

## 8.12.

### **Título:**

**Enquadramento entre ensino superior e qualidade do trabalho pedagógico da docência: visões de um grupo de professores da educação tecnológica**

### **Autor/a (es/as):**

Biagini, Jussara [Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais]

Maciel, Elizabete Ribeiro Halfeld [Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais]

### **Resumo:**

O objetivo desta reflexão é analisar visões de um grupo de professores a respeito do enquadramento entre ensino superior e qualidade do trabalho da docência, tendo como referência a organização escolar da Educação Tecnológica. Destaca-se que esses educadores investigados desenvolvem a profissão de professor em um estabelecimento de ensino que define como meta institucional, entre outras, sua mudança para o patamar correspondente aos das Universidades Públicas Brasileiras, conforme exposto Plano de Desenvolvimento Institucional 2005/2010. As análises se baseiam nas informações e dados extraídos de memoriais descritivos por esses docentes entre o período de 2005 a 2010. A preparação desses memoriais consiste em exigência da instituição em apreço para “reconhecimento” da progressão funcional na docência. A linha investigativa adotada assenta na perspectiva de reconhecimento das opções e falas dos docentes sobre a temática em apreço. O estudo ora apresentado elabora-se no enfrentamento dos riscos metodológicos de aplicar quadros explicativos aos escritos dos professores, o que tende a conduzir certas cegueiras interpretativas das informações e dados apurados. Os sujeitos desse processo reflexivo/analítico não são percebidos abstratamente, mas, sim como seres sociais, reais e contraditórios, que carregam em suas existências e práticas profissionais marcas de tensões de suas próprias contradições. Das várias leituras do material apreendido emergem-se três categorias interdependentes e complementares: 1) Competência pedagógica postulada por um status profissionalizante no ensino superior; 2) Formação acadêmica e formação profissional: das relações de correspondência às relações de contradição; 3) tradição acadêmica de uma instituição de educação tecnológica e expressão da qualidade do trabalho pedagógico. Considerando que há limites nesta reflexão, os dados singulares aqui apresentados o mais objetivamente possível. A relevância e pertinência da investigação em questão respaldam na atitude de se colocar no centro da investigação que tomam como objeto à docência universitária: As possibilidades das discussões empreendidas são respaldadas na atitude de se colocar no centro das investigações que tomam como objeto à docência universitária, a visões de um grupo de professores a respeito do enquadramento entre ensino superior e trabalho da docência como

uma realidade rica e complexa.

### **Palavras-chave:**

Ensino superior, trabalho pedagógico, educação tecnológica, status profissionalizante, tradição acadêmica, formação profissional.

Analisar visões de um grupo de professores a respeito do enquadramento entre ensino superior e qualidade do trabalho da docência, tendo como referência a organização escolar da Educação Tecnológica, incide a necessidade considerar que a profissionalidade desses profissionais é ressaltada pela função de ensinar. Essa função não constitui apenas de um repertório instrumental-metodológico do “*como*” desenvolver a docência em sala de aula, mas também explícita ou oculta o “*porque*” e “*para quem*” a dinâmica ensino-aprendizagem está estruturada.

Na dimensão de considerar o *que é ser professor* no ensino superior, argumenta-se que esse profissional desenvolve o seu trabalho de docência dentro de uma organização denominada Universidade. Na universidade tem-se o compartilhamento de significados, de conhecimentos e de ações entre pessoas/profissionais, em que são desenvolvidos tanto mecanismos de negociação quanto momentos de troca que determinam e/ou favorecem a relação ensino-aprendizagem. É preciso considerar que especificidade desse trabalho está vinculada a intenções que precisam ser desmistificadas. Nessas circunstâncias, mecanismos de poderes e princípios de controle são expressos na condição de evidenciar e/ou ocultar procedimentos legitimadores de dominância de “*quem*” qualifica significação sobre docência na universidade e/ou projeções de qualidades requeridas aos trabalhos pedagógicos no ensino superior.

A partir do saber ensinado e aprendido, da metodologia adotada, da prática de linguagem, das relações sociais e de produção desenvolvida na rotina em sala de aula que se percebe difusão e/ou aceitação de formas particulares de mundo. Considerar a fala de professores sobre enquadramento entre ensino superior e qualidade do trabalho implica em considerar relações entre viver o trabalho no ensino superior (“sentido de trabalho”) e maneiras de conceber a vida profissional docente universitário (“construção de profissionalidade”).

Na moldura mais ampla da relação entre o *ethos* do ensino superior, qualidade do trabalho pedagógico da docência e situações particulares dessa profissionalidade na referência a organização escolar da Educação Tecnológica, faz-se necessário pontuar o Estabelecimento de ensino, no qual os profissionais investigados desenvolvem a profissão professor, apresenta uma trajetória de 100 anos de construção do seu projeto político-pedagógico. Essa trajetória inicia-se com implementação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices instituída por um decreto presidencial de 1909, assinado pelo então Presidente da República do Brasil, Nilo Peçanha. O

motivo que impulsiona essa implementação assenta-se na matriz ideológica que concebe a educação profissional destinada a preparar os pobres, marginalizados e desvalidos da sorte para atuarem como operários e contramestres nos setores urbanos produtivos. A demanda do corpo de alunos é constituída de crianças e jovens das camadas sociais mais pobres, na faixa de idade dos 10 anos aos 13 anos. O corpo docente divide-se em dois tipos de educadores: o normalista, que ministra as disciplinas de formação geral (Português, Matemática e Religião) e o outro que é recrutado diretamente das fábricas e oficinas para ministrar a preparação profissional. O ofício de ensinar desses docentes é demarcado pela emergência de uma tensão, pois se tem o professor do quadro do magistério primário, que não possui a mínima ideia “do que” e “do como” lecionar no ensino profissional; o outro profissional é o mestre das fábricas ou oficinas que, sem base teórica suficiente do repertório instrumental-metodológico do “como fazer” a prática pedagógica, transmite para os aprendizes os conhecimentos empíricos, trazidos pelos anos de ofícios. Essa tensão é alvo de rigorosas críticas. Na tentativa de suprir o aquecimento da demanda de professores especialistas para as áreas profissionalizantes, promovem-se iniciativas de formação da docência para o ensino profissional, cursos se projetam visando formar e capacitar educadores para a área técnica.

Entre as décadas de 1920 e 1930, observa-se certo entrelaçamento da concepção “*escola do trabalho*” na formação escolar de nível secundário, o propósito formativo consiste em promover ensinamentos relacionados às atividades práticas que incidem a preparação técnica ligada aos processos produtivos e a indústria. Sob uma forte interferência do ideário da “*Escola do trabalho*”, que tem fortes ligações com ideais educacionais dos pioneiros que na época, ano de 1937, as escolas de aprendizes e artífices são transformadas em liceus industriais. O aprendizado nas oficinas tem duração de quatro anos, podendo o aprendiz estender esse aprendizado por mais dois anos, desde que apresente um motivo que justifique a impossibilidade de cumprir no prazo previsto para tal aprendizagem. O ano escolar é constituído de dez meses, a carga horária destinadas as práticas nas oficinas não ultrapassa à quatro horas por dia para os alunos do 1º e 2º anos e seis horas para aqueles que cursam o 3º e 4º anos. Essa formação escolar de um ofício destina-se aos menores de 10 a 16 anos de idade, os desfavorecidos da fortuna, desde que o candidato apresente aptidões para habilidades manuais, bem como não sofra de moléstia infectocontagiosa e nem seja portador de defeitos físicos que impossibilite o aprendizado do ofício pretendido.

Em 1942, esses liceus industriais passam a se chamar escolas industriais e técnicas. O ensino profissional é promovido como subsistema sob as bases da elaboração de leis orgânicas. Percebe-se um terreno fértil para a promoção de um crescimento acentuado do ensino técnico industrial. A esse respeito, Cunha (2000, p.3) discrimina as seguintes evidências que concorrem para aumento da procura por técnicos industriais qualificados: expansão de certos setores

industriais, em destaque, a implementação de um processo racional de emprego dos recursos energéticos e de determinadas matérias primas; substituição da mão-de-obra estrangeira; necessidade de formação de corpo docente qualificado para o ensino técnico; e por fim, não secundariamente, pressão de alunos e ex-alunos para o reconhecimento dos cursos existentes, o que favorecia privilégios ocupacionais. O cenário educacional nessa época conduz sob as bases da Reforma Capanema<sup>1</sup>, inspirada na Reforma Gentile, aplicada por Mussolini na Itália. Essa reforma em solo brasileiro muito contribuiu para uma consolidação da estrutura elitista e dicotômica do ensino brasileiro: de um lado consolida-se a formação condutora para os sujeitos predestinados a assumirem a posição de controle/dirigente na sociedade, que são socializados, dentro e para o mundo das ideias; do outro, tem-se a grande massa desfavorecida que é socializada dentro e para o mundo produtivo. A referida reforma vigora por mais de 20 anos. Por sua vez, observa-se que as escolas industriais e técnicas admitem o ingresso de novos alunos para compor o quadro de discentes a partir de exames vestibulares e de teste de aptidões física e mental. Dessa forma, a pobreza deixa de ser critério para o aprendizado escolar de uma profissão técnica de nível médio, embora permaneça, nas entranhas dessas escolas, a marca de ser destinada às camadas pobres da sociedade.

A equivalência entre os estudos acadêmicos e profissionais passa a ser permitida somente na década de 50; contudo, os concluintes dos cursos profissionais precisam prestar exames das disciplinas não cursadas, de forma a comprovar serem portadores do nível de conhecimento indispensável à realização dos aludidos estudos. No ano de 1959 as escolas industriais técnicas são transformadas em escolas técnicas federais configurando-se em autarquias com autonomia didática, financeira e administrativa.

No ano de 1961, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional na qual se evidencia a primeira tentativa de articulação dos dois sistemas de ensino, a partir da equivalência plena entre os cursos propedêuticos e os profissionalizantes. O texto legal não provoca mudanças profundas na organização do ensino técnico, houve, sim, a consolidação das alterações sugeridas e/ou previstas pelas leis anteriores. Sob tais condições, entende-se que o ramo propedêutico da educação fica, portanto, valorizado na estrutura social, enquanto o técnico industrial de nível médio teve o seu reconhecimento dentro da estrutura da fábrica, assumindo o papel de porta-voz dos interesses capitalistas e garantindo o controle e a disciplina na produção.

A partir dessa década as Escolas Técnicas Federais, configuradas como autarquias, começam a se distanciar do preceito de assistir aos desfavorecidos da fortuna, passando a redefinir a oferta de cursos técnicos sob uma base propedêutica. Nessa mesma época, para fins de registro do professor de disciplinas técnicas, passa-se a exigir deste, cursos especiais de Educação Técnica, ministrados em estabelecimento de ensino superior. Para ingressar em tais cursos, faz-se

necessário ter no mínimo 2 anos de regência no processo de formação profissional na área técnica e ter diploma de curso superior ou de técnico industrial de nível médio.

Em 1971, sob as bases de uma legislação, institui-se a profissionalização obrigatória para o ensino de 2º grau. O texto legal define como objetivo do ensino de 2º grau a formação integral do adolescente. A concepção de formação escolar nesse grau de ensino firma-se em um triplice aspecto de auto realização, de exercício consciente da cidadania e de qualificação para o trabalho. Habilitar profissionalmente o jovem que cursa o ensino de 2º grau tem como argumento básico a necessidade emergente de suprir uma suposta carência de técnicos habilitados pela via escolar, bem como pela preocupação de oferecer aos jovens que não pudessem ou não quisessem ingressar na universidade, uma formação profissional imediata que facilitasse a inserção no mercado de trabalho. Essa habilitação faz-se pela identificação das disciplinas da educação geral que compõe o núcleo comum e as disciplinas técnicas que compõe a formação profissional. Destaca-se que esse ensino definido por esse arranjo entre as disciplinas torna-se referência de qualidade, tanto no ponto de vista acadêmico como técnico, sob a égide da formação profissional compulsória e universal estabelecida por lei. Ressalta-se, ainda, que a demanda pela formação de professores de disciplinas especializadas para habilitação do ensino médio aumenta. Era preciso certificar o maior número possível de profissionais para o ensino profissionalizante. O Ministério da Educação e Cultura, adotando uma linha pragmática e procurando resolver de imediato o problema, estabeleceu o Plano de Curso Emergencial de Formação de Professores para o Ensino Profissional, nos moldes de Esquemas I e II. A oferta desses cursos por algumas Escolas Técnicas Federais estende-se por mais de trinta anos.

No ano de 1978, três escolas federais - Rio de Janeiro, Minas Gérias e Paraná - são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), equiparando-se, no âmbito da educação superior, aos centros universitários. As características básicas de atuação desses centros estão relacionadas à: integração do Ensino Técnico de 2º grau com o Ensino Superior; Ensino Superior como continuidade do Ensino Técnico de 2º grau diferenciando do sistema universitário; acentuação especializada, levando-se em consideração tendências do mercado de trabalho e do desenvolvimento; foco formativo na área tecnológica; formação de professores especialistas para as disciplinas de ensino de 2º grau; realização de pesquisas aplicadas à prestação de serviços; estruturação organizacional adequada a essa peculiaridade e aos objetivos.

Com a promulgação da Lei n.º 8.948/94, "*Lei da Cefetização*," promove-se uma corrida entre as Escolas Técnicas Federais ETFs para se transformarem em CEFETs como perspectiva continuada de formação técnico-industrial. Subjaz ao processo de "*cefetizar*" um número significativo de escolas técnicas federais, em um curto intervalo de tempo, uma lacuna relativa à

condição de ser CEFET (seriam Instituições de Ensino Superior que ministram o Ensino Técnico de Nível Médio, ou ao contrário, Instituição de Ensino Técnico que desenvolve formação de nível superior). Porém essa reflexão torna-se obscurecida quando se indaga a respeito da diferenciação entre os ensinos desenvolvidos pelos diversos CEFETs criados na década de 1990 e o ensino promovido pelo sistema de educação superior no Brasil.

Em 2004, percebe um forte movimento político de transformar alguns CEFETs (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) em Universidade Tecnológica. Os projetos de transformação desses CEFETs em Universidade Tecnológica são sustentados pela retórica na qual se põe a nú a questão da *cefetização* das Escolas Técnicas da Rede Federal de ensino como veio ideológico na perspectiva de criar a Universidade Tecnológica. Uma complexa classificação entre o grupo de CEFETs firma-se, no sentido de fomentar a corrida por um lugar privilegiado, onde se revelam os princípios organizadores da Universidade Tecnológica como sucessora do CEFET. No ano de 2005, é sancionado o projeto de transformação do CEFET-PR (Paraná) em Universidade Tecnológica, tendo como objetivo a formação de profissionais ativos e dedicados ao desenvolvimento nacional, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) conta com cursos como o Técnico Integrado (Ensino Médio Técnico), Técnico Pós-Médio (técnico para alunos que já concluíram o Ensino Médio), Tecnólogo, Graduação, Especialização e Pós-Graduação, sendo o primeiro curso de Mestrado em Engenharia Elétrica do Estado e atualmente o primeiro e único curso de Doutorado em Engenharia Elétrica do Estado.

A edição do Decreto Federal nº 6.095/2007, que propõe a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologias, suscita reações semânticas e ideológicas, uma vez que se (des) revelam dinâmicas e contradições dialéticas ante a proposta de criar uma Universidade EducaçãoTecnológica Federal como sucessora do CEFET.

Por todo o exposto, particulariza-se a situação em que se encontra o grupo de professores investigado, pois a profissionalidade desses profissionais é desenvolvida em uma Instituição de ensino que define como mete institucional, dentre outras, sua mudança para o patamar correspondente aos das Universidades Públicas Brasileiras, conforme exposto no Plano de Desenvolvimento Institucional 2005-2010. Trazer à tona compreensão sobre ajustes ensino superior e qualidade do trabalho da docência na visão desses professores, pressupõe apurar a *relação-chave* entre as representações e ações de profissionais do ensino, de modo a evidenciar formas de explorar o universo particular da referência de organização escolar da Educação Tecnológica.

A linha investigativa adotada assenta-se na perspectiva de reconhecimento das opções e falas dos docentes sobre a temática em apreço. O estudo ora apresentado elabora-se no enfrentamento dos riscos metodológicos de aplicar quadros explicativos aos escritos dos professores, o que

tende a conduzir certas cegueiras interpretativas das informações e dados apurados. Os sujeitos desse processo reflexivo/analítico não são percebidos abstratamente, mas, sim como seres sociais, reais e contraditórios, que carregam em suas existências e práticas profissionais marcas de tensões de suas próprias contradições.

As informações e dados apurados dos memoriais referem-se a ciclo de vida de trabalho profissionais. O que há, de mais simples a considerar, na pesquisa é estar consciente de seus limites. Situar o sujeito que conhece o mundo cotidiano de seu trabalho e constituir esse conhecimento a inquirição de uma investigação tem uma importância vital. Porém, atenta-se para uma adesão demasiado apressada à panaceia de ostentar a “voz” docente sobre o seu trabalho, o que poderá produzir despreocupação de teorizar o contexto pesquisado. Efetivamente, potencial da investigação consiste em trabalhar os dados o mais objetivamente possível, que são, fruto de uma subjetividade rica e complexa. (Huberman, 1999).

Assim, esclarece-se que depuração das narrativas desses educadores não se estabelece das transposições transparentes de opiniões e/ou de feitos profissionais, nelas estão contidas, simultânea e contraditoriamente, as relações de produção da estrutura social no âmbito da escola. Por conseguinte, os sujeitos investigativos não são percebidos abstratamente, mas, sim, como seres sociais, reais e contraditórios, que carregam em sua existência a marca de tensão de suas próprias contradições.

Em certo sentido, a alusão da importância de tomar memoriais<sup>ii</sup> como documento investigativo incide a atitude investigativa de ponto máximo de conceber aspectos pessoais do professor irrevogavelmente associados a sua prática, a esse respeito Goodson (1993) empreende um modo interessante de compreender o conhecimento prático subjetivo do professor vinculado à dimensão pessoal, “é como se o professor fosse sua própria prática” (p. 97).

A elaboração textual das questões norteadoras deste trabalho desenvolve-se a partir de leituras interpretativas desses memoriais. Tal atitude propiciou a emergência das seguintes categorias interdependentes complementares que materializam o rumo das inferências feitas ao todo material/conteúdo apreendido:

- 1) Competência pedagógica postulada por um status profissionalizante no ensino superior;
- 2) Formação acadêmica e formação profissional: das relações de correspondência às relações de contradição;
- 3) tradição acadêmica de uma instituição de educação tecnológica e expressão da qualidade do trabalho pedagógico.

Essas categorias de análises compõem a base para o desenvolvimento deste trabalho.

## **Competência pedagógica postulada por um status profissionalizante no ensino superior**

Essa competência efetua uma estrutura hierarquia da organização do trabalho pedagógico de uma Instituição que agrega no quadro de seus processos formativo-educativos o ensino superior. No devir de certa disciplina lecionada, manifestam-se princípios de “carreira profissional” que correlaciona com sentimento de pertença à comunidade epistêmica/científica com seus correlatos socioestruturais e sociopsicológicos (Goodson, 2001) O poder da disciplina é medido na tensa relação entre especialização manifesta dos conteúdos programáticos ensinados e aprendidos e indicação de promoção material e simbólica na estrutura organizacional do trabalho pedagógico. Os interesses dos professores por lecionar na graduação condizem com o destino de especialização da disciplina colocado no auge dessa estrutura hierarquia da organização do trabalho pedagógico: evidencia de um *status*.

*Há que se destacar a recomposição da função ensinar, através da titulação de mestre e doutor na área de engenharia, o que oportunizou lecionar na graduação e na pós-graduação (...). Pode-se constatar melhoria da qualificação do meu trabalho como docente desta Instituição<sup>iii</sup>*

*A ampliação e consolidação do ensino superior na Instituição<sup>iv</sup> indicam produtos positivos e demonstram índice de eficácia do trabalho docente. Observa um aumento do numero docente titulado, o que espalha o esforço do professor em investir em uma capacitação para galgar status profissional no ensino superior.*

Por conseguinte, observa-se uma tendência latente em demarcar e hierarquizar grupos professores que doutrinam nos cursos de graduação e pós-graduação. O trato direto e linear da lógica de “*qualidade*” requerida ao trabalho pedagógico docente no ápice dessa demarcação e hierarquia gera certo desconforto entre os profissionais que lecionam outros níveis de ensino (secundário e técnico). Esse grupo de docente precisam reencontrar novos valores diante da função de ensinar, buscando inferir suas ações de competências ao longo de suas carreiras na Instituição.

*Realizo meu trabalho com responsabilidade e comprometimento com ensino técnico (...) esse ensino constitui a base qualificadora do trabalho político-pedagógico da Escola; materialização de sua função social. Contudo, destaco esse trabalho que desenvolve tem um valor minimizado se comparado com os trabalhos desenvolvidos na graduação e pós-graduação.*

*O fato de não lecionar no ensino secundário e técnico não desmerece o trabalho que venho desenvolvendo ao longo dos meus vinte anos de carreira como professor (...) Reconheço que no momento atual, no qual a Escola toma meta Instituição a sua transformação em Universidade tecnológica faz-se enfatizar a graduação e pós-*



*graduação (...) é preciso, contudo, atentar que, ponto de vista técnico e acadêmico, o a Escola tem seu projeto político pedagógico reconhecido no Ensino Profissional Técnico de Nível Médio.*

Baseando no material pesquisado, particulariza-se a situação que se encontra um grupo professores investigados, no tocante ao enfretamento de uma visão funcionalizada que confere um *status* especializado aos docentes que instruem nos cursos de engenharias da Instituição. É importante expressar que todo saber ensinado/aprendido implica a relação trabalho, formação e formas identitárias no campo profissional. No relato de um docente fica evidenciada uma “*racionalização*” baseada por um lado, na monopolização dos saberes e nas atividades de ensino, por outro, no exercício de valorização material e simbólica de programas disciplinares disciplinas no quadro formativo/educativo específico das engenharias.

*Leciona Instituição que tradicionalmente oferta cursos de engenharia, isto exige muita dedicação na criação de estratégias e adaptação no desenvolvido de minhas aulas. Como professora de Sociologia, preciso, constantemente, reconduzir minhas atividades de docência e pesquisadora no enfretamento da lógica dominante do grupo de professores da ciência aplicada. Na percepção de uma divisão entre formação e saberes profissionais, percebo que interesses próprio e essenciais da Escola estão vinculados aos status conferidos as disciplinas específicas das engenharias. Sobremaneira reconduzo minha profissionalização de modo a afirmar e consolidar remuneração material e simbólica para Disciplina de Sociologia nessa Escola, rumo a Universidade Tecnológica*

Com efeito, tomam-se os relatos pessoais e profissionais desses professores admitindo suas proposições e/ou percepções. Sob tais circunstâncias, os dados são descritos e analisados a partir das proposições dos sujeitos sobre os fatos e não dos fatos em si.

### **Formação acadêmica e formação profissional: das relações de correspondência às relações de contradição**

O projeto político-pedagógico voltado à formação acadêmica e profissionalizante no ensino superior expressa, na visão de Gimeno Sacristan, a relação entre "os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo" (2000, p.14), a fim de que se possa evidenciar o “*como*” se dá a interação entre teoria e prática na particularidade educativa desse ensino. Os arranjos formativo-pedagógicos de uma Instituição de ensino superior não resultam em um decalque puro e simples que certa cultura toma como dominante, no caso a cultura tecnológica em contraposição a cultura geral; muito menos resulta da pressão direta dos interesses de determinado grupo social, o que não descarta a apreensão no interior

dessa Instituição de um cruzamento de culturas que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados emergentes de tais arranjos formativo-pedagógicos.

Diante das impressões dos professores investigados decorre a noção argumentativa de considerar que ensino superior constitui em terreno privilegiado de transmissão aquisição de conhecimentos, habilidades e formas de saber relativos à formação Profissional. A base de tal consideração funda-se na transposição dos processos tecnológicos vivenciados no campo da produção para o ambiente pedagógico-formativo universitário, na condição de projetar o futuro graduando como trabalhador.

*A condução de minhas classes faz-se pela perspectiva de promover correspondência direta entre o que é aprendido em sala de aula e demanda do campo produção. Preocupo com a inserção positiva no mundo do trabalho. É dispensável à capacitação profissional com propósitos de formar engenheiros “empregáveis”*

*Bem, defino como desafio de minha profissão professor profissionalizar o engenheiro. A lógica de minha estrutura-se no modelo das competências visando individualizar a qualificação, enfatizo uma lista de requisito (ser capaz de...) e uma hierarquia de saberes (capacidade para...).*

No ensino superior, por melhor que seja ele, não se consegue dar uma preparação previa, cabal e suficiente profissionalizante considerando as constantes mudanças nos modo de produção. No bojo dessa afirmação, considera-se o desafio posto para essa modalidade de ensino não é tanto promover qualificação determinada, mas assegurar o desenvolvimento de capacidades de adaptações às constantes mudanças da produção.

Nos depoimentos dos professores esse entendimento imprime-se pela seguinte estrutura textual:

*Observando os fatos relatados, considero que durante este quase onze anos de magistério na Instituição<sup>v</sup>, minhas atividades fundam-se na perspectiva de fortalecer formação acadêmica do meu alunado, para tanto propicio desenvolvimento de projetos pesquisas científicas, a fim de que se deputar conceitos: teorias. Incentivo a ampliação de bibliotecas intelectualizantes nessa Instituição. .*

*Leciono em uma Escola que aposta ideológica e conceitualmente no projeto de sua transformação em Universidade. Concebo essa transformação resulta em “Universidade de ideias” (...) é preciso fortalecer a formação acadêmica no sentido assegura capacidades de adaptações às constantes mudanças da produção. Para além, formação de trabalho empregável, é preciso formar o cidadão crítico-reflexivo.*

A estrutura organizacional dos conteúdos disciplinares é apreendida de modo a conhecer e discutir qual é a concepção de mundo presente nessa estrutura, quais as formas de compreender

as relações educação-trabalho evidenciadas, ou não, perante a especificidade dos processos de produção ou reprodução do conhecimento e de formação humana.

*Os conteúdos das disciplinas seguem uma ordem gradativa de dificuldades, o êxito do rendimento acadêmico está ligado ao seu interesse em aprender, a busca de alternativas para superar as dificuldades, a obediência e cumprimento ao ritmo de trabalho em sala de aula e nos laboratórios e/ou oficinas.*

Apurar relação-chave entre as representações e ações apuradas nos memoriais analisados faz com que se observem elementos comuns e contradições por parte dos docentes investigados que são influenciados pela profissão escolhida, pelo lugar que exerce essa profissão, uma Instituição que define como meta instituição, dentre outras, sua mudança para o patamar corresponde aos das Universidades Públicas brasileiras, conforme já foi dito anteriormente. Assim, atitude investigativa é conduzida sob a perspectiva de respeito aos pontos de vista e pela identificação das categorias de pensamento e de lógica desses educadores.

### **Tradição acadêmica de uma instituição de educação tecnológica e expressão da qualidade do trabalho pedagógico**

Como profissionais que produzem conhecimento sobre o seu trabalho no Interior de uma Instituição que desenvolve seu projeto político-pedagógico na referência de organização escolar para Educação Tecnológica, subtende que o docente necessita, constantemente, de investimentos profundos em sua profissionalidade, apreciando melhorias e/ou afirmações de sua função de ensinar. O eixo da formação continuada traduz desenvolvimento profissional incidindo em organização de trabalho, modos e agir e de ser na profissão. Os investimentos pessoais são estabelecidos pelos docentes investigados almejando um processo de formação que fortaleça trabalho reflexivo-crítico sobre *práxis* e reconstrução de sua identidade pessoal/Profissional, resultando na determinação e/ou favorecimento da relação entre o saber e o fazer.

*Envolvido como professor docente e com a Instituição, venho a algum tempo buscando ampliar meus conhecimentos conceituais e metodológicos conceituais no campo das Ciências Físicas no qual está a disciplina lecionada. Desenvolvo minha profissão em uma Instituição de Educação Tecnológica pertencente à rede federal de ensino (...) o conteúdo programático/disciplina é sempre (re)significado pela referência Educação tecnológica apregoada pela Escola, busco, por tanto, investir em minha capacitação profissional, na condição responder a qualidade requerida a função de professor.*

*È sabido que uma aula de qualidade não passa necessariamente por “obter titulação”, é preciso tornar os saberes efetivamente em transmissíveis e assimiláveis. Processos instrutivos e realidade da prática passam a investimentos de minha docência na Escola*

A formação continuada não se constrói por acúmulo de cursos, títulos, conhecimentos técnicos, mas, sob as bases de processo crítico reflexivo sobre as práticas e de (re) condução permanente identidade pessoal e profissional. A esse respeito Nóvoa (1995) faz-se a seguinte inferência: é importante *investir* na pessoa do professor e dar um estatuto ao *saber da experiência* (p.24).

Práticas de formação e saberes profissionais tornam-se ingredientes fundantes para o exercício e dinâmica de trabalho de qualidade. Há, por tanto, uma concomitância entre realização bem-sucedida do trabalho docente, desenvolvimento profissional, oferta de um ensino de qualidade pela Instituição. O desempenho da docência implica na consolidação de competência profissional postulada por valoração simbólica profissionalizante.

*Nesta Instituição dedico-me as atividades acadêmicas, elaborando textos reflexivos sobre a matéria, elaboro atividades críticas e críticas para os discentes. Considero meu desempenho em classe depende e articula com o processo educativo desenvolvido pela Instituição.*

*Para avançar nos degraus de formação continuada e valorização da carreira docente, pois antes de entrar nesta Instituição estava estagnado no exercício da profissão, inscrevi no programa de Capacitação Docente, a fim de tornar mais apto em classe*

A noção de aprendizagem do trabalho docente impõe noção de competência pessoais e profissionais, sendo, por tanto, (re) significado a docências a partir de desenvolvimento de novos esquemas de práticas em função de expressar e articular a qualidade requerida à função de professor, no âmbito da sala de aula como parte um todo maior que a Instituição ensino superior, na referência da Educação Tecnológica.

Considerando que há limites nesta reflexão, os dados singulares aqui apresentados o mais objetivamente possível. A relevância e pertinência da investigação em questão respaldam na atitude de se colocar no centro da investigação que tomam como objeto a docência no ensino superior: As possibilidades das discussões empreendidas são respaldadas na atitude de se colocar no centro das investigações que tomam como objeto essa docência, a visões de um grupo de professores a respeito do enquadramento entre ensino superior e trabalho da docência, tendo como referência a organização escolar da Educação Tecnológica, como uma realidade rica e complexa.

## **Referências bibliográficas**

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino Superior e Universidade no Brasil**. In: Lopes, E.M.T. et al. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DECRETO FEDERAL 6095-2007, disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm)

GOODSON, I. F. **School subjects and curriculum change**. 3. ed. London and New York: Falmer, 1993.

HUBERMAN, Susana. **Cómo se forman los capacitadores – arte y saberes de su profesión**. Buenos Aires, Argentina: Paidós, 1999.

\_\_\_\_\_. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: Nóvoa, A (Org). Vidas de professores. Lisboa: Porto Editora, 1995.

PDI 2005-2010 disponível em: <http://pdi.cefetmg.br/> em 29 de abril de 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. 352 p.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. e GAUTHIER, C. **Formation es maîtres et contextes sociaux: Perspectives internationales**. Paris: Presses universitaires de France. 1998.

### 8.13.

#### **Título:**

**Possibilidades e limites do currículo por competência no Ensino Superior – um caso concreto**

#### **Autor/a (es/as):**

Biava, Lurdete Cadorin [Instituto Federal de Santa Catarina]

Andujar, Andréa Martins [Instituto Federal de Santa Catarina]

Martins, Conceição Garcia [Instituto Federal de Santa Catarina]

#### **Resumo:**

Este artigo busca demonstrar a experiência de dez anos do Curso Superior de Tecnologia em Design de Produto do Instituto Federal de Santa Catarina. Avalia como ocorreu a implantação do currículo por competências e discorre sobre as práticas pedagógicas utilizadas e o sistema de avaliação, comparando o início do processo com a fase atual. O Curso iniciou a sua implantação no segundo semestre de 2002 e completa dez anos em 2012, um espaço de tempo que suscita uma reflexão. Distribuído em oito semestres, cada um deles corresponde a um módulo de, no máximo, cinco unidades curriculares, as quais refletem em um conjunto articulado de