

# **AÇÃO DOCENTE NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS A PARTIR DOS DIZERES DISCENTES**

**Gerson Senff**

Centro Universitário Jaraguá do Sul/  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná/  
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial-SC.  
gersenff@gmail.com

**Resumo:** Objetivou-se com esta pesquisa avaliar ação docente desenvolvida em dois Cursos de graduação tecnológica. Utilizaram-se entrevistas com alunos dos cursos de graduação Recursos Humanos e Processos Gerenciais de duas faculdades de SC. Analisaram-se os dados com base em Tardif; Pimenta; Anastasiou, Machado; Cunha; Silva e Freire. Os resultados apontam para necessidade ação docente buscar desenvolver práticas de ensino diferenciadas que venham estabelecer equilíbrio entre teoria e prática; a valorização do diálogo e do relacionamento interpessoal entre docente e discente; e a necessidade do planejamento das atividades no processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** ação docente; dizeres discentes; graduação tecnológica.

## **1 INTRODUÇÃO**

A partir de dados coletados do INEP (2009) nos últimos anos, houve um grande crescimento da demanda e da oferta para os cursos superiores de tecnologia. A partir de dados constantes no Censo da Educação Superior de 2008, divulgado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Estatística Anísio Teixeira (INEP), eram ofertados na Educação Tecnológica no período de 2003, 1.142 cursos, ao passo que, em 2008, esse número chegou a 4.355, com uma evolução de 381%, mostrando, com isso, que os cursos de graduação tecnológica constituem um nicho de “mercado” ou “oferta de cursos” bem atraentes (INEP, 2009).

Com relação ao número de vagas, percebemos que os cursos de Educação Tecnológica, no período de 2003 a 2008, cresceu em torno de 372,03%, o que demonstra uma oferta considerável para essa modalidade de curso.

Diante dos dados, notamos que, cada vez mais, os cursos de graduação tecnológica têm evoluído ao longo dos anos, demonstrando, com isso, algumas possíveis tendências para o Ensino Superior no Brasil.

Um dos fatores que contribuem para essa ascensão dos cursos de graduação tecnológica no Brasil diz respeito à proposta curricular apresentada por esses cursos que, por meio da formação superior de curta duração tempo médio de dois a dois anos e meio, e com ênfase voltada para a tecnologia, ou seja, para aplicabilidade da prática em sala de aula, proporciona ao discente certificação, formação e habilitação imediata, bem como possibilita acompanhar as mudanças impostas pela realidade global e profissional.

Assim, diante deste novo cenário de formação superior que se apresenta, faz-se o seguinte questionamento: Como é desenvolvida a ação docente nos cursos de graduação tecnológica em RH e Processos Gerenciais? A partir do questionamento exposto, definiu-se a realização do estudo ora apresentado com o objetivo de avaliar a ação docente desenvolvido na graduação tecnológica em duas faculdades de Santa Catarina. Optou-se pela pesquisa de abordagem qualitativa, a qual, segundo Zentgraf (2001, p.47), “envolve várias correntes de pesquisa baseadas em pressupostos contrários ao modelo experimental e emprega métodos e técnicas muitas vezes diferentes daqueles adotados neste modelo”. Ainda quanto à pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994, p.47-51) afirmam que a mesma possui cinco características: 1) tem como fonte direta de dados o ambiente natural; 2) é descritiva; 3) seus investigadores se interessam mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos; 4) seus investigadores tendem a analisar os dados de forma indutiva; e 5) o seu significado é de importância vital. Para os autores, não se faz necessária a presença das cinco características com igual eloquência para que a pesquisa se caracterize como qualitativa. Frente às explicações de Bogdan e Biklen (1994), entende-se que a pesquisa realizada atende a, pelo menos, duas das características apresentadas: a descritiva e o interesse pelo processo muito mais do que pelos resultados da pesquisa.

Este estudo descreve e analisa possibilidades e os desafios da ação docente na universidade por meio dos dizeres de cinquenta discentes que frequentam o Curso Superior de Tecnologia RH e de Processos Gerenciais de duas instituições Educação Superior Tecnológica, situadas no estado de Santa Catarina. Utilizou-se, como instrumento de coleta de dados, a entrevista semi-estruturada, porque, conforme Bauer e Gaskell (2002), esse tipo de entrevista “fornece dados básicos para o desenvolvimento e compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação”. A entrevista utilizou tópico-guia o seguinte item: “Ação docente na Graduação Tecnológica”.

Uma vez de posse das respostas obtidas por meio das entrevistas realizadas, procedeu-se à categorização e análise das mesmas, estruturado nas seguintes seções: introdução; o curso de graduação tecnológica: contexto histórico e características; a contextualização das instituições, do curso e dos sujeitos da pesquisa; os dizeres dos discentes sobre ação docente no curso de graduação tecnológica; considerações finais; e referências.

## 2. O CURSO DE GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA: CONTEXTO HISTÓRICO E CARACTERÍSTICAS

Os cursos superiores de tecnologia pesquisados estão inseridos contexto da educação superior, da educação profissional a qual é concebida pelo MEC (2008, *site*) como importante estratégia para que os cidadãos tenham acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade, não restringindo o ensino tecnológico à preparação para a execução de um determinado conjunto de tarefas ou trabalho. Compreende formação que vai além do domínio operacional de uma técnica específica de trabalho, abarcando a compreensão global do processo produtivo e a apreensão do saber tecnológico e do conhecimento que dá forma ao saber técnico e ao ato

do fazer com a valorização da cultura do trabalho e com a mobilização de valores necessários à tomada de decisões profissionais e ao monitoramento dos seus próprios desempenhos profissionais.

A estruturação curricular prevista para este curso superior, no entender do MEC (2002, *site*), contempla o desenvolvimento de competências profissionais<sup>1</sup> sintonizadas com o setor produtivo visando à formação de um profissional voltado para a produção, a gestão, a aplicação e a difusão de tecnologias. Diante dessa perspectiva os cursos superiores de tecnologia possuem seguintes características (MEC, 2008, *site*):

a) **Natureza:** ênfase à formação e atuação profissional;  
b) **Densidade:** formação mais densa em tecnologia do que na ciência;  
c) **Demanda:** estão sujeitos à demanda de mercado e da sociedade;  
d) **Organização:** podem ser organizados por etapas ou módulos. | O documento orientador o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, Decreto-Lei nº 5.773/06<sup>2</sup> “um guia para referenciar estudantes, educadores, instituições e redes de ensino” (BRASIL, 2006, *site*) fornecendo subsídios para construção das matrizes curriculares do curso.

e) **Tempo de formação:** Dois a dois anos e meio, carga horária entre 1600 a 2400 horas dependendo da área de atuação.

f) **Relação com o mercado, sociedade, setor produtivo:** o art. 1º da resolução CNE/CP3, de 18/12/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Gerais para o funcionamento do curso, prevê que

[...] a educação profissional de nível tecnológico, integrada às diferentes formas de educação, [...] objetiva garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais. (MEC, 2002, *site*)

O art. 2 das Diretrizes Curriculares Nacionais aponta que “os cursos de educação profissional de nível tecnológico serão designados como Cursos Superiores de Tecnologia”. (MEC, 2008 *site*), voltado para o setor produtivo/mercado de trabalho.

g) **Relação teoria e prática:** O egresso deste curso torna-se mais ligado à prática do que à teoria e mais à tecnologia do que à ciência.

Esta seção permitiu constatar que Curso Superior de Tecnologia possui estrutura e características próprias, voltado para atender à demanda da formação requerida pelo mercado do trabalho. Na seção a seguir, enfocamos o Curso Superior de Tecnologia em Gestão de RH e Processos Gerenciais de duas instituições de formação superior do norte catarinense.

### 3 A CONTEXTUALIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO, DO CURSO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Esta seção tem como objetivo caracterizar as instituições, o Curso Superior de Tecnologia em Gestão de RH e Processos Gerenciais focado e os sujeitos da pesquisa.

As instituições pesquisadas estão relacionadas com o ensino superior tecnológico localizada em uma cidade da microrregião nordeste do estado de Santa Catarina, Brasil. O município guarda fortes traços da cultura germânica, italiana, polonesa, húngara e afro, presente na vocação de seus habitantes sendo o quarto pólo industrial do estado de Santa Catarina, sediando grandes empresas dos ramos metal-mecânico, motores elétricos, alimentos e têxtil, com uma população estimada aproximadamente em 140.000 habitantes. Uma das instituições referidas na pesquisa atua no ramo do Ensino Superior desde 1973, com a oferta de cursos superiores de diversas modalidades, como Bacharelados, Licenciaturas e Tecnológicos. Atualmente conta com um total de 2733 discentes matriculados em 24 cursos de graduação superior. Atualmente estão matriculados no Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos 224 discentes distribuídos em cinco fases distintas.

A outra instituição pesquisada atua no Ensino Superior desde 2009 com um total de 86 discentes matriculados no curso de Processos Gerenciais. Além do Ensino Superior a referida instituição oferece formação de nível básico e técnico. Quanto aos sujeitos da pesquisa participaram 50 alunos. Dos que participaram da pesquisa 70 % do sexo feminino e 30 % sexo masculino. Profissionalmente a 40% atuam na indústria, seguidos de 20% que atuam no comércio; 30% são funcionários de empresas prestadoras de serviços; e 10% estão desempregados. A seleção dos alunos destas instituições deu-se em função de exercermos a docência nesta turma e de os discentes estarem em quarta fase do curso, tendo mais vivências no curso que os discentes das fases iniciais.

#### 4 OS DIZERES DOS DISCENTES SOBRE AÇÃO DOCENTE NO CURSO DE GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA

Nesta seção, tendo como ponto de partida os dizeres de 50 discentes do Curso Superior Tecnológico de Gestão em Recursos Humanos e Processos Gerenciais, por meio de entrevista semi-estruturada, apresentou-se o seguinte item: “Ação docente na Graduação Tecnológica”.

A valorização dos dizeres dos alunos deu-se em função de que a palavra, conforme Bakhtin (1997, p.350), “é discurso e ideologia [...] é um produto que faz parte da sociedade, supõe um movimento dinâmico, uma inter-relação com a representação do real”.

Neste sentido os dizeres dos discentes participantes da pesquisa revelaram dados relacionados à ação docente oferecidos pelo curso, e para análise desses dados, fez-se a distribuição dos mesmos nas seguintes categorias: metodologia, currículo, aulas EAD, aprendizagem, relacionamento interpessoal e planejamento pedagógico-didático.

##### 4.1 METODOLOGIA

Nesta categoria, apresentar-se-ão reflexões sobre os dizeres discentes consideraram como aspecto importante na ação docente a Metodologia. Alguns assim se expressaram:

“[...] algumas matérias são executadas somente através de teoria o que torna a aula cansativa e sem resultados, pois em um determinado tempo de explicações os alunos deixam de prestar atenção”.

“[...] há muitos professores que ficam apresentando aula somente através de slides,

falam muito e não deixam espaço para os acadêmicos questionarem e colocarem suas opiniões. Acredito que seja importante dinâmicas de grupo, até mesmo porque assim o aluno interage mais com os colegas de aula”.

“[...] na minha opinião algumas aulas abusam do Power Point. Havendo pouca interação e desenvolvimento do aluno”.

“[...]deveria ter mais dinâmicas nas aulas, tem muita teoria”.

“[...] metodologia aplicada com estudos de caso”.

“[...] a meu ver o curso ganharia muito se trabalhássemos mais a prática, principalmente em questões burocráticas, pois os alunos que não trabalham nesta área muitas das vezes não tem a mínima noção do dia-a-dia deste setor”.

“[...] existem professores que deveriam usar melhor a sua aula, sendo mais dinâmico e assim tentando envolver mais os acadêmicos, pois a grande maioria chega aqui cansado e precisa de uma motivação para estar aqui todos os dias”.

“[...] vamos sair da sala de aula, buscar interagir como nosso espaço acadêmico, pesquisar, visitar a biblioteca”.

Conforme se pode observar nos dizeres apresentados, nesta seção os discentes estabelece relação da ação docente relacionando teoria e prática desenvolvida em sala de aula, direcionando neste caso para metodologia utilizada pelo docente. Quando se fala da relação teoria e prática não se pode deixar de mencionar que este o processo de ensino-aprendizagem estabelece-se por meio da inter-relação entre docente e discente; entre pessoas humanas. Tardif (2002, p.118) destaca que ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos a aprendizagem de conhecimentos e socialização”.

Demonstrando com isso que o trabalho docente e o processo de ensino aprendizagem não é desenvolvido sobre um objeto, de maneira isolada. Entretanto, percebe-se conforme Tardif (2002, p.121) infelizmente há muitos professores do primário do secundário e mesmo professores universitários que acreditam que basta entrar numa sala de aula e abrir a boca para saber ensinar como se houvesse uma espécie de causalidade mágica entre ensinar e aprender.

Corroborando com esta análise Freire (1996, p.23), aponta que “ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”. Neste sentido, a compreensão que temos de ser humano não é de um sujeito passivo, sem vida, mas de um ser que vive no mundo, com o mundo e para o mundo.

Cunha(1998) esclarece que o docente tem um papel importante na definição e no direcionamento do trabalho pedagógico que desenvolve. É a partir da prática que o trabalho docente pode favorecer envolvimento dos discentes no processo de ensino e aprendizagem. Ainda relacionado à questão da metodologia Behrens (1996,p.49) esclarece que:

Com metodologias calcadas na criatividade em sala de aula, o aluno terá como desafio ações diferenciadas, como saber pensar, aprender a aprender, apropriar-se dos co-

nhcimentos disponíveis pelos múltiplos recursos inovadores e adquirir competência crítica, reflexiva e criatividade para produzir novos conhecimentos.

A concepção de Behrens(1996) direciona análise para a criatividade em sala de aula, destacando com isso a importância da utilização dos conhecimentos disponíveis para tornar as aulas diversificadas e dinâmicas. Conhecimentos esses que podem ser obtidos por meio das experiências e das vivências dos discentes. Corroborando com Behrens, Sacristán e Pérez Gómez (1996, p.32) apontam que:

É preciso transformar a vida da aula e da escola, de modo que possam vivenciar-se práticas sociais e intercâmbios acadêmicos que induzam à solidariedade, à elaboração, à experimentação compartilhada, assim como a outro tipo de relações com o conhecimento e a cultura que estimulem a busca, o contraste, a crítica, a iniciativa e a criação.

Sacristán e Pérez Gómez (1996) direcionam a nossa atenção, na ação docente, para a importância de transformar a vida da sala de aula em vivências práticas e intercâmbios acadêmicos que induzam a transformar o ambiente de sala de aula em espaço de construção, de discussão e de interação entre os diferentes olhares discentes sobre as ações propostas.

Nesta direção Pimenta e Anastasiou(2005,p.211) aponta como desafio do docente superar o modelo central na fala do professor em que se toma o dizer do conteúdo como ato predominante do ensino e a repetição do aluno como ato de aprendizagem.

## 4.2 CURRÍCULO

Nesta categoria, apresentar-se-ão reflexões sobre os dizeres do consideraram como aspecto importante a questão do currículo, expressos da seguinte forma;

“[...]O concentrado de R & S pouco tempo para uma matéria interessante e que agradeu a todos, com ajuda do professor super bacana. A matéria de A.C.S. e S.R. pouca matéria deveriam ter deixado para o concentrado substituindo pela matéria de R & S que deveria se incluída no semestre”.

“[...]As aulas de A.P. foram ótimas mas na minha opinião como é um assunto que iremos utilizar muito no nosso dia-a-dia deveria ter mais tempo, mais aulas. As aulas de S.O. foram banais sem contexto. M.A. desgastante mas muito produtivas”.

“[...]E a aula de R & S não deveria ser em um concentrado, mas sim aulas durante um semestre, pois é muito rápido um concentrado”.

“[...]As questões de R & S vem sendo muito bem trabalhadas, assim como o auto-conhecimento tópico fundamental para quem trabalhar com pessoas. Alguns assuntos talvez mereciam mais tempo em discussão, mas entendemos que o tempo é curto . Talvez seria o caso de dispensar algumas matérias da grade para dar lugar a outras com mais relevância”.

“[...]As aulas dadas de 15 em 15 dias, minha sugestão é dar primeiro uma matéria e depois a outra, nesse semestre saímos muito prejudicados”.

“[...]As trocas de aulas também nos prejudicou, pois algumas vezes ficamos tempo sem ter determinada matéria”.

“[...]Teve muita ênfase no Trabalho de conclusão semestral, muita cobrança, ficando para traz muitas aulas e matérias, que foram passadas na corrida para que fosse cumprido o plano de ensino”.

“[...]Para os próximos semestres as aulas relacionadas ao trabalho de conclusão de curso deveriam ser planejadas melhor para que ninguém saia prejudicado, e que façam esse trabalho final, mais relaxado sem tanto estresse”.

A partir dos dizeres discentes percebe-se que além da relação teoria e prática anteriormente mencionada, surgem algumas citações relacionadas às disciplinas do curso, avaliando a ação docente a partir do tempo de execução da disciplina. Estabelecendo relação com a matriz curricular do curso. Neste sentido, Silva (1999,p.15) afirma que o currículo “é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimento e saberes seleciona-se aquela parte que vai construir o currículo”. Este resultado e esta seleção estão intimamente ligados ao tipo de formação desejada, ou seja, quando se selecionam os conteúdos para serem aplicados nas disciplinas, automaticamente se direcionam práticas e métodos a um determinado tipo de conhecimentos com uma intencionalidade primária definida.

Diante dos dizeres discentes e dos conceitos propostos por Silva(1999) nota-se a importância, e relevância que estas questões trazem para os discentes devido ao fato de que a estrutura da matriz curricular tem implicações para a formação e o desenvolvimento profissional do discente no referido curso. Indo ao encontro dessa questão, Pimenta e Anastasiou (2005, p.81) afirmam que “a educação na universidade significa ao mesmo tempo preparar os jovens para se elevarem ao nível da civilização atual”, mostrando que a educação universitária, ao mesmo tempo em que deve preparar os discentes para os desafios que a sociedade contemporânea a eles impõe, deve, quanto à formação oferecida, estar preocupada com a equidade na distribuição das unidades curriculares. Giroux (apud SILVA,1999, p.54), afirma que “A escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social.”

Dado o exposto, torna-se urgente, cada vez mais, valorizar a voz dos sujeitos envolvidos neste processo, porque ela traz representações ideológicas da sociedade (BAKTHIN, 1997), presentes no cotidiano de cada aluno, bem como numa sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, repleta de exigências. Nesta direção, a educação deverá possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria, implicando, com isso, análise, confronto e contextualização (PIMENTA;ANASTASIOU, 2005). Afinal, “o currículo é lugar, espaço, território [...] é relação de poder [...] é trajetória, viagem, percurso [...] é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade [...] é texto, é discurso, documento [...] é documento de identidade.” (SILVA, 1999, p.150).

### 4.3 AULAS EAD

Nesta seção serão analisados os dizeres dos discentes relacionando com o trabalho discente as aulas a distância que são elaboradas e desenvolvidas pelos docentes do curso, descritos forte dizeres que seguem a seguir:

“[...]As aulas a distância que são dadas pelos professores não bem aproveitadas pelos alunos, sou da opinião que tem se dar aula ao vivo”.

“[...]Não deveria ter aulas a distância pois são muito pouco aproveitadas”.

“[...]aulas a distância é muito chata”.

Os dizeres discentes trazem consigo crítica sobre a forma como é desenvolvidas as aulas a distância. Mostrando que esta modalidade de ensino ainda necessita ser melhor preparada e ou repensada no trabalho docente. Pimenta e Anastasiou (2005, p.207) afirma superando visão do senso comum da docência associada à aula expositiva como única forma de ensinar, visão que reforça a ação do professor como palestrante e do aluno como copista do conteúdo. Na mesma direção Behrens (apud Masetto,1998,p.63)aponta para necessidade das exigências do mundo moderno impulsionam um redimensionamento da ação docente para atender as necessidades da sociedade neste final de século, numa sociedade que vem se caracterizado como a sociedade da informação”. Corroborando com esta realidade Masetto(2003, p.82) aponta para importância aprendizagem a partir do surgimento dos espaços ou ambientes virtuais criados pela informática e telemática. Destaca a oportunidade de discentes e docentes poderem entrar em contato imediato com as mais novas e recentes informações, pesquisas e produções científicas do mundo todo. Masetto(2003) cita importância do desenvolvimento da auto-aprendizagem e a interaprendizagem pelos microcomputadores das bibliotecas, das residências, dos escritórios, dos locais de trabalho faz com que esses recursos sejam incorporados ao processo de aprendizagem.

Entretanto, Masetto(2003) adverte que precisamos dominá-lo para ser usado como recurso, meio, instrumento para aprendizagens usuais e para novas aprendizagens. Apesar das referências de Pimenta e Anastasiou(2005); Behrens; Masetto(1998,2003) destacarem a importância de aproveitar o espaço de aula em outros ambiente, o que se percebe é que a prática pedagógica em outros ambientes dos docentes analisados ainda é pouco utilizado e aproveitado, tornando-se um desafio a ser superado pelos docentes de utilizar a sala de aula como único espaço de formação de ensino-aprendizagem.

### 4.4 APRENDIZAGEM

Nesta categoria será apresentado a partir dos dizeres discentes considerações a respeito do processo de aprendizagem que foram significativos conforme descritos abaixo:

“[...]O professor P.A., é excelente. S.O não se aproveita muito. E.T. muito bom. P. O. aprendi bastante, é bem prática. A matéria da professora VA, REM. foi bem aproveitada aprendemos bastante. A professora NI, é bem preparada. A matéria de CONT. podemos ter uma noção”.

*“[...]Aulas como M. F. foram disciplinas que conseguimos apurar bastante conhecimentos. Como outras disciplinas que nos fizeram pensar e analisar sobre o curso”.*

*“[...]outros professores como professora MA de M.F., a professora VA que era super atenciosa e não matava tempo e o professor P.A., que prendia a minha atenção na sua aula do começo ao fim.*

*“[...]As dinâmicas dos professores em sala de aula são excelentes. Eles nos tiram da sala da aula nos trazendo a realidade”.*

*“As aulas fora do ambiente tradicional permitiram que a criatividade rolasse solto”.*

*“[...]Posso dizer que levo comigo um pouco de cada professor... sem dúvida os professores passaram muito de todo esse conhecimento e experiência”.*

*“[...]As dinâmicas dos professores para as aulas são excelentes!Não há como discutir. Eles nos tiram da sala de aula e nos trazem a realidade, fazendo com que consigamos cada vez mais assimilar o que estamos aprendendo”.*

*“[...]A saída de sala de aula possibilitou unir teoria e prática”.*

*“[...] A disciplina P.R.H. foi na minha opinião particular a mais importante matéria porque aproveitamos e sugamos o máximo do nosso mestre. O mestre nos mostrou claramente com muita experiência e sabedoria como lidar com pessoas, isso é muito importante na nossa empresa, empresa de nossos colegas e em todo lugar precisamos saber lidar com pessoas”.*

Diante dos dizeres discentes percebe-se que tais citações referenciam no trabalho docente práticas que foram significativas. Neste sentido Pimenta e Anastasiou (2005, p.215) aponta para o papel do docente neste processo, qual seja: desafiar; estimular; ajudar os alunos na construção de uma relação com o objeto de aprendizagem.

Relacionando os dizeres dos discentes com Pimenta e Anastasiou (2005) nota-se que houve uma interação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, quando percebemos que os próprios discentes reconheceram que houve evolução e construção de conhecimento no processo de ensino-aprendizagem. Em Freire (1996, p.18) encontramos que cada “um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros”. Estas palavras de Freire dizem respeito à interação dos discentes com a realidade, inserção no mundo, não restringindo o trabalho e a prática docente ao espaço da sala de aula, não exercendo assim atividades pedagógicas isoladas que tenha na sala de aula um fim em si mesmo. Neste sentido, a necessidade que se apresenta para a ação docente, é ir além da sala de aula, é de compreensão do mundo e da realidade social que cerca seus discentes, estabelecendo uma relação com o contexto (mundo) dos discentes por meio de ações pedagógicas significativas para os discentes. Este é um dos desafios importantes da ação docente na universidade, qual seja, romper e ir além do paradigma de ensino tradicional, não restringindo-se somente a sala de aula, que o mundo é apenas compreendido, mas não é conhecido, apresentado, mas não é feita a leitura e a vivência desse mundo com os discentes.

#### 4.5 RELACIONAMENTO INTERPESSOAL

Nesta seção serão analisados os dizeres dos discentes sobre o relacionamento interpessoal que são estabelecidos entre docentes e discentes dos cursos pesquisados, descritos por meio dos dizeres que seguem:

*“[...]Na disciplina S.Q. tivemos atrito com a professora, desentendimento com a matéria, mas depois da terceira aula em diante afirmo que a aula foi muito Show. A professora com sabedoria soube entender nossas dificuldades dando uma volta de 180° em suas aulas, tornando-se a mais querida pelos alunos em geral”.*

*“[...]faltou melhor atenção do coordenação com os alunos, especialmente nos semestres anteriores”.*

*“[...]Os professores devem apresentar postura mais rigorosa ter autoridade por ordem”.*

*“[...]Nem todos os professores apresentam feeling para conhecer as diferenças e individualidade das pessoas para adaptar sua didática afim de extrair o máximo de cada um”.*

*“[...]O que senti neste tempo com os professores, é a atenção que cada professor dava aos seus alunos, respeitando suas limitações, tratando cada aluno como um indivíduo”.*

Tendo como referência os dizeres expressos acima pode-se observar destaque especial sobre o relacionamento interpessoal nas ações entre docentes e discentes.

Diante destes dizeres pode-se dizer que o trabalho docente exige interação com sujeitos que por natureza são heterogêneos, dinâmicos que vivem numa realidade cada vez mais dinâmica, competitiva e complexa. Daí a necessidade de interagir e desenvolver atividades pedagógicas que valorizem o discente como sujeito do processo, que por meio de atividades práticas e dinâmicas possam envolver os discentes no processo de ensino aprendizagem não restringindo e reduzindo o discente a meros espectadores.

Nesta direção Tardif(2002) aponta que docente não atua sozinho. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, um fenômeno. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos e atitudes.

Abreu e Masetto (1980) apontam algumas qualidades fundamentais que facilitaram a relação entre docente e discente no processo de ensino e de aprendizagem, dentre as quais destacamos a autenticidade, o apreço e a compreensão empática.

A autenticidade, segundo Abreu e Masetto (1980), significa entrar em contato com os discentes de maneira espontânea, sem a prática de atitudes educacionais formalistas ou adotando posturas de alguém que está apenas cumprindo horários. A segunda qualidade importante na relação entre docente e discente, no entendimento de Abreu e Masetto (1980), diz respeito ao apreço ao aprendiz, aos seus sentimentos, opiniões; ao mesmo tempo é a aceitação do discente e da discente como sujeito, como pessoa, como um ser imperfeito, mas que é dotado de

sentimentos e potencialidades. Quanto à compreensão empática, esta ocorre quando o professor ao mesmo tempo entende o discente e se coloca na situação (no lugar) deste discente; assim, o discente sente-se valorizado e compreendido, e não somente como alguém que está sendo apenas julgado e avaliado (ABREU e MASETTO, 1980).

Corroborando com Tardif(2002), Abreu e Masetto(1980) Cunha(2007), aponta que a pedagogia é feita com diálogos, mostrando que, para ser docente, há necessidade de ter conhecimentos específicos, mas, principalmente, ter habilidades de estabelecer relacionamento interpessoal. Nesta mesma direção, Machado(2000,p.56) direciona para a necessidade do “cultivo do diálogo, da tolerância do outro, do reconhecimento da diversidade humana como uma grande riqueza.” O cultivo do diálogo é elemento importante para o trabalho docente, podendo tal ser um facilitador no processo de ensinar e de aprender na universidade. A partir das referências de Cunha (2007) e Machado (2000) nota-se a preocupação do trabalho docente com o relacionamento interpessoal, quando destacam a questão do diálogo como um meio facilitador do processo de ensino aprendizagem, como um meio de rever as práticas desenvolvidas e assimiladas em sala de aula. Diante dos referenciais teóricos apresentados nesta seção percebe-se na ação docente cada vez mais a necessidade da vivência e o estabelecimento de um clima de respeito, confiança e cumplicidade entre docente e discente, com o reconhecimento das potencialidades de cada um dos sujeitos envolvidos no processo de formação pode-se construir no trabalho docente um processo de parcerias com múltiplas trocas onde docentes e discentes aprendem e ensinam, e constroem coletivamente o conhecimento.

#### 4.6 PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO-DIDÁTICO

Nesta seção serão analisados os dizeres dos discentes relacionando a ação docente relacionados ao planejamento didático-pedagógico que são elaboradas e desenvolvidas pelos docentes do curso, dizeres expressos que seguem a seguir:

*“[...]Ter mais conteúdo para acompanhar as aulas”.*

*“[...]Alguns professores parecem não preparar suas aulas baseados em um cronograma e ou plano de ensino previsto”.*

*“[...]percebo uma falta de comunicação, a mesma linguagem sobre os trabalhos acadêmicos. Para os alunos ficou parecendo uma guerra de egos de quem sabia mais”.*

As citações discentes apresentadas nesta seção direcionam para análise de duas questões importantes relacionadas a ação docente no curso superior de tecnologia.

A primeira diz respeito ao planejamento didático pedagógico quando discentes apontam:

*“[...]Ter mais conteúdo para acompanhar as aulas”, e “[...]Alguns professores parecem não preparar suas aulas baseados em um cronograma e ou plano de ensino previsto”.*

Nesta direção Pimenta e Anastasiou (2005, p. 107) afirmam que geralmente o professor ingressa em departamentos que atuam em cursos aprovados, em que já estão estabelecidas as disciplinas que ministrarão. Aí recebem ementas prontas, planejam individualmente. Os resultados obtidos não são objetos de estudo, não recebem qualquer orientação sobre os processos de planejamento.

Neste caso, desconsidera-se elementos-chaves dos processos pedagógicos como: sujeitos envolvidos, tempo, conhecimento como objeto e conteúdos, resultados e métodos, questões estas importantes e indispensáveis no processo de ensino-aprendizagem.

Demonstrando com isso a partir de Pimenta e Anastasiou (2005), embora os professores universitários possuam experiências significativas na área de atuação, ou tenham um grande embasamento teórico, predominam, no geral, certo despreparo e até um desconhecimento científico do que seja um processo de ensino-aprendizagem.

Uma outra questão importante expressa pelos dizeres dos discentes nesta seção diz respeito à dificuldade de integração entre disciplinas e docentes na formação discente, quando afirmam: “[...]percebo uma falta de comunicação, a mesma linguagem sobre os trabalhos acadêmicos. Para os alunos ficou parecendo uma guerra de egos de quem sabia mais”.

Nesta direção, Masetto (2003) aponta para a importância da participação do docente no processo de construção dos documentos institucionais, em especial do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). O PPC, é um referencial importante para as ações docentes, porque dele constam especificidades do curso, como dados gerais da instituição; marcos referenciais do curso (área de atuação, perfil do egresso, objetivos do curso, matriz curricular e demais questões pedagógico-didático); e a infra-estrutura necessária para a implantação do curso. De posse destas informações, o docente poderá elaborar plano de ensino; planejar atividades pedagógico-didáticas que estejam em consonância com o perfil de discente previsto nos documentos; elaborar atividades de interdisciplinaridade, favorecendo com isso estabelecimento de uma linguagem didática de acordo com a formação discente desejada para o curso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo com o objetivo de avaliar a ação docente no curso de graduação tecnológica de duas instituições de Ensino Superior de Santa Catarina, apresentou algumas questões que merecem destaque. Que ação docente deve reexaminar a metodologia utilizada em sala de aula, buscando uma equidade na relação teoria e prática; com aulas diferenciadas e dinâmicas expressas pelos dizeres discentes deste artigo. Repensar a prática docente em ambientes e espaços diferentes, aproveitando ambientes virtuais possibilitados pela informática e telemática que estão propostos pela realidade local. A partir da ação docente desenvolver cultura do diálogo nos processos de ensino-aprendizagem onde docentes e discentes são sujeitos aprendentes do conhecimento. Talvez esse seja o grande desafio para a ação docente qual seja, repensar novas formas de fazer o trabalho docente na universidade num mundo em constante transformação, mutável, globalizado, tecnológico e competitivo que por vezes tenta globalizar culturas sem ao menos

fazer a leitura deste mundo ou realidade. E **dadas constatações** ressalta-se a **necessidade**:

-Análise e discussão sobre a importância do conhecimento pedagógico na ação docente em sala de aula;

-Elaborar oficinas capacitação e workshop sobre metodologia de ensino; prática docente; planejamento didático-pedagógico na universidade; programa de ensino-aprendizagem e plano de aula;

-Incentivar a participação dos docentes na análise e discussão sobre Projeto Pedagógico do Curso; currículo; ação docente; relacionamento interpessoal entre docentes e discentes.

-Estimular prática interdisciplinariedade como forma de promover a aproximação da prática docente entre disciplinas e docentes dos referidos cursos;

-Constituir, com os docentes dos cursos pesquisados, grupo de estudo sobre a ação e prática docente, no sentido de socializar, entre os docentes, atividades e práticas efetivamente bem-sucedidas.

## NOTAS

1. Com base na Resolução CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002, art. 7, entendemos por competência profissional a capacidade pessoal de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz das atividades requeridas pela natureza do trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico.
2. Decreto-Lei nº 5.773/06. Este decreto, em seu art. 5º, § 3º, inciso VI, determina que compete à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica especialmente “[...] elaborar catálogo de denominações de cursos superiores de tecnologia, para efeito de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores de tecnologia”. (BRASIL, 2006, *site*).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Maria Célia Teixeira Azevedo de; MASETTO, Marcos T. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. São Paulo: Cortez, 1980.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1997.
- BAUER, Martin W. GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático: entrevistas individuais e grupais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **A formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[www.presidencia.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 19 jun. 2008b.

\_\_\_\_\_. **Parecer nº 29, de 03/12/2002, homologado em 12/12/2002**, com publicação da homologação no DOU em 13/12/2002. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/parecer\\_cne29.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/parecer_cne29.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2008c.

\_\_\_\_\_. MEC. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**. Disponível em: <<http://catalogo.mec.gov.br>>. Acesso em: jul. 2008d.

\_\_\_\_\_. MEC. **Resolução CNE/CP nº 3**, de 18/12/2002, publicada no DOU em 23/12/2002. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/resol\\_cne3.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/resol_cne3.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2009.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP Nº 29/2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais no Nível de Tecnólogo. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/rede/legisla\\_rede\\_parecer292002.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer292002.pdf)>. Acesso em: 11 jul 2009a

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araquara: JM Editora, 1998.

\_\_\_\_\_. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INEP. **Censo da educação superior 2007**. Brasília: MEC/INEP, 2009. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Resumo\\_tecnico\\_2007.pdf](http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Resumo_tecnico_2007.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2010.

MACHADO, Nilson José. **Educação**: projetos e valores. São Paulo: Escrituras, 2000.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio. **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid, Morata, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

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

ZENTGRAF, Maria Christina. **Técnicas de estudo e pesquisa em educação**. Apostila de Pós-Graduação em supervisão escolar. 2. ed. Rio de Janeiro: CEP/UFRJ, 2001.