trinta professores em cursos de graduação tecnológica. Destes, participaram da investigação trinta e dois professores que se dispuseram espontaneamente a colaborar com a pesquisa, após terem recebido em suas pautas de aula um convite formal, e confirmarem o interesse na participação na mesma. Utilizamos como base para a escolha dos participantes, o relatório impresso pela IES através do sistema Lyceum, onde se pediu como parâmetro apenas os professores que em 2007.2 estivessem lotados em cursos de graduação tecnológica.

No intuito de resguardar a identidade do(a)s pesquisado(a)s, adotaremos para efeito de citação no corpo do texto, a nomenclatura professor(a) 1, 2, 3, 4 e assim sucessivamente.

Identificamos que o perfil acadêmico do nosso universo de pesquisados é assim caracterizado: vinte e três bacharéis (71,9%), quatro licenciados (12,5%),

² Esta unidade contempla os seguintes cursos de graduação tecnológica: Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Redes de Computadores, Gestão em Marketing, Gestão de Recursos Humanos, Processos Gerenciais e Telemática.

³ Esta unidade contempla os seguintes cursos de graduação tecnológica: Gestão Hospitalar e Ambientação e Design de Interiores.

quatro docentes com bacharelado e licenciatura (3,1%) e apenas um com formação em curso superior de tecnologia (3,1%).

Quanto ao tempo de experiência no ensino superior, podemos assim demonstrar:

Tabela 1 – Tempo de Experiência no Ensino Superior

TEMPO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	Qt. cit.	Freq.
Menos de 2 anos	1	3,1%
entre 2 e 5 anos	8	25,0%
entre 5 e 10 anos	19	59,4%
Mais de 10 anos	4	12,5%
TOTAL OBS.	32	100%

Fonte: Pesquisa Direta. Elaborado a partir do programa estatístico Sphinx, 2007.

E finalmente, em termos de tempo como docente da graduação tecnológica, encontramos como resultado um total de sete docentes com menos de 2 anos (21,9%), dezoito com tempo variando entre 2 e 4 anos (56,3%) e sete com mais de quatro anos como docente da referida modalidade de ensino superior (21,9%).

1.5.4 Contextualizando o Estudo

Para a realização do presente estudo foram contemplados a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa empírica, na qual utilizamos o questionário e uma entrevista semi-estruturada com a Direção de Ensino da IES privada.

Segundo Gil (1999) a pesquisa bibliográfica leva vantagem em relação a outros tipos de pesquisa, a partir do momento em que ela pode permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais amplas do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço.

Ao mesmo tempo, recorreremos à pesquisa documental, no sentido de buscar em documentos oficiais do Governo Federal, respaldo para embasarmos nossas discussões. Este tipo de pesquisa assemelha-se muito com a citada anteriormente, mas segundo Gil difere a partir do momento que:

Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (Idem, p. 66).

A pesquisa empírica contemplou o questionário por nós elaborado, constituindo-se de 20 perguntas categorizadas em três temas-chave, quais sejam: 1) A formação do docente da graduação tecnológica; 2) A práxis pedagógica do docente da graduação tecnológica; 3) A formação pedagógica do docente da graduação tecnológica. O referido instrumento subsidiou a composição do último capítulo de nosso trabalho.

Como último instrumento de coleta de dados, utilizamos a entrevista semi-estruturada junto à Direção de Ensino da IES privada. Minayo (1994) aponta a entrevista como parte da relação mais formal ao se estar realizando o trabalho de campo, relação essa que implica uma intencionalidade que seria a obtenção de informações por meio das falas dos entrevistados, chamados por ela de atores sociais.

A entrevista foi realizada em local reservado da IES, onde não havia trânsito de pessoas, nem barulho. Esse encontro face a face proporcionou uma profundidade maior dos dados coletados.

Na referida entrevista, empregamos um roteiro orientador, tornando possível ao sujeito expressar-se livremente através das questões norteadoras, cujas temáticas tratavam da compreensão sobre Graduação Tecnológica, do conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais e da formação dos professores dos cursos de graduação tecnológica da IES privada.

1.5.5 Análise dos Dados

Após a fase de coleta de dados, procedemos à organização e categorização das respostas, norteados pelos três temas-chave anteriormente citados, nos valendo das análises do programa estatístico de pesquisas qualitativas denominado Sphinks.

Ressaltamos que os questionários foram entregues impressos aos participantes da pesquisa, sendo na ocasião, lidos e explicados antes do seu preenchimento. Deixamos claro que manteremos o anonimato e o sigilo das informações coletadas e que as mesmas só serão utilizadas para fins científicos.

Na entrevista, deixamos claro que a pessoa terá o direito de conhecer tudo sobre a pesquisa, podendo optar por participar ou não da mesma. A pessoa em questão também teve o direito de não responder a qualquer das questões, caso não quisesse, conforme preconiza a Resolução 196/96⁴.

Para efeito de análise metodológica dos questionários, utilizamos a análise categorial definida por Bardin (2002). Compreendemos, assim como a autora, que a referida técnica facilita a compreensão dos resultados a partir do momento em que:

Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação de temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples (p. 153)

1.5.6 Aspectos Éticos

Antes do início das atividades de pesquisa na IES enviamos o nosso projeto de pesquisa para o CEP – Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição pesquisada, no sentido de obtermos a autorização para a realização dos trabalhos de campo.

⁴ Resolução do Ministério da Saúde que regulamenta as normas de pesquisas envolvendo seres humanos.

Foi esclarecido aos professores que a participação era livre, conforme preconiza a Resolução 196/96. Explicamos que em nenhum momento o participante sofreria algum tipo risco ou teria algum ônus financeiro.

Para efeito legal o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi assinado pelo pesquisador e pelos pesquisados garantindo que os dados constantes nos questionários seriam utilizados apenas para cunho científico.

CAPÍTULO II - BUSCANDO NO TEMPO A COMPREENSÃO DAS ATUAIS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA

2.1 Resgate Histórico da Educação Técnica e sua conexão com o surgimento da Graduação Tecnológica

A história da educação profissional técnica e tecnológica no Brasil vem ao longo dos tempos sendo formatada, de acordo com seus períodos históricos e as necessidades específicas de cada época, buscando em sua ampla maioria, atender a interesses de elites, grupos ou no contexto atual, do mundo do trabalho.

Nossa intenção, inicialmente, é buscar traçar uma linha do tempo para a educação do cidadão brasileiro pautada na técnica, e hoje na tecnologia, ressaltando as iniciativas dos diversos momentos históricos no intuito de compreendermos contextualmente o processo de construção da educação técnica e tecnológica no País.

Datamos de 1810 as “primeiras iniciativas” mais consistentes no País, no sentido de educar o cidadão na técnica para um determinado afazer. Encontramos no Parecer n° 29, de 2002, do Conselho Nacional de Educação, que propositadamente trata das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico em sua atualidade, algumas ações do então Príncipe Regente D. João VI, no sentido de criar no Brasil as academias médico-cirúrgicas, militares e de agricultura, que objetivavam, na realidade, estimular o interesse da população pelos problemas econômicos da época, na busca de imprimir à cultura um novo espírito, melhorando as condições econômicas da sociedade, e quebrando os quadros de referência a que se estava habituado, qual seja, o de letrados, bacharéis e eruditos. Deu-se início, assim, os primeiros esforços de uma educação voltada para a formação do cidadão para atividades específicas.

Como destaca ainda o mesmo Parecer, essa iniciativa acabou não produzindo transformações sensíveis e consideráveis na mentalidade e na cultura de um Brasil colonial, não só por encontrar-se a economia extremamente agrícola

baseada na mão-de-obra escrava, ou pela falta da atividade industrial no País, mas principalmente, como resultado da *propensão discursiva e dialética da sociedade brasileira, mais inclinada às letras do que às ciências, às profissões liberais do que às profissões úteis, ligadas à técnica e às atividades do tipo manual e mecânico* (Parecer n° 29/2002 do CNE).

Em uma sociedade extremamente agrária, escravocrata e elitista, seguramente qualquer iniciativa para a formação e qualificação de mão-de-obra especializada não tinha grande repercussão por sua irrelevância de momento.

Antes desse período, os brasileiros que quisessem e pudessem seguir curso superior tinham que viajar a Portugal, sobretudo a Coimbra. Enfim, prosseguindo nossa rota histórica encontramos outra menção ao ensino profissional somente em 1855, como destaca Prado (2006), quando:

(...) a antiga Aula do Comércio da Corte dá lugar ao Instituto Comercial (Rio de Janeiro). As chamadas Reformas Couto Ferraz (este, na época, Ministro da Educação) tentaram reformular os cursos oferecidos pelo Colégio Dom Pedro II (embrião dos antigos grupos escolar e ginásio), dividindo-se em duas etapas bem definidas: um ciclo de quatro anos chamado “estudos de primeira classe” que daria acesso a um segundo ciclo de três anos (estudos da segunda classe) ou aos cursos profissionalizantes, a serem ministrados no referido Instituto Comercial e na Academia de Belas Artes, a qual deveria prover uma formação industrial. Mas isso durou pouco tempo (p. 133).

O autor segue afirmando que, durante todo o império, praticamente nada mudou, nem quanto ao ensino secundário e superior, nem tampouco, quanto a um possível ensino profissionalizante.

Nesse período, o Estado procurava desenvolver um tipo de ensino apartado do secundário e do superior, com o objetivo específico de promover a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção.

No que concerne às iniciativas para a “Educação Profissional”, Manfredi (2002) vem destacar que:

(...) durante o Império, ora partiam de associações civis (religiosas e/ou filantrópicas), ora das esferas estatais – das províncias legislativas do império, de presidentes de províncias, de assembleias provinciais

legislativas. Por vezes, também, resultavam do entrecruzamento de ambas, isto é, da combinação de entidades e grupos da sociedade civil com o Estado, o qual os apoiavam mediante a transferência de recursos financeiros. Assim, a Educação Profissional, como preparação para os ofícios manufatureiros, era ministrada nas academias militares (Exército e Marinha), em entidades filantrópicas e nos liceus de artes e ofícios (p. 75-76).

Em termos de formação da sociedade, como ressalta Carvalho (2004), o País recebia uma série de heranças negativas que seguramente viriam a atrapalhar o transcurso e o avançar de diversos campos, dentre eles o da educação, quais sejam:

O novo País herdou a escravidão, que negava a condição humana do escravo, herdou a grande propriedade rural, fechada à ação da lei, e herdou um Estado comprometido com o poder privado. Esses três empecilhos ao exercício da cidadania civil revelaram-se persistentes. A escravidão só foi abolida em 1888, a grande propriedade ainda exerce seu poder em algumas áreas do País e a desprivatização do poder público é tema da agenda atual de reformas (p. 45).

Em se tratando do campo educacional, o Império pode ser caracterizado ou resumido sob duas óticas distintas, sendo a primeira de natureza assistencialista e compensatória, voltada aos “desvalidos da sorte” no intuito de fazer com que, através de seu trabalho, eles buscassem a dignidade, e a segunda dizia respeito à educação como um veículo de formação para o trabalho artesanal, considerado socialmente útil e veículo para dignidade.

Retornando no tempo, encontramos outra menção à Educação Profissional datando do período entre 1840 e 1856 quando, como bem destaca Manfredi (2002):

(...) foram fundadas as casas de educandos artífices por dez governos provinciais, que adotaram o modelo de aprendizagem de ofícios vigentes no âmbito militar, incluindo os padrões de hierarquia e disciplina. Crianças e jovens em estado de mendicância eram encaminhados para essas casas, onde recebiam instrução primária – no âmbito da leitura, da escrita, da aritmética, da álgebra elementar, da escultura, do desenho, da geometria, entre outros – e aprendiam alguns dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, etc. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com a dupla finalidade de pagar suas aprendizagem e formar um pecúlio, que lhe era entregue no final do triênio (p. 76-77).

A referida autora vem trazer também outra iniciativa importante para a configuração da Educação Profissional no Brasil no século XIX, referindo-se à

criação de diversos liceus de artes e ofícios em alguns centros urbanos como Rio de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), dentre outros. Com relação ao acesso aos liceus, Manfredi (2002, p. 78) destaca que *de modo geral, o acesso aos cursos era livre, exceto para os escravos. As matérias que constituíam os cursos eram divididas em dois grupos, o de ciências aplicadas e o de artes. Quanto aos cursos profissionais, eram um número equivalente a cada uma das matérias do grupo de artes.*

Têm-se registro também no ano de 1892, da criação do Instituto de Educação Profissional do Rio de Janeiro e da Escola de Maquinistas do Pará, numa visível preocupação do governo em movimentar a formação para o trabalho, mesmo que de forma incipiente.

Essa formação para o trabalho advinha dos novos empreendimentos industriais que se formatavam no País e da modernização tecnológica, mesmo que apenas na manutenção das tecnologias ora importadas, além da formação dos novos setores da economia brasileira, que projetavam a necessidade de novas qualificações profissionais, tanto no campo da instrução básica quanto da profissional.

Percebe-se, então, que a mola que hoje impulsiona a educação profissional e tecnológica no Brasil, ou seja, o mercado/mundo do trabalho, já se tornava elemento instigador no final do século XIX, e se fazia presente nas novas configurações do mercado.

Durante os governos da Primeira República, que compreende o período que vai da proclamação até os anos 1930, a Educação Profissional começa a tomar novos rumos, com a criação de verdadeiras redes de escolas, iniciativa esta que parte das mais diversas esferas, sejam elas estaduais, federais ou de outros seguimentos.

Essas redes têm como grande marco referencial o Decreto Presidencial nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que deu início à formação de artífices, alunos

preparados para desempenhar as funções de artesãos nas oficinas da época. Com este decreto, o governo do então presidente Nilo Peçanha criou em todas as capitais dos Estados as “Escolas de Aprendizes e Artífices”, totalizando dezenove unidades em todo o País, com o objetivo de “habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna”, como se falava à época, com indispensável preparo técnico e intelectual. A frase que marcou essa ação governamental foi: “O Brasil de ontem saiu das academias, o de amanhã sairá das oficinas”, dita pelo então Presidente. Essa rede era criada, assim, para atender aos “desvalidos da sorte”, jovens oriundos das camadas populares da sociedade. As atividades letivas destas escolas tiveram início entre 1910 e 1911, em vários Estados.

Em relação às reais finalidades dessas Escolas, Manfredi (2002) vem colocar que:

A finalidade educacional das escolas de aprendizes era a formação de operários e de contramestres, por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos mais convenientes e necessários ao Estado da Federação em que a escola funcionasse, consultando, quando possível, as especialidades das indústrias locais (p. 84).

Prado (2006) enfatiza que em 1930, com a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, pelo Decreto nº 19.402, de 14 de novembro, Getúlio Vargas deu às escolas nova orientação. Foi criada a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, pelo Decreto nº 19.560, de 5 de janeiro de 1931. Em 18 de abril do mesmo ano, o Decreto nº 19.890 reorganiza o ensino secundário, procurando torná-lo eminentemente educativo. Para tanto, este nível é dividido em duas etapas: uma de cinco anos, voltada à formação de hábitos, atitudes e comportamento; outra de dois anos, destinada à futura especialização profissional.

Reforçando o exposto por Prado, Ciavatta (2006) vem colocar o panorama do Brasil ao longo dos anos de 1920 a 1930, salientando que:

(...) algumas iniciativas marcam “a ciência da indústria” com reflexo na transformação da formação profissional, como tentativas de racionalização da produção e de tornar mais didático o ensino de ofícios. Com a vitória de Vargas em 1930 e a criação do Ministério da Educação em 1931, várias são as transformações que ocorrem na estrutura administrativa do ensino profissional em paralelo com as diretrizes econômicas no sentido da

industrialização. Em 1934, o decreto que transforma a Inspetoria do Ensino Profissional em Superintendência do Ensino Industrial tem, entre seus considerandos, o que “a evolução das indústrias nacionais impõe a adaptação do ensino indispensável à formação dos operários às exigências da técnica moderna (...)”. Por ele, os estabelecimentos de ensino diversificam-se em escolas federais de ensino profissional técnico, estabelecimentos de ensino industrial, escolas federais de ensino industrial, institutos profissionais da União e escolas industriais. Não obstante isso, o perfil assistencialista do ensino profissional, “destinado às classes desfavorecidas”, reaparece na Constituição Federal de 1937 (p. 107).

Percebemos até aqui, mesmo que sem grandes repercussões, uma série de fatos e ações no intuito de fortalecer a formação produtiva do cidadão. Não existia, até o momento, nenhuma política pública clara, efetiva e oficial que tivesse como intuito a real preocupação com a formação integral do cidadão, isso tanto pelo fato do País ainda não ter despertado para o progresso industrial, quanto pelo descaso e interesses das elites que dominavam o País à época.

Pode-se concluir, pois, que até 1930 não havia organização política da sociedade civil nem sentimento nacional consolidado. A participação na política nacional, inclusive nos grandes acontecimentos, era limitada a pequenos grupos. Como bem concatena Manfredi (2002):

(...) a Primeira República se caracterizou como um período de grandes transformações e de grande ebulição social, no qual se gestaram novas práticas e concepções de Educação Profissional: ao lado da concepção assindicalista e compensatória, surgiram a concepção católico-humanista, orientada pelo trabalho como antídoto da preguiça, à vadiagem e as idéias revolucionárias, a concepção anarco-sindicalista de educação integral e, finalmente, a visão de formação profissional para o mercado de trabalho – para o exercício de funções e atribuições dos postos de trabalho, segundo os padrões do regime fabril e do trabalho assalariado capitalista (p. 94).

A verdade é que, como ressalta Prado (2006:132), do descobrimento do Brasil até a década de 1940, portanto, durante mais de quatro séculos, a educação profissionalizante, ensino industrial ou ensino tecnológico praticamente não existiram, a não ser em ocasiões esporádicas, como, por exemplo, em pleno período colonial, quando o Marquês de Pombal tentou implementar mudanças no incipiente e ineficiente ensino praticado no País.

A transição dos anos de 1930 aos anos de 1940 traz consigo alguns aspectos que começam a impulsionar o processo de industrialização no Brasil, o que

virão a ser os fatores geradores de políticas públicas para a formação de mão-de-obra técnica especializada nas décadas seguintes. Estamos falando de três pontos básicos que se seguem durante essa transição, quais sejam: a **falência do federalismo da República Velha**, o que se traduziu na implantação de um Estado fortemente centralizado, culminando no surgimento da ditadura de Vargas (Estado Novo). Por conseguinte, **a formação de um mercado verdadeiramente nacional** para a indústria, em razão do rompimento de barreiras entre as diversas unidades da federação, que facilitou a livre circulação de mercadorias, levando à fusão dos mercados isolados e locais. Não o bastante, **a construção de portos, ferrovias e rodovias**, nesse período, integrou fisicamente boa parte das regiões dispersas. Porém, é preciso destacar que o processo de industrialização a que estamos nos referindo não se difundiu igualmente por todo o País. Ao contrário, concentrou-se muito mais na cidade de São Paulo, que se tornou o Estado mais industrializado da nação.

Nesse período, como bem define Carvalho (2004), o País viveu sob um regime ditatorial civil, garantido pelas forças armadas, em que as manifestações políticas eram proibidas, o governo legislava por decreto, a censura controlava a imprensa, os cárceres se enchiam de inimigos do regime.

O processo de industrialização, como ressalta Ciavatta (2006), trouxe a necessidade de pessoal mais qualificado, principalmente, para os setores de transformação, metalurgia, siderurgia, eletricidade, manufatura, dentre outros, além daqueles de comércio e serviços. É na articulação entre o Governo Federal e a classe empresarial que surgem, no cenário da educação profissionalizante, o SENAI (Serviço Nacional da Indústria), em 1942, e o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), em 1946, administrados pelas Confederações Nacionais da Indústria e do Comércio, respectivamente. O objetivo dessas instituições era a formação de mão-de-obra de menores aprendizes de 14 a 18 anos e jovens e adultos em busca de colocações no mercado de trabalho.

Corroborando com Ciavatta, Prado (2006) vem acrescentar e referendar que foi realmente na década de 1940, que foram promulgados diversos decretos-lei, dentre eles, o de nº 4.244 (09/04/42), conhecido como Lei Orgânica do Ensino

Secundário, o 4.048 (22/01/42), que criava o SENAI e o 6.141 (28/12/43), conhecido como Lei Orgânica do Ensino Comercial.

Encontramos em Ribeiro (1991, *apud* Prado, 2006), um destaque importante sobre o Decreto-Lei que à época afixou a Lei Orgânica do Ensino Industrial e que, dentre outros encaminhamentos:

(...) dava as bases da organização e regime desse ensino, definindo-o como de primeiro ciclo, em paralelo ao secundário, classificando seus cursos, prescrevendo direitos e deveres de alunos e docentes e as bases para elaboração e execução dos programas de ensino. Esse decreto-lei entrava em detalhes sobre a admissão dos alunos, exames escolares, habilitações, culto cívico e religioso, orientação escolar e pedagógica, regulamentando estágios e execução, administração escolar e regime disciplinar, garantindo, por outro lado, o ingresso somente em escolas superiores cujos cursos eram diretamente relacionados ao curso técnico concluído, classificando tais cursos e determinando-lhes os currículos (p. 137).

Neste momento, o então Ministro Capanema, reorganizava o ensino técnico profissional de forma que contivesse dois ciclos, um fundamental, geralmente de 4 anos, e outro técnico, de 3 a 4 anos. O primeiro ciclo contava com os cursos técnicos e o curso de formação de professores de 1 ano. O segundo ciclo compreendia os cursos industriais básicos com duração de 4 anos e o curso de mestría com duração de dois anos.

Nesse período, a preocupação do governo girava em torno do alinhamento das indústrias incipientes ao seu quadro de funcionários, no sentido de qualificá-los para as novas funções. Contudo, nem governo, nem indústrias estavam preparados, e mais uma vez obtivemos ações sem muitos resultados expressivos.

Como complemento da Lei Orgânica do Ensino Industrial, o referido Ministro, por meio do Decreto Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, delimitou e estabeleceu as bases do Ensino Industrial da Rede Federal, diferenciando as escolas técnicas das escolas industriais. Nas capitais dos Estados onde se haviam instalado, os Liceus acabaram então sendo transformados em escolas técnicas.

Sobre as reformas empreendidas pelo então Ministro Capanema, encontramos em Araújo (2006) um retrato de suas reais intenções a partir do momento que:

Em 1942, a Reforma Capanema vai consolidar a estrutura elitista do ensino brasileiro. Institucionalizam-se duas vertentes paralelas com objetivos, aparelhagem e domínios próprios. O ensino secundário, é destinado a preparar as individualidades condutoras e o profissional, a formar mão-de-obra qualificada para as necessidades do sistema produtivo (p. 68).

Não nos estranha hoje encontrarmos uma dualidade de certa forma parecida na estrutura da Educação Profissional no País. Se encontramos há mais de sessenta anos atrás uma brutal separação entre quem pensa, quem gesta e quem executa, não se torna difícil compreendermos de onde vem esse pensamento apartador, elitista e segregador que permeia as relações da Educação Profissional e Tecnológica nos dias de hoje.

Voltaremos a tratar dessa “dualidade” em tópicos seguintes de nosso trabalho, pois compreendemos que ele merece uma maior e mais profunda reflexão.

Retomando nossa trajetória histórica, chegamos a um período denominado como populismo, em vigor entre 1945 e 1964 que, segundo Araújo (2006):

(...) caracterizou-se pela pressão crescente das massas sobre a estrutura do Estado. O populismo, além de ser expressão da emergência das classes da oligarquia, do liberalismo e do processo de democratização do Estado, expressou as debilidades políticas da burguesia industrial, incapaz de, sozinha, substituir o poder das oligarquias rurais. Então, aquela vai em busca do apoio das massas e, em troca, propõe a implementação de um programa de expansão industrial, emprego e elevação do nível de vida dos trabalhadores e demais setores da pequena burguesia (p. 69).

Nesse período, em se tratando do ensino profissional, encontramos na era Kubitschek, a Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, que traz consigo a reforma do ensino industrial brasileiro, elevando as escolas técnicas em todo o País à categoria de autarquias e revogando o Decreto-Lei nº 4.073 de 1942. Prado (2006) enfatiza que o Regulamento do Ensino Industrial foi oficializado pelo Decreto nº 47.038, de 16 de janeiro de 1959, e que as escolas técnicas deixam, assim, de ser um sistema de unidades escolares, com cursos e organização idênticos,

subordinados de forma rígida a um órgão central, para adquirir autonomia didática, financeira, administrativa e de gestão, próprios de uma autarquia.

É válido destacar que até esse momento de industrialização do País estava em voga nas fábricas o chamado modelo de produção taylorista/fordista. A título apenas de esclarecimento e nos situando no momento histórico de forma breve, o Taylorismo surgiu nos Estados Unidos no início do século XX, e pode ser entendido como uma abordagem da gestão de empresas caracterizada pela aplicação dos princípios científicos cartesianos, ou seja, os problemas são divididos em partes e cada uma das partes deve ser otimizada independentemente do todo. O Taylorismo considera os sujeitos (operários) como máquinas, das quais é preciso extrair o máximo de sua capacidade de trabalho.

Em se tratando do modelo fordista, Portela (2005) destaca que:

(...) o fordismo caracterizar-se-ia como prática de gestão na qual se observa a radical separação entre concepção e execução, baseando-se esta no trabalho fragmentado e simplificado, com ciclos operatórios muito curtos, requerendo pouco tempo para formação e treinamento dos trabalhadores. O processo de produção fordista fundamenta-se na linha de montagem dos trabalhadores e mantém um fluxo contínuo e progressivo das peças e partes, permitindo a redução dos tempos mortos, e, portanto, da porosidade (p. 37).

O nosso intuito em expor de forma sucinta o que perpassava pelas concepções do taylorismo e do fordismo é demonstrar nossa preocupação em perceber que esta visão estreita levava ao uso instrumental da técnica e da tecnologia, que era vista como solução de problemas que afetavam diretamente grupos dominantes e não às necessidades da sociedade como um todo. Não é nossa intenção aqui prolongar as discussões sobre tais concepções, mas apenas deixar registrado sua vigência na época.

Retomando nosso resgate histórico no período da era Kubitschek, destacamos que o governo estabeleceu um plano de metas com o fim de orientar e controlar a política econômica vigente na época. Dentre as metas estabelecidas foi incluído o programa de formação de pessoal técnico, a fim de atender às novas necessidades surgidas com a expansão industrial. A concessão de ampla liberdade

ao capital estrangeiro trouxe a modernização do setor industrial, a partir da implantação de fábricas de automóveis, tratores, material elétrico e eletrônico e produtos químicos. Conseqüentemente, o ensino profissional tende à dinamização, haja vista a exigência do atendimento das necessidades surgidas a partir desta expansão do capitalismo brasileiro.

É importante ressaltar que ao final desse período (entre 1956 e 1960), o País vivenciou uma profunda transformação do seu sistema econômico. A integração da estrutura econômica nacional à estrutura econômica mundial, por meio da participação das multinacionais no País, impulsionou a indústria nacional, consolidando, portanto, a expansão do capitalismo dependente, ao mesmo tempo em que abriu portas para a expansão do sistema de educação profissional.

Concluindo o exposto sobre a era Kubitschek, encontramos em Carvalho (2004) algumas grandes diferenças de seu governo para o de Vargas, o que veio a impulsionar uma série de seguimentos no País:

Sem recorrer a medidas de exceção, à censura da imprensa, a qualquer meio legal ou ilegal de restrição da participação, ele desenvolveu vasto programa de industrialização, além de planejar e executar a transferência da capital do Rio de Janeiro para Brasília, a milhares de quilômetros de distância. Foi a época áurea do desenvolvimentismo, que não excluía a cooperação do capital estrangeiro (p. 132).

Seguindo nosso resgate histórico chegamos à década de 1960, quando a formação profissional ganha mais destaque. É nessa década que a denominação “Escolas Técnicas Federais” surge com a Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965, tendo essas instituições passado a ter novas características de organização e oferta de cursos.

É a partir dessa década também que, de acordo com Araújo (2006):

(...) o ensino técnico e a educação brasileira em geral, como elementos componentes da superestrutura social, passaram a se reorganizar no sentido de atender às novas demandas criadas pelas mudanças na base econômica, quais sejam, as transformações operadas para dinamizar a economia na direção do avanço da (re)produção da acumulação capitalista, agora mais integrada a esse sistema, não só internamente como em nível mundial (p. 72).

É nesse mesmo período que encontramos a gênese, mesmo que de forma embrionária, dos cursos que são objeto de nosso estudo. Estamos falando de uma nova modalidade de educação profissional que emergia à época e que se estende sob outro prisma nos dias de hoje. Trata-se do surgimento dos CST's (Cursos Superiores de Tecnologia), onde abriremos um parêntese para contextualizá-los.

Estes cursos, que hoje se configuram em nível de graduação, têm suas primeiras aparições num período em que a educação para o trabalho permanecia compreendida como formação profissional para pessoas consideradas “à margem da sociedade”, fora das elites, com pretensões apenas de inserção no mercado de trabalho.

Nesta década, o País passava por um período de consolidação de suas indústrias e conseqüentemente necessitava de mão-de-obra mais qualificada e voltada para suprir suas carências específicas.

Conforme ressalta o Parecer 436/2001, do Conselho Nacional de Educação, os Cursos Superiores de Tecnologia nasceram apoiados em necessidades do mercado e respaldados pela Lei 4024/61 (primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e por legislações subseqüentes.

Foi a elaboração do parecer do Conselho Federal de Educação nº 280/62, através da Diretoria de Assuntos Universitários do Ministério da Educação (DAU), que projetou as primeiras propostas de criação de cursos superiores de tecnologia na área de Engenharia de Operação, com características de curta duração, no intuito de atender as demandas da indústria automobilística, que passava a exigir mão-de-obra mais especializada em um campo específico de atividades. Na mesma época, como destaca o Parecer do CNE/CP nº 29, de 2002, o mercado incipiente procurava profissionais que fossem capazes de encaminhar soluções para os problemas práticos do dia-a-dia da produção, assumindo cargos de chefia e orientando na manutenção e na superintendência de operações.

Como ressalta o referido parecer, a história desses cursos de Engenharia foi consideravelmente curta, durando pouco mais de dez anos. No entanto, tivemos

nesse momento, o primeiro ensaio para a formatação de cursos superiores de tecnologia voltados para as necessidades do mercado de trabalho.

Encontramos no ano de 1969 a concretização, afirmação e validação, com o Decreto-Lei nº 547/69, dos cursos superiores profissionais de curta duração, que passariam a ser ofertados inicialmente pelas Escolas Técnicas Federais.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 29, de 2002, vem analisar o contexto que permeava a criação desses cursos, referendando a necessidade de seu surgimento e ponderando que:

Uma análise objetiva da realidade do mercado de trabalho no início da década de setenta demonstrava que os profissionais qualificados em cursos superiores de longa duração eram freqüentemente sub-utilizados, isto é, estavam sendo requisitados para funções que poderiam ser exercidas com uma formação mais prática e rápida. Daí o grande incentivo daquela época, para a realização de cursos técnicos de nível médio (do então 2º grau) e de outros de nível superior, que deram origem aos cursos superiores de tecnologia. A própria denominação das disciplinas curriculares, mesmo quando apresentassem conteúdo equivalente ao de um curso superior tradicional, deveria ser diferente, pois tudo deveria ser feito para que o curso de tecnólogo fosse apresentado ao candidato como algo especial e terminal, que o conduziria à imediata inserção no mercado de trabalho (p. 08).

É dentro deste contexto que nos anos que vão de 1973 a 1975 foram implantados, em dezenove Instituições de Ensino Superior, em sua maioria Universidades e Instituições Federais, vinte e oito novos cursos superiores de tecnologia, distribuídos nas mais diversas regiões do País. Números do parecer do CNE/CP nº 29, de 2002, e de Prado (2006), dão conta de que foram criados e distribuídos da seguinte maneira: dois cursos na região norte, oito na Nordeste, nove na Sudeste, três na Sul e seis na região Centro-Oeste.

Fechando o parêntese referente ao surgimento dos Cursos Superiores de Tecnologia, encontramos oficialmente no Parecer do Conselho Federal de Educação nº 1.060/73, o primeiro registro de que os cursos acima referidos deveriam ser chamados de “Cursos Superiores de Tecnologia”, e que os alunos que os concluíssem deveriam ser diplomados como tecnólogos. Tais informações podem ser atestadas pelo Parecer do CNE/CP nº 29, de 2002.

No intuito de compreendermos as ações tomadas à época da implantação dos Cursos Superiores de Tecnologia, consideramos importante caracterizar o período histórico pelo qual o País perpassava. Como bem destaca Carvalho (2004), o período:

Caracteriza-se no início por intensa atividade repressiva seguida de sinais de abrandamento. Na economia, foi um período de combate à inflação, de forte queda no salário mínimo e de pequeno crescimento. Foi o domínio dos setores mais liberais das forças armadas, representados pelo general Castelo Branco (p. 157).

Encontramos ainda na década de 1970 duas iniciativas importantes na busca de fortalecer a educação profissional técnica no País. Em 1971 é promulgada a Lei 5.692, que determinava a reforma do ensino de primeiro e segundo graus (atuais ensino fundamental e médio) e a profissionalização obrigatória para todos os estudantes desses níveis de ensino, e no ano de 1972 é emitido o parecer 45/72, de autoria de Valnir Chagas. O referido parecer tratava da qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau e do mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional. Como bem destaca Prado (2006):

O Parecer 45/72 representa um marco para a educação profissionalizante porque, principalmente, espelha a lucidez de seu idealizador, que sempre lutou para que a educação fosse total, globalizante, integrando saberes e competências, teoria e prática, pensar e fazer, vindo modificar a dicotomia que permanecia desde o início da educação no País, tentando uma síntese, e mais que isso, fornecer subsídios à correta interpretação das leis, apresentando, em anexo, quadros e modelos a fim de padronizar sua aplicação em todo o território nacional (p. 141).

Há quem discorde da forma como foram conduzidas as reformas nas diversas áreas do ensino ocorridas na época. Percebemos em Araújo (2006) um descontentamento quanto ao processo que foi implantado quando a mesma expressa que:

Sem grandes consultas a nação, pois a conjuntura política pautava-se pelo autoritarismo e cerceamento de manifestações populares, o Estado convocou um grupo de estudos que num período bastante curto, formulou novas diretrizes e bases da educação. Modificou-se a estrutura do ensino; criaram-se novas denominações, com a abolição dos cursos primários, ginásial e secundário; eliminou-se o sistema de ensino baseado em ramos profissionais, com o objetivo de construir uma única rede educacional; instituiu-se a iniciação profissional e a profissionalização em todo ensino de 1º e 2º graus, respectivamente (p. 74).

Começamos aqui a adentrar numa década considerada de grande turbulência no contexto mundial e especificamente, no processo de retomada democrática no Brasil, década esta que, segundo Frigotto (2006):

(...) foi de uma dura travessia da ditadura à redemocratização em que se explicitaram, com mais clareza, os embates entre as frações de classe da burguesia brasileira (industrial, agrária e financeira) e seus vínculos com a burguesia mundial, e destas em confronto com a heterogênea classe trabalhadora e os movimentos sociais que se desenvolveram em seu interior. A questão democrática assume centralidade nos debates e nas lutas em todos os âmbitos da sociedade ao longo dessa década (p. 74).

O mesmo autor ainda destaca que a década de 1980 é caracterizada por algumas grandes questões, quais sejam elas: o esgotamento da profissionalização obrigatória, implantada pela Lei nº 5.692/71; a discussão da relação trabalho e educação *versus* educação e mercado de trabalho; a educação na Constituinte; e a nova lei da educação.

Isto posto, encontramos no parecer 436/2001 do Conselho Nacional de Educação a afirmação de que, até a década de 80, a formação profissional limitava-se ao treinamento para a produção em série e padronizada. É nesse contexto de formação profissional que é deflagrado o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico, que de acordo com Frigotto (Idem) tinha como princípios a descentralização, integração, regionalização, interiorização, racionalização e gratuidade.

O referido autor ressalta que embora apareça o princípio da gratuidade, o projeto de expansão vem marcado pelo interesse privado e que essa mesma expansão amarra o sistema educacional a uma óptica imediatista e fragmentária, que nos condena, mesmo sob o ponto de vista da organização capitalista de sociedade, a sermos consumidores de ciência e tecnologia.

Em se tratando dos Cursos Superiores de Tecnologia, a partir da década de 1980, o Ministério da Educação começa a mudar sua política de estímulo à criação de cursos de formação de tecnólogos nas instituições públicas federais, cursos estes que deveriam primar pela sintonia com o mercado e o desenvolvimento tecnológico.

Referendando o exposto por Frigotto neste período, iniciou-se, de fato, a migração da oferta desses cursos passando do setor público ao setor privado. Como destaca o Parecer 436/2001:

A partir dos anos 80, muitos desses cursos foram extintos no setor público e o crescimento de sua oferta passou a ser feita através de instituições privadas, nem sempre por vocação, mas para aumentar o número de cursos superiores oferecidos, visando futura transformação em universidade. Em 1988, 53 instituições de ensino ofertavam cursos superiores de tecnologia (nova denominação a partir de 1980) sendo aproximadamente 60% pertencentes ao setor privado. Dos 108 cursos ofertados então, 65% eram no setor secundário, 24%, no setor primário e os 11% restantes, no setor terciário. Em 1995, o País contava com 250 cursos superiores de tecnologia, na sua maioria ofertados pelo setor privado – mais da metade na área da computação (p. 08).

Veremos a seguir, que dentro desse novo contexto de expansão da educação tecnológica surgirá, a partir da nova LDB (Lei n. 9394/96), uma nova formatação dos Cursos Superiores de Tecnologia, agora elevados ao nível de graduação, trazendo consigo seus avanços e contradições.

2.2 A Educação/Graduação Tecnológica no contexto atual

Os (des)caminhos da educação profissional e tecnológica, nos últimos dez anos (1996 – 2006), preconizados por diversos autores como Frigotto (2006), Manfredi (2002) e Ramos (2001), dentre outros, revelam que não conseguimos fomentar, pelo menos até o momento, uma política pública para essa área educacional que traga em seu cerne o desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos no processo educativo, ou seja, o aluno e o professor.

Essa falta de políticas públicas tem entre suas razões, possivelmente, o surgimento da nova estrutura e organização mundial, que reduz as ações do Estado e conseqüentemente os resultados nas mais diversas áreas. Como bem ressalta Carvalho (2004):

O pensamento liberal renovado volta a insistir na importância do mercado como mecanismo auto-regulador da vida econômica e social e, como conseqüência, na redução do papel do Estado. Para esse pensamento, o intervencionismo estatal foi um parêntese infeliz na história iniciado em 1929, em decorrência da crise das bolsas, e terminado em 1989 após a queda do muro de Berlim. Nessa visão, o cidadão se torna cada vez mais

consumidor, afastado de preocupações com a política e com os problemas coletivos (p. 226).

Olhando rapidamente para um passado recente e ainda latente, identificamos boas expectativas e muitas inquietações no campo da Educação Profissional e Tecnológica, configuradas a partir da promulgação da última LDB (Lei 9.394/96) e da publicação do Decreto 2.208/97, que foi revogado pelo Decreto 5.154/04. Isto porque a educação profissional perde seu status de “nível” de ensino para tornar-se uma modalidade de ensino.

Neste aspecto, a LDB propõe a integração da educação profissional às *diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduzindo ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva* (Artigo 39º). Discutiu-se, à época, que a intenção era trabalhar conceitos intercomplementares, ao propiciar a integração da educação básica e da educação superior a uma educação profissional.

Segundo os que defendiam a proposta contida na atual LDB, o formato curricular da educação profissional encontrava-se limitado a uma legislação inflexível no que se refere à oferta de cursos e não respondia às mudanças no mercado de trabalho flexível e competitivo. Portanto, ao ampliar os objetivos da educação profissional, estar-se-ia dando à luz a um novo espaço de democratização das oportunidades de aprender do trabalhador. Ademais, esta flexibilidade dada aos programas de educação profissional atenderia às urgentes demandas específicas do setor produtivo e à grande diversidade de níveis educacionais da população.

Primeiramente, ao ampliarmos nosso olhar sobre a educação profissional e às possibilidades de sua articulação com a educação básica, concluímos que efetivamente o que ocorreu foi uma gradual e contraditória dissociação entre o ensino profissional técnico e o ensino médio favorecida pelo Decreto 2.208/97, que em seu art. 5º deixava bem delimitado que *a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este* (grifo do autor).

Neste aspecto, entende-se que a proposta expressa na reforma dissocia a qualificação profissional da escolarização. Entretanto, embora o MEC tenha atribuído a esta articulação a possibilidade de uma profissionalização mais rápida e mais flexível para os setores das camadas populares, não garantia à educação profissionalizante a equivalência com o ensino médio. Conseqüentemente ficava reservado aos estudantes portadores do certificado de nível médio o acesso ao ensino superior.

Encontramos em Araújo (2006) a compreensão de que a reforma do ensino profissionalizante, instituída a partir da nova LDB 9394/96 e do Decreto Federal n. 2.208/97, tinha como proposição modernizar o ensino profissionalizante no País, de maneira que o mesmo acompanhasse o avanço tecnológico e atendesse às demandas do mercado de trabalho que já exigia flexibilidade, qualidade e produtividade.

Percebemos também em Prado (2006) uma visão até certo ponto positiva em relação ao Decreto 2.208/97 e que, de fato, não deixa de expressar uma verdade quando ele coloca que:

Apesar de ter sido revogado sete anos depois pelo Decreto n° 5.154/04, na época, o Decreto 2.208/97 (dividiu a educação profissional em três níveis: básico, técnico e tecnológico) representou um avanço considerável em matéria de educação profissional, porque estabeleceu claramente seus três níveis, entre os quais o nível tecnológico, que propiciou a possibilidade de se implantarem cursos tecnológicos em sua nova configuração (p. 147).

Encontramos em Manfredi (2006) uma visão um pouco mais crítica sob o ponto de vista dessa dualidade, quando ela analisa a visão crítica de alguns pensadores da época e afirma que:

Segundo as considerações de alguns estudiosos, analistas da educação profissional, a dualidade estrutural do sistema de ensino profissional não o torna estranho ao modelo fordista de produção capitalista. Pelo contrário, argumenta Frigotto (1995), ao ressaltar o caráter produtivo da escola brasileira, apesar de sua atitude dual, seletiva e excludente para com a grande maioria dos setores populares (p. 107).

Contudo é válido salientar que a reforma efetivada ocorreu, outrossim, mediante a utilização de um mecanismo considerado autoritário não pelo simples

fato de ter sido instituída por um decreto, mas por desconsiderar a elaboração coletiva de uma proposta para a educação profissional.

As conseqüências deste processo para a formação do trabalhador brasileiro foram reveladas insistentemente em diversos estudos, dentre eles o de Frigotto (2006), que assim demonstra sua preocupação:

A reforma e as políticas educacionais da década de 1990 caracterizam-se por profunda regressão, com outras roupagens, ao pensamento educacional orientado pelo pragmatismo, tecnicismo e economicismo. O projeto educacional do capital, dirigido interna e externamente pelos organismos internacionais, tornou-se a política oficial do governo (p. 47).

É válido colocarmos mais uma reflexão acerca da dissociação do ensino profissionalizante do ensino médio trazida por Araújo (2006), com a qual comungamos, quando a mesma reforça que a dualidade estrutural, implícita na proposta de reformulação do ensino, acaba negando a perspectiva de a escola ser um espaço para a formação integral do cidadão.

Em outras palavras, reserva-se à escola apenas a tarefa de formar parcialmente o cidadão para um mercado que busca um ser integral e repleto de requisitos que só o ensino médio não vem atender. Eis a grande problemática do que ela chama de “dualidade estrutural”.

O que compreendemos também com essa dissociação é que se ratifica a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre o pensar e o fazer, entre o planejar e o executar, características peculiares, por sinal, do regime de acumulação taylorista-fordista que em plena década de 1990 parecia ressurgir com força substancial. Ao contrário dessa fragmentação o que se exigia do trabalhador era a capacidade de pensar, de decidir, de ter iniciativa e responsabilidade, de fabricar e consertar, de administrar a produção e a qualidade. Portanto, sua formação não poderia prescindir de uma educação geral, única e abstrata.

Araújo (2006) é enfática e precisa em afirmar que a proposta de reformulação do ensino profissional interfere diretamente naquele que seria o papel da escola, representando uma afronta em relação aos reclames da sociedade por

uma escola capaz de garantir uma articulação entre o fazer e o pensar. Ela afirma também que o Ministério da Educação, ao direcionar a educação profissionalizante especificamente para os interesses do mercado, retrocedeu no tempo e rearticulou, no âmbito da educação brasileira, a mesma dicotomia presente em meados do século passado.

A publicação do Decreto 5.154/04, concretizado pelo Presidente da República Luis Inácio Lula da Silva, em 23 de julho de 2004, não implicou, no nosso entendimento, o abandono dos princípios que regiam o decreto revogado por este, haja vista continuar permitindo tanto a organização de cursos que integram ensino médio e técnico quanto à estruturação de cursos completamente separados, tratando de resolver somente a questão do impedimento da integração entre ensino médio e técnico, sem, contudo, eliminar o modelo que os torna independentes, como atesta o artigo 4º em seu § 1º do referido Decreto.

Por conseguinte, em termos da integração da educação profissional com o ensino superior, identificamos a mesma ambigüidade ao analisar os cursos superiores tecnológicos. No momento em que o Decreto nº 2.208/97 determina que a educação profissional de nível tecnológico *corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados aos egressos do ensino médio e técnico* (Art. 3º), esse nível passa a compor a educação superior brasileira, juntamente com os cursos de graduação: Bacharelado e Licenciatura. Isso significou, na nossa compreensão, o surgimento de uma nova dualidade da educação no Brasil, a qual tem trazido sérias conseqüências para aqueles que optam por realizar uma graduação tecnológica.

Apesar de compreendermos que os cursos de graduação tecnológica (cursos superiores de tecnologia) formam tecnólogos para o mundo do trabalho, além de serem mais focados, específicos e com duração razoável para preparar profissionais para o mercado, como ressalta Prado (2006), entendemos também que essa visão é restrita a poucos, em virtude, dentre outros motivos, do pouco esclarecimento e divulgação por parte das autoridades competentes junto à sociedade civil como um todo sobre as especificidades de um curso superior de tecnologia.

Surpreendentemente o decreto nº 5.154/04 reforça nossa preocupação, ao indicar que a educação profissional será desenvolvida também por meio de cursos e programas de: *III – educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação*. Estes, por conseguinte, *organizar-se-ão, no que concerne aos objetivos, características e duração, de acordo [única e exclusivamente] com as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação*, a partir dos pareceres 436/2001 e 29/2002, culminando com a Resolução do CNE/ CP nº 3, de 18/12/2002.

Os equívocos na legislação contribuíram também para que a educação tecnológica, no caso aqui analisado, o da Graduação Tecnológica, passasse a ser questionada informalmente pela sociedade civil, principalmente porque muitos dos cursos deste nível foram planejados e executados em todo o País à luz dos cursos de bacharelado, reduzindo-se apenas a carga horária e as disciplinas, dentre outros aspectos. Podemos até concluir que o mercado da educação superior utilizou-se das incongruências na legislação que rege os cursos superiores de tecnologia, pondo em risco a qualidade da formação dos futuros tecnólogos. A lançar mão da prerrogativa, v.g., de que os cursos possibilitam o rápido ingresso no mercado de trabalho, pois têm uma carga horária aquém das dos cursos de bacharelado e licenciatura, as instituições privadas de educação superior conseguiram atingir uma parcela significativa da população que optou por esta modalidade de educação superior, que, de acordo com dados do INEP (2006), correspondem a 15% dos cursos de graduação do País.

É importante ressaltar e enfatizar que em se tratando do tempo de duração, é preciso tomarmos cuidado com a expressão “tempo mais curto” ou “carga horária reduzida”, que pode ensejar uma interpretação distorcida. Na verdade, as graduações tecnológicas têm menor duração devido à sua natureza e finalidade, e, assim, são pensadas para ter a duração compatível com a formação demandada pelo segmento do mercado a que o curso se destina. O que compreendemos é que o fato de o curso ter um tempo mais curto é uma conseqüência de sua arquitetura, natureza e objetivos, e nunca uma predeterminação, um algo pensado *a priori* e depois formatado para dar certo.

Muitos foram e são os questionamentos advindos dos cursos superiores de tecnologia surgidos pós-LDB 9394/96, principalmente quanto à qualidade da educação que está sendo proposta e desenvolvida pelas instituições superiores privadas. Todavia, podemos indicar que o atual Governo tem demonstrado interesse em rever essa realidade, tanto por meio da sistemática de avaliação dos cursos ofertados, como da regulação dos cursos com a criação do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, que, dentre outros objetivos, teve como função concatenar mais de 3500 cursos de graduação tecnológica que existiam em todo o País de acordo com dados do INEP, com mais de 1200 denominações diferentes, em apenas cem modalidades.

Especificamente, em se tratando dos Cursos Superiores de Tecnologia em nível de Graduação, o Decreto 2.208/97, que regulamentava os artigos 39 a 42 da nova LDB e tratava da educação profissional, começava a apontar uma transição. O referido Decreto em seu Art. 3º destacava que:

Art. 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:
I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhos, independentes de escolaridade prévia;
II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egresso de ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
III – **tecnológico** (grifo do autor): corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

O mesmo decreto em seu Art. 10º destaca que *os cursos de nível superior, correspondentes à educação profissional de nível tecnológico, deverão ser estruturados para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas, e conferirão diploma de Tecnólogo.*

O Decreto ora citado veio a ser revogado sete anos depois pelo Decreto 5.154/04, que traz a inovação de estipular a organização dos cursos superiores de tecnologia em nível de graduação através das Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, como atesta o Art.5º do Decreto em vigor:

Art. 5º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne aos objetivos, características e

duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Para melhor caracterizar os novos cursos de graduação tecnológica, Prado (2006) vem trazer cinco diferenças básicas que distinguem essa modalidade dos bacharelados e licenciaturas, quais sejam:

A primeira é que os tecnológicos formam especialistas e não generalistas. A segunda é o foco, que possibilita formar o cidadão em área e mercado delimitados, mediante prévia pesquisa do mercado de trabalho local e/ou regional, na qual se determina o perfil do profissional e as habilidades e competências necessárias. Um terceiro diferencial é a agilidade, acionada pelas demandas da sociedade globalizada e pelas novas tecnologias que imprimem mudanças no mundo do trabalho, solicitando novas e específicas competências e habilidades. A quarta é o tempo de duração, compatível com sua natureza e finalidade. A quinta, decorrente desta, é a mobilidade e rapidez dos novos cursos, que permitem colocar os futuros trabalhadores, em tempo hábil e em boas condições, no mercado de trabalho (p. 15).

Encontramos também, como forma de incentivo à reflexão e disposição para modificar uma realidade distorcida em se tratando de Educação Profissional e Tecnológica, as iniciativas do atual governo em realizar encontros com estudantes, professores e pesquisadores da área no intuito de discutir os rumos da Educação Tecnológica do País. Estamos falando aqui da realização de dois grandes eventos que consideramos pioneiros nessa área, quais sejam: a I Jornada Nacional de Produção Científica em Educação Profissional e Tecnológica realizada no mês de março de 2005, em Brasília-DF, e a I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, realizada, em novembro de 2006, na mesma cidade. Ambos os encontros foram caracterizados pelo intenso debate e discussão acerca da qualidade e da difusão da Educação Profissional e Tecnológica em todo o Brasil.

Compreendemos, em suma, que os novos cursos de graduação em tecnologia, por sua vez, são cursos regulares de educação superior, enquadrados no disposto no Inciso II do Artigo 44 da LDB, com Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo CNE, com foco no domínio e na aplicação de conhecimentos científicos e tecnológicos em áreas específicas de conhecimento. Possui, dentre outras finalidades, o desenvolvimento de competências profissionais que permitam tanto a correta utilização e aplicação das tecnologias e o desenvolvimento de novas aplicações ou adaptações em novas situações profissionais.

Por conseguinte, o Tecnólogo é o profissional formado advindo dessa nova modalidade em consonância com as transformações que ocorrem no mundo de hoje, em função do avanço das novas tecnologias que impulsionam o desenvolvimento industrial, pedindo, a curto prazo, profissionais multiespecializados para atender à diversificação e complexidade do mundo do trabalho. Não se trata de um profissional intermediário, mas de um sujeito capaz de desenvolver tarefas próprias de uma determinada área profissional. Enquanto as demais graduações têm formação mais direcionada à concepção, com ênfase na parte teórica e em um largo aspecto de atuação, o tecnólogo tem formação mais específica, voltada à gestão, desenvolvimento e difusão de processos tecnológicos.

O que veremos a seguir é como as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação estruturam os cursos “recém promovidos” a nível de Graduação Tecnológica que, como é expressa na idéia de Prado (2006:129) tem como premissas *o trabalho de formação de cidadania, propiciando ao cidadão os requisitos básicos para viver numa sociedade em transformação, com novos impactos tecnológicos, com novos instrumentos nas produções e relações sociais.*

2.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação Tecnológica

Os Cursos Superiores de Tecnologia em sua configuração atual são cursos de graduação que foram integrados às outras formas de educação já existentes e são regidos por diretrizes próprias. Compreendem basicamente a junção de três documentos, quais sejam: o Parecer 436/2001 do Conselho Nacional de Educação em seu Conselho de Educação Superior, o Parecer do Conselho Nacional de Educação em seu Conselho Pleno nº. 29/2002 e a Resolução do CNE/CP nº 3.

O primeiro documento foi elaborado por uma comissão instituída pela Câmara de Educação Superior do Ministério da Educação, no qual consta uma série de reflexões acerca da validação dos Cursos Superiores de Tecnologia como cursos de graduação. Essa informação pode ser atestada no primeiro item conclusivo através do voto do(a) relator(a) exposto pela comissão ao final do parecer, quando

afirma que os Cursos Superiores de Tecnologia são cursos de graduação com características especiais, bem distintos dos tradicionais e cujo acesso se fará por processo seletivo, a juízo das instituições que os ministrem. Obedecerão a Diretrizes Curriculares Nacionais a serem aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

De fato, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico, necessárias para concluir a normatização da reforma da educação profissional, foram anunciadas neste Parecer.

Dentre as reflexões feitas nesse documento entendemos que algumas delas são de suma importância para validar a necessidade e a viabilidade dos Cursos Superiores de Tecnologia em nível de graduação num mundo globalizado cheio de novas expectativas, demandas e necessidades. Nesse sentido, o parecer vem colocar que nessa nova configuração de pós-modernidade:

A educação profissional passou, então, a ser concebida não mais como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas sim, como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. Impõe-se a superação do enfoque tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para a execução de um determinado conjunto de tarefas. A educação profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões (p. 02).

É importante ressaltar que neste primeiro documento não encontramos nenhuma referência a propostas de políticas públicas para a formação de professores da graduação tecnológica, daí um dos indicativos da importância de pensarmos com mais seriedade as políticas públicas para este nível de ensino que contemplem uma formação docente que possa atender às necessidades requeridas pelo mundo do trabalho aos discentes egressos desses cursos.

Analisando o segundo documento citado no início deste tópico, o Parecer do Conselho Nacional de Educação em seu Conselho Pleno nº 29, datado de doze de dezembro de 2002, que procura fazer um resgate histórico da Educação Profissional no Brasil até chegar aos Cursos Superiores de Tecnologia, desde a sua gênese até a sua configuração atual, destacamos alguns pontos relevantes.

O Parecer vem reafirmar que *os cursos superiores de tecnologia são uma das principais respostas do setor educacional às necessidades da sociedade brasileira, uma vez que o progresso tecnológico vem causando profundas alterações nos modos de produção, na distribuição da força de trabalho e na sua qualificação.*

Outra reflexão importante que o Parecer vem trazer, muito similarmente ao primeiro aqui exposto, é a questão de que a nova visão de educação profissional, especialmente a de nível tecnológico, requer muito mais que a formação técnica específica para um determinado fazer. Ela requer, além do domínio operacional de uma determinada técnica de trabalho, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico e do conhecimento que dá forma ao saber técnico e ao ato de fazer, com a valorização da cultura do trabalho e com a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões profissionais e ao monitoramento dos seus próprios desempenhos profissionais, em busca do belo e da perfeição.

Um outro importante ponto também abordado no Parecer do CNE/CP nº29, é o que trata da diferenciação dos cursos denominados seqüenciais para os cursos de graduação em tecnologia. De acordo com o Parecer:

Os cursos seqüenciais (grifo do autor) por campos do saber, de destinação individual ou coletiva, são, essencialmente, não sujeitos a qualquer regulamentação curricular. São livremente organizados, para atender a necessidades emergenciais ou específicas dos cidadãos, das organizações e da sociedade. A flexibilidade, neste caso, é total, dependendo das condições da instituição educacional e das demandas identificadas. Não cabem amarras e regulamentações curriculares a cursos desta natureza e, em consequência, também não geram direitos específicos, para além da respectiva certificação. Não devem, portanto, ter oferta cristalizada. O aproveitamento de estudos realizados em cursos seqüenciais para fins de continuidade de estudos em outros cursos regulares, tanto no nível técnico quanto no nível tecnológico ou em outros cursos de graduação, depende, é claro, da avaliação individual do aluno em cada caso, à luz do perfil profissional de conclusão do curso no qual se pleiteia o devido aproveitamento de estudos, segundo o que prescreve o Artigo 41 da LDB. Os cursos de graduação em tecnologia (grifo do autor), por sua vez, são cursos regulares de educação superior, enquadrados no disposto no Inciso II do Artigo 44 da LDB, com Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo CNE, com foco no domínio e na aplicação de conhecimentos científicos e tecnológicos em áreas específicas de conhecimento relacionado a uma ou mais áreas profissionais. Têm por finalidade o desenvolvimento de competências profissionais que permitam tanto a correta utilização e aplicação da tecnologia e o desenvolvimento de novas aplicações ou adaptação em novas situações profissionais, quanto o entendimento das

implicações daí decorrentes e de suas relações com o processo produtivo, a pessoa humana e a sociedade. O objetivo a ser perseguido é o do desenvolvimento de qualificações capazes de permitir ao egresso a gestão de processos de produção de bens e serviços resultantes da utilização de tecnologias e o desenvolvimento de aptidões para a pesquisa tecnológica e para a disseminação de conhecimentos tecnológicos (p. 13).

Encontramos também no mesmo Parecer uma pertinente ressalva aos currículos dos Cursos de Graduação em Tecnologia, que devem ser estruturados em função das competências a serem adquiridas e a partir das necessidades oriundas do mundo do trabalho. Desta forma, compreende-se que os currículos desses novos cursos devem ser flexíveis, não existindo qualquer tipo de currículo mínimo, mas nunca esquecendo de atualizá-los permanentemente, enfocando as competências profissionais do Tecnólogo para cada perfil de conclusão desejado, além de procurar alinhar-se às demandas sociais, ao mercado e às particularidades locais e regionais.

Em se tratando do papel docente, essa segunda Diretriz vem tratar com maior profundidade a importância desse profissional que irá atuar na graduação tecnológica. Ela ressalta que em virtude dos currículos desses cursos serem estruturados em função das competências, caberá ao docente colocar-se no papel de cliente exigente que contrata com seus alunos projetos de aprendizagem, avaliando e cobrando deles qualidade profissional em seu desempenho escolar.

Especificamente quanto à formação docente para a educação profissional de nível tecnológico o Parecer do CNE/CP nº29, vem de forma superficial afirmar que:

(...) deve-se considerar a formação acadêmica exigida para a docência no ensino superior, nos termos do Artigo 66 da LDB e seu Parágrafo Único. Esse Artigo 66 estabelece que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Admite-se também a docência para os portadores de certificados de especialização, como pós-graduação *latu sensu*. Este artigo deve ser analisado conjuntamente com os Incisos I e II do Artigo 52 da LDB, combinado com o Parágrafo Único do referido Artigo 66. É este posicionamento que justifica a redação dada ao Artigo 13 do Anexo Projeto de Resolução, onde se prevê que na ponderação da avaliação da qualidade do corpo docente das disciplinas da Formação Profissional, a competência e a experiência na área deverão ter equivalência com o requisito acadêmico, em face das características desta modalidade de ensino (p. 29).

A Resolução do CNE/CP nº. 3, de 18 de dezembro de 2002, que institui as DCN's ⁵ para a organização e o funcionamento dos Cursos Superiores de Tecnologia, referenda a informação dada no primeiro parágrafo de que os referidos cursos, em nível de graduação, são regidos por diretrizes próprias. Tal afirmação pode ser constatada na resolução, em seu artigo 4º, onde encontramos que *os cursos superiores de tecnologia são cursos de graduação, com características especiais, e obedecerão às diretrizes contidas no Parecer CNE/CP 436/2001 e conduzirão à obtenção de diploma de tecnólogo.*

A referida Resolução traz, de forma sucinta, as opiniões emitidas nos outros dois documentos quais sejam eles o Parecer 436/2001 e o Parecer do CNE/CP nº29, e inicia seu texto expondo em seu artigo 1º o objetivo geral da educação profissional de nível tecnológico que é o de *garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias.*

Em seu artigo 2º encontramos os objetivos específicos dos cursos de educação profissional em nível tecnológico, sendo eles:

- I - incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora e da compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos;
- II - incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho;
- III - desenvolver competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a gestão de processos e a produção de bens e serviços;
- IV - propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias;
- V - promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação;
- VI - adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos;
- VII - garantir a identidade do perfil profissional de conclusão de curso e da respectiva organização curricular.

A resolução vem dispor também acerca de outros detalhes dos cursos superiores de tecnologia como a composição do histórico escolar do discente, a carga horária mínima dos cursos, a sua organização e o perfil profissional de conclusão.

⁵ Diretrizes Curriculares Nacionais.

Em termos oficiais, os três documentos aqui analisados consistem nas maiores referências e parâmetros para conduzir a nova estrutura dos Cursos Superiores de Tecnologia em nível de graduação. No entanto, mais uma Diretriz passa a compor essa tríade. Trata-se do Parecer nº 277/2006, homologado pelo então Ministro da Educação Fernando Haddad, que através da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação aprova a nova forma de organização da educação profissional e tecnológica de graduação, orientada por meio de eixos tecnológicos.

Os eixos tecnológicos são compostos por dez grupos (Ambiente, Saúde e Segurança, Controle e Processos Industriais, Gestão de Negócios, Hospitalidade e Lazer, Informação e Comunicação, Infra-estrutura, Produção Alimentícia, Produção Cultural e Design, Produção Industrial e Recursos Naturais) que agregam, por afinidade de área, noventa e seis cursos superiores de tecnologia. De acordo com a Secretaria de Tecnologia do Ministério da Educação, através da Portaria nº 10, de 28 de julho de 2006, tais eixos se justificam *pela necessidade de estabelecer um referencial de alinhamento comum às denominações dos cursos superiores de tecnologia, pela necessidade de consolidação desses cursos, pela afirmação de sua identidade e caracterização de sua alteridade em relação às demais ofertas educativas e pela necessidade de fomento à qualidade por meio da apresentação de infra-estrutura recomendável com o escopo de atender as especificidades dessas graduações tecnológicas.*

A árdua missão, agora, com este conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos Superiores de Tecnologia, é a de romper de vez com um enraizado e histórico preconceito nesta primeira década do século XXI, oferecendo uma educação profissional de nível superior que não seja apenas um combinado de educação técnica de nível mais elevado, simplesmente pós-secundária ou seqüencial. O grande desafio, como bem destaca a Secretaria de Tecnologia (SETEC) do Ministério da Educação, através de seu site oficial, *é o da oferta de uma educação profissional de nível superior fundamentada no desenvolvimento do conhecimento tecnológico em sintonia com a realidade do mundo do trabalho, pela oferta de programas que efetivamente articulem as várias dimensões de educação, trabalho, ciência e tecnologia.*

Isto posto nos indagamos: qual o perfil necessário para o docente que atuará nos cursos superiores de nível tecnológico e qual a importância dessa formação para a preparação de profissionais críticos e reflexivos? Buscaremos iniciar nossas reflexões sobre tais questões no tópico a seguir.

2.4 Formação e Docência nos Cursos de Graduação Tecnológica

A questão da formação de professores no Brasil permanece ainda hoje como tema grave e fundamental, pois não se tem percebido o avanço de medidas concretas que tenham por meta a qualidade social das atividades educativas. Nesta perspectiva, infelizmente, os professores da educação tecnológica não compõem uma exceção.

Temos conhecimento de que o Ministério da Educação tem ensaiado, desde 1993, propostas voltadas para o desenvolvimento de políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. Em termos de formação docente para esta modalidade de ensino, identificamos um leque de ações, dentre elas destacamos: *o estabelecimento de uma política de formação de professores para a educação profissional e tecnológica; criar possibilidades de formação inicial e continuada para os professores, evitando-se o erro constante da improvisação; incentivar a pós-graduação* (Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica, 2003:55/56).

Assim, o que nos interessa é refletir sobre o tipo de formação necessária ao docente da educação tecnológica que o qualifique a planejar e promover *na sala de aula situações em que o aluno estruture suas idéias, analise seus próprios processos de pensamento (acertos e erros), expresse seus pensamentos, resolva problemas, numa palavra, faça pensar* (Libâneo, 2002:71).

Para tanto, Libâneo destaca ainda que:

(...) os professores deveriam desenvolver simultaneamente três capacidades: a primeira, de apropriação teórico-crítica das realidades em questão considerando os contextos concretos da ação docente; a segunda, de apropriação de metodologias de ação, de formas de agir, de procedimentos

facilitadores do trabalho docente e de resolução de problemas de sala de aula. O que destaco é a necessidade da reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de ação. A terceira, é a consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais na configuração das práticas escolares (2002, p. 70).

Entendemos que o desenvolvimento de tais capacidades torna-se primordial para o alcance das metas e ações planejadas para a educação tecnológica no Governo Lula, posto que, se o docente não consegue realizar esse exercício de reflexão de sua prática tendo por base a teoria, ele terá poucas possibilidades de melhorar sua ação/reflexão cotidiana em sala de aula.

Aprofundando essa discussão sobre a necessidade de promover a reflexão por meio da ação docente na educação tecnológica, Prado (2006) faz uma pertinente ponderação, quando resgata os quatro tipos básicos de aprendizagem que devem nortear a educação ao longo de toda a vida, segundo as conclusões da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, da UNESCO, que se resumem em aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Esses indicativos para a educação do século XXI nos remetem exatamente a uma das preocupações a que Libâneo se referiu na citação feita anteriormente, no sentido de que, antes de promover esses pilares ao educando, o docente deve primeiramente internalizá-los para, em seguida, vivenciá-los.

No momento em que a tecnologia assume um papel relevante em nossa sociedade, e que se torna uma peça-chave para a educação, não podemos deixar de destacar que é insuficiente que os docentes estejam apenas atualizados em relação às técnicas de utilização de multimeios que venham dinamizar suas aulas, objetivando torná-las mais atrativas para os alunos, se esta proposta não compreender também *a associação do movimento do ensino do pensar ao processo da reflexão dialética de cunho crítico* (Libâneo, 2002:72).

Concomitantemente ao conhecimento técnico, o docente deve procurar ser um coordenador, propiciador de processos de reflexão, um crítico do senso comum,

enfim, um mediador da aprendizagem, e não um simples transmissor de informações. Passamos aqui para o campo da mediação pedagógica.

Interessante se faz afirmar que essa reflexividade docente se coaduna com a intenção de resgate do princípio educativo presente na Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica (2003:10), a qual indica que (...) *impõe-se resgatar o princípio educativo que incorpore todas as formas que se posicionam no interior das relações sociais, inclusive, do trabalho, com o objetivo de formar o cidadão como ser político e produtivo.*

Daí destacarmos que pensar política para a educação profissional e tecnológica pressupõe, dentre outros aspectos, refletir sobre *a questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos* (Freire, 2001:14).

Desta forma, compreendemos que o docente que atua nesta área deve, como ressalta Prado (2006:235), reunir uma série de competências, daí a importância de se ter políticas públicas efetivas para a sua formação, a fim de atuar na educação profissional e tecnológica, quais sejam elas:

Sintetizando as competências do professor, diríamos que este profissional teria de estar comprometido com a aprendizagem dos alunos e com os valores da sociedade democrática, respeitando a diversidade, não apenas dominando os conteúdos e as novas tecnologias, mas, sobretudo, sabendo adequá-los a diferentes contextos, de maneira sistêmica e interdisciplinar; que domine o conhecimento pedagógico e os processos de investigação de maneira a aperfeiçoar sua práxis, e que, por fim, saiba gerenciar seu próprio desenvolvimento profissional, estando sempre disposto a aprender.

Tais competências se coadunam com a resposta que Grinspun (2001) dá a pergunta: para que serve, então, uma educação tecnológica? A autora responde que:

Para formar um indivíduo, na sua qualidade de pessoa humana, mais crítico e consciente para fazer a história do seu tempo com possibilidade de construir novas tecnologias, fazer uso da crítica e da reflexão sobre a sua utilização de forma mais precisa e humana, e ter as condições de, convivendo com o outro, participando da sociedade em que vive, transformar essa sociedade em termos mais justos e humanos (p. 29).

Compreende-se, então, que o docente que aglutinar essas competências terá plenas condições de impulsionar a formação desse novo indivíduo imerso no novo contexto do mundo do trabalho, além de formar-se continuamente como ser integrado em seu tempo.

Mas como formar esse indivíduo se antes não formarmos quem o formará? Como exigir criticidade e consciência se quem o ensina não se percebe dessa maneira? Essas e outras perguntas é que nos instigam a tratar da temática da formação do docente que atuará na educação tecnológica de nível superior.

Finalmente, entendemos que o docente com tais competências pode se tornar um multiplicador de uma educação tecnológica que prima pelo desenvolvimento integral dos trabalhadores, preparando-os para interagirem com o mundo social e o mundo do trabalho, através das competências técnica, social e comunicativa adquiridas no processo educativo crítico-reflexivo. É com esta assertiva que iniciamos nossa discussão sobre a formação do docente da Graduação Tecnológica no capítulo seguinte.

CAPÍTULO III - A FORMAÇÃO DO DOCENTE DA GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA

3.1 A visão do professor crítico-reflexivo

Ao iniciarmos a análise da temática da formação do professor crítico-reflexivo, defendendo-a como proposta para a formação do docente da Graduação Tecnológica em seus moldes atuais, compreendemos que é importante situarmos, mesmo que de forma concatenada, o contexto mundial dos anos de 1990, que se torna o propulsor dessa “nova” modalidade de ensino superior no Brasil.

Historicamente, a década de 1990 foi marcada, dentre outros aspectos, pelo arranjo do capital internacional na busca de alinhar a relação entre o capital propriamente dito e o mundo do trabalho. Esse fato começou a ser validado pelo Consenso de Washington, evento este que consolida a reestruturação do modo de produção e dá início a outro processo chamado de reforma do Estado, que traz consigo uma série de medidas e reformas no sentido de ajustar fiscalmente os Países periféricos.

No que concerne às reformas educacionais no País nos anos de 1990, podemos afirmar que elas tiveram como principal eixo a educação para a equidade social. Tal mudança de paradigma implica transformações substantivas na organização e na gestão da educação pública. A educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza.

Encontramos em Oliveira (2004) a consolidação do pensamento do parágrafo acima quando a mesma destaca que:

A educação como principal meio de distribuição de renda e garantia de mobilidade social será combinada à noção de que o acesso, hoje, à cultura escrita, letrada e informatizada é inevitável e constitui-se no único meio de ingressar ou permanecer no mercado de trabalho ou, ainda, sobreviver na chamada sociedade do terceiro milênio. Observa-se, então, um duplo enfoque nas reformas educacionais que se implantam nesse período na

América Latina: a educação dirigida à formação para o trabalho e a educação orientada para a gestão ou disciplina da pobreza (p. 1130-1131).

Percebemos então a importância que a educação passa a ter com essa nova concepção de mundo e de trabalho, e o quão indispensável ela se torna no sentido de ser percebida como fator de superação de desigualdades e disparidades. Da mesma forma é mister ressaltar e refletir sobre tal papel, para que não deixemos que os discursos capitalistas conduzam os processos educacionais e os moldem conforme seus interesses.

De forma sintética, como bem destaca Freitas (2003) acerca desse movimento transitório:

Nos anos de 1990, a década da educação, vivenciamos o aprofundamento das políticas neoliberais. O processo de ajuste estrutural, com o enxugamento dos recursos do Estado para a educação e para as políticas sociais, e a privatização criam novas formas de direcionamento dos recursos públicos: sua distribuição, centralização e focalização para as experiências que se adequem aos princípios das reformas sociais em curso. Configura-se o descompromisso do Estado para com o financiamento da educação para todos, em todos os níveis, revelando a subordinação do nosso País às exigências do Banco Mundial e à lógica do trabalho (p. 1097).

É dentro desse contexto de reformas em que estamos inseridos que a sociedade mergulha num processo de globalização e avanços tecnológicos, trazendo conjuntamente uma nova exigência de mercado no sentido de preparar profissionais com visão de futuro, que atendam as novas demandas sociais dos setores e do mundo do trabalho.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, podemos perceber que o movimento de reformas que toma corpo no Brasil na década de 1990, demarcando uma nova regulação das políticas educacionais, traz conseqüências significativas para a organização e gestão escolares, resultando em uma reestruturação profunda do trabalho docente, podendo alterar, inclusive, sua natureza e definição. O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação, além de outros aspectos, o que amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a respeito de suas ações.

O que depreendemos desse contexto é que, por força da própria legislação e dos programas de reforma, os docentes vêem-se forçados a dominar novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções. A pedagogia de projetos, a transversalidade dos currículos, as avaliações formativas, enfim, são muitas as novas exigências a que esses profissionais se vêem forçados e instigados a responder. Sendo apresentadas como novidade ou inovação, essas exigências são tomadas muitas vezes como algo natural e indispensável aos docentes, no sentido de sua permanência profissional no mundo do trabalho.

Diante desse panorama, torna-se oportuno pensarmos sobre a formação dos profissionais exigidos por esse novo mercado, e mais especificamente, de seus formadores, personagens que se tornam de suma importância para a nova dinâmica desse movimento global.

Acompanhando esse movimento, surge no Brasil os chamados Cursos Superiores de Tecnologia ou cursos de Graduação Tecnológica, nova modalidade de educação profissional elevada à nível superior a partir da nova LDB 9.394/96, a que nos referimos anteriormente, no exposto intuito de oferecer respostas às diversas mudanças ocorridas pela dinâmica no mundo do trabalho.

De acordo com o documento “Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica” do atual Governo, onde se insere a modalidade da Graduação Tecnológica, a educação profissional e tecnológica deverá ser concebida como:

Um processo de construção social que ao mesmo tempo qualifique o cidadão e eduque em bases científicas, bem como ético-políticas, para compreender a tecnologia como produção do ser social, que estabeleça relações sócio-históricas e culturais de poder (2004, p. 09).

Para que esse processo de construção social seja de fato colocado em prática são imprescindíveis profissionais da educação qualificados, que possam assumir essa proposta de educar o cidadão a partir de uma visão crítico-reflexiva. O referido documento ressalta que *a falta de recursos humanos qualificados é, sem dúvida, um grande entrave para a melhoria da qualidade e da expansão da educação profissional*, bem como se faz necessária uma formação que atenda a

uma base geral de conhecimentos e a uma base específica associada a uma área de atuação ou disciplina.

Da mesma forma, o documento esclarece que as universidades não qualificam professores para a educação profissional e os cursos de pedagogia não trabalham com questões relativas ao trabalho e à educação profissional.

Em virtude disso, a formação exigida pelo mundo do trabalho aos docentes da educação profissional e tecnológica, de acordo com a Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica, constitui-se num direito que possibilita o desenvolvimento e aprimoramento desses profissionais, contribuindo para a qualidade social das atividades educativas. A sua relevância consiste numa condição essencial para o processo de expansão qualitativa e quantitativa da educação profissional e tecnológica fundamental para uma política educacional comprometida com a justiça social.

Diversos autores trazem contribuições acerca do conceito o qual nos propomos a explorar nesse tópico de nosso trabalho, qual seja o de professor crítico-reflexivo. É válido ressaltar que o sentido de nossa análise é a busca de um conceito resignificado, com o qual corroboramos e compreendemos ser necessário para a formação integral do sujeito professor.

De acordo com Pimenta (2002), o conceito de professor reflexivo foi difundido no Brasil no início dos anos de 1990, assim como diversos outros conceitos. Essa afirmação é atestada quando a autora afirma que:

No início dos anos 1990, especialmente com a difusão do livro *Os professores e sua formação*, coordenado pelo professor português Antonio Nóvoa, trazendo textos de autores da Espanha, Portugal, França, Estados Unidos e Inglaterra, com referências à expansão dessa perspectiva conceitual também para Austrália e Canadá, e com a participação de significativo grupo de pesquisadores brasileiros no I Congresso sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas, realizado em Aveiro, 1993, sob a coordenação da professora Isabel Alarcão, o conceito de professor reflexivo e tantos outros rapidamente se disseminaram pelo País afora (p. 28).

Compreendendo que a reflexividade é uma característica dos seres racionais conscientes, todos os seres humanos são reflexivos, e todos pensamos sobre o que fazemos. A reflexividade é uma auto-análise sobre nossas próprias ações, que pode ser feita conosco mesmo ou com os outros, e que não há como encontrarmos a data inicial de seu surgimento.

Como ressaltamos anteriormente, buscaremos analisar a formação do professor dos cursos de Graduação Tecnológica no Brasil à luz de uma visão crítico-reflexiva, o que difere significativamente da mesma formação à luz apenas de uma visão reflexiva, defendida por alguns autores, sendo o mais conhecido o educador americano Donald Schön.

Antes de adentrarmos especificamente na visão do professor reflexivo, preconizada por Schön, e em seguida na visão que nos interessa, qual seja a do professor crítico-reflexivo, trataremos de forma sucinta o conceito de reflexão ou reflexividade.

Iniciaremos essa breve discussão nos valendo das contribuições de Ghedin (2002) no sentido de afirmar que:

Todo ser humano, pelo caráter geral de sua cultura e por ser portador da cultura humana e da cultura de uma determinada sociedade, é um sujeito reflexivo. Porém, há sempre uma substantiva diferença e graus diferentes entre as reflexões que os diversos seres humanos produzem. Partimos do pressuposto de que todo ser humano é dotado de reflexividade, mas afirmamos que nem toda reflexão é do mesmo grau ou nível. A questão distintiva das diversas formas sociais de reflexão são simultâneas e anteriores ao próprio processo reflexivo. Este processo anterior e que marca radicalmente o resultado do conhecimento fundado na reflexividade situa-se, por um lado, nas condições históricas e objetivas do sujeito que reflete e, por outro, diríamos, no trabalho, como ação fundante do humano e de sua condição (p. 130).

Por essa citação depreendemos que o ato de refletir é inerente ao ser humano, diferindo apenas na profundidade dessa reflexão e nos contextos em que ela ocorre. Todos somos capazes e potencialmente aptos ao ato reflexivo. O que não temos é um padrão ou fórmula pronta para iniciar esse processo.

Outro autor que em suas idéias conceitua “reflexão” é Mendes (2006:133), concebendo esta como *processo para agir autonomamente, reaprendendo a pensar com a capacidade de discernimento entre a informação válida ou inválida, para organizar o pensamento e a ação em função da sociedade do conhecimento, conseqüentemente da aprendizagem, na sociedade da informação e da comunicação.*

Outrossim, Libâneo (2002) vem identificar o que ele chama de três significados distintos para reflexividade, quais sejam:

1º) Reflexividade como consciência dos meus próprios atos, isto é, da reflexão como conhecimento do conhecimento, o ato de eu pensar sobre mim mesmo, pensar sobre o conteúdo da minha mente; 2º) Num segundo significado, a reflexão é entendida como uma relação direta entre a minha reflexividade e as situações práticas. Nesse caso, reflexividade é introspecção, mas algo imanente à minha ação. Ela é um sistema de significados decorrente da minha experiência, ou melhor, formado no discurso da minha experiência. Dizendo isso de uma outra maneira: a minha capacidade reflexiva começa necessariamente numa situação concreta, externa, ou, conforme diz Dewey, o estágio inicial do ato de pensar é a experiência; 3º) O terceiro caminho de entender a reflexividade é a reflexão dialética. Há uma realidade dada, independente da minha reflexão, mas que pode ser captada pela minha reflexão. Essa realidade ganha sentido com o agir humano (p. 56-57).

Ainda nos valendo das idéias do autor, encontramos nele uma subdivisão no campo da reflexividade. Libâneo compreende e trabalha com o que ele chama de reflexividade de cunho. Conforme ressalta o autor, no campo liberal, o método reflexivo situa-se no âmbito do positivismo, do neopositivismo ou, ainda, do tecnicismo, cujo denominador comum é a racionalidade instrumental. No campo crítico, fala-se da reflexividade crítica, crítica-reflexiva, reconstrucionista social, comunicativa, hermenêutica ou comunitária.

No Brasil, o conceito de reflexividade pode ser datado, como também destaca Libâneo (2002), da década de 1960. Encontramos esse referencial nas obras do referido autor quando o mesmo afirma que:

Podemos identificar, grosso modo, o percurso do conceito de reflexividade no Brasil desde, por exemplo, os anos de 1960. estou pontuando essa data arbitrariamente, pois a história da reflexividade começa desde que o homem se fez homem. Vou apenas mencionar alguns momentos dessa história, sem pode detalha-lo agora. A) Método do Ver-Julgar-Agir - essa formulação

foi cunhada por volta dos anos de 1960, dentro do movimento da ação católica em que se agrupavam a JUC, JOC, JEC e JAC. O objetivo deste método era sistematizar o exercício de reflexão, tendo em vista formar a consciência histórica ou consciência crítica dos militantes. B) A proposta de reflexividade de Paulo Freire – Essa proposta, assentada no processo da ação-reflexão-ação, também visa à formação da consciência política. C) O método da reflexão dialética no marxismo humanista. (...) A reflexão dialética busca apreender as leis sociais, históricas, dos fenômenos na sua concretude, nas suas contradições, de modo que os objetos sejam considerados nas suas relações, no seu contexto, na sua totalidade. D) O método da reflexão fenomenológica – Compreende toda ação humana como intencional e, por isso, o homem é um criador de significados. A reflexão, a análise de objetos, situações, experiências, dependem do sentido que damos a essa realidade. E) O movimento das competências do pensar – Se propôs a atribuir à escola a preocupação com o desenvolvimento da qualidade do pensar de alunos e professores (p. 59-60).

Para o referido autor, a reflexividade consiste, precisamente, nesse processo de tomar consciência da ação, de tornar inteligível a ação e pensar sobre o que se faz. Contudo apenas refletir sobre o que se faz não é suficiente. É preciso refletir criticamente sobre os diversos aspectos do cotidiano, compreendendo, assim como Ghedin (2002:145), que *a reflexão, como ontologia da compreensão, constitui-se no rompimento biológico de nosso ser. Seria a biologia de nosso estar no mundo, isto é, o processo reflexivo-crítico-criativo rompe com a normalidade das coisas.*

Um dos grandes expoentes que levantou a bandeira da formação do professor reflexivo em oposição ao racionalismo técnico foi Donald Schön, com a chamada teoria do professor “praticum reflexivo” ou profissional reflexivo. O autor, com grande influência do filósofo americano John Dewey, defende uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em sua prática. Esse conhecimento na ação é o conhecimento posto, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. É mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia, configurando propriamente um hábito, uma rotina de ação.

O autor trabalha com algumas noções fundamentais para a formação do professor reflexivo qual sejam eles: o conhecimento na ação (knowing-in-action), a

reflexão na ação (reflection-in-action), a reflexão sobre a ação (reflection-on-action) e a reflexão sobre a reflexão na ação (reflection on reflection-in-action).

De forma sintética podemos dizer que **conhecer na ação** refere-se ao domínio do conhecimento no momento em que o profissional exerce sua função. A **reflexão na ação** parte do pensamento do profissional no ato de agir, simultaneamente à ação, possibilitando uma reformulação para ações futuras. **Refletir sobre a ação** nada mais é do que a construção mental do que se passou durante o processo educativo a fim de reorganizá-lo. Finalizando o ciclo temos a **reflexão sobre a reflexão na ação**, noção a que recorreremos a Alarcão (1998, *apud* Amaral, et al, 1998) para exemplificar:

A reflexão sobre a reflexão na ação é um processo que fomenta a evolução e o desenvolvimento profissional do professor, levando-o a construir a sua própria forma de conhecer. Este tipo de reflexão que podemos definir como meta-reflexão leva o professor a desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e equacionar problemas (p. 97).

Uma característica marcante da proposta de Schön é a forte valorização da prática na formação dos profissionais; não uma prática isolada, mas uma prática refletida, que possibilite ao docente responder às situações novas, de incertezas e indefinições.

Em sua obra, o autor critica o paradigma da educação profissionalizante de sua época que, baseando-se num racionalismo técnico, se traduz num modelo de aplicação da ciência aos problemas concretos da prática através da ciência aplicada. Como alternativa, propõe uma epistemologia da prática que tenha como ponto central as competências que se fazem presentes nos bons professores. Alarcão (1998) sintetiza o pensamento pedagógico de Schön encontrando em sua obra *Educating the Reflective Practitioner* (*Educando o Professor Reflexivo*) a posição do autor que defende que:

(...) a formação do futuro profissional inclua um forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais. É esta, segundo ele, a via possível para um profissional se sentir capaz de enfrentar as situações sempre novas e diferentes com que vai deparar na vida e de tomar as decisões apropriadas nas zonas de indefinição que a caracterizam. (p. 11)

A mesma autora em sua obra “Formação Reflexiva de Professores” endossa seu pensamento compreendendo que a análise da atividade profissional, feita por Schön, salienta o valor epistemológico da prática e valoriza o conhecimento que brota da prática inteligente e refletida, que desafia os profissionais não apenas a seguirem as aplicações rotineiras de regras e processos já conhecidos, ainda que através de processos mentais corretos, mas também a dar respostas a questões novas, problemáticas, através da intervenção de novos saberes e novas técnicas produzidos no aqui e no agora que caracterizam um determinado problema.

Por conseguinte, Ghedin (2002:132) compreende que, para Schön, *os profissionais da prática que são rigorosos resolvem problemas instrumentais bem estruturados mediante a aplicação da teoria e técnica que derivam do conhecimento sistemático.*

Começamos aqui a nos contrapormos ao pensamento de Donaldo Schön, valendo-nos das contribuições do mesmo Ghedin para começarmos a traçar uma matriz crítica do conceito de professor reflexivo que nos leve em direção ao outro conceito que aqui nos interessa, o de professor crítico-reflexivo. O autor é enfático e preciso ao expor seu pensamento sobre as limitações dos pressupostos de Schön afirmando que:

O questionamento a este tipo de profissionalização é que quando se esgota o repertório teórico e os instrumentos construídos como referenciais, o profissional não sabe como lidar com a situação. É diante disto que se justifica a proposta de Schön, o problema foi ele ter reduzido a reflexão, como proposta alternativa para a formação, ao espaço da própria técnica (2002: p. 132).

Outro autor que se mostra preocupado com as limitações dos pressupostos de Schön é Borges (2002) ao afirmar que:

A obra de Schön está realizada sobre pressupostos profissionais que se aplicam individualmente em práticas reflexivas e que têm como objetivo o que está ao alcance para mudanças imediatas. Para Liston & Zeichner esse enfoque é reducionista e estreito, limitando o sentido da prática reflexiva. Portanto, Schön não ignora o componente institucional da prática profissional, porém sua teoria não proporciona uma análise que ajude a entender a base que perspectiva esta reflexão e que questiona os limites institucionais, levando a um repensar das condições básicas de análises e valoração que têm os profissionais. Schön não está tentando implantar um

processo para mudança institucional e social, mas somente centrado nas práticas individuais. Porém, para falar de um prática reflexiva competente nas escolas, as condições de ensino teriam de ser examinadas e realmente modificadas. Schön, em princípio, parece mais interessado em apresentar um modelo alternativo de descrição da prática profissional, a partir de análises de casos concretos do exercício profissional em diversas áreas (p. 206-207).

Compartilhamos nossas preocupações quanto às limitações postas no pensamento de Donald Schön, no sentido de compreendermos que além do contexto de sala aula, o professor necessita estar situado nos contextos político, social e econômico de seu tempo, fazendo parte de sua história, refletindo e agindo com ela em prol de sua emancipação e de sua formação crítica enquanto cidadão.

Compreendemos também que para a propagação desse tipo de reflexão faz-se necessária uma estrutura que dê suporte ao profissional, no sentido de propiciar-lhe condições físicas e estruturais para o desenvolvimento do processo de ação-reflexão-ação.

Encontramos em Giroux (1999, *apud* Pimenta 2002) outra contestação que aponta as limitações da proposta de Schön no sentido da prática reflexiva individualizada e desconexa de uma realidade mais ampla e abrangente. A autora vem expor que:

Giroux (1990), **apontando os limites da proposta de Schön** (grifo do autor), desenvolve a concepção do professor como intelectual crítico, ou seja, cuja reflexão é coletiva no sentido de incorporar a análise dos contextos escolares no contexto mais amplo e colocar clara direção de sentido à reflexão: um compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais. Se essa perspectiva, de um lado, retira dos professores a capacidade de serem autores isolados de transformações, de outro, confere-lhes autoridade pública para realizá-las. Com efeito, a capacidade emancipatória e transformadora dos professores e das escolas como esferas democráticas só é possível se considerar os grupos e setores da comunidade que têm algo a dizer sobre os problemas educativos. Portanto, há que se abrir a prática educativa aos grupos (incluindo as universidades) e práticas sociais comprometidas com a contestação popular ativa (p. 27).

O que depreendemos das ponderações dos autores até aqui citados é que a grande crítica que se coloca ao pensamento de Donald Schön não é tanto a realização prática de sua proposta, mas seus fundamentos, considerados pragmáticos no sentido de restringir à prática toda a ação reflexiva do professor,

deixando de lado a incontestável importância da teoria, o que a nosso ver, de fato, se mostra extremamente limitada e passiva de contestação, visto que a reflexão isolada não promove emancipação alguma, ainda mais desligando essa reflexão de um referencial teórico que a dê suporte.

Contudo, como bem enfatiza Ghedin (2002), com todas as críticas e acréscimos que se façam à proposta feita por Schön, é inegável a sua contribuição para uma nova visão de formação e, por que não dizer, de um paradigma esquecido pelos centros de formação de professores.

Da mesma forma, Borges (2002) vem destacar que a posição de Schön não se limita a descrever uma realidade, mas está dirigida a defender uma forma de entender a prática profissional, inspirada na prática real e que se observa na maioria dos profissionais que enfrentam situações problemáticas. A maioria dos casos que analisa está centrado em processos vinculados a transformações imediatas de atores individuais.

O referido autor (2002:207) afirma que *Schön está consciente dessa limitação em suas análises, porque, em sua opinião, as mudanças institucionais se produzem num tempo mais extenso que os episódios singulares da prática.*

Um ponto curioso e importante que se faz interessante destacar é a visão de Alarcão, estudiosa das idéias de Schön, que vem categoricamente afirmar que os interesses de Donald Schön não são centrados sobre a formação de professores, ressaltando que o mesmo não possui nem livros nem artigos em revistas sobre essa temática. Conforme palavras da autora:

O único trabalho que conhecemos nessa área é a conferência plenária que proferiu no Congresso da American Educational Research Association, em 1987, sob o título de "Coaching Reflective Teaching; e que posteriormente foi publicada em Grimmer e Erichson (1988) (1998, p. 11).

Ainda de acordo com a autora, Schön tem como temáticas centrais de estudo três linhas, quais sejam elas: o conceito de profissional reflexivo, a relação entre teoria e prática e a reflexão da educação para a reflexão.

Iniciando nossas referências sobre o conceito que aqui nos interessa defender, qual seja o de professor crítico-reflexivo, encontramos em Pimenta (2002) uma alusão ao pensamento de Isabel Alarcão (2004), uma das disseminadoras deste conceito em nosso País, quando a mesma ressalta que a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de idéias e práticas que lhe são exteriores.

A mesma autora ressalta ainda a importância da função docente enquanto promotora do movimento em prol da ação reflexiva na prática. Compreendemos isso quando Alarcão (2004) afirma que:

Se a capacidade reflexiva é inata ao ser humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade. É repetidamente afirmado, nos estudos em que o fator da reflexão é tido em consideração, a dificuldade que os participantes revelam em pôr em ação os mecanismos reflexivos, sejam eles crianças, adolescentes ou adultos. É preciso vencer a inércia, é preciso vontade e persistência. É preciso fazer um esforço grande para passar do nível meramente descritivo ou narrativo para o nível em que se buscam interpretações articuladas e justificadas e sistematizações cognitivas (p. 45).

Sobre essa discussão acerca do conceito de professor reflexivo encontramos em alguns autores a preocupação com a limitação e os modismos desses conceitos.

A primeira a expor sua preocupação é Pimenta (2002) quando percebe que o mercado neoliberal entende a reflexão como superação dos problemas cotidianos vividos na prática docente, em suas diversas dimensões, e que, na sua ótica, essa visão massificada do termo tem dificultado o engajamento de professores em práticas mais críticas, reduzindo-as a um fazer técnico. Culminando seu pensamento ela vem defender a tese de que:

(...) a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, nas reformas educacionais dos governos neoliberais, transforma o conceito professor reflexivo em um mero termo, expressão de uma moda, à medida em que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica, que se traduziria em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade docente e para a melhoria das condições escolares, à semelhança do que ocorreu em outros Países (2002, p. 45).

Outro autor que vem expor seu ponto de vista em relação aos reducionismos acerca do conceito de professor reflexivo é Libâneo (2002), quando coloca que esses reducionismos podem ser explicados, em boa parte, pela fragilidade do pensamento pedagógico brasileiro nas últimas décadas, que, por este fato, submete-se facilmente aos modismos e às oscilações teóricas.

Buscando superar esses reducionismos e limitações teóricas a que nos referimos até aqui, é que alguns estudiosos propõem a formação do professor numa linha diferente, denominada de crítico-reflexiva, compreendendo que se faz necessário uma transição que ultrapasse a epistemologia da prática rumo à epistemologia de práxis refletida criticamente, isto é, uma reflexão que surge como resultado de uma ação carregada da teoria que a fundamenta.

Nesse sentido, encontramos em Ghedin (2001:07) um breve esquema que nos orienta na compreensão dessa transição. O autor assim caracteriza e diferencia essas concepções, bem como esse processo transitório:

I - Do prático-reflexivo à epistemologia da práxis

- A formação de professores orientada por um positivismo pragmático;
- As contribuições de Schön e seus fundamentos pragmáticos;
- Críticas à razão técnica e seu modelo de conhecimento;
- A epistemologia da prática e o prático-reflexivo;
- O conhecimento se dá nas ações e é uma prática interpretativa;
- Para além do prático-reflexivo: a epistemologia da práxis.

II - Da epistemologia da prática à autonomia emancipadora da crítica

- A prática ocorre num contexto social determinado;
- A reflexão crítica surge da participação nos contextos sociais;
- A mudança da prática há de buscar interferência na estrutura social;
- O potencial da reflexão está na reconstrução da emancipação;
- Sair da sala de aula, superando uma visão técnica, para o sentido político, cultural e econômico que cumpre a escola;
- O professor como intelectual crítico e sua emancipação;

- Refletir criticamente significa colocar-se no contexto de uma ação;
- A reflexão crítica é uma construção social e política sobre como a sociedade se organiza em função do interesse de classe;
- A reflexão crítica no reconhecimento das diferenças;
- O modelo crítico não é um processo espontâneo e natural. É um esforço para desvelar a ocultação ideológica;
- A crítica é um processo de oposição e resistência à uma missão inscrita na definição institucional do papel docente;
- A emancipação profissional passa pelo contexto social a ser transformado.

Imerso nessa análise, o referido autor vem fazer referência à problemática da separação entre teoria e prática quando afirma que:

Teoria e prática são processos indissociáveis. Separa-los é arriscar demasiadamente a perda da própria possibilidade de reflexão e compreensão. A separação de teoria e prática se constitui na negação da identidade humana. Quando se executa tal movimento permite-se o retorno à negação do ser, isto é, ao se negar a indissociabilidade entre prática e teoria, nega-se, em seu interior, aquilo que tornou o ser humano possível: a reflexão instaurada pela pergunta. A alienação encontra-se justamente na separação e dissociação entre teoria e prática (2002, p. 133-134).

Referendando a importância da teoria na composição do agir crítico-reflexivo do professor, Pimenta (2002) vem afirmar que o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Ela complementa sua linha de raciocínio colocando que:

(...) a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota o sujeito de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (p. 24).

Encontramos também em Valadares (2002:199) o entendimento de que *ao se refletir sobre uma ação deve-se ter claro que essa análise é realizada à luz de um referencial teórico, ficando assim evidente a necessidade de uma formação teórica do professor que possibilite o resgate de sua prática.*

Dando sustentação a este pensamento Freire (1997:24) é preciso ao afirmar que *a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo.*

Coadunamos com os autores aqui citados, no sentido de compreendermos que o papel da teoria numa prática refletida é o de oferecer aos professores perspectivas de análises que os façam compreender seus contextos histórico, social, cultural, nos quais ocorrem as suas práticas e nos quais eles podem intervir e transformar.

De acordo com Libâneo (2002), a idéia dessa prática refletida ou dessa reflexividade crítica deveria ser desenvolvida na formação do professor para deixá-lo apto a contemplar simultaneamente três capacidades, quais sejam elas:

(...) a primeira, de apropriação teórico-crítica das realidades em questão considerando os contextos concretos da ação docente; a segunda, de apropriação de metodologias de ação, de formas de agir, de procedimentos facilitadores do trabalho docente e de resolução de problemas de sala de aula. O que destaco é a necessidade da reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de ação. A terceira, é a consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais na configuração das práticas escolares (p. 70).

Da mesma forma Freire (1997:43), ressaltando a importância de uma prática refletida de forma crítica, vem afirmar que na *formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática*, visto que será essa análise crítica que possibilitará ao professor a condição de melhorar sua próxima intervenção pedagógica. De acordo com o autor (Idem) a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Não poderíamos deixar de alinhar o nosso pensamento ao do educador Paulo Freire, no sentido de também compreendemos que é a riqueza de uma reflexão crítica sobre a prática que possibilitará mudanças significativas, tanto no agir docente, quanto na formação docente, no sentido de termos um efeito em

cascata (o professor ao refletir criticamente sua prática trará mudanças reais em suas metodologias de trabalho, dando ao aluno respostas às suas necessidades).

Um aspecto que nos chama atenção, no sentido de compreendermos nitidamente a diferença da proposta de formação de um profissional reflexivo à luz dos pressupostos de Donald Schön e a formação desse mesmo profissional à luz de uma visão crítico-reflexiva, a que se propõem diversos autores como José Carlos Libâneo (2002), Selma Garrido Pimenta (2002), Werner Markert (2005) e Paulo Freire (1997), é o foco desta última na necessidade da reflexão atrelada à teoria, no sentido de tê-la como base referencial que fundamenta o agir docente. Esse é um dos grandes, se não o maior hiato que separa essas duas correntes.

Encontramos em Passos (2005) outra importante contribuição no sentido de repensar essa nova identidade docente à luz de um agir crítico-reflexivo. Nessa nova ótica, de acordo com a autora:

O professor não deve ser um mero consumidor do material didático e instrumentos pedagógicos produzidos por outros. A resignificação da identidade docente frente às emergências do mundo atual demanda um profissional criativo, que produz, e que faz de sua postura **crítico-reflexiva** (grifo do autor), elemento para seu crescimento pessoal e profissional (p. 155).

É importante pontuarmos que, para se pensar em um processo de reflexão crítica sobre a prática, não basta apenas que o professor se proponha a este fim. Faz-se necessário, também, condições básicas estruturais que lhe permita alimentar esse processo. Como bem questiona Libâneo (2002:77) ao se reportar a esta questão: *quais são as condições prévias e meios – por exemplo, estruturas de organizações e gestão, ações de assistência pedagógica ao professor, espaços de reflexões etc. – para que um professor se torne crítico reflexivo de sua atividade?* Eis a pergunta a se fazer permanentemente nos espaços de ação docente e com a qual devemos estar preocupados, se primamos por um processo crítico-reflexivo em sua totalidade.

Borges (2002) traz um questionamento similar ao de José Carlos Libâneo, e com o qual devemos estar permanentemente atentos, ao levantar a reflexão de que:

(...) o princípio da flexibilidade pode ser usado para fins opostos, correndo o perigo de responsabilizar os professores pelos problemas estruturais do ensino, em nome da modernidade e da autonomia do professor. Essa visão da reflexão como prática individual, de que os docentes devem refletir mais sobre sua prática, leva a supor que eles devem resolver os problemas educativos. É necessário, pois, aprofundar essas análises para se evitar a confusão e o desgaste do princípio da reflexão (p. 206).

Estando o professor em condições favoráveis de refletir criticamente sobre a sua prática num processo contínuo de ação-reflexão-ação, entendemos que esse processo deve ser analisado a partir dos conteúdos trabalhados por ele, as maneiras como o trabalho em sala é realizado, a postura frente aos educandos, frente ao contexto social, político, econômico e cultural de seu tempo, no sentido de se chegar à produção de um saber que alinhe teoria e prática.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio referente à nova postura de um professor que se faz crítico-reflexivo, Passos (2005) vem colocar, com propriedade, a importância da superação, no contexto de mundo globalizado, do modelo de professor tradicional, afirmando que:

A sociedade da globalização, da informação, do avanço científico e tecnológico, da degradação ambiental, da exclusão e da desigualdade, da ruptura com antigos paradigmas não comporta mais um professor enclausurado nos limites disciplinares de sua área de conhecimento; um professor que indiferente aos apelos do contexto social e às especificidades de sua turma, repete conteúdo, reproduz modelos e estabelece uma relação autoritária que não permite o questionamento e o diálogo. O mundo contemporâneo exige muito mais dessa relação pedagógica. Exige que o professor repense seu papel na formação de seu aluno, procurando desenvolver: conhecimentos técnicos, científicos de sua área relacionando-os com aspectos históricos, culturais; autonomia; a capacidade de solucionar problemas criativamente; de trabalhar em grupo; de buscar, organizar e produzir conhecimentos. Enfim o trabalho do professor deve contribuir para uma inserção crítica e criativa do aluno em seu contexto social (p. 157).

No que concerne ao processo de ação-reflexão-ação como fundamento da práxis docente, coadunamos nossa visão com a de Ghedin que compreende que:

Fundar e fundamentar o saber docente na práxis (ação-reflexão-ação) é romper com o modelo “tecnicista mecânico” da tradicional divisão do trabalho e impor um novo paradigma epistemológico capaz de emancipar e “autonomizar” não o educador, mas, olhando-se a si e à própria autonomia, possibilitar a autêntica emancipação dos educandos, não sendo mais um agente formador de mão-de-obra para o mercado, mas o arquiteto da nova sociedade, livre e consciente de seu projeto político (2002, p. 135).

Percebemos então que essa mudança no agir docente tornará o professor apto a formar o educando sob um viés emancipador, em busca de uma autonomia e de uma formação integral do sujeito. É nessa linha de pensamento emancipatório que encontramos em Libâneo (2002) a idéia de que, se queremos formar um aluno crítico reflexivo, é preciso um professor também, e antes de tudo, um professor crítico-reflexivo.

Nessa mesma linha de pensamento e, alinhando suas idéias às de José Carlos Libâneo, Markert (2007) vem contribuir com a concepção crítica de reflexividade afirmando que:

Uma concepção crítica de reflexividade que se proponha ajudar os professores no fazer-pensar cotidiano ultrapassaria a idéia de os sujeitos de formação inicial e continuada apenas submeterem à reflexão os problemas de prática docente mais imediato” (Libâneo, 2002:70). Eles têm que desenvolver, ‘simultaneamente’, as capacidades da ‘apropriação teórico-crítica das realidades’ que abrangem sua profissão, melhorar suas práticas do ensino conforme esta reflexão sobre as práticas pedagógicas e situar seu agir na reflexão crítica dos contextos sociais, políticos (e) institucionais (p. 07).

Complementando seu pensamento, Markert (2007:09) compreende que *o docente forma-se na apropriação das estruturas do mundo e na capacidade de superar suas limitações como sujeito reflexivo e transformativo.*

Dentre do mesmo contexto e compreendo que o processo de reflexividade é parte da autonomia de cada indivíduo, Ghedin (2002), vem expor enfaticamente que:

Ninguém deve ser obrigado a ser reflexivo, embora todos devam ser estimulados a sê-lo. Nós estamos propondo que tal processo tenha início pelo ensino em todos os níveis. Mas tal fato há de iniciar-se, primeiramente, pelo próprio professor. Se não há um professor com postura reflexiva, como podemos esperar alunos reflexivos? (grifo do autor) A introdução de metodologias de formação reflexiva no nível dos alunos e dos professores tem de ser progressiva e atender à maturidade dos sujeitos envolvidos. É um processo que requer paciência, pois os resultados não são visíveis a curto prazo (p. 147).

Concebemos que a formação desse docente à luz de um prisma crítico-reflexivo deve levá-lo a um avançar como intelectual da prática pedagógica mediante sua própria transformação como intelectual crítico. Para tanto, é necessário uma tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos em suas

atuações e nas instituições a que se vincula, e uma ação transformadora dirigida a eliminar as injustiças existentes nesses espaços.

O docente que se propõe a assumir uma postura crítico-reflexiva diante de sua ação educativa colocará a aprendizagem na prática como objetivo central da formação de seus alunos, re-significando a pergunta – o que devo ensinar aos meus alunos? – por outra mais coerente com uma prática crítico-reflexiva – o que meus alunos precisam aprender para se tornarem cidadãos profissionais competentes numa sociedade em constante movimento?

A reflexividade crítica propõe ações e atitudes críticas frente ao mundo globalizado, buscando compreender as contradições desse regime numa postura de reflexão emancipatória. Partindo desse pressuposto, Markert (2007) vem reforçar a importância de se fazer crítico-reflexivo enquanto ser humano, ao afirmar que:

(...) os homens precisam da orientação crítico-reflexiva no mundo: compreender sua relação com a técnica como chance para a humanização do mundo, identificar no mundo administrativo o potencial de uma organização democrática, superar os mecanismos da indústria cultural ao produzir sua própria estética enquanto sujeito da sua vida e formar os homens para reconhecerem e assumirem sua maioria (p. 02).

Esse olhar crítico deve abranger, ao mesmo tempo, a compreensão dos fatores sociais e institucionais que impulsionam a prática docente no firme propósito de buscar a emancipação das formas de dominação presentes em um dado momento histórico. Como bem enaltece Ghedin (2002:142) ao se referir ao imprescindível caráter político do processo reflexivo, *a reflexão que não se torna ação política, transformadora da própria prática, não tem sentido no horizonte educativo.*

Utilizando e referenciando-se às contribuições desse autor, no sentido de comungar com suas idéias, Markert (2007), vem evocar a importante percepção de que:

A teoria crítica não é uma simples perspectiva externa sobre os processos de transformação (...). Seu compromisso com a emancipação não se limita a mostrar as formas emancipadoras da razão ou as diferenças entre invariantes sociais e relações hipostasiadas, senão que integra o processo

de transformação, ajudando aos grupos a interpretar-se nas formas de dominação a que se encontram submetidos e a vislumbrar as possibilidades que se abrem para eles. Isto quer dizer que a teoria crítica, ademais de ser uma reflexão pessoal, é uma construção social e política sobre como a sociedade se organiza politicamente em função de interesses de classe (p. 07).

Reforçamos e reafirmamos aqui, a idéia de que a migração para esse novo agir docente só será, de fato, alcançada, se os agentes desse processo tiverem condições estruturais para operar essa mudança. Compreendemos que todo cuidado é pouco ao colocar no professor a responsabilidade de formar um novo cidadão. Se assim pensarmos, sem analisarmos o contexto em que o docente está inserido, estaremos coadunando com a concepção neoliberal de educação, que se exime de toda e qualquer responsabilidade sob a formação desse novo sujeito.

Como bem destaca Gomes (2002:164), reforçando nosso pensamento, *é preciso termos clareza a respeito de que reflexão estamos falando e a quem ela interessa. É preciso considerar ainda as condições objetivas de vida e de trabalho docente e até que ponto o(a) professor(a) pode ser reflexivo(a) nessas condições.*

Dentro de condições satisfatórias, compreendemos que o objetivo primordial de um processo crítico-reflexivo de ensino é o de proporcionar um caminho metodológico que possibilite formar cidadãos autônomos e emancipados. No entanto, sabemos também que o processo de formação de um pensamento crítico-reflexivo não surge por acaso. Ele é resultado de uma longa trajetória de formação que se estende por toda a vida, visto que é uma maneira de se compreender a própria vida em seu processo.

Esse processo permanente por toda a vida, deve encontrar no docente a abertura, como bem ressalta Gomes, para que ele possa:

Aprender, ensinar, partilhar saberes, pensar com a escola e não só sobre a escola, fortalecer a instituição educacional, compreender a reflexão como prática social, oportunizando apoio e estímulo mútuos – na forma de trabalho coletivo -, a analisar os contextos de produção do ensino e da aprendizagem, qualificar melhor os discursos oficiais que se utilizam de termos ou conceitos da moda, ressignificando-os (2002, p. 170).

Finalizando nossa discussão teórica sobre a formação do docente à luz da teoria do professor crítico-reflexivo, atualmente tão difundida no Brasil, estaremos alinhando novamente nosso pensamento ao de Gomes (2002), expondo aquilo que defendemos e compreendemos ser importante para o desenvolvimento integral desse sujeito, acreditando que essas premissas são indispensáveis para um agir docente alinhado e comprometido com a mudança e a emancipação. A autora vem, assim como nós, defender a formação de:

(...) um(a) professor(a) intelectual e, fundamentalmente, cidadão(ã) em processo contínuo de formação, capaz de articular a teoria e a prática, aprendendo e refletindo sobre a última, iluminada com teorias, construída e sistematizada inclusive por ele(a); que se forma através da prática coletiva – de cidadão(ã) solitário(a) para cidadão(ã) solidário(a) -; que desenvolva a escuta, a tolerância e o respeito com o(a) outro(a) – o igual e, sobretudo, com o diferente; que seja capaz de construir uma identidade profissional buscando superar a suposta “neutralidade”; que tenha disponibilidade para o novo, ousando alternativas educacionais comprometida com a aprendizagem do(a) aluno(a), com a igualdade e a justiça social; que seja menos consumidor das políticas oficiais de forma acrítica, para ser mais produtor de conhecimentos; que seja livre para educar para a cidadania, fundado no futuro, tendo o homem/o humano como sujeito. E o mais importante: que se disponha, enquanto cidadão, a lutar por melhores condições de vida e de trabalho da sua categoria e nas instituições em que atua o que o(a) qualifica sobremaneira para poder desenvolver essas dimensões (p. 161-162).

Desta forma, compreendemos que um agir docente caracterizado por essas dimensões, dará condições de reflexão a(o) professor(a) de compreender a origem sócio-histórica de seu tempo, rompendo com os valores ideológicos dominantes, que podem vir a limitar as possibilidades de sua ação docente, interferindo nas perspectivas de análise e compreensão do ensino, de suas finalidades educativas e de sua função social.

De forma resumida, o que defendemos neste tópico foi a mudança no agir profissional docente, que o permita sair de uma epistemologia da prática para uma epistemologia da práxis, ou seja, que o professor se faça crítico-reflexivo a partir da análise não só de sua atuação no chão da sala de aula, mas de sua atuação enquanto ser social, ser político e ser pensante na busca de sua emancipação enquanto sujeito.

Após termos aprofundado nosso olhar teórico sobre a formação docente à luz de uma visão crítico-reflexiva, buscaremos caracterizar, especificamente, as mudanças do agir profissional desse docente crítico-reflexivo a partir da implementação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) dos Cursos Superiores de Tecnologia, popularmente conhecidos como Graduação Tecnológica.

3.2 O agir profissional do docente da Graduação Tecnológica: dos saberes e conhecimentos para o de competência

A necessidade do Estado tornar-se menos provedor de financiamento e mais indutor de qualidade, por meio de diversos mecanismos de controle, tais como avaliações externas dos sistemas e a convocação dos pais e da sociedade civil organizada para participação, tanto do financiamento quanto da gestão do espaço escolar, tem sido uma das bandeiras defendidas/apoiadas pelos governos neoliberais. Na verdade, essa bandeira tem por objetivo transformar as relações entre os sujeitos do espaço educacional, de forma que os pais e alunos se tornem clientes e os professores e gestores assumam o papel de prestadores de serviços, inserindo a lógica do mercado na escola.

Diante dessa nova realidade, todos os atores educacionais são instigados a mudarem suas atitudes, seus perfis, seu agir docente. O professor não é mais o único transmissor do saber e tem de situar-se nas suas novas circunstâncias, que se apresentam das mais complexas formas. O aluno também já não é mais “a conta bancária”, a que se referia Paulo Freire (1996) em uma de suas obras, a deixar-se depositar conteúdos. O seu papel impõe-lhe exigências acrescidas. Ele tem de aprender a gerir e a relacionar informações para transformá-las no seu conhecimento e no seu saber. Também a escola tem de ser uma outra escola. A escola, como organização, tem de ser um sistema aberto, pensante e flexível. Sistema aberto sobre si mesmo, e aberto à comunidade em que se insere.

As muitas mudanças sociais, portanto, levam inevitavelmente a uma crise do paradigma do conhecimento tradicional, com bases “tecnocratas e behavioristas”, que durante muitos anos dominaram mundialmente a construção de planos de ensino e currículos dos espaços educacionais.

No que concerne ao sujeito professor, ele passa a se considerar num constante processo de auto-formação e identificação profissional, tendo a missão de criar, estruturar a aprendizagem e a auto-confiança de seus alunos para que eles sejam capazes de acompanhar a velocidade das mudanças de seu tempo. Como bem enfatiza Alarcão (2004:32) o grande desafio posto aos professores será o de *ajudar a desenvolver nos alunos, futuros cidadãos, a capacidade de trabalho autônomo e colaborativo, mas também o espírito crítico.*

Enfim, o enfrentamento dessas complexas questões exigirá uma revisão do perfil docente, visto que práticas centradas num conteúdo estático e auto-suficiente, numa metodologia meramente expositiva, em relações autoritárias estão em descompasso com o desenvolvimento das capacidades exigidas pelas atuais conjunturas.

Data da década de 1990 o fato do aprofundamento da globalização das atividades capitalistas e uma crescente busca de competitividade, que levaram ao alinhamento definitivo das políticas de recursos humanos às estratégias empresariais em seus mais diversos seguimentos, incorporando à prática organizacional o conceito de Competência, como base do modelo para se gerenciar pessoas, apontando para novos elementos na gestão do trabalho, dentre eles, o trabalho docente.

A este profissional imerso num contexto global não é mais suficiente apenas refletir sobre suas ações, sobre suas práticas. É necessário, também, que ele seja capaz de tomar posições concretas num curto espaço de tempo, para reduzir os problemas do seu cotidiano. Em outras palavras, ao novo profissional do mundo globalizado, não basta apenas refletir criticamente sua prática e sua formação. É preciso ser competente em sua prática profissional.

Como bem destaca Kuenzer (2001, *apud* Passos, 2005), o avanço científico-tecnológico, a substituição da base eletromecânica de produção para uma base microeletrônica, quebra a rigidez do modelo fordista-taylorista de organização e gestão do trabalho, imprimindo a necessidade de flexibilidade ao processo e

exigindo a formação de um outro tipo de profissional, do qual são exigidas, dentre outras coisas:

(...) competências cognitivas superiores e de relacionamento, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, criação de soluções inovadoras, rapidez de resposta, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos para atingir metas, trabalhar com prioridades, avaliar, lidar com as diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes, resistir a pressões, desenvolver o raciocínio lógico-formal aliado à intuição criadora, buscar aprender permanentemente, e assim por diante (p. 149).

Como ressaltamos no capítulo anterior, a Graduação Tecnológica ou Curso Superior de Tecnologia desponta no Brasil como reflexo dessa necessidade de formar profissionais que tenham condições diferenciadas de atuar no campo social e econômico de forma competente.

Para a formação desse novo cidadão, a partir das intenções presentes nas DCN's dos Cursos de Graduação Tecnológica, compreendemos que é necessária, indispensavelmente, a formação docente do profissional que atuará nesta modalidade de ensino, de forma que ele possa, antes de tudo, tornar-se um agente disseminador de uma visão crítico-reflexiva-emancipatória, compreendendo sua ação docente como um agir competente para a formação de novos cidadãos.

Chegamos aqui a um dos pontos centrais da discussão deste tópico, qual seja o conceito de Competência que, para nós, vem alinhado à mudança no agir do docente que atua nos cursos de graduação tecnológica, e aparece, inicialmente, em substituição ao conceito de saberes e de conhecimentos, na esfera da educação, e ao de qualificação, na esfera do mundo do trabalho.

Essa transição que vai do conceito de saberes e conhecimentos para o de competência é vista por Markert (2005), como uma quebra de paradigma na modernidade e das novas relações de trabalho. Para referendar esse pensamento o autor vem afirmar que:

Os Processos sociais de modernização geram uma mudança de paradigma, ou até mesmo uma ampliação do conhecimento no trabalho, na rígida divisão do planejamento e da execução do trabalho e na separação rígida

entre educação (teórica) geral e formação (prática) profissional. Assim, tal mudança leva-nos a substituir o conceito tradicional de conhecimentos e saberes pela visão de competência, que não deverá ter somente uma conotação funcionalista em relação as mudanças sociais e laborais, mas essencialmente política, orientada na capacidade subjetiva de poder intervir e transformar estruturas tradicionais no trabalho e na vida social (p. 522).

É válido reforçar a parte final desse pensamento de Markert, no sentido de reafirmarmos nosso entendimento de que essa noção, que vem se sobrepor a de saberes e conhecimentos, qual seja a noção de competência, deve realmente buscar superar a divisão tradicional e específica das estruturas do trabalho postas na fase taylorista/fordista do capitalismo, possibilitando assim, como afirma o referido autor (2005:524), *o entendimento integral de educação para o mundo do trabalho e para a práxis social, consolidando a preparação para o exercício da plena cidadania.*

De acordo com Oliveira (2002) a palavra competência esteve presente, de forma intensa e extensa no saber didático, no Brasil, nas décadas de 1960 e 1970, sobretudo no contexto do tecnicismo pedagógico. De acordo com a autora, competência aparecia, dentre outras situações:

(...) com relações estreitas com o comportamentalismo, ora vinculada à proposta Mastery Learning de Benjamin Bloom de raízes cognitivistas. Em ambos os casos, o termo competência expressava, qualitativamente, o compromisso com a eliminação das formas de avaliação classificatória dos alunos e da correlata produção do fracasso escolar, ainda que nos limites da tendência tecnicista na educação. Ao lado disso, o termo tinha o sentido de uma certa quantidade de aquisições mínimas, por parte de todos os alunos, que a escola se obrigava a garantir, por meio de um ensino diferenciado e individualizado. Nesses termos, competência era uma intenção do ensino, ligada à obtenção de um certo grau de domínio, por parte dos alunos, de objetivos escolares, prévia e claramente formulados. Daí, o termo competência aparecia, comumente, na literatura da área, no contexto da expressão ensino para a competência, ou ensino por objetivos, para a competência (p. 286).

Ainda de acordo com as idéias de Oliveira, a partir de meados da década de 1980, junto às mudanças tecnológicas e de organização do trabalho por que passavam os Países de capitalismo mais avançado, o perfil do trabalhador é substituído pelo de perito. Neste momento, enfatizava-se o termo competência para sintetizar os novos requisitos de qualificação dos trabalhadores.

É com a crise do capitalismo no início da década de 1990, simbolizado pelo Consenso de Washington, que o conceito de competência veio se configurar e se adaptar nos moldes usualmente vistos hoje, ou seja, um conceito que alicerça o discurso do desemprego estrutural, que precariza o trabalho e que se identifica com os valores de competitividade e de individualidade, características claras dos governos neoliberais.

De acordo com Freitas (2003:1115), *a incorporação da lógica das competências à política de formação de professores teve início com o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação em Nível Superior de Professores para a Educação Básica, aprovadas pelo CNE em maio de 2002.*

Dentro desse novo contexto encontramos no artigo 7º do Parecer que regulamenta as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos Superiores de Tecnologia (graduação tecnológica), a noção de que ser competente é *ser um profissional capaz de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o desempenho eficiente de atividades requeridas pela natureza do trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico.*

Opondo-se à aplicação do conceito nesse moldes, Pimenta (2002) expõe sua preocupação no sentido de se tomar cuidado com o discurso presente no artigo 7º da resolução nº 3 do Conselho Nacional de Educação, alusivo ao conceito de competência, a que nos referimos anteriormente, para que ele não represente um retrocesso a um passado tecnicista, e não esteja a serviço do discurso neoliberal. Sua posição torna-se clara quando a mesma ressalta que:

Nesse sentido, o discurso das competências poderia estar anunciando um novo (neo)tecnicismo, entendido como um aperfeiçoamento do positivismo (controle/avaliação) e, portanto, do capitalismo. O capital está exigindo, para sua reprodução, novas qualificações do trabalhador (p. 42).

No entendimento da referida autora, o conceito de Competência empregado desta forma, em substituição ao de saberes profissionais, desloca do trabalhador para o local de trabalho a sua identidade, ficando este, vulnerável à avaliação e

controle de suas competências, definidas pelo posto de trabalho. Ela conclui seu pensamento com a seguinte reflexão:

Será assim que podemos identificar um professor? Não estariam os professores, nessa lógica, sendo preparados para a execução de suas tarefas conforme as necessidades definidas pelas escolas, estas, por sua vez, também com um modelo único, preestabelecido? Onde estaria o reconhecimento de que os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem e os reinterpretam, a partir do que pensam, crêem, valorizam, conforme as conclusões das pesquisas? (p. 42).

Isto posto, fica clara a visão de Pimenta no sentido de possuir uma visão crítica sobre o conceito de Competência nos moldes que o utilizam. Contudo, ela traz outras reflexões no sentido de não descartar o conceito, desde que este seja analisado e aplicado sobre outra ótica. A autora vem, assim, colocar que:

Por outro lado, o termo também significa teoria e prática para fazer algo; conhecimento em situação. O que é necessário para qualquer trabalhador (e também para o professor). Mas ter competência é diferente de ter conhecimento e informação sobre o trabalho, sobre aquilo que se faz (visão de totalidade; consciência ampla das raízes, dos desdobramentos e implicações do que se faz para além da situação; das origens; dos porquês e dos para quê). Portanto, competência pode significar ação imediata, refinamento do individual e ausência do político, diferentemente da valorização do conhecimento em situação, a partir do qual o professor constrói conhecimento. O que só é possível se, partindo de conhecimentos e saberes anteriores, tomar as práticas (as suas e as das escolas), coletivamente consideradas e contextualizadas, como objeto de análise, problematizando-as em confronto com o que se sabe sobre elas e em confronto com os resultados sociais que delas se esperam. Os saberes são mais amplos, permitindo que se critique, avalie e supere as competências (2002, p. 42-43).

Utilizando-se do mesmo prisma crítico, Markert (2002) também vem se preocupar com a limitação dada ao conceito de competência restringindo-o a uma concepção mercadológica e capitalista. O autor, inquietado com tal percepção distorcida, afirma:

As categorias norteadoras de um conceito de competência deveriam evitar que os conceitos pedagógicos aplicados se tornem uma nova moda pedagógica, ou ajustem somente as capacidades laborais e interações intersubjetivas dos homens à nova ideologia do capital progressista, mas ao contrário, contribuam para um entendimento de um conceito de politecnia, de formação integral do homem, em referência às contribuições de Marx e Habermas (2002, p. 206).

O referido autor se preocupa em definir as competências não somente como necessidade crescente dos novos conceitos de produção, mas também na perspectiva da formação do sujeito, o que necessariamente implica na reflexão do que ele chama de “conceito dialético de competência” na relação entre trabalho, universalidade, comunicação e sensibilidade.

Aprofundando nosso olhar sobre as análises de Markert (2002), percebemos que o autor, ao propor a substituição do conceito tradicional de conhecimento e saberes pela visão de competência, compreende que esse processo *não deverá ter somente uma conotação funcionalista em relação às mudanças sociais e laborais*, mas deverá, sim, ter uma conotação essencialmente política, que oriente à capacidade subjetiva de poder intervir e transformar estruturas tradicionais tanto no trabalho quanto na vida social.

A preocupação e percepção que Oliveira (2002) possui vai de encontro às reflexões de Pimenta (2002) e Markert (2002). Sobre a preocupação da utilização do conceito de competências segundo um discurso neoliberal o autor vem afirmar que:

Segundo o discurso neoliberal, a impossibilidade de arranjar um emprego é consequência das pessoas não terem aglutinado qualificações e competências capazes de lhes possibilitar sua inserção ou permanência no mercado de trabalho. Como diz Forrester (1997), ao introjetarem essa falsa verdade nada sobra aos indivíduos a não ser a vergonha pela sua incapacidade e da sua impotência de sair da condição de marginalidade, na qual são colocados aqueles que buscam, dia após dia, semana após semana, mês após mês, ano após ano, e não encontram emprego (p. 266).

O discurso posto desta forma abre, de fato, a possibilidade de se questionar o conceito de competência nas configurações que o utilizam, ou seja, sob a lógica do capital. O que buscamos na análise desse conceito é justamente a ruptura dessa visão conformista rumo a uma percepção crítica e emancipatória, que permita ao indivíduo questionar e questionar-se diante da realidade em que está inserido, estando apto a inserir-se de forma crítico-competente no mundo do trabalho.

Encontramos em Deluiz (1999) a mesma compreensão dos autores citados anteriormente, no sentido de perceber que, dentro da visão capitalista neoliberal, *a lógica das competências leva a uma culpabilização pela sua situação de exclusão e*

à busca de uma empregabilidade, situação em que o trabalhador desempregado é pressionado a ser competente para criar ou até mesmo inventar o seu próprio trabalho.

A referida autora vem trazer uma análise interessante sob o conceito de competências, encontrando prismas positivos e negativos. No que concerne aos positivos ela vem afirmar que:

Por um lado, pode-se apontar, como aspecto positivo, a valorização do trabalho, que assume um caráter mais intelectualizado, menos prescritivo, exigindo a mobilização de competências que envolvem domínios cognitivos mais complexos e que vão além da dimensão técnica, demandando novas exigências de qualificação do trabalhador e a elevação dos níveis de escolaridade. Ressalta-se, também, positivamente, a valorização dos saberes em ação, da inteligência prática dos trabalhadores, independente de títulos ou diplomas; uma maior polivalência do trabalhador, que lhe permite lidar com diferentes processos e equipamentos, assumir diferentes funções e tornar-se multiqualificado; a possibilidade de construir competências coletivas a partir do trabalho em equipe, maior comunicação, participação e autonomia para o planejamento, execução e controle dos processos produtivos (p. 03).

Na perspectiva do trabalho docente, compreendemos que todos esses fatores são relevantes e positivos desde que o profissional docente tenha condições de refletir criticamente sob suas ações e receba do seu espaço de ação, as condições necessárias para avançar na construção de competências crítico-emancipatórias.

No que pese aos fatores negativos apontados por Deluiz (1999), temos basicamente as mesmas preocupações destacadas pelos autores aqui citados, quais sejam elas:

Como aspectos negativos apontamos a intensificação do trabalho e a desprofissionalização, que são conseqüências de uma polivalência estreita e espúria, decorrente do reagrupamento das tarefas pela supressão de postos de trabalho, ou pelo enxugamento dos quadros das empresas com demissões. A intensificação da exploração do trabalho se traduz no fato de os trabalhadores operarem simultaneamente várias máquinas, ou desempenharem várias tarefas, em um ritmo e velocidade determinados pela mediação da automação e da informatização, ampliando a jornada de trabalho que passa a depender muito menos de contratos previamente acordados entre capital e trabalho, e muito mais das necessidades da produtividade capitalista. A desprofissionalização ocorre sempre que o trabalhador deixa de atuar dentro da esfera de saberes, atividades, responsabilidades e referenciais próprios de sua profissão, e que são

negociados em acordos coletivos e corporativos, e passa a desempenhar papéis e funções próprios de outras áreas e ocupações, com conseqüências para a sua (des)qualificação profissional (p. 03)

Dando continuidade ao nosso percurso teórico, encontramos nas idéias de Freire (1996:103) a reflexão de que a competência profissional é pressuposto obrigatório da “prática educativo-crítica” do professor enquanto educador. Por esse fio condutor, ele vem afirmar que o professor que não leva a sério sua formação, que não se compromete com seus estudos, que não se esforça para estar à altura de sua tarefa, em outras palavras, que não se faz competente em suas ações educativas, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe.

Mellouki & Gauthier (2004) possuem um pensamento com o qual coadunamos no sentido de compreendermos e acreditarmos num conceito de competência voltado à profissionalidade docente a que se refere Paulo Freire. Seguindo esta linha de pensamento os autores vêm colocar que:

Do ponto de vista da formação e da competência profissional, o que caracteriza o professor, o que o diferencia dos outros agentes que, com ele, atuam na distribuição cultural, não é exatamente o domínio da disciplina ensinada, o domínio da história ou da matemática, como no caso do pesquisador ou do engenheiro, por exemplo, embora o domínio dessas disciplinas seja indispensável ao exercício da profissão. O que lhe é peculiar **é a posse de saberes e de habilidades que lhe permitem garantir a aprendizagem da disciplina e a transmissão de uma concepção específica do mundo** (grifo do autor), transmissão essa exigida pelo mandato oficial que lhe foi confiado (p. 551).

É sob a posse desses saberes e habilidades que compreendemos o conceito de competência aplicado a profissionalização docente. Um conceito que dever estar alicerçado em bases críticas e emancipatórias de concepção de mundo e que permita ao professor, como reforça Ghedin (2001:05), *avançar num processo de transformação da prática pedagógica mediante sua própria transformação como intelectual crítico.*

Outro autor que segue a mesma linha de pensamento é Boing (2004:1176) ao refletir que, *mesmo com todos os riscos de se trabalhar com um termo fronteiro e polissêmico, é válido pensar que as competências sejam um caminho que necessita ser discutido com base na idéia de profissionalidade.* Reforçamos que é

sob essa égide que defendemos a utilização do conceito de competências, no qual o trabalhador, agindo de forma crítico-reflexiva-dialética, torna-se agente de mudança em seu espaço de trabalho e nas organizações em que está inserido.

É sob esta ótica que Markert (2002) nos coloca a seguinte reflexão:

Cabe-nos, então, a tarefa de definir as competências não somente como necessidade crescente dos novos conceitos de produção, especialmente nos serviços tecnicamente sofisticados (...), mas também na perspectiva da formação do sujeito: implicando na reflexão sobre as principais categorias de um conceito dialético de competência, trabalho, universalidade, comunicação e sensibilidade (p. 236).

Coadunando com o mesmo pensamento de Markert, encontramos em Passos (2005) a mesma preocupação ao perceber que:

(...) as novas exigências do mundo do trabalho não podem repercutir na formação profissional de uma forma linear, em que a educação seja entendida apenas na perspectiva instrumental do mercado. As novas competências cognitivas, habilidades e capacidades demandadas pelo novo modelo produtivo podem e devem ser trabalhadas dentro de um enfoque de superação que não atenda apenas estreitamente aos interesses do mercado, mas enfoque essas mesmas capacidades e competências do ponto de vista do profissional e do cidadão (p. 149).

Em se tratando das atuais propostas de políticas públicas no Brasil para a educação de nível tecnológico, percebemos que elas apontam para uma formação do trabalhador qualificado baseado numa matriz de competências, e do cidadão com um compromisso político e social, o que necessitará e implicará diretamente em uma mudança no agir/perfil profissional do docente que atua neste seguimento.

Dentro desse contexto, o professor se torna responsável pela formação competente do “profissional/operário” do futuro que, como bem aponta Markert (2002, p. 07), deverá ter sido formado para ser capaz de *inventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania que não se constrói apenas com sua eficiência técnica, mas também com sua luta política em favor da recriação da sociedade justa*. É sob esses pilares que acreditamos num conceito de competência voltado ao profissionalismo, à conscientização emancipatória, ao pensar reflexivo e atuante diante de uma dada realidade, despido de qualquer tendência tecnicista massificadora que dê a esse conceito um caráter capitalista.

Para a formação desse novo cidadão, o Governo Federal aponta na Resolução nº 3 do CNE, a confirmação de que a formação que atestamos anteriormente tem, de fato, suas bases na matriz de competências. Logo em seu artigo 1º encontramos afirmação de que:

A educação profissional de nível tecnológico, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir aos cidadãos o direito à **aquisição de competências profissionais** (grifo do autor) que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias (p. 01).

Para solidificar essa concepção, encontramos um pouco mais a frente, no artigo 6º da referida resolução, a compreensão de que:

Art. 6º A organização curricular dos cursos superiores de tecnologia deverá contemplar o desenvolvimento de competências profissionais e será formulada em consonância com o perfil profissional de conclusão do curso, o qual define a identidade do mesmo e caracteriza o compromisso ético da instituição com os seus alunos e a sociedade (p. 02).

Considerando os objetivos dos cursos de educação profissional de nível tecnológico, no sentido de formar o cidadão/profissional do futuro, presentes no artigo segundo da Resolução nº 3 do CNE, citados no capítulo anterior, passaremos a refletir sobre o papel do docente que deverá formar esse profissional, à luz de competências que o torne apto a se inserir de forma crítico-competente no mundo do trabalho.

Ao retermos os objetivos a serem alcançados constatamos que os mesmos são, no mínimo, audaciosos, e colocam sob a responsabilidade do(a)s professore(a)s a competência para formar cidadãos/profissionais a serem considerados competentes em seus ofícios.

De acordo com Bastos (1998, *apud* Markert, 2002), o professor deverá ter um novo perfil de formação e profissionalização, assumindo, dentro dessa nova realidade:

(...) as funções de 'articulador do diálogo com o aluno', de 'entendedor das tecnologias como um todo' e de 'incentivador dos novos conhecimentos: ele fará a grande experiência da geração e transferência do saber tecnológico a partir da interação com o aluno'. O professor, como profissional da

educação, será gestor de processo de educação, como a LDB propõe (p. 253).

Ainda de acordo com as idéias de Markert, o docente irá interagir também com a comunidade externa, ampliando e enriquecendo sua função como profissional que coopera com instituições, que estuda e avalia as mudanças no mundo fora da escola, dialoga com representantes de outras profissões, torna-se pesquisador de seu próprio trabalho e fortalece a auto-atividade e autonomia dos alunos. Esses são, em nossa compreensão, os maiores diferenciadores no agir do docente que atuará nos Cursos Superiores de Tecnologia.

Encontramos em Deluiz (1999) a mesma visão encontrada em Markert, com a qual coadunamos no sentido de propor uma matriz crítico-emancipatório para o conceito de competência que permita ao docente dos Cursos Superiores de Tecnologia:

(...) a construção de competências para a autonomia e para a emancipação de relações de trabalho alienada, para a compreensão do mundo e para a sua transformação. Que busque, assim, construir competências para uma ação autônoma e capaz nos espaços produtivos, mas igualmente, voltada para o desenvolvimento de princípios universalistas – igualdade de direitos, justiça social, solidariedade e ética – no mundo do trabalho e da cidadania. Que pretenda desenvolver uma formação integral e ampliada, articulando sua dimensão profissional com a dimensão ético-política (p. 10).

Complementando essa linha de pensamento encontramos em Oliveira (2002) outras atitudes, que compreendemos devem caracterizar as mudanças no agir do docente que atuará nos referidos cursos, quais sejam elas:

Assim, o agir competente envolve o entendimento dos processos físicos e organizacionais ligados aos arranjos materiais e sociais, e do conhecimento aplicado e aplicável, envolvendo o domínio dos princípios científicos, próprios a um determinado ramo da atividade humana (p. 292).

Entendemos que não há como fazer-se competente (professor e aluno) em uma sociedade neoliberal e capitalista sem fazer-se primeiramente reflexivo e crítico diante das situações e das práticas do cotidiano. Libâneo, através de Smyth, que por sua vez utiliza-se de Contreras (1997), resume bem o enfoque de uma “competente reflexão crítica” onde o profissional deve:

1. Descrever: o que estou fazendo?
2. Informar: que significado tem o que faço?
3. Confrontar: como cheguei a ser ou agir desta maneira?
4. Reconstruir: como poderia fazer as coisas de um modo diferente? (2002, p. 67)

Essa formação deve acontecer de forma permanente e continuada, no sentido de aproximar sempre o profissional da área tecnológica das discussões e debates de seu tempo, o que no nosso entendimento implica o desenvolvimento criterioso de políticas públicas nessa área. É mister agregar e fazer caminhar juntas a teoria e a prática na formação desse profissional para que ele possa, assim, formar também profissionais competentes e aptos ao mundo do trabalho dentro de uma visão de profissionalização crítico-reflexiva. Como bem destaca Nóvoa (2002, *apud* Passos, 2005, p. 154) *uma formação significativa, não pode ser pautada em acúmulo de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas num trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal.*

Desta forma, compreendemos que a formação do docente que atua nos cursos de graduação tecnológica não pode e nem deve se encaixar numa racionalidade instrumental pautada em modelos de ação que têm nos professores apenas meros executores de tarefas. Deve pautar-se, sim, em práticas de formação contínua que contribuam para o desenvolvimento da autonomia desse docente, investindo positivamente nos saberes que ele produz no exercício de sua profissão/ação, tomando como referência as dimensões do seu trabalho coletivo e compreendendo os professores como profissionais críticos-reflexivos, que assumem também a responsabilidade do seu desenvolvimento profissional e que participam como protagonistas no desenvolvimento das políticas educacionais de seu tempo.

Pautado nesse modelo de formação, o docente que atua nos cursos de graduação tecnológica poderá desenvolver um significativo papel, como bem ressalta Mendes (2005):

(...) de mediação orquestrada e não linear, estruturador e animador da aprendizagem, o que implica que a sala de aula deixa de ser um espaço onde se transmite conhecimentos passando a ser um espaço onde se procura e onde se produz conhecimento, desenvolvendo o espírito científico, o gosto pelo saber, a criatividade e o sentido de responsabilidade, ou seja, melhor preparação para vivência no mundo complexo, incerto,

injusto, pela construção da capacidade de interagir com o conhecimento de forma autônoma, flexível e criativa (professor/aluno/escola) (p. 133).

Finalizando as nossas análises e discussões desse tópico, utilizaremos mais uma vez das contribuições de Deluiz (1999) no sentido de refletir e compreender que a noção de competência deve ser entendida como uma construção social, tornando-se imprescindível enfrentar o desafio de propor alternativas ao modelo de educação profissional vigente, calcado na noção de competências em suas concepções não-críticas adaptadas ao capital, que enfrentem e dêem respostas à dinâmica e às transformações do mundo do trabalho, nas perspectivas dos interesses dos diversos protagonistas sociais, dentre eles o professor. A resignificação da noção de competência é, portanto, uma tarefa que merece atenção se pretendemos ultrapassar uma visão limitadora a serviço de um discurso.

De forma resumida, o que buscamos trabalhar neste tópico é a compreensão de que, ao docente dos cursos de graduação tecnológica, caberá a mudança no seu agir docente, no sentido de conceber o termo competência como capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão-crítica sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos em sua vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. Compreendemos também que atuar com uma visão crítico-emancipatório do conceito de competência exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também, a compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identidade, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer, ainda, que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir com a comunidade a que pertence e com a sociedade em que está inserido.

3.3 A complexidade do fazer pedagógico docente

Iniciamos nossas considerações referentes ao último tópico deste capítulo refletindo e compreendendo que a “missão” profissional dos professores vai muito além de uma cultura institucional. O professor tem um mandato específico na

sociedade atual, seja no estabelecimento de ensino, seja em outros ambientes educativos, reais ou virtuais. Gauthier & Mellouki (2004), ao entenderem o professor como um intelectual, afirmam que este é mandatário de quatro dimensões que o diferenciam de outros intelectuais: ele é mediador, herdeiro, crítico e intérprete da cultura.

Nesse sentido, como intelectual, o professor é capaz de estabelecer elos entre os diversos saberes sobre o mundo, compreender como foram construídas as diferentes interpretações desse mundo e, conhecendo os educandos, situá-los em seu contexto sócio-histórico. Na interação com seus alunos, ele necessita, constantemente, interpretar, ler, compreender e explicar textos, situações, intenções e sentimentos, deixando evidente a dimensão interpretativa do ofício de professor.

Dentro dessa visão compreendemos, assim como Gauthier & Mellouki, que o fazer docente na contemporaneidade é uma tarefa carregada de extrema complexidade, visto que:

(...) coloca aqueles e aquelas que exercem no ponto de interseção das relações sociais: relações com as matérias ensinadas, com os programas, com as abordagens pedagógicas, com os livros didáticos, com a classe e com os alunos individualmente, com a direção da escola, com a Secretaria de Educação, com a equipe escolar, com os pais, com a mídia, com o passado, com o presente e com o futuro, com as ideologias sociais, com a cultura etc (2004, p. 544).

Sob essa ótica percebemos, então, um docente multifacetado, que não pode e nem deve limitar-se a seu mundo de reflexão em sala de aula. Dentro de seu cotidiano de trabalho, seu fazer pedagógico deve procurar:

(...) transcender os limites que se apresentam inscritos em seu trabalho, superando uma visão meramente técnica na qual os problemas se reduzem a *como* cumprir as metas que a instituição já tem fixadas. Esta tarefa requer a habilidade de problematizar as visões sobre a prática docente e suas circunstâncias, tanto sobre o papel dos professores como sobre a função que cumpre a educação escolar. Isto supõe: que cada professor analise o sentido político, cultural e econômico que cumpre à escola; como esse sentido condiciona a forma em que ocorrem as coisas no ensino; o modo em que se assimila a própria função; como se tem interiorizado os padrões ideológicos sobre os quais se sustenta a estrutura educativa (Ghedin, 2001, p. 04).

Na mesma linha de pensamento Tardiff (2002) vem salientar o quão complexa é a prática docente, no sentido de aglutinar uma espécie de mistura de talentos pessoais, de intuição, de experiência, de hábito, de bom senso e de habilidades. O autor complementa seu raciocínio afirmando que:

Nessa perspectiva, a arte de educar tem um triplo fundamento: ela tem seu fundamento em si mesmo (é ensinando que nos tornamos bons professores); tem seu fundamento na pessoa do educador (é possível aprender a educar, contanto que o educador já possua as qualidades do ofício); e, enfim, tem seu fundamento na pessoa do educando, cuja formação constitui a finalidade inteira, imanente da prática educativa (p. 161).

Dessa forma, compreendemos que formar professores é antes de tudo considerar que ele é um ser pensante, que sente e age e por isso, a ação formadora desse sujeito deve pautar-se no sentido da ação-reflexão-ação crítica, considerando que o ser humano em suas ações pessoais ou profissionais reflete permanentemente. Daí a importância e relevância do ensino crítico-reflexivo, em qualquer nível de ensino, particularmente em uma modalidade de ensino como a graduação tecnológica com suas nuances, considerando que a ação do professor influencia a qualidade do ensino ministrado em sala de aula e a formação do chamado profissional do futuro.

Por conseguinte, coadunamos nossa preocupação com a de Passos (2005) no que se refere a se evitar uma formação que atenda tão somente ao mercado. Com relação a isso a autora vem afirmar que:

(...) as novas exigências do mundo do trabalho não podem repercutir na formação profissional de uma forma linear, em que a educação seja entendida apenas na perspectiva instrumental do mercado. As novas competências cognitivas, habilidades e capacidades demandadas pelo novo modelo produtivo podem e devem ser trabalhadas dentro de um enfoque de superação que não atenda apenas estreitamente aos interesses do mercado, mas enfoque essas mesmas capacidades e competências do ponto de vista do profissional e do cidadão (p. 149).

No que concerne especificamente ao docente que atuará nos cursos de graduação tecnológica, foco de nossas reflexões, ele deverá possuir, de acordo com o documento do atual Governo Federal intitulado “Proposta de Políticas Públicas

para Educação Profissional e Tecnológica” (2003), uma compreensão e concepção de educação tecnológica:

(...) que preencha os estágios formativos construídos nos processos básicos dos valores inerentes ao ser humano, privilegiando as vertentes da tecnologia pelo trabalho e da inovação tecnológica, bem como admitindo o trabalho como categoria de saber e de produção, que se organiza de maneira inovadora provocando mudanças tecnológicas (p. 17).

Para que tal concepção seja assimilada, o mesmo documento entende que é preciso *investir no estabelecimento de programas específicos para a formação regular de docentes para a educação profissional e tecnológica em todos os níveis, utilizando a rede pública federal de ensino profissional e novas metodologias de ensino, especialmente a educação à distância, capaz de atingir todas as regiões do País* (p. 46).

Curioso e oportuno se faz resgatar os textos dos artigos 12 e 13 da Resolução do CNE/CP nº. 3, que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos superiores de tecnologia, que tratam especificamente de aspectos relativos à docência. Em seqüência os artigos afirmam que:

Art. 12. Para o exercício do magistério nos cursos superiores de tecnologia, o docente deverá possuir a formação acadêmica exigida para a docência no nível superior, nos termos do Artigo 66 da Lei 9.394 e seu Parágrafo Único.

Art. 13. Na ponderação da avaliação da qualidade do corpo docente das disciplinas da formação profissional, a competência e a experiência na área deverão ter equivalência com o requisito acadêmico, em face das características desta modalidade de ensino. (p. 04).

Analisando os artigos, ao cruzarmos a última citação por nós utilizada do documento Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica com o artigo 12 da Resolução nº. 3 encontramos um certo hiato. Ao mesmo tempo em que o governo reconhece a necessidade de se investir em programas “específicos” para a formação do docente que atuará nos cursos de Educação Profissional e Tecnológica, ele afirma no referido artigo que ao docente que atuará nos cursos superiores de tecnologia deverá, também, obedecer a formação acadêmica exigida pela nova LDB 9.394/96. Indagamos, então, onde e como fica a preconizada formação específica do docente que atuará nos cursos de graduação tecnológica?

Acreditamos que essa formação deva ser dada dentro de nossas universidades, revendo-se, sempre que necessário, as matrizes curriculares dos cursos de formação de professores, alinhando sempre teoria e prática no sentido de formar profissionais docentes capazes e aptos a também formarem cidadãos que possam estar inseridos no mundo do trabalho dentro de uma postura crítico-reflexiva.

No artigo seguinte, encontramos alusão a um conceito que discutimos anteriormente, qual seja o de competência, e a ênfase dada à questão da experiência profissional quando da avaliação do docente. Compreendemos que para os cursos de graduação tecnológica, a experiência profissional no mundo do trabalho é de grande valia para o fazer pedagógico do docente, mas entendemos também que a formação acadêmica é algo indispensável para dar o suporte teórico à essa mesma ação.

O que necessitamos evitar no transcorrer da formação desse docente é aquilo que Freitas (2003:1117) chama de reforço do caráter técnico-instrumental do trabalho docente. A autora, assim como nós, compreende que *é este o debate necessário, que poderia trazer à tona e recuperar, no âmbito das políticas educacionais, as concepções mais avançadas sobre a formação dos educadores e seu papel na condução das transformações necessárias à escola, à educação e à sociedade.*

Encontramos também em Markert (2006) a preocupação em ressignificar essa visão reducionista do professor em sua formação enquanto profissional, dando novos horizontes à sua trajetória. Desta forma, o autor vem afirmar que:

Referenciar o professor do futuro significa, portanto, assumir uma perspectiva conceitual que questiona o tratamento reducionista da profissionalização do professor de uma forma individualizante-cognitivista ou pragmático-tecnicista. Nesta compreensão, a competência docente em contexto real de práxis, que busca a afirmação e concretização de uma ética no chão da sala de aula, inclui saberes normativos e instrumentais de ação objetiva, assim como saberes e experiências subjetivas da ação interativa marcada pela individualidade. É nesta perspectiva de relação com a autonomia observada no chão da sala de aula que deve ser abordada a noção de competência na sua relação com a experiência (p. 03).

O referido autor (Idem, p. 03) entende que, levando em consideração esses pressupostos, existe a *possibilidade de formação de um profissional docente que assume junto com sua competência de ensinar as capacidades de apropriação de metodologias de ação para melhorar seu agir na sala de aula e saber se orientar no seu entendimento reflexivo como profissional crítico aos contextos sociais das práticas escolares.*

Para a incorporação dessas novas metodologias de ação compreendemos que esse docente necessitará permanentemente pesquisar no sentido de se preparar para o seu agir, para o seu trabalho. Como bem coloca Freire (1997):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ao anunciar a novidade (p. 32).

Seguindo a mesma linha de raciocínio Cury (2004, p. 778) compreende também que o ser professor não resume em si apenas o docente capaz do ensino, mas inclui *o pesquisador dotado de condições para promover investigações e para absorver resultados da pesquisa.*

Importante também se faz destacar a postura ética no agir de um docente que está constantemente inserido em contextos e realidades sociais das mais diversas, em um mundo de interações tecnológicas onde as relações são ressignificadas. Nesse sentido, corroboramos o nosso pensamento ao de Freire (1997), que, com a propriedade que lhe é peculiar, vem afirmar que:

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino de conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, ao seu saber de experiência feito que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço (p. 116).

Outro autor que considera importante o aspecto ético no agir docente é Tardiff (2005:70), ao afirmar que o docente, por lidar com seres humanos, diferentemente do trabalho industrial, *tem um trabalho marcado pela questão da visibilidade. O professor é visto e olhado pelo seu objeto de trabalho*. O autor complementa seu raciocínio refletindo:

Ora, essa questão confere ao trabalho do professor uma dimensão ética importante, ao menos, se entendermos o termo “ética” no sentido de Lévinas (1982; 1985), a saber, a relação para com o outro encarnada concretamente em seu rosto e em sua presença, e diante da qual nasce minha responsabilidade por ele (Idem).

Dando continuidade a nossa análise sobre o agir pedagógico do docente que atuará nos cursos de graduação tecnológica, entendemos ser importante perceber que o foco na prática e em casos concretos é um dos diferenciais mais agudos que podemos destacar nos referidos cursos em relação às outras modalidades de ensino superior (bacharelado e licenciatura), que têm como características em suas matrizes curriculares uma formação mais teórica e tradicional. Em relação a esse distanciamento entre teoria e prática, presentes nas referidas modalidades, e a importância da mudança do agir docente para superar essa problemática, Barreira (2005) vem colocar que:

(...) percebe-se uma enorme crítica referente ao distanciamento entre a formação predominante academicista efetivada no âmbito das Instituições de Ensino Superior – IES, desvinculada – igualmente ao problema das licenciaturas – da realidade posta na sociedade e suas instituições profissionais, de suas demandas no atual contexto de uma sociedade agora caracterizada pela era da informação e do conhecimento, com referenciais bastante diferenciados daqueles postulados em décadas anteriores. Embora nem sempre percebido pelos bacharéis, as práticas de um docente refletem uma postura político-pedagógica que delinea os rumos da formação que se efetiva, o que pode ser redimensionado com base no repensar das atividades cotidianas do processo de ensino-aprendizagem que estabelece com os alunos, ou seja, a problemática maior passa fundamentalmente pela revisão dos princípios teórico-metodológicos da ação docente no interior das instituições (p. 459).

Ao docente da graduação tecnológica caberá justamente a superação desse distanciamento, compreendendo em seu fazer pedagógico, *que saber ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção* (Freire, 1997:52), construção esta que é dada na parceria inseparável entre teoria e prática.

Encontramos em Tardiff (2002) alguns aspectos que consideramos relevantes, necessários e válidos para se transpor à formação desse docente, compreendendo que o mesmo, em seu agir pedagógico, deve:

(...) possuir uma competência cultural proveniente da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos; deve ser capaz de discutir com eles e fazer valer o seu ponto de vista; deve ser capaz de se expressar com uma certa autenticidade diante de seus alunos; deve ser capaz de gerir uma classe de maneira estratégica afim de atingir objetivos de aprendizagem, ao mesmo tempo em que negocia o seu papel; deve ser capaz de identificar certos comportamentos e de modifica-los numa certa medida, etc. Em suma, o “saber ensinar”, do ponto de vista de seus fundamentos na ação, remete a uma pluralidade de saberes (p. 210).

Chegando às nossas considerações finais nos remetemos as contribuições de Contreras (1997, *apud* Ghedin, 2001:04), compreendendo que o docente da graduação tecnológica, no transcorrer de sua trajetória de formação permanente, deverá estar aberto a *elaborar tanto a crítica das condições de seu trabalho como uma linguagem de possibilidade que se abra a construção de uma sociedade mais democrática e mais justa, educando a seu alunado como cidadãos críticos, ativos e comprometidos na construção de uma vida individual e pública digna de ser vivida, guiados pelos princípios de solidariedade e de esperança.*

Assim como, corroboramos o nosso pensamento ao de Perrenoud (2001) apropriando-nos de suas idéias e contribuições para a formação docente, acreditando que na formação do docente da graduação tecnológica devam existir embasamentos e reflexões eficientes que os oportunizem:

(...) analisar situações complexas, tomando como referência diversas formas de leitura; optar de maneira rápida e refletida por estratégias adaptadas aos objetivos e às exigências éticas; escolher, entre uma ampla gama de conhecimentos, técnicas e instrumentos, os meios mais adequados, estruturando-os na forma de um dispositivo; analisar de maneira crítica suas ações e seus resultados; enfim, aprender, por meio dessa avaliação contínua, ao longo de toda a sua carreira (p. 12).

Todo esse conjunto de ações/attitudes dará condições ao docente da graduação tecnológica atender às indicações do Parecer 29 do Conselho Nacional de Educação, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológica. O referido parecer afirma que o curso superior de tecnologia:

(...) deve contemplar a formação de um profissional 'apto a desenvolver, de forma plena e inovadora, atividades em uma determinada área profissional', e deve ter formação específica para: aplicação e desenvolvimento de pesquisa e inovação tecnológica; difusão de tecnologias; gestão de processos de produção de bens e serviços; desenvolvimento da capacidade empreendedora; manutenção das suas competências em sintonia com o mundo do trabalho; e desenvolvimento no contexto das respectivas áreas profissionais (p. 03).

E quem será o responsável pela missão de formar esse cidadão cheio de novas possibilidades e dotado de tantas aptidões? Esta missão é confiada ao docente que atua nos cursos superiores de tecnologia.

Isto posto, coadunamos nosso pensamento ao de Gauthier & Mellouki (2004:557), acreditando que um dos papéis primordiais desse docente *é tornar o aluno, o aprendiz de hoje, o cidadão de amanhã, consciente de sua herança, colocando-o em contato com a obra humana passada e com as culturas de outros lugares, com o desenvolvimento das letras, das artes, da história, das ciências e das tecnologias*, o que só será possível se esse docente tiver em sua trajetória uma formação consistente e contínua que o prepare para tão sublime missão.

Compreendemos, assim como Santos (2004:1151), que *não há uma proposta que venha resolver a complexidade dos problemas enfrentados no terreno da formação docente*, ainda mais em se tratando de uma modalidade "recém-promovida" em nível de graduação superior. Por isso, o trabalho nesse campo só pode avançar desde que as tentativas e alternativas de melhoria se abram para as críticas na busca da superação de seus limites e entraves.

Em resumo, o que buscamos refletir aqui foram as diversas faces que compõem o trabalho docente, questões que vão desde as atualizações e reflexões permanentes sobre seu agir até sua postura ética enquanto profissional.

Isto posto, nos debruçaremos agora sobre a análise de nossa pesquisa empírica realizada junto aos docentes da graduação tecnológica de uma IES privada da cidade de Fortaleza-Ceará, buscando caminhos que nos levem a responder às questões de pesquisa, bem como os objetivos apresentados no início deste trabalho.

CAPÍTULO IV – Agir Profissional do Docente: um estudo de caso numa Instituição de Ensino Superior Privada em Fortaleza

No último capítulo deste trabalho analisaremos os resultados de nossa pesquisa empírica realizada através da aplicação de dois instrumentos de coleta de dados, quais sejam: um questionário e uma entrevista (esta realizada junto à Diretoria de Ensino da IES privada por nós pesquisada), ambos detalhados e especificados no capítulo metodológico presente no início da dissertação.

Destacamos ainda que, dos resultados da tabulação por nós realizada, as três primeiras questões já foram apresentadas no capítulo metodológico citado no parágrafo anterior, ficando as nossas análises postas a partir da quarta questão.

No intuito de melhor delimitar as nossas análises dividimos o capítulo em três temas-chave assim definidos: 1 – Cursos Superiores de Tecnologia: do mercado de trabalho à prática profissional do docente; 2 – Práxis pedagógica do docente da graduação tecnológica; 3 – Formação pedagógica do docente da graduação tecnológica, os quais passaremos a analisar a seguir.

4.1 Cursos Superiores de Tecnologia: do mercado de trabalho à prática profissional do docente

Iniciaremos a discussão do presente tópico com a análise sobre a compreensão que os docentes entrevistados têm dos cursos superiores de tecnologia (graduação tecnológica). Após procedermos à leitura das respostas, percebemos que há uma visão, quase que em sua totalidade, que os referidos cursos são cursos focados no mercado de trabalho. Desta forma, utilizando a análise categorial de Bardin, a que nos referimos no capítulo metodológico deste trabalho, tomamos como categorias para resposta a essa questão: **Cursos de Nível Superior de menor duração e mercado de trabalho**⁶.

Para atestar nossa escolha categorial apresentamos a resposta da **Professora 3**, a qual afirma que os cursos superiores de *tecnologia são cursos de*

⁶ O gráfico das palavras mais citadas pelos docentes nas respostas, que confirma as visões aqui expostas pelos diversos seguimentos, encontra-se em anexo.

menor duração com o objetivo de preparar o aluno para uma atuação mais direta no mercado de trabalho, mediado por tecnologias específicas.

Com opinião similar encontramos a resposta da **Professora 12**, com a seguinte compreensão: *Entendo que os Cursos Superiores de Tecnologia se voltam para o mercado profissional e visam a uma formação rápida e eficiente. Os métodos de ensino privilegiam a prática, a aquisição de capacidade técnica e o domínio dos modos de atuação exigidos por uma profissão.*

Reforçando ainda a compreensão exposta acima, a **Professora 14** expõe que os Cursos Superiores de Tecnologia *são cursos com mais foco que a graduação tradicional, de curta duração, voltados principalmente para quem já atua no mercado e precisa de uma especialização e atualização.*

Tais respostas vão de encontro ao artigo 1º da Resolução Nº 3 do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a organização e funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. No referido artigo encontramos como um dos objetivos dos referidos cursos *garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a **inserção em setores profissionais** (grifo do autor) nos quais haja utilização de tecnologia*, ou em outras palavras, que os permitam adentrar no mercado de trabalho, como ressaltaram os professores citados.

Ainda na mesma Resolução, em seu artigo 3º, encontramos como um dos critérios para o planejamento e a organização dos cursos superiores de tecnologia, *o atendimento às demandas dos cidadãos, do **mercado de trabalho** (grifo do autor) e da sociedade*, o que vem atestar a percepção dos professores e a nossa escolha de análise categorial.

Encontramos também no Parecer 436/2001, outra citação que reforça a percepção dos docentes aqui citados, a qual afirma que:

Estas características somadas à possibilidade de terem **duração mais reduzida** das que os cursos de graduação (bacharelado e licenciatura), atendendo assim ao interesse da juventude em dispor de **credencial para o**

mercado de trabalho, podem conferir a estes cursos uma grande atratividade, tornando-se um potencial de sucesso (grifos do autor).

No portal da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação encontramos outra alusão aos objetivos do Governo Federal em relação à oferta de cursos na área de Educação Profissional e Tecnológica, na qual se insere os cursos de graduação tecnológica. Tais idéias vêm somar às dos professores aqui citados, ao atestarem que:

O objetivo é criar cursos que garantam perspectiva de trabalho para os jovens e facilitem seu **acesso ao mercado**. Que atendam, também, aos profissionais que já estão **no mercado**, mas sentem falta de uma melhor qualificação para exercerem suas atividades. A Educação Profissional vai funcionar, ainda, como um instrumento eficaz na reinserção do trabalhador no **mercado de trabalho** (grifos do autor).

Na entrevista realizada com a **Direção Acadêmica** da IES pesquisada encontramos uma visão muito similar às dos docentes citados, bem como da perspectiva do Ministério da Educação. A Direção compreende que os cursos de graduação tecnológica são *cursos que têm como enorme foco o mercado; eles têm uma duração reduzida e, portanto, eles têm que atender esse perfil mais técnico que o mercado vem buscando.*

Dando continuidade à nossa pesquisa, indagamos em seguida aos entrevistados sobre as diferenças que os mesmos faziam entre a graduação tecnológica e os cursos de bacharelado.

Então, após realizarmos a leitura de todas as respostas tomamos como base, para efeito de análise categorial, as categorias **Bacharelado para a formação teórica** e **Graduação Tecnológica para a prática de mercado**.

A escolha de tais categorias pode ser referendada pela grande maioria dos discursos dos docentes entrevistados, como é caso da **Professora 10**, ao afirmar que *a graduação tecnológica visa o mercado e o bacharelado foca a vida acadêmica.*

Outra resposta que atesta as referidas categorias é a da **Professora 17**, quando ela afirma que *o curso de bacharelado tem duração mais longa e tem um maior aprofundamento nos conhecimentos teóricos. O curso de graduação tecnológica tem curta duração e é focado para o mercado de trabalho.*

Encontramos em Prado (2006) uma visão similar a dos docentes da IES pesquisada. O referido autor vem colocar sua opinião no que concerne à diferença entre os cursos de graduação tecnológica e as outras modalidades de ensino superior, afirmando que:

Os novos cursos tecnológicos são mais rápidos (ou menos longos) que os de licenciatura ou bacharelado, porque o tecnólogo deve atuar em uma área específica de um campo da ciência (e não no campo inteiro desta ciência), no qual determinados conhecimentos, habilidades e competências são requeridos (e não todos e nem outros) (p. 11).

Prado (Idem, p. 59) vem, reforçando sua visão sobre os cursos de graduação tecnológica, afirmar que *os novos cursos tecnológicos, sintonizados com as mudanças, têm se mostrado capazes de formar profissionais à luz da realidade atual, razão pela qual vêm se firmando rapidamente no cenário educacional e no mercado de novas profissões*, o que vem de encontro ao que o **Professor 23** afirma, diferenciando esses cursos dos de bacharelado:

Embora guardem muitas afinidades, o bacharelado contempla uma gama de disciplinas que permitem ao aluno um vasto campo de opções, cujo aperfeiçoamento sempre leva a uma pós-graduação. O tecnólogo não deixa de ter essas possibilidades, mas já nasce com características específicas, por isso mesmo com duração mais curta e um currículo já identificado com as necessidades do mercado que pretende preencher.

Isto posto, concluímos que os professores entrevistados possuem uma visão esclarecida acerca da diferenciação entre os cursos de graduação tecnológica e os de bacharelado, visto compreenderem que o primeiro tem um viés mercadológico, prático, direcionado, e o segundo tem uma linha mais teórica, com maior duração, o que permite um aprofundamento dos conteúdos ministrados.

Finalizando nossas considerações neste primeiro tema-chave, trabalharemos agora com a concepção dos docentes sobre a formação necessária para atuar na graduação tecnológica. Portanto, após procedermos ao exame das

informações coletadas compreendemos que, para efeito de análise categorial, as categorias norteadoras foram a **Experiência no Mercado de Trabalho** e a **Formação Acadêmica**⁷.

A primeira resposta que demarca estas categorias é a da **Professora 7**, que considera como formação necessária ao docente que atua na graduação tecnológica, *uma formação que agregue, além da experiência acadêmica, a vivência e as práticas de mercado.*

Reforçando o exposto, o **Professor 18** compreende que, para lecionar nesta modalidade de ensino superior, o docente deve ser *titulado na área, com experiência profissional comprovada. Ele deve dominar didática para repasse dos conteúdos teóricos com ligação em situações do dia-a-dia das empresas.*

Interessante se faz destacar o que atesta a Resolução Nº 3 do CNE, no que se refere à importância da experiência profissional. Em seu artigo 13, ela vem referendar as percepções dos docentes aqui destacadas, afirmando que: *Na ponderação da avaliação da qualidade do corpo docente das disciplinas da formação profissional, a competência e a **experiência na área** (grifo do autor) deverão ter equivalência com o requisito acadêmico, em face das características desta modalidade de ensino.*

Encontramos também em Prado (2006) referência à importância da prática profissional como requisito à docência na graduação tecnológica. O autor compreende, assim como nós, que:

(...) quanto à composição do corpo docente, sempre que possível, é importante aliar titulação e prática, saber e experiência na área visada, para assegurar tanto uma sólida formação científica, como um efetivo conhecimento prático, uma vez que o título apenas, desacompanhado de qualquer experiência no mercado local ou regional, não satisfaz as demandas de um determinado curso, nem reflete sua realidade e inserção no entorno local e regional a que se destina (p. 271).

⁷ O gráfico das palavras mais citadas pelos docentes nas respostas, que nos mostra justamente a percepção da importância da formação e da experiência no mercado de trabalho, encontra-se em anexo.

Compreendemos assim, que os docentes contemplados na pesquisa têm a nítida percepção de que a junção teoria e prática é algo indispensável para o profissional docente que atua nos cursos de graduação tecnológica. Chamou-nos atenção o fato de que todos os respondentes elevam a importância do conhecimento e da prática de mercado como fator necessário à atuação em sala de aula.

Isto posto, passaremos a tecer nossas considerações sobre as respostas dos docentes pesquisados, referentes ao tema-chave 2 - **a práxis pedagógica do docente da graduação tecnológica**, compreendendo que tais reflexões estão intimamente ligadas com o exposto até aqui, ou seja, a compreensão dos docentes acerca dos cursos de graduação tecnológica, das diferenças percebidas entre esta modalidade de ensino superior e os cursos de bacharelado e da formação que os mesmos consideram necessária para atuação nesta modalidade.

4.2 Práxis Pedagógica do Docente da Graduação Tecnológica

Iremos nos deter neste momento à percepção dos entrevistados sobre as mudanças do agir profissional docente a partir da implementação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais nos cursos tecnológicos.

Iniciamos indagando se a aula que os docentes ministram nos cursos de bacharelado/licenciatura é a mesma que eles realizam nos cursos de graduação tecnológica. Baseado nas respostas e para efeito de análise categorial destacamos a categoria **Não⁸, as aulas são diferentes**.

A grande maioria das respostas aponta para uma diferenciação nas aulas tendo, em alguns casos, docentes que afirmaram realizar a mesma aula em todas as modalidades de ensino em que atua na IES privada.

A resposta da **Professora 15** inclui-se na maioria, ao afirmar que as aulas não são iguais e que a mesma tenta *trazer a metodologia, no tecnólogo, mais próxima da atuação profissional da área que leciona*.

⁸ Reforçando nossas percepções em relação ao posicionamento dos docentes aqui citados, segue anexo o gráfico de palavras mais citadas, onde o **Não** tem significativa incidência.

Por conseguinte, o **Professor 13** também afirma que sua aula não é a mesma no bacharelado/licenciatura e nos cursos de graduação tecnológica. O mesmo coloca categoricamente que *não, no curso tecnológico o enfoque é mais prático e as aulas devem conter estudos de caso com mais freqüência.*

Essas respostas vêm de encontro ao Parecer Nº 29 do CNE que trata das DCN's dos cursos de graduação tecnológica. No referido Parecer atesta-se a diferença de natureza dos cursos de bacharelado e de tecnologia, o que justifica a mudança de postura docente nas aulas, que varia de acordo com essas naturezas. O referido documento assim afirma:

(...) a formação do tecnólogo é, obviamente, mais densa em tecnologia. Não significa que não deva ter conhecimento científico. O seu foco deve ser o da tecnologia, diretamente ligada à produção e gestão de bens e serviços. A formação do bacharel, por seu turno, é mais centrada na ciência, embora sem exclusão da tecnologia. Trata-se, de fato, de uma questão de densidade e de foco na organização do currículo (p. 16).

A **Professora 20** também afirma que a aula que ministra no bacharelado é diferente da aula dos cursos de graduação tecnológica, pois *no bacharelado há muito mais teoria, enquanto na tecnológica o tempo é menor e a teoria é trabalhada juntamente com a prática.*

Objetivando dar prosseguimento à nossa pesquisa, perguntamos aos docentes que conhecimentos eles possuíam, enquanto docentes que atuam na graduação tecnológica, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais que regem essa modalidade de ensino superior. Após as análises das respostas optamos, para efeito de análise categorial, por escolher as categorias **Nenhum conhecimento e Pouco conhecimento**⁹.

É um discurso quase que uníssono entre os entrevistados, o que atesta o não conhecimento das DCN's que regem os cursos de graduação tecnológica. No máximo, encontramos professores que têm conhecimento da existência, mas que nunca chegaram a fazer uma leitura.

⁹ Veja gráfico em anexo – Figura 4.

A **Professora 3** afirma apenas que possui os conhecimentos que foram adquiridos na formação pedagógica promovida pela IES. Da mesma forma, o **Professor 9** expõe que seu conhecimento *é pouco, só de informações da própria IES*.

Diversos docentes optaram por colocar na resposta apenas a palavra “Nenhum” ou simplesmente “Não tenho nenhum conhecimento”, o que nos impossibilita de transcrever boa parte das respostas.

A mesma pergunta foi feita durante a entrevista com a Direção Acadêmica da IES, quando percebemos uma resposta diferente das dos docentes. Em relação ao conhecimento das DCN's a referida Diretora assim se expressa:

Sim, tenho conhecimento e nós, constantemente, estamos sempre olhando para essas diretrizes tendo a compreensão de que os nossos cursos de graduação tecnológica estejam atendendo plenamente as DCN's. No meu ver existe, com o crescimento da graduação tecnológica no Brasil a necessidade de ter DCN's, pelo menos por áreas.

Entendemos ser de fundamental importância que os docentes que atuam na graduação tecnológica tenham conhecimento das diretrizes que regem essa modalidade, no sentido de compreenderem a essência dos cursos, o que dará conseqüentemente, melhores condições para a sua atuação docente.

Nesse sentido, compreendemos que esse conhecimento é relevante para a formação do docente, que precisa estar em permanente processo de aprendizagem e possa, assim, assumir papel relevante na formação de um profissional apto a exercer seu papel. Como bem destaca Prado (2006)

(...) a formação de professores como preparação profissional passa a ter papel crucial, no atual contexto, para possibilitar que possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário, reconhecendo-a como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida (p. 235).

Concluído a análise sobre o conhecimento dos docentes acerca dos DCN's, passamos à questão que trata do(s) Projeto(s) Pedagógico(s) do(s) Curso(s) de Graduação Tecnológica, onde iniciamos indagando aos docentes se nos cursos em

que ministram sua(s) aula(s) há diretrizes básicas para o desenvolvimento de competências, habilidades e valores. E, em caso afirmativo, como essas diretrizes podem estar contribuindo para o desenvolvimento do seu processo de ação-reflexão-ação em sala de aula.

Com base nas respostas e para efeito de análise categorial, escolhemos a categoria **Desconheço as diretrizes**¹⁰.

Inicialmente consideramos as respostas dos docentes muito evasivas e sem consistência, o que nos permite afirmar que os mesmos ou não têm conhecimento dos projetos pedagógicos dos seus respectivos cursos, ou o conhecimento é bastante superficial.

Os **Professores 1, 5, 25, 29, 30, 31 e 32** foram categóricos em afirmar que não possuíam nenhum conhecimento sobre as diretrizes dos projetos pedagógicos. Os demais docentes, como afirmamos anteriormente, possuem visões limitadas, como é o caso da **Professora 15** que afirma *Sim, inclusive o PPC é disponível aos professores para darem suas colaborações. As diretrizes nos permitem refletir criticamente e em seguida, se necessário, até refazermos nossos planos de aula.*

Da mesma forma encontramos o depoimento da **Professora 20** afirmando: *Sim. Por meio destas diretrizes há possibilidade de desenvolver o plano de aula segundo as necessidades dos alunos para se inserir profissionalmente no mercado (quais características profissionais o egresso deve possuir).*

Pelas respostas também tivemos a impressão de que os docentes confundem as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação tecnológica com as diretrizes presentes nos projetos pedagógicos dos cursos.

Compreendemos que ter o conhecimento dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação tecnológica é fator indispensável à ação docente, no sentido de imbuí-lo pedagogicamente de informações pertinentes e exclusivas do curso.

¹⁰ O gráfico anexo – Figura 5 - permite constatar a superficialidade das respostas, bem como uma boa quantidade de docentes que desconhecem as diretrizes dos projetos pedagógicos dos cursos.

Essa compreensão vem de encontro ao pensamento de Isaia (2005), referindo-se aos conhecimentos necessários ao docente que atua no ensino superior, dentre eles o pedagógico. A autora afirma que:

(...) é necessário que os professores tenham domínio em sua área de conhecimento, em como seus alunos aprendem e em como eles podem ser auxiliados nesse processo. Equivale dizer que a especificidade da docência superior está em levar em conta três tipos de conhecimento: o conteúdo específico, o pedagógico geral e o pedagógico do conteúdo. O primeiro trabalha com os conceitos básicos de determinada área, o que implica compreender seu modo de construção. O segundo vai além: inclui os objetivos, as metas e os propósitos educacionais, o manejo de classe e a interação com os alunos, as estratégias instrucionais, o modo como os alunos aprendem, a relação com os outros conteúdos e, por fim, o conhecimento curricular. O último, o conhecimento pedagógico do conteúdo, integra tanto o conteúdo específico quanto o pedagógico de cunho geral e orienta o modo como o professor concebe os propósitos de ensinar determinada matéria, o que é relevante para que os alunos aprendam, as possíveis concepções errôneas ou falsas que eles apresentam em relação à matéria, entre outros aspectos (p. 71).

Nesse sentido, torna-se oportuno à IES privada pesquisada, de posse da constatação do não conhecimento por parte de seus docentes dos respectivos projetos pedagógicos dos cursos, uma ação que promova a integração entre seus professores e as idéias que fundamentam tais projetos, buscando dar identidade ao trabalho docente e ao curso, e qualidade nos processos pedagógicos de sala de aula.

Para concluir este tema-chave, apresentamos nossas análises pertinentes à questão se as DCN's dos cursos de graduação tecnológica mudam o agir profissional dos entrevistados enquanto docentes que atuam nesta área.

Após a análise das respostas e para efeito de análise categorial escolhemos como categorias as respostas **Sim, mudam** e **Não mudam**¹¹.

Como constatamos anteriormente que vários docentes sequer possuem conhecimento sobre as DCN's dos cursos de graduação tecnológica, era de se esperar que as mesmas não influenciassem o agir de muitos dos entrevistados. Assim como anteriormente, o "Não" teve grande incidência, porém, com algumas incidências da categoria Sim, mudam.

¹¹ O gráfico anexo – Figura 6 - vem nos mostrar certo equilíbrio nas respostas.

Atestando o exposto a **Professora 14** vem afirmar que as diretrizes não influenciam e que *a questão do foco e velocidade mudam, mas a práxis do docente é a mesma: ênfase no processo, nos ritmos, na crítica e na mudança.*

Da mesma forma o **Professor 25** afirma que *não, pois como já internalizei a essência da graduação tecnológica minhas aulas obedecem ao princípio da teoria-prática-ação.*

Contraopondo-se a esses docentes alguns afirmaram que as DCN's mudam o seu agir. É o caso da **Professora 7** ao afirmar que: *Sim, a partir do momento que facilitam o conhecimento/funcionamento dos cursos, permitem que minhas aulas sejam adequadas aos objetivos dos mesmos, principalmente no que diz respeito ao perfil do profissional que estou formando.*

Da mesma forma o **Professor 8** vem afirmar que as DCN's mudam o seu agir e que *à medida que os docentes devem se preocupar com o desenvolvimento de competências profissionais, o planejamento e desenvolvimento da atividade fica focado para essas diretrizes.*

Concluindo nossas considerações sobre esta questão, percebemos que os docentes estão muito confusos quanto ao conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação tecnológica e das diretrizes referentes ao Projeto Pedagógico dos cursos, o que, a nosso ver, necessitará da intervenção da Instituição no sentido de melhor qualificar/formar seus docentes, esclarecendo as respectivas diferenças de abordagem.

Nossa percepção vai de encontro à da Direção Acadêmica da IES no sentido de perceber que os docentes possuem um bom conhecimento técnico e de mercado, mas carecem de conhecimentos específicos referentes aos cursos de graduação tecnológica, o que veio, posteriormente, motivar a IES a promover um curso de capacitação nesta área. Assim afirma a referida Diretora:

(...) detectamos que muitos docentes da área da graduação tecnológica têm um amplo conhecimento da parte técnica e da parte de mercado, por que são pessoas que têm tanto um viés a nível de titulação como também o

conhecimento das áreas específicas, porém, existe um *gap* nessa formação pedagógica, o que nos levou a ter um curso preparatório nessa área pedagógica para esses docentes.

Isto posto, passaremos ao último tema-chave que abordará a formação pedagógica do docente da graduação tecnológica, buscando contemplar, assim, as questões de pesquisa e os objetivos que até aqui não foram contemplados.

4.3 A Formação Pedagógica do Docente da Graduação Tecnológica

Iniciamos este tópico com a discussão sobre a participação dos docentes no Curso de Capacitação para os docentes da graduação tecnológica que foi promovido pela IES nos anos de 2005 e 2006.

Ao procedermos às análises, optamos, para efeito de análise categorial, por utilizar as opções que demos como respostas aos docentes, visto termos percebido um certo equilíbrio entre as mesmas. As categorias são **sim, fui a todos os módulos, não freqüentei nenhum módulo e participei apenas de alguns módulos**¹².

Tal resultado pode servir de base para justificarmos o não conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação tecnológica por parte dos docentes, visto que entre os que não foram e os que se fizeram presentes à capacitação em apenas alguns encontros, temos mais de 65% dos docentes entrevistados. Da mesma forma justifica-se, também, o fato dessas diretrizes não influenciarem o agir pedagógico dos docentes, a partir do momento em que os mesmos sequer têm conhecimento delas.

É válido destacar que o referido curso de capacitação docente foi pensado pela IES a partir da necessidade de aperfeiçoar o trabalho de seus docentes, principalmente para as visitas de reconhecimento do Ministério da Educação. De acordo com a Diretora Acadêmica da Instituição este curso foi planejado da seguinte maneira:

¹² Atestando o equilíbrio nas respostas, apresentamos em anexo a tabela 2 correspondente às respostas dos docentes.

Bom, inicialmente foi feito um levantamento dos nossos docentes, e foi detectada a necessidade de uma melhor preparação pra essa nova modalidade de graduação, que tem um viés na formação das habilidades e competências, e principalmente, em interagir de forma muito forte no mercado, já que o tempo de duração da graduação tecnológica é um tempo mais resumido. Então, partindo-se daí, um curso de duração de 1 ano, onde foi colocado para os docentes, desde do que é a graduação tecnológica, as suas DCN's e também de como é feito seu projeto pedagógico. Partindo-se daí foi trabalhado com eles toda a questão da metodologia pedagógica mais adequada para essa formação de habilidades e competências e nós conseguimos ter um êxito muito grande, resultados muito positivos na formação desse grupo de professores que está à frente da graduação tecnológica.

Compreendemos que a formação docente em nível superior deve acontecer de forma permanente, tanto por parte do professor quanto da instituição a que ele se vincula. Esse processo poderá garantir a qualidade do trabalho pedagógico e bons resultados em sala de aula.

Como bem afirma Veiga (2005, p. 94) em relação à percepção da formação do docente de ensino superior, *a formação de professores é uma ação continuada e progressiva, que envolve diversas instâncias e atribui valorização significativa para a prática pedagógica e para a experiência, consideradas componentes constitutivos da formação.*

Isto posto, continuamos nossa pesquisa perguntando aos docentes por qual motivo eles achavam que a IES havia promovido o curso de capacitação docente a que nos referimos anteriormente.

O discurso dos docentes foi quase que uníssono no sentido de compreenderem que a realização tal curso visava o aperfeiçoamento do trabalho docente e a qualificação dos professores da IES.

Assim sendo, ao procedermos à leitura das respostas e para efeito de análise categorial optamos pela categoria **Formar professores**.

A percepção acima exposta pode ser atestada pelo discurso do **Professor 19** ao afirmar que a IES proporcionou este curso *principalmente para possuir profissionais docentes capazes de abordar na sala de aula as diretrizes e*

orientações da graduação tecnológica, sob a responsabilidade de atuar com o papel efetivo da metodologia definida nas diretrizes curriculares nacionais para essa modalidade.

Da mesma forma, o **Professor 13** afirma que o curso foi realizado para *investimento no corpo docente (aperfeiçoamento) e para melhorar a qualidade do ensino na IES.*

Outra docente que possui visão similar é a **Professora 7** que compreende que a IES promoveu o curso *porque reconhece a importância da capacitação de seus docentes e também, porque reconhece que esta modalidade de cursos tem especificidades que merecem ser consideradas por seu corpo docente.*

A Diretora Acadêmica da IES privada analisada, avalia de forma muito positiva a capacitação realizada compreendendo que:

(...) ela ajudou a ter uma maior identidade do curso de graduação tecnológica, a ser feito o diferencial dessa nova modalidade de graduação e, assim, aumentar a satisfação dos nossos clientes com a qualidade de ensino ministrada pelos docentes. Isso pode ser identificado nos resultados da nossa CPA e também das várias avaliações do MEC que a Instituição está sempre participando, enfim, foi um resultado muito positivo, tanto que existe o interesse que essa formação não seja pontual, mas seja contínua. O importante é que esse grupo que passou por esse período de um ano de formação ele fez o diferencial e são professores que permanecem ainda na Instituição com o papel de serem multiplicadores dessa nova metodologia de ensino.

Concluindo nossas considerações sobre essa questão compreendemos que formar professores é antes de tudo considerar que eles são seres que pensam, sentem e agem e, por isso, a ação formadora deve pautar-se na reflexão crítica sobre a prática, considerando que o ser humano em suas ações pessoais ou profissionais (pensar, sentir, agir) faz reflexões permanentes, de forma consciente ou não. Daí a importância do ensino crítico-reflexivo, em qualquer nível de ensino, de forma aqui acentuada na formação do profissional da educação superior, considerando que a ação do professor influencia diretamente a qualidade do ensino ministrado em sala de aula.

Na questão seguinte, perguntamos ao docente se ele considerava que sua prática pedagógica havia mudado após a participação no curso de capacitação docente promovido pela IES. Consideramos, para efeito de análise categorial, as respostas **Sim, mudou** e **Não considero que mudou**.

Percebemos que a primeira categoria teve grande incidência o que nos dá a entender que boa parte dos docentes entrevistados participou, de alguma forma, da capacitação, conforme atestamos em questão anterior.

O **Professor 2** afirma que o curso de capacitação docente modificou sua prática pedagógica, pois, como ele afirma, *com os conhecimentos adquiridos passei a refletir minhas práticas em sala de aula*.

Da mesma forma o **Professor 23** diz que sim, que sua prática mudou após o curso, e conclui dizendo que *nesses cursos houve uma troca de experiências com pessoas que detêm largo conhecimento sobre o assunto, o que permitiu a todos dispor de maiores e melhores condições de desenvolver seu trabalho pedagógico de forma mais eficiente*.

Esta fala nos remete às contribuições de Freire (1996, p. 95) que afirma que *como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino*.

Contrapondo-se aos docentes até aqui citados nessa questão encontramos no **Professor 25** a afirmativa de que sua prática pedagógica não mudou após a sua participação no curso de capacitação docente. O referido docente diz que: *como trabalho no mercado há 18 anos, com experiência anterior em cursos para formação específica para o mercado, minha prática pedagógica é focada na formação profissional*.

Da mesma forma, a **Professora 14** afirma que não considera que sua prática pedagógica mudou após a participação no curso, mas segue afirmando: *obtive mais fundamentos para entender minha prática e estimular os alunos na conquista de sua formação*.

Isto posto, compreendemos, assim como Pimenta (2002, *apud* Pachane, 2005), que *as transformações da prática docente só se efetivarão se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.*

Concluindo nossas impressões sobre a temática desta questão, o que consideramos de suma importância, é que o docente compreenda que seu desenvolvimento profissional e de sua prática pedagógica devem ser entendidos como um contínuo, de forma que ele não se considere como um produto acabado, mas, ao contrário, como um sujeito em evolução e desenvolvimento constante.

Partimos, portanto, para a questão onde indagamos aos professores sobre as competências que os docentes da graduação tecnológica deveriam possuir para atuar nesta área. Ao analisarmos as respostas sentimos dificuldades em fazer agrupamentos para a análise categorial, visto termos encontrado pontos de vista dos mais diversos. Em todo caso, para este fim, optamos pelas categorias **Competências pedagógicas e Conhecimento de mercado**¹³.

Justificando a escolha das categorias, encontramos no **Professor 23** uma resposta que abrange a ambas, quando o mesmo compreende que o docente, para atuar na graduação tecnológica deve ter *uma boa formação teórica associada ao exercício de profissões em que a disciplina a ser lecionada seja (ou tenha sido) parte do seu trabalho, uma boa didática, integração dinâmica com os alunos, conhecimento de suas necessidades e do mercado em que eles vão se integrar.*

Seguindo a mesma linha o **Professor 19** entende que o docente para atuar nos cursos de graduação tecnológica deve possuir como competências, *além da formação especializada, a experiência prática do mercado, assim como a formação docente de princípios e métodos pedagógicos.*

¹³ Anexo gráfico – Figura 7 - referente a incidências de palavras mais citadas nas respostas que servem para confirmar nossas impressões.

Da mesma forma a **Professora 12** compreende que o docente deve *conhecer as Diretrizes Curriculares Nacionais; conhecer o projeto pedagógico do curso; capaz de ser receptivo às mudanças e inovações pedagógicas; ter experiência como docente na área que leciona; capaz de elaborar planos de aulas e ementas de disciplinas, etc.*

Concluindo nossas análises acerca desta questão, compreendemos, assim como Prado (2006), que as competências dos docentes nos cursos de graduação tecnológica devem ser diferenciadas, a partir do momento que:

(...) muda também a função do professor, não mais repassador de conteúdos, mas orientador, mediador, apontando caminhos, incentivando a curiosidade, humanizando interesses, facilitando o acesso a informações e a instrumentais que permitam aos alunos estabelecer relações produtivas entre eles próprios, seus semelhantes e um meio ambiente altamente mutável (p. 266).

Chegamos à questão da importância da experiência profissional dos entrevistados para a sua prática docente. Lendo as respostas encontramos quase que unanimidade nas mesmas, o que nos levou a escolher como análise categorial a opção **Sim, colabora**¹⁴.

Começamos com o depoimento da **Professora 13** para referendar a nossa escolha de categoria, onde a mesma afirma que:

Sim, principalmente nas graduações tecnológicas. O aluno quer perceber que você (professor) sabe fazer e fazer bem. Ele quer perceber você articular a teoria com a prática. Há muitos alunos que já estão no mercado e que têm ou conhecem muitas práticas profissionais desabonadoras/questionáveis. Você tem que ser exemplo, mostrando que é possível ter uma prática coerente.

A visão desta Professora coaduna-se com a de Prado (2006, p. 270) quando o mesmo vem afirmar que *os alunos de uma graduação tecnológica, muitos dos quais atuando na área de destinação do curso, percebem rapidamente quais professores têm e quais não têm experiência na área, pois estes últimos, apesar de titulados, não são capazes de dar respostas às demandas cognitivas dos alunos.*

¹⁴ Atestando nossa escolha e os relatos aqui expostos trazemos em anexo a tabela de palavras mais repetidas na resposta desta questão.

Outro depoimento similar é o da **Professora 7** ao afirmar que a sua experiência profissional colabora na sua prática docente, e complementa dizendo: *as minhas aulas se tornam muito mais ricas, além de prender muito mais a atenção dos alunos quando exponho minhas experiências. Isso sem contar da credibilidade que está sendo gerada a partir desta ação.*

Seguindo a mesma linha, temos o **Professor 25** que é categórico ao afirmar que: *evidente. Há 18 anos que vivo o mercado; conheço o pensar dos empresários; mantenho minha família com renda proveniente do mercado; uma história de vida fundada em ações de marketing e comunicação. O aluno quer reconhecer em seu mediador um construtor de pirâmides, um realizador de sonhos.*

Compreendemos que a experiência profissional é de fundamental importância aos docentes que atuam nos cursos de graduação tecnológica, como já atestamos anteriormente através das diretrizes que regem esses cursos, mas entendemos também a necessidade desses profissionais não se tornarem reféns inertes das novas exigências do mercado. Como bem coloca Passos (2005):

(...) as novas exigências do mundo do trabalho não podem repercutir na formação profissional de uma forma linear, em que a educação seja entendida apenas na perspectiva instrumental do mercado. As novas competências cognitivas, habilidades e capacidades demandadas pelo novo modelo produtivo podem e devem ser trabalhadas dentro de um enfoque de superação que não atenda apenas estreitamente aos interesses do mercado, mas enfoque essas mesmas capacidades e competências do ponto de vista do profissional e do cidadão (p. 149).

Isto posto, passaremos a analisar as respostas à questão onde indagamos aos entrevistados em quais das categorias (Tradicional, Reflexivo e Crítico-Reflexivo) seu trabalho, enquanto docente, mais se identificava. É válido ressaltar que para cada uma das opções colocamos um pequeno resumo do que cada uma representa.

Para efeito de análise categorial optaremos pelas opções de respostas **Reflexivo** e **Crítico-Reflexivo**¹⁵, visto que a opção Tradicional não foi citada isoladamente. Destacamos também que, ao efetuarmos a leitura, observamos que

¹⁵ Veja Tabela 4 em anexo.

alguns docentes se intitularam, ao mesmo tempo, como tradicionais e crítico-reflexivos, o que nos fez acrescentar essa opção no momento da análise estatística e categorial.

Invertendo um pouco a estrutura de nossas análises até aqui, começaremos destacando que a grande maioria dos docentes se considera Crítico-Reflexivo. Apesar de não conhecerem a teoria do professor crítico-reflexivo, a que nos referimos em capítulos anteriores deste trabalho, as respostas que encontramos vão, mesmo que inconscientemente, de encontro aos fundamentos desta teoria.

Justificando sua escolha como docente crítico-reflexivo o **Professor 23** afirma que *tudo que se ensina deve ter uma aplicação útil para o local, o tempo e as condições em que se vive. Do contrário, o conteúdo ministrado perde sentido e credibilidade, passando a predominar o desânimo e o fracasso.*

Da mesma forma a **Professora 17** afirma que *pela minha formação considero esta categoria a que mais se adequa com a minha postura profissional, pois permite a possibilidade de desconstruir e reconstruir constantemente o processo ensino-aprendizagem.*

Tais respostas fazem sentido, a partir do momento em que a reflexão crítica e sua adaptação ao novo de forma criteriosa são fundamentais para o professor compreender como se pratica e como se vive a cidadania nos tempos atuais, buscando formas de inserir esses aspectos em suas aulas, tratando dos diversos temas, selecionando textos de leitura, escolhendo estratégias que, ao mesmo tempo, permitam ao aluno adquirir informações, reconstruir seu conhecimento, debater aspectos que envolvam o assunto, e manifestar opiniões a respeito.

Nesse contexto, como bem reforça Markert (2007, p. 11) referindo-se ao docente que se faz crítico-reflexivo, *os professores não agem de uma maneira “neutra”, eles “estruturam a natureza do discurso”, agem e interagem em contextos conflituosos e intervêm incessantemente em situações socialmente produzidas.*

Coadunamos nosso pensamento ao de Markert no sentido de perceber que essas características são, de fato, os grandes diferenciais de um professor com postura crítico-reflexiva, um professor que não se faz indiferente à sua realidade, seja educacional ou social, que busca re-significar permanentemente sua ação docente, no expresso intuito de poder contribuir com seus alunos e com a sociedade em que está inserido.

Com discurso na mesma linha de pensamento, encontramos em Ghedin (2007) idéia com a qual coadunamos, no sentido de compreender que:

Refletir criticamente significa colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar em uma atividade social e tomar postura ante os problemas. Significa explorar a natureza social e histórica, tanto de nossa relação como atores nas práticas institucionalizadas da educação, como a relação entre nosso pensamento e nossa ação educativa. A reflexão crítica induz a ser concebida como uma atividade pública, reclamando a organização das pessoas envolvidas e dirigindo-se a elaboração de processos sistemáticos de crítica que permitiriam a reformulação de sua teoria e sua prática social e de suas condições de trabalho (p. 11).

Dentro do contexto de nossa pergunta, indagamos à Diretora Acadêmica da IES privada pesquisada, como estava sendo pensada a formação docente voltada para o desenvolvimento de um profissional docente crítico-reflexivo. A referida entrevistada assim respondeu:

Na realidade nós sabemos que essa formação docente, nós somos apenas um meio, por que essa formação, ela tem vários componentes. Um deles é a própria formação do docente, o outro é ele estar aberto às mudanças, por que na área pedagógica a certeza que a mudança e a inovação são uma constância e um outro item é a gente está fornecendo um ambiente e trazendo profissionais da área pedagógica que dominam essa tecnologia de ponta pra estarem aqui levando a essa reflexão. Então eu acho que o principal ponto é está sempre inquirindo o nosso docente a ele saber que nada é parado, que tudo está em constante mudança e que ele tem que estar sempre refletindo e buscando uma melhoria contínua.

O que depreendemos dessa resposta, é que a Diretora de Ensino da Instituição não possui uma visão esclarecida do que seja um docente pautado num agir crítico-reflexivo, o que, conseqüentemente, dificulta a elaboração de um programa de formação docente por parte da IES que contemple este prisma.

No que se refere à categoria Reflexivo, encontramos no **Professor 19** um de seus adeptos, afirmando que *além da abordagem tradicional e aplicação de melhores práticas e experiências vividas em sala de aula, a reflexão e a busca de novas alternativas deve ser uma constante na atuação docente.*

Outro docente que segue a mesma categoria é o **Professor 29** ao afirmar que *procuro avaliar junto com os alunos as dificuldades no que se refere ao aprendizado para efetuar as correções necessárias e assim otimizar os resultados.*

Essa resposta vai realmente de encontro à visão do professor reflexivo, preconizada por Donald Schön e abordado por nós em capítulo anterior, que dentro de seus preceitos, limita as suas análises ao chão de sala de aula e não vislumbra o que se passa fora dela, ficando alheio ao importante contexto social que a cerca.

As **Professoras 10 e 27** se consideraram ao mesmo tempo Tradicionais e Crítico-Reflexivos. A primeira afirmou: *sou tradicional, pois muitas vezes, para as disciplinas da área de exatas a inovação deve ser feita com cautela. Entretanto, procuro ter uma postura crítica e reflexiva no referente à aceitação por parte dos alunos e seu processo de aprendizado, para que, quando necessário, faça as devidas mudanças.* A segunda segue dizendo: *entendo o tradicional como sendo uma constante na minha prática de docência, mas em alguns casos me considero crítico-reflexiva.*

Finalizando nossas impressões sobre essa questão, compreendemos que os professores da IES pesquisada possuem interpretações difusas, principalmente no que se refere à visão do docente reflexivo e do crítico-reflexivo.

Isto posto, entendemos que formar professores universitários implica, antes de tudo, compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da faculdade/universidade como instituição social, uma prática social que reflita as idéias de formação e reflexão crítica sobre a prática docente.

Chegamos agora à análise da questão onde perguntamos aos docentes se eles consideravam ter formação pedagógica para atuar nos cursos de graduação tecnológica. Lendo as respostas encontramos como resultado quase que unânime o **Sim, tenho conhecimento pedagógico**¹⁶ e, em virtude disso, optamos por escolher tal afirmativa para efeito de análise categorial.

Nesse sentido, começamos com o depoimento da **Professora 10** para reforçar nossa escolha, que assim afirma: *Sim, não só por já ter feito o curso de licenciatura e formação pedagógica na UECE, como também por ter atuado no mercado e ter a oportunidade de ministrar disciplinas afins com minha formação acadêmica (graduação e mestrado em economia).*

Da mesma forma a **Professora 7** compreende também possuir conhecimento pedagógica para atuar nos cursos de graduação tecnológica, pois, como ela afirmar, *algumas ações são primordiais para mim: preocupação com a aprendizagem dos meus alunos, o ensino crítico que procuro sempre usa-lo em minhas aulas e talvez a mais importante, sala de aula para mim não é “bico”, é escolha profissional.*

Outro docente que afirma ter formação pedagógica é o **Professor 9**, pois além de ter feito curso de licenciatura, fiz especialização e atualmente sou mestrando em administração em marketing, além de diversos cursos livres na área de informática, a especialidade da graduação tecnológica em que atuo.

Destacamos a importância em perceber que os docentes consideram-se aptos pedagogicamente a lecionar nos cursos de graduação tecnológica, porém, acreditamos que o simples fato de se possuir uma licenciatura, tempo de docência e experiência de mercado não garante a qualidade da ação docente em sala de aula. É preciso que os docentes estejam conscientes da necessidade de estarem permanentemente buscando seu aperfeiçoamento pedagógico, acompanhando a evolução de seu tempo e refletindo sobre sua prática.

¹⁶ Para confirmar os depoimentos trazemos em anexo a Tabela 5 com as palavras de maior incidência nas respostas dos docentes, onde o **Sim** é maioria absoluta.

Muitas vezes, mesmo afirmando ter formação pedagógica, o que se percebe é que os docentes acabam se encontrando numa situação que Isaia (2006) chama de angústia pedagógica, que segundo ela:

(...) combina solidão, desamparo e despreparo. Eles, em muitos momentos, estão conscientes da necessidade de transformar suas práticas, mas não sabem qual o caminho a seguir. Assim, sentem necessidade de continuar sua formação e ainda precisam de uma condução pedagógica mais efetiva, a fim de que possam construir sua docência alicerçada em conhecimento pedagógico compartilhado, que lhes permita encontrar possíveis alternativas de transformação docente (p. 70).

Markert (2006) traz suas contribuições, de modo mais específico à ação docente na Educação Profissional, onde se inserem os cursos de graduação tecnológica, formatando um novo conceito pedagógico para esta área, que tem como princípios:

(...) o ponto de partida da aprendizagem é uma ação que integra a prática e a aprendizagem; o aprendiz/aluno deve planejar, executar, controlar e corrigir a sua ação profissional de maneira autônoma e em conjunto no grupo de alunos; a ação deve abranger integralmente a realidade em todos os seus sentidos e percepções; a aprendizagem deve estar integrada aos processos sociais de cooperação e comunicação; planejar e executar alternativas, em conjunto, para resolver uma tarefa técnica promove as competências de transgredir e transformar; os resultados da ação pedagógica integral são associados às experiências laborais e escolares dos alunos, para que possam gerar consciência reflexiva, autonomia pessoal e disposição para a interação social como competência da ação subjetiva e grupal (p. 532).

Outro fator relevante na compreensão sobre a insuficiência pedagógica é o fato de que, a própria legislação atual, ao propor que *a preparação para exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado* (LDB, Art. 66), deixa a formação inicial e continuada como necessidade ou questão de cada instituição ou pessoal.

Como bem destaca Anastasiou (2006), referindo-se à limitação dos programas de pós-graduação:

(...) essa formação tem se reduzido ao cursar de uma disciplina, habitualmente chamada de Metodologia de Ensino Superior ou similar, com carga horária de 60 horas, portanto, insuficiente para a necessária sistematização dos saberes da docência e da associação entre a teoria e a prática dessa área, de complexidade indiscutível (p. 149).

A guisa de conclusão, o que depreendemos das discussões referentes à questão da formação pedagógica feitas até aqui, é que os desafios, tanto docente quanto institucional, evidenciam grandes dimensões. Entre elas, destacamos a necessidade de os professores, além de considerarem seus domínios específicos, investirem na dimensão pedagógica da docência. Esta dimensão envolve: atividades e valores traduzidos em sensibilidade ante o aluno; valorização dos saberes da experiência; ênfase nas relações interpessoais; aprendizagem compartilhada (professores e alunos); integração teoria/prática; e, também, o ensinar a partir do respeito ao ritmo de aprendizagem do aluno.

Passamos agora a analisar a questão referente aos conhecimentos pedagógicos que os docentes da IES pesquisada consideravam indispensáveis à atuação docente.

Encontramos uma diversidade de respostas que dificultou a nossa escolha por categorias, para efeito de análise. Contudo, optamos pelas palavras mais incidentes nas respostas, quais sejam **Avaliação e Didática**¹⁷.

Reforçando nossa escolha encontramos no depoimento da **Professora 12** a afirmação de que os conhecimentos pedagógicos que ela considera indispensáveis à sua ação docente são: a *elaboração do plano de aula; didática; planejamento; atualizações sobre as diretrizes curriculares nacionais; processo de avaliação e conhecimentos em pesquisas científicas*.

A **Professora 22** entende ser importante para a sua atuação docente, em termos e conhecimentos pedagógicos, *o processo de avaliação (elaboração de provas-avaliações), práticas pedagógicas inovadoras e utilização de filmes, vídeos, músicas para fixação de novos conhecimentos*.

Já o **Professor 28** compreende que para a sua atuação docente são indispensáveis pedagogicamente *o conhecimento dos conteúdos, a didática de sala de aula e as formas de avaliação*.

¹⁷ Para ilustrar a nossa escolha apresentamos em anexo a tabela 6 com as palavras mais citadas nas respostas dos docentes da IES privada pesquisada.

Ao analisarmos as respostas percebemos a preocupação dos docentes em saber avaliar corretamente seus alunos, o que na graduação tecnológica, de fato, deve ter uma atenção diferenciada, visto que, como bem coloca Prado (2006):

(...) nos cursos tecnológicos, o aluno deve saber fazer coisas e não apenas saber coisas, como em cursos conteudistas, nos quais o foco do processo é o ensino e não a aprendizagem. Este é um decisivo fator que leva à satisfação pessoal, à realização do indivíduo como pessoa, cidadão e trabalhador, em consonância com suas aspirações pessoais e profissionais (p. 272).

Caminhando para as conclusões finais dessa questão, o que depreendemos dessa reflexão é que nos cursos tecnológicos de nível superior, voltados a atender às demandas dos sistemas social e produtivo, as estratégias pedagógicas adotadas, sejam elas didáticas ou avaliativas, facilitam a compreensão dos diversos fenômenos naturais e sociais, colocando-os em interação, incentivando-os a aprender a pesquisar, neles despertando a curiosidade que inquieta, como afirma Paulo Freire (1996), e a necessidade de educar-se permanentemente. Daí a importância de uma ação docente pautada na reflexão crítica sobre sua prática no sentido de perceber que ações devem ser reformuladas no agir docente no contexto de dentro e de fora da sala de aula.

Chegamos à parte final de nossa pesquisa, com a questão que busca compreender como os docentes estruturam suas aulas em termos metodológicos nos cursos de graduação tecnológica.

Nesta questão também encontramos uma diversidade muito grande de respostas, mas para efeito de categorização trabalharemos com as respostas **Aulas Práticas e Aulas Teóricas**¹⁸.

Referendando as categorias trazemos o depoimento do **Professor 8** que afirma que em termos metodológicos estrutura suas aulas da seguinte maneira: *procuro planejá-las, apresentando aos alunos a estratégia na primeira aula. Uso aulas teóricas, práticas em laboratório, visitas técnicas e convido palestrantes, sempre que possível. Uso mais de uma forma de avaliação.*

¹⁸ No intuito de justificar nossas escolhas trazemos em anexo a tabela 7 de palavras que mais se repetiram nas respostas dos docentes pesquisados.

A **Professora 10** em seu depoimento afirma que: *como sou adepta do tradicionalismo, utilizo bastante o quadro, preparo notas de aulas, exercícios, procuro sempre passar trabalhos que os envolvam com o mercado e que possam fazer, pelo menos, um processo de autocrítica uma vez no semestre.*

De uma forma geral, percebemos nos discursos dos docentes uma preocupação em aliar teoria e prática em suas metodologias de trabalho, o que nos faz perceber uma ação docente carregada de intencionalidade e de consciência, mesmo que alguns se considerem tradicionais. Sobre este aspecto Tardif (2002) vem afirmar que:

(...) como qualquer outro profissional, um professor age em função de idéias, de motivos, de projetos, de objetivos, em suma, de intenções ou de razões das quais ele está consciente e que ele pode geralmente justificar, por exemplo, quando o interrogamos sobre sua prática, seus projetos ou suas decisões. Em suma, pode-se dizer que, de um modo geral, um professor sabe o que faz e por que o faz (p. 208).

Partindo-se da premissa de que os cursos de graduação tecnológica têm sua base na aplicação prática no mundo do trabalho, a preocupação com tal aspecto por parte dos docentes é algo importante a se ressaltar, no sentido de percebermos em seus discursos o conhecimento de tal prerrogativa. Da mesma forma, atenta-se também para o fato dos docentes perceberem a necessidade do embasamento teórico como fundamentação para o seu agir profissional.

Isto posto, entendemos o trabalho docente a partir de uma postura crítico-dialética do professor, proveniente de uma contínua reflexão sobre a inseparável relação teoria/prática, através da fundamentação teórica necessária à superação das dificuldades percebidas nas diversas realidades educacionais, utilizando-se da devida competência técnica para que os seus objetivos sejam realmente efetivados.

Dando por encerradas as discussões da questão anterior, passamos às considerações da última questão de nossa pesquisa empírica, onde perguntamos como os docentes dinamizavam suas aulas, em termos didáticos, nos cursos de graduação tecnológica.

A diversidade de respostas nos dificultou a escolha de categorias mais citadas, o que nos levou a optar por não categorizar os resultados, apresentando alguns discursos que, para nós, servem como referência para a compressão dos demais¹⁹.

Iniciamos, então, com a **Professora 16** que afirma dinamizar sua ação pedagógica *com estudos de caso, voltados para a realidade de cada área. Aulas reflexivas com exposição dialogada e atividades práticas.*

Na mesma linha temos o **Professor 23** que afirmar dinamizar sua ação pedagógica *em parte, motivando os alunos a trazerem para a sala de aula a realidade profissional que vivem, de forma a identificarem contribuição da disciplina no desempenho profissional. De outra, discutindo casos práticos da atualidade relatados pelos meios de comunicação.*

Outro discurso interessante é o da **Professora 12** que dinamiza suas aulas *com ensino contextualizado e focado; articulação permanente entre teoria e prática; estímulo ao aprender a aprender, através da prática que prioriza a resolução de problemas e a aceitação da dúvida como propulsora do pensar.*

Em cursos, como os aqui analisados, cujo foco é a ação prática, torna-se um desafio ao docente encontrar novas formas de dinamização de sua ação pedagógica no sentido de envolver seus alunos, dando sentido aos conteúdos abordados em sala. Sob essa complexidade do trabalho docente Tardif (2002) vem colocar que:

(...) um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. Nessa perspectiva, toda pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana (p. 230).

¹⁹ No intuito de justificar nossas escolhas trazemos em anexo a tabela 8 de palavras que mais se repetiram nas respostas dos docentes pesquisados.

Da mesma forma, é pertinente salientar que ensinar não pode ser confundido com o repasse simples de conteúdos prontos, mas deve ser identificado com um processo intencional e sistematizado de organizar os conhecimentos, saberes e fazeres, próprios a determinado domínio de atuação, e de oferecer suporte, isto é, estímulos auxiliares capazes de ajudar os alunos a construir suas estratégias de apropriação, em direção à sua autonomia formativa.

Chegando as nossas considerações finais, após as análises das questões de nossa pesquisa empírica, reconhecemos os grandes desafios postos à formação docente, principalmente no que concerne ao caráter pedagógico de seu trabalho, deixado basicamente de lado nas formações em nível de graduação e pós-graduação. Compreendemos, também, que a identidade profissional dos docentes é formada por um contínuo, que vai desde a fase de opção pela profissão, passando pela formação inicial e continuada, até os diferentes espaços institucionais em que a sua profissão se desenrola.

4.4 O Resumo da Ópera

Após concluirmos as análises de nossa pesquisa empírica, damos por encerradas as discussões a que nos propusemos em nossa pesquisa, através de nossas questões iniciais e de nossos objetivos geral e específicos.

Quando em nossa pesquisa indagamos qual seria a formação necessária ao docente que atua nos cursos de graduação tecnológica, levando-se em consideração as atuais diretrizes curriculares nacionais para a Graduação Tecnológica, entendemos termos tido respostas consistentes e pertinentes dos docentes da IES pesquisada, seja de forma consciente (com conhecimento de causa) ou inconsciente (sem o devido conhecimento), ao referendarem que, para o exercício da docência em tais cursos, faz-se necessário que o docente seja atuante no mercado do trabalho e tenha uma formação teórica sólida que embase seu agir pedagógico, o que vai de encontro às diretrizes curriculares dos referidos cursos, como mostramos anteriormente.

Tais respostas também vão de encontro ao objetivo geral de nossa pesquisa, qual o seja o de discutir a formação dos docentes que atuam na graduação tecnológica, a partir da análise das políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, fundamentados na teoria crítico-reflexiva, análise esta que foi contemplada em capítulos anteriores, bem como nas reflexões das respostas das questões oito, nove, dez e dezesseis de nosso questionário.

Compreendemos também que, ao nos valermos da entrevista feita junto a Direção Acadêmica da IES privada pesquisada, contemplamos também as discussões de outra questão de pesquisa por nós proposta, qual seja a que indaga como as instituições que oferecem a educação tecnológica estão pensando a formação docente voltada para o desenvolvimento de um profissional docente crítico-reflexivo. Mesmo que a resposta encontrada não seja compreendida por nós como satisfatória, entendemos ser ela a compreensão da IES quanto ao processo de formação de um docente crítico-reflexivo.

Nas análises das questões referentes aos temas-chave dois e três entendemos termos dado respostas aos nossos objetivos específicos, que tinham por meta, respectivamente, traçar as matrizes teórico-metodológicas que delimitam o fazer pedagógico do docente dos cursos tecnológicos da Instituição de Ensino Superior analisada e caracterizar as mudanças do agir profissional docente da Instituição de Ensino Superior analisada a partir da implementação das novas diretrizes curriculares nos cursos tecnológicos.

Mesmo tendo feito um percurso de análise das matrizes teórico-metodológicas que delimitam o fazer pedagógico dos docentes que atuam nos cursos de graduação tecnológica em capítulo anterior, percebemos que, ao refletirmos sobre as respostas da questão sete e das questões que vão da décima quarta a vigésima, finalizamos tal delimitação, levando em consideração as opiniões e pontos de vista dos docentes da IES privada pesquisada, interconectando com os devidos referenciais teóricos.

Da mesma forma, ao efetuarmos a leitura e análise das respostas das questões referentes às DCN's, de modo especial a de número dez, podemos

contemplar o objetivo específico referente à mudança no agir docente a partir da implementação das mesmas.

Isto posto, compreendemos também que, em termos de políticas públicas para a graduação tecnológica, as ações do governo ao estipularem Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para esses cursos, ao criarem o catálogo nacional dos cursos superiores de tecnologia e ao realizarem alguns eventos de âmbito nacional para discussão da educação profissional em nível tecnológico, deram um impulso na IES privada por nós pesquisada, no sentido de fazer com que ela repensasse a qualificação do seu docente, a ponto de oferecer uma formação direcionada para os professores desses cursos, no exposto intuito de os colocarem em direto contato com as referidas diretrizes, com as discussões atuais, bem como com os pressupostos pedagógicos desta nova modalidade de ensino superior.

Isso nos leva a concluir que, mesmo sem políticas públicas claras, efetivas e eficazes para os cursos de graduação tecnológica, as iniciativas governamentais têm servido como mola propulsora para as iniciativas da IES, no sentido da mesma adequar-se às novas exigências quanto à qualidade e a especificidade do trabalho docente em sala de aula e as novas características do mundo do trabalho, expressas nas formatações desses cursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o título *Políticas Públicas para a Graduação Tecnológica no Brasil: novos caminhos e reflexões para a formação docente* o presente trabalho objetivou levantar algumas discussões sobre as políticas públicas para a formação docente nos cursos de graduação tecnológica, propondo como matriz pedagógica uma formação pautada na teoria do professor crítico-reflexivo.

Para tanto, dividimos nosso trabalho em quatro capítulos no intuito de melhor estruturá-lo, aprofundando as discussões a que nos propusemos através de nossas questões de pesquisa e objetivos.

No primeiro capítulo buscamos abordar a questão metodológica de nossa pesquisa, delimitando nosso objeto de estudo, expondo nossos objetivos e a forma como buscaríamos alcançá-los. Nesse momento, apresentamos também nossos instrumentos de pesquisa, nossa forma de coleta de dados e também parte dos resultados de nossa pesquisa empírica através do perfil de nossos pesquisados, bem como a IES privada a que nos predispomos estudar.

Iniciamos, com o segundo capítulo, a nossa trajetória teórica para fundamentar a temática por nós escolhida. Buscamos traçar um percurso histórico da educação profissional no Brasil, desde seus primeiros ensaios de surgimento até chegarmos à atualidade, onde se configura a educação profissional de nível tecnológico com os cursos superiores de tecnologia, alvo de nossas análises.

No caso específico dos cursos de graduação tecnológica, buscamos trazer à tona nesse capítulo à discussão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, que regem essa modalidade de ensino superior, compreendendo-a como indicativo de política pública para impulsionar, dar credibilidade e identidade a essa nova modalidade de ensino superior.

Nesse momento, iniciamos também as nossas primeiras reflexões sobre a formação do docente que atua nessa modalidade, dando os nossos primeiros indícios do que acreditamos ser fundamental para a sua atuação profissional, no sentido de qualificá-lo a planejar e promover *na sala de aula situações em que o aluno estruture suas idéias, analise seus próprios processos de pensamento (acertos e erros), expresse seus pensamentos, resolva problemas, numa palavra, faça pensar* (Libâneo, 2002:71).

Tais reflexões foram essenciais para as discussões de nosso terceiro capítulo, quando aprofundamos nosso olhar sobre a visão do professor crítico-reflexivo em oposição à teoria do professor reflexivo, preconizada por Donald Schön, compreendendo essa transição como primordial para o agir docente nos cursos de graduação tecnológica, onde se *permitiria aos professores avançar num processo de transformação da prática pedagógica mediante sua própria transformação como intelectuais críticos* (Ghedin, 2007, p. 05).

Em nossas análises compreendemos que, quando se defende a idéia do professor como profissional simplesmente reflexivo, não se está revelando nenhum conteúdo para a reflexão, não se está propondo qual deve ser o campo de reflexão e onde estão situados seus limites. O que questionamos é se os processos meramente reflexivos, por suas próprias características, se dirigem a consciência e realização dos ideais de emancipação, igualdade ou justiça, ou se poderiam estar a serviço da justificação de outras normas e princípios vigentes em nossa sociedade.

Continuando nossa abordagem teórica trouxemos a discussão sobre um conceito extremamente contemporâneo e atual, qual seja o de Competências. Primamos por uma análise crítica acerca da utilização desse conceito nos moldes que atendem ao ideal neoliberal, principalmente no que se refere ao trabalho docente, propondo uma ruptura onde o conceito, como bem reforça Markert (2002), *não deverá ter somente uma conotação funcionalista em relação às mudanças sociais e laborais, mas, sendo essencialmente política, orientando-se à capacidade subjetiva de poder intervir e transformar estruturas tradicionais no trabalho e na vida social.*

Finalizando nossa abordagem neste capítulo passamos a refletir sobre a complexidade do fazer pedagógico docente em seus diversos aspectos, focando nossas colocações no agir do docente que atua nos cursos de graduação tecnológica, compreendendo, como ressaltamos no texto, que a esse docente caberá o importante desafio da superação da dicotomia entre sala de aula e mundo prático, entre a teoria e a prática, compreendendo e internalizando em seu fazer pedagógico, *que saber ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção* (Freire, 1997:52), construção esta que é dada na parceria inseparável entre teoria e prática.

Neste momento, consideramos encerrada a nossa trajetória de cunho mais teórico, com a consciência de termos abordado e contemplado a maior parte dos pontos centrais a que nos propusemos no início deste ensaio, passando agora, a analisar os dados de nossa pesquisa empírica, o que viria a contemplar os demais objetivos propostos em nosso trabalho.

Isto posto, apresentamos no quarto e último capítulo de nosso trabalho, os dados de nossa pesquisa empírica. Com as informações obtidas, podemos chegar a algumas conclusões já postas no referido capítulo. Uma delas foi a constatação de que, a grande maioria dos docentes pesquisados, desconhecem as Diretrizes Curriculares Nacionais que regem os cursos de graduação tecnológica e, conseqüentemente, não as utilizam como balizadoras de sua ação docente, porém, possuem o correto entendimento de que os referidos cursos são cursos voltados para atender as necessidades atuais do mundo do trabalho, com caráter eminentemente prático e aplicado.

Desta forma, eles reconhecem que a experiência profissional é fator primordial para o agir do docente que atua na graduação tecnológica, mas ressaltam, contudo, a importância do embasamento teórico como alicerce de sustentação de suas práticas pedagógicas.

Compreendemos que as demais questões foram devidamente abordadas no referido capítulo, e serviram para concluirmos as nossas análises, dando respostas

às questões de pesquisa e objetivos, que até o momento não haviam sido contemplados.

Caminhando para as nossas considerações finais, após a realização de todo esse percurso, temos a nítida clareza de que a identidade de um docente, em suas mais diversas esferas, é produzida ao longo dos tempos, segundo diferentes significados e representações por ele atribuídas. No cenário contemporâneo, caracterizado por uma séria e profunda crise de valores, mudanças aceleradas envolvendo os mais diversos campos (ético, institucional, científico, econômico, político, tecnológico, produtivo, etc.) que problematizam e colocam novas exigências à profissão docente, a identidade do professor sofre questionamentos, rupturas, desarticula-se, é desconstruída e reconstruída impulsionada por novos desafios.

Aos docentes da graduação tecnológica fica o grande desafio da transposição de tamanhas adversidades, internalizando e compreendo sua função sob uma matriz crítico-reflexiva, que o permita agir socialmente em seu tempo, na busca de sua emancipação e da conscientização de seus educandos.

Aos governantes caberá a implementação efetiva de políticas públicas consistentes, voltadas para a formação específica de um docente que tem a grande responsabilidade de formar profissionais competentes e aptos a se inserirem rapidamente no mundo do trabalho.

Com essas reflexões, chegamos aqui, com a certeza de que muito tem a ser feito na área das políticas públicas para a formação docente, de modo especial, para a formação dos docentes que atuam ou atuarão nos cursos superiores de tecnologia.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. São Paulo, Porto Editora, 1998.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 3. ed – São Paulo, Cortez, 2004.

ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra, PONTE, Marcus Fábio Linhares. **Educação profissional e formação docente: entre a política pública e a ação crítico-reflexiva**. Artigo publicado nos anais do 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste - EPENN. Maceió-AL, 2007.

ARAÚJO, Judith Maria Daniel De. A direção e o sentido da educação profissionalizante industrial e o decreto 2.208/97. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Educação Profissional e Tecnológica: memórias, contradições e desafios**. Campos dos Goytacazes/RJ: Essentia Editora, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa / Portugal: Edições 70, 2002.

BARREIRA, Sofia de Evaristo Menescal. Profissionalização para a docência no ensino superior. In: ALBUQUERQUE, Luiz Botelho. **Currículos Contemporâneos: formação, diversidade e identidades em transição**. Fortaleza: Editora UFC, 2005.

BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. In: **Educação & Sociedade**. Nº 25. Campinas, CEDES, 2004.

BORGES, Rita de Cássia Monteiro Barbugiani. O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura-escrita. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Cortez, 2002.

BRASIL. **Decreto n. 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º. do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial*, Poder Executivo, Brasília, 18 de abril de 1997.

_____. **Decreto n. 5.154**, de 23 de julho de 2004. regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Lei Federal nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial*, Poder Executivo, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

_____. **Parecer CNE/CES 436/2001**, aprovado em 02/04/2001.

_____. **Parecer CNE/2002 29/2002**, aprovado em 03/12/2002.

_____. **Parecer 277/2006**, aprovado em 31/05/2007.

_____. **Portaria n° 10**, de 28 de julho de 2006.

_____. **Resolução CNE/CP n° 3 de 18/12/2002**, publicada no DOU em 23/12/2002.

BUENO, Maria (Org.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002.

CARDOSO, Gustavo Brígido Bezerra. **Políticas Públicas - a gênese nacional e internacional das políticas sociais, o Estado de bem-estar social, as parcerias público privadas**: instrumento alternativo de superação de carências públicas de políticas de infra-estrutura. Fortaleza: Edições Técnicas, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2003.

COHN, Amélia. Conseqüências sociais da globalização na América Latina: apontamentos. In: HOFMEISTER, Wilhelm (Org). **Política social internacional: conseqüências sociais da globalização**. Rio de Janeiro: Konrad-Adenauer-Stiftung, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Graduação/Pós-Graduação: a busca de uma relação virtuosa. In: **Educação & Sociedade**. N° 25. Campinas, CEDES, 2004

DELUIZ, Neise. **O modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação**: Implicações para o Currículo. In: <http://www.senac.br.informativo/BTS/273/boltec273b.htm>. 01/01/1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Ed. Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação Docente e Formação do Educador: regulação e desprofissionalização. In. **Educação & Sociedade**. Vol. 24, n. 85. Campinas – São Paulo. CEDES, Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. In: Frigotto, Gaudêncio; Ciavatta, Maria (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica**: memórias, contradições e desafios. Campos dos Goytacazes-RJ: Essentia Editora, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo. Atlas, 1994.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo. Atlas, 1999.

GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo, Cortez, 2002.

GHEDIN, Evandro Luiz. **Professor-Reflexivo**: Da Alienação Da Técnica À Autonomia Da Crítica. Artigo retirado do site www.anped.org.br/reunioes/24/P0807764775255.doc em 13 de novembro de 2007.

GOMES, Marineide de Oliveira. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo, Cortez, 2002.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis-RJ. Vozes, 2000.

INEP. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**. Ministério da Educação. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: **Docência na educação superior**: Brasília, 1º e 2 de dezembro de 2005 / Organização: Dilvo Ristoff e Palmira Sevegnani. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 336 p. – (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5).

KLASEN, Stephan. O impacto da Globalização no desenvolvimento econômico e social da América Latina. In: HOFMEISTER, Wilhelm (Org). **Política social internacional**: conseqüências sociais da globalização. Rio de Janeiro: Konrad-Adenauer-Stiftung, 2005.

KOVÁCS, Ilona. Qualificações e ensino/formação na era da globalização. In: WARREN, Ilse Scherer, FERREIRA, José Maria (Orgs.). **Transformações Sociais e Dilemas da Globalização**: um diálogo Brasil/Portugal. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo, Cortez, 2002.

- MANFREDI, Silvia Maria. Educação Profissional no Brasil. São Paulo. Cortez, 2002.
- MARKERT, Werner. **Trabalho e Comunicação**: reflexões sobre um conceito dialético de competência. In. Educação & Sociedade. Vol. 24, n. 84. Campinas – São Paulo. CEDES, Cortez, 2002.
- MARKERT, Werner. Educação Profissional: mudanças no mundo do trabalho e conceitos pedagógicos para o ensino técnico. In. ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Marias. **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002.
- MARKERT, Werner. **Formação de professores e reflexividade dialética à luz da teoria crítica**. EPENN, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2007.
- MARKERT, Werner. **Teoria Crítica, Formação Estética e Educação**: reflexões sobre a crítica da economia política, formação estética e o conceito de professor reflexivo-transformativo. ANPEd, Caxambu, 2007.
- MARKERT, Werner. **Pedagogia por competência e a formação do professor enquanto profissional comunicativo-transformativo**. ENDIPE, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.
- MARKERT, Werner. Competência profissional e trabalho qualificante. In. ALBUQUERQUE, Luiz Botelho. **Currículos Contemporâneos**: formação, diversidade e identidades em transição. Fortaleza: Editora UFC, 2005.
- MELLOUKI, M'hamed, GAUTIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. In. **Educação & Sociedade**. Vol. 25, n. 85. Campinas – São Paulo. CEDES, Cortez, 2002.
- MENDES, Bárbara Maria Macedo. Formação de Professores numa Perspectiva Reflexiva: caminhos a desbravar. In. ALBUQUERQUE, Luiz Botelho. **Currículos Contemporâneos**: formação, diversidade e identidades em transição. Fortaleza, Ed. UFC, 2006.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis-RJ. Vozes, 1994.
- Ministério da Educação-Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília-DF, dezembro / 2003.
- Ministério da Educação-Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Apresentação**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=com_content&task=view&id=69&Itemid=198>. Acesso em 11 de janeiro de 2008.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. O ensino técnico, o mundo do trabalho e questões didáticas: pontos de reflexão. In. ZIBAS, Dagmar, AGUIAR, Márcia, BUENO, Maria (Orgs.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002.

OLIVEIRA, Ramon de. Algumas questões para pensar a educação de nível técnico e a qualificação profissional. In. ZIBAS, Dagmar, AGUIAR, Márcia, BUENO, Maria (Orgs.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002.

PACHANE, Graziela Giusti. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. In: **Docência na educação superior**: Brasília, 1º e 2 de dezembro de 2005 / Organização: Dilvo Ristoff e Palmira Sevegnani. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 336 p. – (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5).

PAQUAY, Léopold, PERRENOUD, Philippe, ALTET, Marguerite, CHARLIER, Évelyne (Orgs.). **Formando Professores Profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? 2.ed. rev – Porto Alegre: Artemed Editora, 2001.

PASSOS, Carmensita Matos Braga. Identidade docente e desafios da contemporaneidade. In. ALBUQUERQUE, Luiz Botelho. **Currículos Contemporâneos**: formação, diversidade e identidades em transição. Fortaleza: Editora UFC, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido, GHENDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**: construindo uma crítica. São Paulo. Cortez, 2002.

PONTE, Marcus Fábio Linhares. **Políticas Públicas para a graduação tecnológica no Brasil**: novos caminhos e reflexões para a formação docente. Artigo publicado nos anais da III Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luis-Ma, 2007.

PRADO, Fernando Leme do. **Os novos cursos de graduação tecnológica**: histórico, legislação, currículo, organização curricular e didática. Curitiba: Opet, 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo. Cortez, 2001.

SANTOS, Lucíola Lucino de C. T. Formação de Professores na Cultura do Desempenho. In. **Educação & Sociedade**. Vol. 25, n. 85. Campinas – São Paulo. CEDES, Cortez, 2004.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo, Cortez, 2002.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

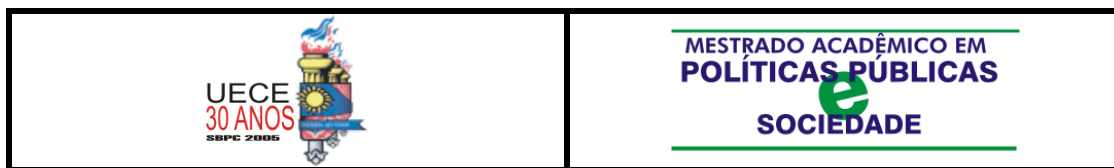
TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VALADARES, Juarez Melgaço. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Cortez, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. In: **Docência na educação superior**: Brasília, 1º e 2 de dezembro de 2005 / Organização: Dilvo Ristoff e Palmira Sevegnani. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 336 p. – (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5).

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO DE ENTREVISTA**A. Dados de Identificação**

Nome: _____

Endereço: _____

Telefone: _____

Idade: ___ / ___ / _____

Sexo: _____

Horas diárias em sala de aula: _____ Tempo de Docência: _____

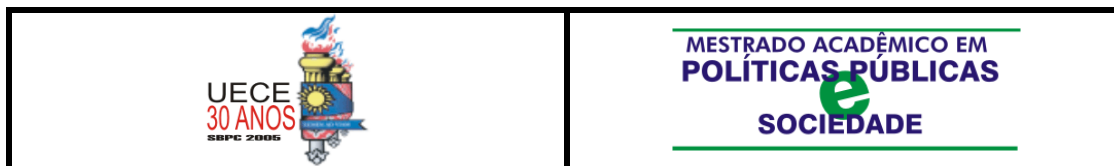
Escola em que trabalha: _____

Data da entrevista: ___ / ___ / _____

B. Roteiro de entrevista

1. Qual o seu entendimento sobre Graduação Tecnológica?
2. Você tem conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais que regem a Graduação Tecnológica?
3. Que avaliação você faz das formações pedagógicas dos docentes da Graduação Tecnológica?
4. Como foi planejada a formação continuada para os docentes da Graduação Tecnológica?
5. Que avaliação você faz dos resultados pós-formação continuada?
6. Como está sendo pensada a formação docente voltada para o desenvolvimento de um profissional docente crítico-reflexivo na IES?

APÊNDICE B



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Marcus Fábio Linhares Ponte, aluno do Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade da Universidade Estadual do Ceará, estou desenvolvendo uma pesquisa cuja temática é **“Políticas Públicas para a Graduação Tecnológica no Brasil: Novos Caminhos e Reflexões Para a Formação Docente”**, venho solicitar sua participação voluntária neste estudo respondendo a um questionário contendo perguntas sobre dados relacionados ao seu trabalho, bem como entrevista abordando suas percepções a cerca de diversos aspectos pertinentes ao tema.

As informações abaixo são para esclarecer as finalidades e procedimentos adotados durante o estudo que tem por objetivo Analisar o processo de formação do docente crítico-reflexivo à luz das políticas públicas para a educação tecnológica e das novas diretrizes curriculares nacionais para a educação tecnológica de nível superior.

Esclareço que:

- As informações coletadas no questionário e entrevistas somente serão utilizadas para os objetivos da pesquisa.
- Que o (a) senhor (a) tem liberdade de desistir a qualquer momento de participar da pesquisa.
- Também esclareço que as informações ficarão em sigilo e que seu anonimato será preservado.
- Nenhum momento o (a) senhor (a) sofrerá algum tipo risco ou terá algum ônus financeiro.
- Não haverá benefício direto, mas sua participação será de extrema importância para o esclarecimento sobre a dinâmica do cotidiano docente nos Cursos Superiores de Tecnologia.
- As informações coletadas durante o estudo serão arquivadas em fichas de anotações sob a tutela do pesquisador responsável.

Em caso de esclarecimento entrar em contato com o pesquisador responsável no endereço:

Nome: Marcus Fábio Linhares Ponte
Endereço: Rua Visconde de Mauá 1940 - Aldeota
Telefone: 4005.9923 – 4005.9801 - 9101.5252
RG: 96002429-440

✓ **Dados do entrevistado**

Nome: _____
Endereço: _____
Telefones para contato: _____

✓ *Consentimento pós-esclarecimento*

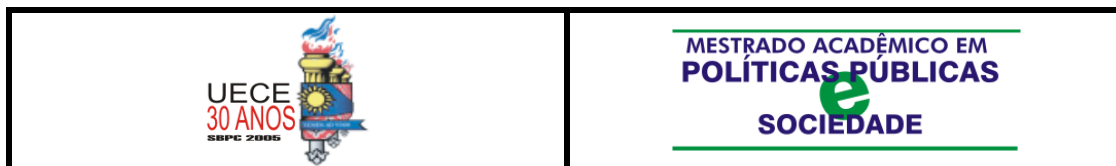
Declaro que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar da pesquisa.

Fortaleza, _____ de _____ de _____

Assinatura do(a) entrevistado(a)

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE C



QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Prezado(a) Professor(a),

O presente questionário tem por finalidade a realização de uma pesquisa para composição de uma dissertação de mestrado do Programa de Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade da Universidade Estadual do Ceará cujo tema é “*Políticas Públicas para a Formação Docente na Graduação Tecnológica: novos caminhos e reflexões para a formação docente*”.

Sua colaboração será de grande contribuição para a realização desta pesquisa que tem por objetivo central analisar o processo de formação do docente crítico-reflexivo à luz das políticas públicas para a Graduação Tecnológica e das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação tecnológica de nível superior.

Agradecemos antecipadamente a sua colaboração no preenchimento deste questionário.

- **Nome do docente:** _____
- **Curso(s) de Graduação Tecnológica em que ministra aulas:** _____

TEMA-CHAVE 1 - FORMAÇÃO DO DOCENTE DA GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA

1. Qual a sua formação básica de nível superior?

- Bacharel em _____
- Licenciado em _____
- Tecnólogo em _____

2. Quanto tempo você tem de experiência no ensino superior?

() menos de 2 dois anos () entre 2 e 5 anos () entre 5 e 10 anos () mais de 10 anos

3. Há quanto tempo você leciona nos cursos de Graduação Tecnológica?

() menos de 2 anos () entre 2 e 4 anos () mais de 4 anos

4. Qual o seu entendimento sobre os Cursos Superiores de Tecnologia (Graduação Tecnológica)?

5. Como você diferencia a Graduação Tecnológica dos cursos de Bacharelado?

6. Para você, qual seria a formação necessária ao docente que atua na Graduação Tecnológica?

TEMA-CHAVE 2 – PRÁXIS PEDAGÓGICA DO DOCENTE DA GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA

7. A aula que você ministra no bacharelado/licenciatura é a mesma que você ministra nos cursos de graduação tecnológica? Por quê?

8. Que conhecimentos você possui, enquanto docente que atua na área de Graduação Tecnológica, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais que regem essa modalidade de Ensino Superior?

9. No(s) Projeto(s) Pedagógico(s) do(s) Curso(s) de Graduação Tecnológica em que você ministra sua(s) aula(s) há diretrizes básicas para o desenvolvimento de competências, habilidades e valores. Como essas diretrizes podem estar contribuindo para o desenvolvimento do seu processo de ação-reflexão-ação em sala de aula?

10. As Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de Tecnologia mudam o seu agir profissional enquanto docente que atua nesta área? De que maneira?

TEMA-CHAVE 3: FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO DOCENTE DA GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA

11. Você participou do Curso de Capacitação para os Docentes da Graduação Tecnológica promovido pela IES nos anos de 2005 e 2006?

() sim, fui a todos os módulos () não frequentei nenhum módulo () Participei apenas de alguns encontros

12. Por qual motivo você acha que a IES promoveu esse curso de capacitação?

13. Você considera que a sua prática pedagógica mudou após a sua participação no Curso de Capacitação para os Docentes da Graduação Tecnológica promovido pela IES nos anos de 2005 e 2006? Por quê?

14. Na sua opinião, o docente que atua nesta área deve possuir quais competências para exercer a função de professor?

15. Você considera que a sua experiência profissional colabora na sua prática docente? De que forma?

16. Levando em consideração sua prática docente, escolha uma ou mais categorias abaixo com a(s) qual (quais) você mais se identifica e justifique a sua escolha.

() **Tradicional** – trabalho sempre da mesma forma.

() **Reflexivo** – reflito sobre minha prática em sala de aula buscando novas alternativas de ensino.

() **Crítico-Reflexivo** – reflito minha prática em sala de aula levando em consideração a realidade local, social, econômica em que estou inserido.

Justifique sua escolha:

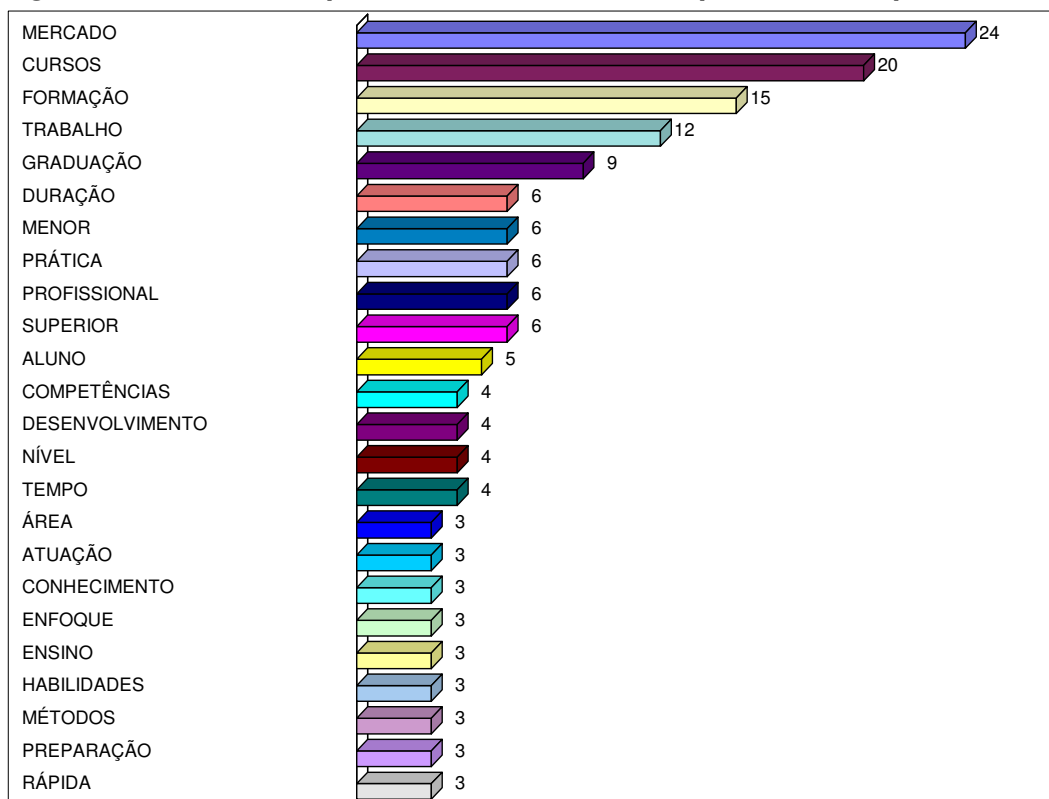
17. Você considera ter formação pedagógica para atuar na Graduação Tecnológica? Justifique sua resposta.

18. Que conhecimentos pedagógicos você considera indispensáveis à sua atuação docente?

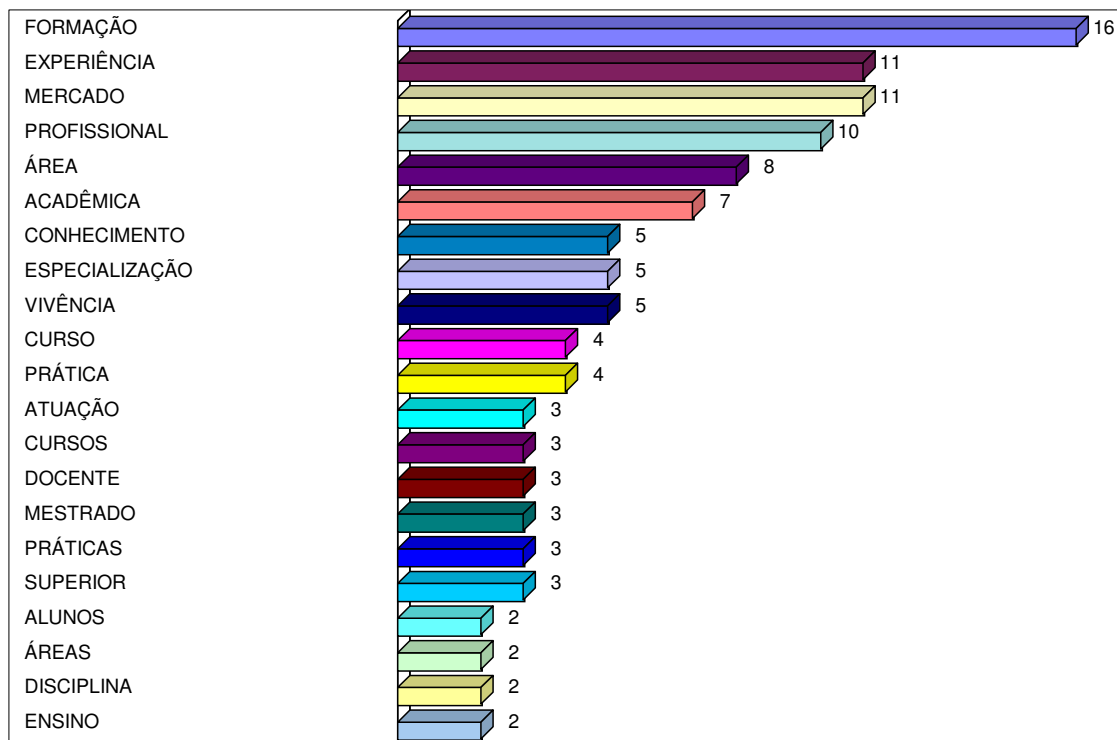
19. Em termos metodológicos como você estrutura suas aulas nos cursos de Graduação Tecnológica?

20. Em termos didáticos como você dinamiza sua ação pedagógica?

ANEXOS

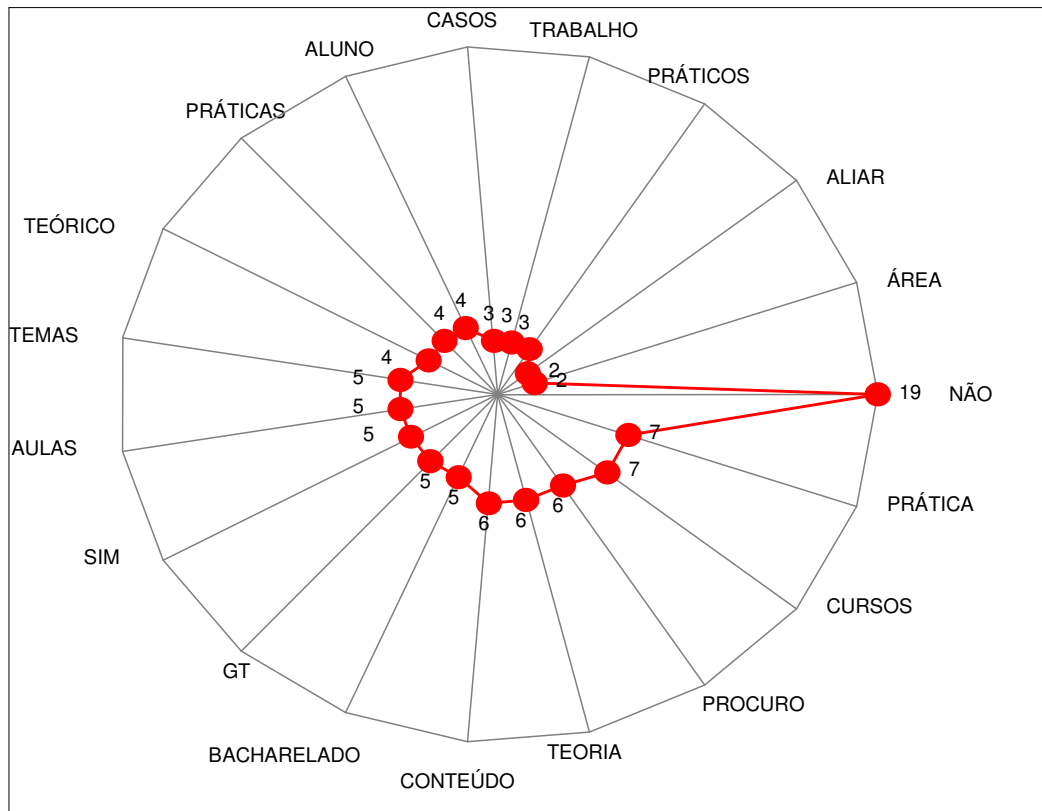
Figura 1 – Gráfico das palavras mais citadas na questão 4 do questionário

Fonte: Pesquisa Direta. Gráfico retirado do programa estatístico Sphinx, 2007.

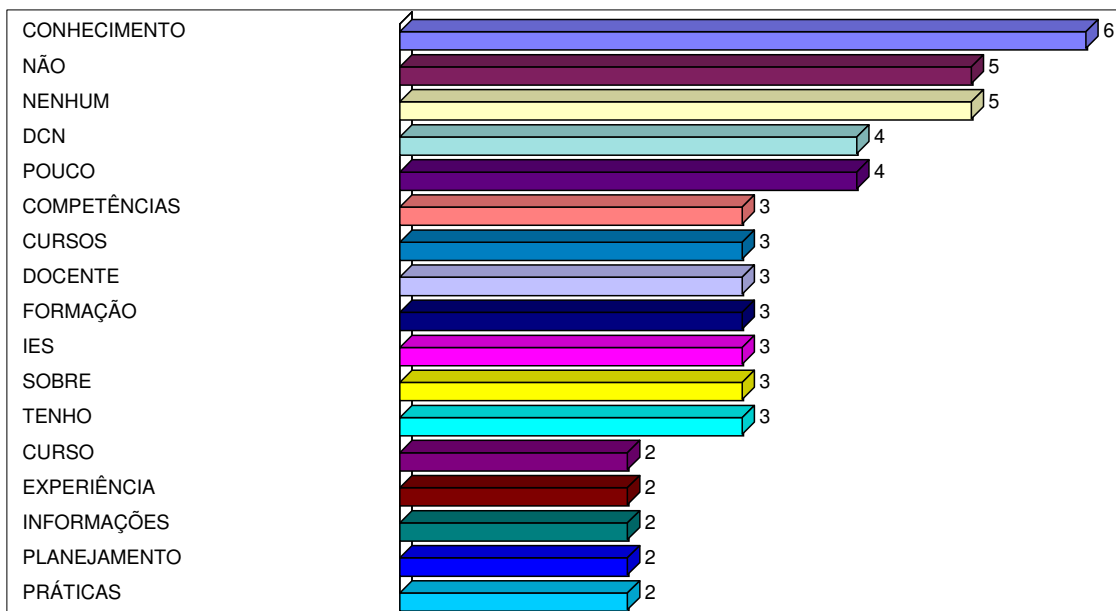
Figura 2 - Gráfico das palavras mais citadas na questão 6 do questionário

Fonte: Pesquisa Direta. Gráfico retirado do programa estatístico Sphinx, 2007.

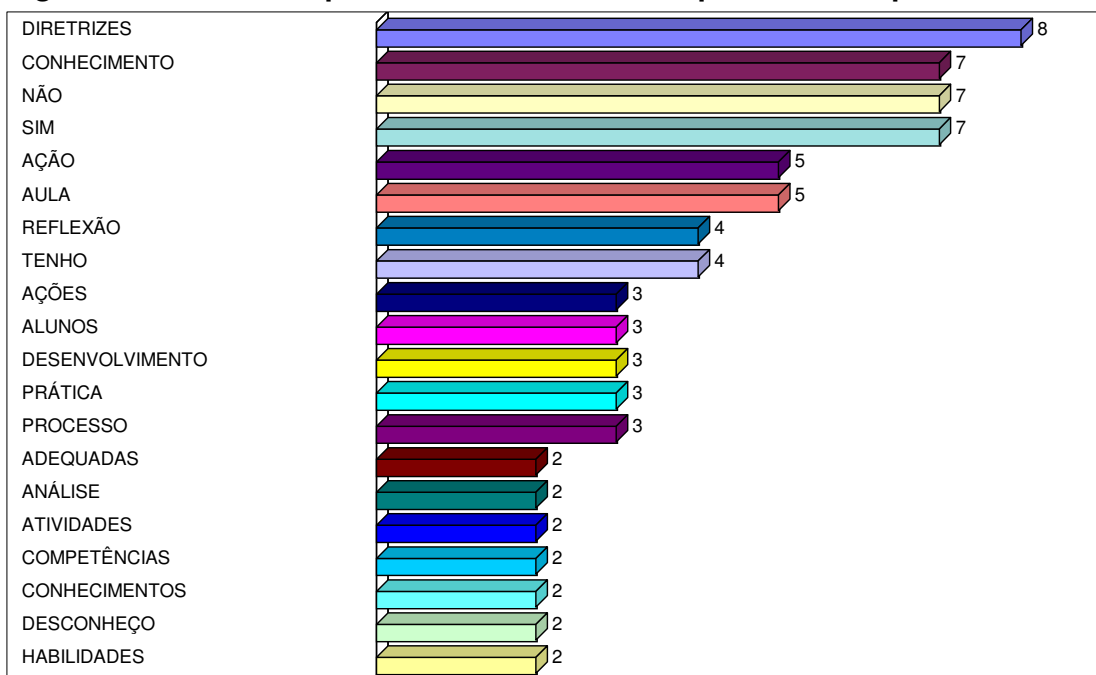
Figura 3 - Gráfico das palavras mais citadas na questão 7 do questionário



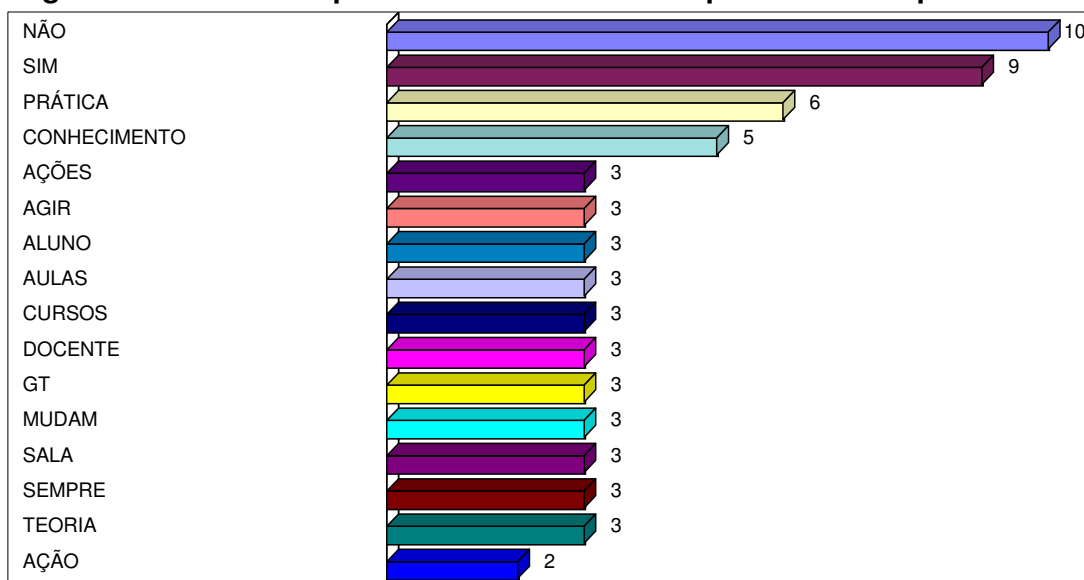
Fonte: Pesquisa Direta. Gráfico retirado do programa estatístico Sphinx, 2007.

Figura 4 - Gráfico das palavras mais citadas na questão 8 do questionário

Fonte: Pesquisa Direta. Gráfico retirado do programa estatístico Sphinx, 2007.

Figura 5 - Gráfico das palavras mais citadas na questão 9 do questionário

Fonte: Pesquisa Direta. Gráfico retirado do programa estatístico Sphinx, 2007.

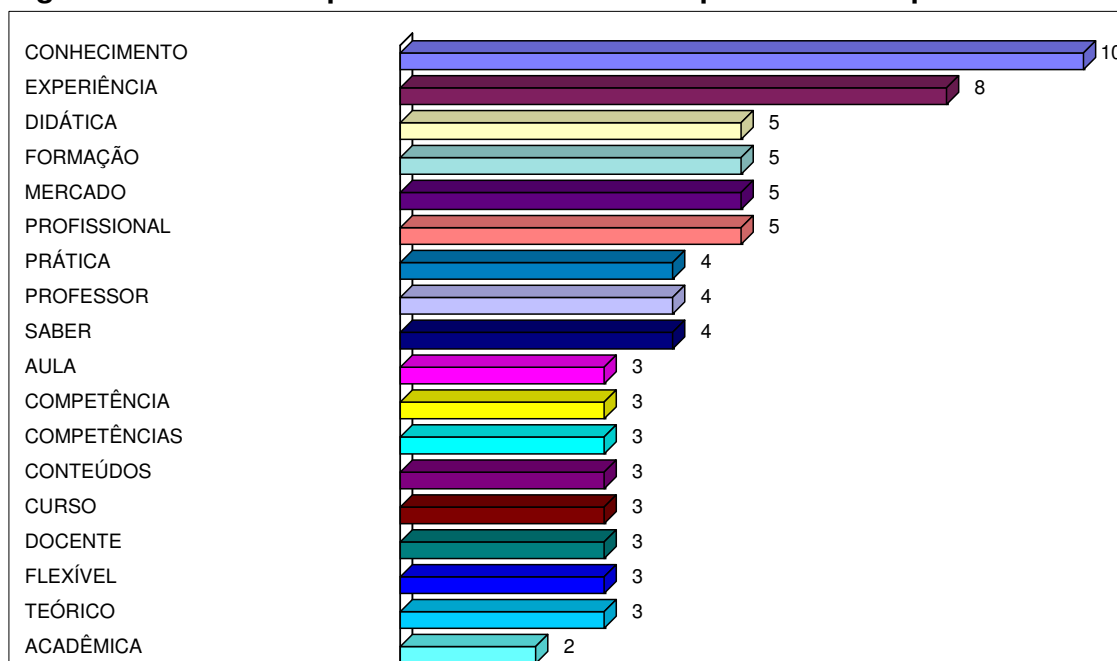
Figura 6 - Gráfico das palavras mais citadas na questão 10 do questionário

Fonte: Pesquisa Direta. Gráfico retirado do programa estatístico Sphinx, 2007.

Tabela 2 – Participação na Capacitação Docente da IES pesquisada

PARTICIPAÇÃO NA CAPAC. DOCENTE DA IES	Qt. cit.	Freq.
Sim fui a todos os módulos	11	34,4%
Não frequentei nenhum módulo	9	28,1%
Participei de alguns encontros	12	37,5%
TOTAL OBS.	32	100%

Fonte: Pesquisa Direta. Tabela retirada do programa estatístico Sphinx, 2007.

Figura 7 - Gráfico das palavras mais citadas na questão 14 do questionário

Fonte: Pesquisa Direta. Gráfico retirado do programa estatístico Sphinx, 2007.

Tabela 3 – Palavras mais repetidas nas respostas da questão 15

Valores	Qt. cit.
SIM	20
MERCADO	8
EXPERIÊNCIA	7
SALA	7
CASOS	6
MUITO	6
TRABALHO	6
ALUNO	5
EXPERIÊNCIAS	5
PRÁTICA	10
ANOS	4
AULA	8
CONTEÚDO	4
EMPRESAS	4
TEORIA	4
BASE	3
CONHECIMENTO	3
DISCIPLINAS	3
MINHAS	3
SEMPRE	3
TOTAL	119

Fonte: Pesquisa Direta. Tabela retirada do programa estatístico Sphinx, 2007.

Tabela 4 – Respostas do questionário referente à questão 16

CATEGORIA COM A QUAL MAIS SE IDENTIFICA	
Tradicional – trabalho sempre da mesma forma.	0
Reflexivo – reflito sobre minha prática em sala de aula buscando novas alternativas de ensino.	5
Crítico-Reflexivo – reflito minha prática em sala de aula levando em consideração a realidade local, social e econômica em que estou inserido.	25
Tradicional – Crítico-Reflexivo	2
Total de observações: 32	100%

Fonte: Pesquisa Direta. Tabela retirada do programa estatístico Sphinx, 2007.

Tabela 5 – Respostas do questionário referente à questão 17

Valores	Qt. cit.
SIM	24
FORMAÇÃO	14
CURSOS	8
SEMPRE	7
NÃO	6
PEDAGÓGICA	6
TENHO	12
GRADUAÇÃO	5
ALUNOS	4
CAPACITAÇÃO	4
CONHECIMENTOS	4
EXPERIÊNCIA	4
MERCADO	4
PRÁTICA	4
PROFISSIONAL	4
ACREDITO	3
ÁREA	3
CURSO	3
DOCÊNCIA	3
ESPECIALIZAÇÃO	3
ESPECÍFICA	3
LICENCIATURA	3
MESTRADO	3
TOTAL	134

Fonte: Pesquisa Direta. Tabela retirada do programa estatístico Sphinx, 2007.

Tabela 6 – Respostas do questionário referente à questão 18

Valores	Qt. cit.
AVALIAÇÃO	11
DIDÁTICA	10
AULA	7
SALA	7
CONHECIMENTO	10
ENSINO	5
FORMAÇÃO	5
PLANEJAMENTO	5
ALUNO	7
CONHECER	4
CONTEÚDO	4
FERRAMENTAS	4
PEDAGÓGICA	4
PROCESSO	4
SABER	4
TÉCNICAS	4
ATUAÇÃO	3
CONTEÚDOS	3
HABILIDADE	3
METODOLOGIA	6
PRÁTICA	3
RELACIONAMENTO	3
APRENDIZAGEM	2
BOA	2
TOTAL	120

Fonte: Pesquisa Direta. Tabela retirada do programa estatístico Sphinx, 2007.

Tabela 7 – Respostas do questionário referente à questão 19

Valores	Qt. cit.
PRÁTICA	10
AULAS	12
EXERCÍCIOS	6
ALUNO	10
CONTEÚDO	5
DISCIPLINA	4
TEORIA	4
TRABALHOS	4
ATIVIDADES	3
COMPETÊNCIAS	3
DEBATES	3
DINÂMICAS	3
REFLEXÃO	3
TEÓRICA	3
TRABALHO	3
VISITAS	3
APLICAÇÃO	2
APRESENTAÇÃO	2
ASSUNTOS	2
ATIVIDADE	2
BASTANTE	2
BUSCANDO	2
TOTAL	91

Fonte: Pesquisa Direta. Tabela retirada do programa estatístico Sphinx, 2007.

Tabela 8 – Respostas do questionário referente à questão 20

Valores	Qt. cit.
ALUNOS	12
AULA	12
DINÂMICAS	5
TEXTOS	5
DEBATES	4
PRÁTICAS	4
RECURSOS	4
SALA	4
VÍDEOS	4
ATIVIDADES	3
ESTUDOS	3
MEIO	3
PALESTRANTES	3
PRÁTICA	8
PROFISSIONAL	3
SEMINÁRIOS	3
APRENDER	2
APRESENTAÇÕES	2
ATUAIS	2
CASO	4
COMPOSIÇÕES	2
CONTEÚDOS	2
CRIANDO	2
CURSOS	2
DIDÁTICA	2
TOTAL	100

Fonte: Pesquisa Direta. Tabela retirada do programa estatístico Sphinx, 2007.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)