

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIA E
EDUCAÇÃO – UNAHCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CHARLENE VICENTE AMÂNCIO NUNES

**A DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM
DESIGN DE MODA DA UNESC/SENAI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Serafim Pereira

**CRICIÚMA
2014**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

N972d Nunes, Charlene Vicente Amâncio.

A didática no ensino superior de Tecnologia em Design de Moda da UNESC/SENAI / Charlene Vicente Amâncio Nunes ; orientador: Antonio Serafim Pereira. – Criciúma, SC : Ed. do Autor, 2014.

114 p : il. ; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, SC, 2014.

1. Didática do ensino superior. 2. Processo ensino-aprendizagem. 3. Prática de ensino. 4. Ensino profissional. I. Título.

CDD. 22ª ed. 378.17

Bibliotecária Rosângela Westrupp – CRB 14º/364
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

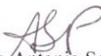
CHARLENE VICENTE AMÂNCIO NUNES

**A DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM
DESIGN DE MODA DA UNESC/SENAI**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 29 de setembro de 2014.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Antonio Serafim Pereira
(Orientador – UNESC)


Prof. Dr. Lucas da Rosa
(Membro - UDESC)


Prof. Dr. Gildo Volpato
(Membro - UNESC)

Prof. Dr. Alex Sander da Silva
(Suplente – UNESC)

Prof. Dr. Vidalcir Ortigara
Coordenador do PPGE-UNESC


Charlene Vicente Amâncio Nunes
Mestranda

A Deus, por ter me dado forças para superar meus desafios. Aos meus pais Sônia e Gelsom e ao meu esposo Rodrigo, pela prova de amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter demonstrado o quanto somos capazes quando pensamos no improvável, ajudando-me a superar meus medos e os obstáculos que surgiram durante o desenvolvimento deste trabalho.

À minha família, por ser minha fortaleza. Às minhas irmãs, Michele, Bruna e Caroline, e à minha sobrinha Maria Laura, em especial aos meus pais, Sônia e Gelsom, por terem sempre me apoiado em minhas decisões, por acreditarem em mim e, principalmente, por me educarem a enfrentar os desafios da vida, ensinando-me seus princípios: ética, simplicidade e o respeito.

Ao meu esposo Rodrigo, por ter demonstrado o verdadeiro amor, estando sempre ao meu lado nos momentos mais difíceis. Pela compreensão de minhas ausências, durante o desenvolvimento deste estudo. Ajudou-me a ter paciência e a acreditar em mim, quando pensei que não seria capaz.

Ao meu professor orientador, Antonio Serafim Pereira, pelo aceite em encarar este desafio comigo. Orientou-me de forma muito sábia e sempre contribuiu para que eu fizesse o meu melhor. Agradeço pela aprendizagem neste processo.

À Instituição SENAI, que contribuiu para minha decisão de entrar no programa do Mestrado em Educação e oportunizou espaços para o desenvolvimento da pesquisa.

Por fim, aos professores que participaram deste percurso, por terem aceitado o convite e disponibilizado seu tempo, possibilitando-me acompanhar suas aulas, contribuindo com meu estudo.

“Este é, a meu ver, o desafio do momento: a superação de uma didática exclusivamente instrumental e a construção de uma didática fundamental.”

(CANDAU, 1984, p. 20)

RESUMO

A contribuição da didática vem no sentido de criar e organizar condições de ensino para superar os desafios e dificuldades da aprendizagem. Nesse contexto, este estudo teve como objetivo compreender a didática praticada em sala de aula no Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), localizado na cidade de Criciúma, no estado de Santa Catarina. Para o estudo, foi considerada a seguinte questão: qual a didática praticada em sala de aula em um Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda? Para responder ao problema de pesquisa, foi desenvolvido um estudo qualitativo de cunho descritivo. Para tal, usou-se a análise dos planos de ensino, observação participante em sala de aula e entrevista semiestruturada de aprofundamento com os professores pesquisados. A análise dos dados pautou-se, principalmente, nas concepções teóricas de Candau (1984, 1991), Cunha (1989, 1998, 2013), Masetto (1997, 1998, 2003), Zabalza (2006), Libâneo (2011) e nos documentos que regem a legislação brasileira sobre a educação profissional e tecnológica. Da análise dos dados, evidenciou-se que a aula expositiva se sobressaiu aos demais procedimentos didáticos utilizados, tanto para aulas teóricas como para as aulas práticas, bem como o ensino voltado ao atendimento das demandas do mercado de trabalho.

Palavras-chave: Didática. Ensino Superior. Formação Tecnológica.

ABSTRACT

The contribution of teaching is to establish and organize teaching conditions to overcome the challenges and difficulties of learning. In this context, this study aimed to understand the teaching practiced in the classroom in the Course of Technology in Fashion Design from Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) and National Industrial Apprenticeship Service (SENAI), located in of Cricklewood in Santa Catarina. For the study, we considered the following question: what is the teaching practiced in the classroom on a Course of Technology in Fashion Design? To answer the research problem, we have developed a qualitative descriptive study of nature. To this end, we followed the analysis of lesson plans, participant observation in the classroom and semistructured interviews with deepening teachers surveyed area. Data analysis was based mainly on theoretical conceptions of Candau (1984, 1991), Wedge (1989, 1998, 2013), Masetto (1997, 1998, 2003), Zabalza (2006), Libâneo (2011) and the documents governing the Brazilian legislation on vocational and technological education. From the data analysis we observed that the lecture stood out to other educational procedures used for lectures and practical classes for both, as well as teaching geared to meet the demands of the labor market.

Keywords: Didactics. Higher Education. Technological Training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese dos procedimentos didático-pedagógicos dos planos de ensino.....	68
Quadro 2 – Síntese das categorias dos planos de ensino – habilidades a serem desenvolvidas.....	69
Quadro 3 – Descrição das habilidades e procedimentos didático-pedagógicos previstos nos planos de ensino das aulas observadas.....	71
Quadro 4 – Aspectos considerados na organização da aula.....	75
Quadro 5 – Aspecto(s) mais importante(s) na organização da aula.....	77
Quadro 6 – Seleção da metodologia e suas razões.....	78
Quadro 7 – Análise da entrevista – Professora A.....	103
Quadro 8 – Análise da entrevista – Professora B.....	105
Quadro 9 – Análise da entrevista – Professora C.....	107
Quadro 10 – Análise da entrevista – Professora D.....	109
Quadro 11 – Análise da entrevista – Professora E.....	111
Quadro 12 – Análise das entrevistas – Professor F.....	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
CST	Curso Superior de Tecnologia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
DCNG	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais
CNCST	Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia
MEC	Ministério da Educação
CEB	Câmara de Educação Básica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
1.1 ANTECEDENTES DA PESQUISA.....	22
2 DIDÁTICA, CURRÍCULO E ENSINO	25
2.1 CONCEPÇÕES DIDÁTICAS.....	25
2.1.1 Didática no ensino superior	31
2.2 CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO	38
2.3 CONCEPÇÕES SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	45
3 OS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NO BRASIL .53	
3.1 A DIDÁTICA NAS DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO SUPERIOR DE TECNOLOGIA.....	56
4 METODOLOGIA	61
5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	67
5.1 A DIDÁTICA EXPRESSA NOS PLANOS DE ENSINO.....	67
5.2 OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA	70
5.3 ENTREVISTA DE APROFUNDAMENTO	75
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICE A – CARTA CONVITE AOS PROFESSORES DO CURSO	97
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA	99
APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DE APROFUNDAMENTO.....	101
APÊNDICE D – ANÁLISE DA ENTREVISTA – PROFESSORA A	103

APÊNDICE E – ANÁLISE DA ENTREVISTA – PROFESSORA B	105
APÊNDICE F – ANÁLISE DA ENTREVISTA – PROFESSORA	107
APÊNDICE G – ANÁLISE DA ENTREVISTA – PROFESSORA D	109
APÊNDICE H – ANÁLISE DA ENTREVISTA – PROFESSORA E	111
ANEXO A – CONSENTIMENTO DE AUTORIZAÇÃO E CONSENTIMENTO DA DIREÇÃO DA INSTITUIÇÃO SENAI	115

1 INTRODUÇÃO

As mudanças ocorridas no ensino superior no sentido de buscar a qualidade do ensino não são recentes, mas expressivas, nos últimos 20 anos. Conforme Zabalza (2006), entre as mudanças estão as discussões sobre a didática, inclusive no ensino superior, considerada fundamental no processo de formação dos estudantes.

A busca pela qualidade no ensino e a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, a partir da vivência desta autora numa instituição de educação profissional, foram os fatores que mobilizaram o interesse em pesquisar sobre a didática. No ano de 2008, a autora iniciou suas atividades profissionais na instituição Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em Criciúma, no estado de Santa Catarina. A experiência obtida durante 11 anos nas indústrias de confecção do vestuário e a formação como tecnóloga em Moda e Estilo, constituíram-se em porta de entrada para essa instituição. Como docente, percebeu-se que poderia contribuir para a formação dos estudantes com as experiências profissionais, porém, sentiu-se dificuldades nos aspectos pedagógicos, que suscitaram algumas questões, entre as quais: como organizar as aulas? Quais as estratégias de ensino permitirão o desenvolvimento das habilidades e competências previstas na disciplina? Como avaliar se o aluno aprendeu? Foram diversas as dúvidas que levaram à reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem.

A reflexão se intensificou quando a autora assumiu a coordenação do Curso Superior de Tecnologia (CST) em Design de Moda do SENAI, realizado em parceria com a Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), principalmente porque alguns dos estudantes expressavam dificuldades de aprendizagem em relação ao que era proposto, alegando que os professores possuíam domínio do conteúdo da disciplina que ministravam, porém, tinham dificuldades em relacionar a teoria com a prática da profissão. Dessa forma, os alunos tinham dificuldades em relação à didática adotada pelos professores.

Tais constatações levaram à reflexão sobre a necessidade de compreender melhor as práticas que são desenvolvidas em sala de aula. Também possibilitaram levantar a hipótese sobre essas dificuldades que, com base na experiência profissional da autora, podem estar relacionadas à configuração dos professores, que possuem formação em sua área técnica, mas se ressentem de ensinar.

Assim, decidiu-se investigar o tema da didática a partir da seguinte questão-problema: qual a didática praticada pelos professores em sala de aula, no CST em Design de Moda da UNESC/SENAI? Buscando responder ao problema, definiu-se, como objetivo geral desta pesquisa: compreender a didática praticada em sala de aula no CST em Design de Moda da UNESC/SENAI. Com base no objetivo geral, estabeleceu-se três objetivos específicos: analisar a didática praticada nas disciplinas pesquisadas e sua relação com os procedimentos didático-pedagógicos e habilidades a serem mobilizadas, expressos nos planos de ensino correspondentes, e identificar possibilidades e necessidades no campo da didática em relação ao curso pesquisado, especialmente no que se refere à formação docente.

Desse modo, a dissertação está organizada da seguinte forma: o primeiro capítulo contempla o contexto investigado, a escolha pessoal, o problema, os objetivos e os antecedentes da pesquisa; o segundo capítulo discorre sobre as concepções de didática, currículo e ensino, especialmente relacionados ao ensino superior; o terceiro capítulo descreve o desenvolvimento dos cursos superiores de tecnologia no Brasil, com destaque para as diretrizes curriculares nacionais correspondentes; o capítulo quarto aborda a metodologia adotada; no quinto capítulo está descrita a análise de dados e, por fim, o último capítulo compreende a conclusão deste estudo.

1.1 ANTECEDENTES DA PESQUISA

Os CSTs em Design de Moda têm crescido consideravelmente nos últimos 15 anos, devido a uma necessidade econômica do Brasil de elevar a competitividade do setor de confecção do vestuário por meio da profissionalização, crescendo também os interesses pelos estudos na área, seja em relação a técnicas específicas da profissão, seja na questão do processo formador. Quanto ao último aspecto, no entanto, foram encontradas, no banco de dados do portal CAPES, apenas quatro dissertações de mestrado relacionadas à didática no ensino superior de tecnologia¹, originadas entre 2005 e 2013, a saber: Molleta (2005), Maffesoni (2010), David (2011) e Paez (2013).

O estudo de Molleta (2005) buscou compreender as práticas docentes que contribuíam para a formação humana e crítica do

¹ Durante o levantamento dos estudos, vale ressaltar que não foram encontradas pesquisas até o ano de 2013, sobre a didática nos cursos superiores de tecnologia em Design de Moda.

estudante, além da formação específica, em três cursos de tecnologia. Para tanto, a autora desenvolveu um estudo de caso com abordagem qualitativa, valendo-se de questionários e entrevistas com coordenadores, professores e alunos. O resultado evidenciou que a prática dos professores se centra na reprodução dos conteúdos e menos em projetos disciplinares e interdisciplinares que, conforme a autora, seriam as práticas pedagógicas mais aproximadas para se desenvolver uma formação humanística e crítica, uma vez que estas levam os docentes e discentes a trabalhar em conjunto e a encontrar soluções para situações desafiadoras.

Maffesoni (2010) partiu da ideia de que os professores que ministram aulas nos cursos pesquisados não tiveram formação para a docência. Diante dessa condição, a autora analisa como os professores constroem seus conhecimentos para estar em sala de aula. Ela realizou, portanto, uma pesquisa de natureza qualitativa descritiva, mediante a aplicação de questionário com docentes do ensino tecnológico de duas instituições de ensino. O resultado do estudo revelou lacuna na reflexão dos docentes sobre os saberes pedagógicos para o exercício da docência, pela ênfase na formação técnica e experiência no mercado de trabalho.

O estudo de David (2011) propôs-se a compreender as práticas reflexivas no exercício docente, analisando como os professores articulam os momentos de dificuldades e como estabelecem a interação com os alunos. Desenvolveu, para isso, uma pesquisa qualitativa com docentes (entrevistas) que atuam no ensino tecnológico em uma faculdade. A autora concluiu que há o olhar crítico sobre a prática; os docentes valorizam seu próprio conhecimento e o conhecimento dos alunos, verificados como momentos em que se constitui a reflexividade.

Paez (2013) buscou compreender as necessidades de formação continuada a partir da ótica dos próprios docentes do CST em Design de Moda UNESC/SENAI, em pesquisa realizada no mesmo *locus* de pesquisa deste estudo. O estudo se configurou como qualitativo descritivo e os procedimentos adotados para coleta de dados foram o questionário e entrevista com os docentes. A autora concluiu que os docentes entrevistados são professores por opção e não por formação, uma vez que são oriundos de suas atividades profissionais na indústria, com perspectivas diferentes ao atuarem como professores. Assim, a partir dessa conclusão, a autora estabeleceu três pontos de partida para o repensar da teoria e da prática: a necessidade de um programa específico de formação para o CST em Design de Moda; a necessidade de criar

espaços específicos para os professores dessa modalidade, e a atualização profissional constante em suas áreas de formação.

O estudo de Paez (2013) foi o mais recente encontrado sobre a educação profissional e tecnológica. Os resultados apresentados e o ambiente de pesquisa se caracterizaram como possibilidades no estabelecimento de relações entre a necessidade de formação continuada, destacados pela autora, e a didática expressa pelo curso neste estudo.

Com a análise dessas dissertações, foi possível evidenciar alguns aspectos importantes no ensino superior de tecnologia, destacando-se a formação profissional do professor, suas percepções e reflexões sobre a prática, pressupondo-as como influentes em suas ações. Em comum, os estudos ratificam como necessário o trabalho docente para a formação profissional do aluno, expressando a importância da reflexão para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Algumas dessas práticas são apresentadas como possibilidades para melhorar a qualidade da prática de ensino e aprendizagem, como os projetos disciplinares e interdisciplinares.

Entretanto, compreende-se que as pesquisas sobre a prática docente precisam ser intensificadas, para contribuir no aprimoramento da qualidade do ensino e aprendizagem nos cursos superiores. Isto porque os estudos revelam que os docentes, em sua maioria, possuem formação na área técnica, em detrimento da formação pedagógica e que, de certa forma, influenciam a didática que utilizam em sala de aula.

Diante desse contexto, consideramos três fatores como essenciais para o desenvolvimento deste estudo: a ampliação das pesquisas sobre a didática no ensino superior de tecnologia; a continuidade no trabalho de Paez (2013) e a contribuição para o repensar da prática docente em sala de aula.

Este estudo se difere dos demais pelos procedimentos metodológicos, objetivos e referenciais teóricos adotados e, principalmente, por investigar a didática no ensino superior de tecnologia, especificamente na área do Design de Moda.

2 DIDÁTICA, CURRÍCULO E ENSINO

Neste capítulo traz-se diferentes concepções sobre a didática, objeto deste estudo, bem como, as principais definições de currículo e ensino que permeiam a prática docente. Essas concepções forneceram importantes elementos, que auxiliaram na identificação das informações necessárias para elaboração dos instrumentos deste estudo e contribuíram significativamente na análise dos resultados.

2.1 CONCEPÇÕES DIDÁTICAS

No dicionário Aulete (2008), a palavra didática está definida como: “1. A (boa) técnica de ensinar. 2. Conjunto de conhecimentos relativos ao processo de ensinar e aprender” (p. 356). Nessa definição, a didática está expressa como um método para a prática do ensino e o desenvolvimento da aprendizagem.

Segundo Masetto (1997), a palavra didática, numa perspectiva histórica, especificamente na Grécia antiga, adquiriu o significado de “ensinar, instruir, fazendo aprender” (p.12). Segundo essa definição, a didática refere-se ao processo que envolve o ensino que tem como propósito a aprendizagem. Ao longo dos anos, conforme Masetto (1997) e Feldman (2001), a didática foi influenciada pela concepção de Comênio, que estava voltada à busca de um método único para ensinar a diversas pessoas, passando a ser compreendida como um conjunto de técnicas para o bom ensino. Nesse sentido, Feldman (2001, p. 15) diz que, na obra de Comênio:

A didática ofereceu um guia prático e metódico para levar adiante o ensino, ou seja, prescreveu métodos instrutivos capazes, segundo seus defensores, de assegurar a aprendizagem por parte dos alunos. Buscou criar um artifício para ensinar tudo a todos.

Desse modo, pode-se afirmar que a didática está relacionada a técnicas e métodos para o desenvolvimento do processo de ensino. Para Santos (1984, p. 36), a didática pode ser definida como:

[uma] tecnologia aplicada, que se constitui e se desenvolve em decorrência dos estudos que as ciências, como Psicologia, Biologia e Sociologia,

entre outras, lhe apresentam sobre os problemas de ensino e aprendizagem.

Nesse conceito, esse autor apresenta a didática como uma área específica do conhecimento, assim como as outras ciências, porém focada no processo de ensino e de aprendizagem. Zabalza (2006) ratifica essa concepção quando se refere à didática como um processo que estuda e investiga propostas teóricas e práticas para promover e melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Ambos os autores definem a didática como práticas voltadas não somente ao processo de ensino, como era definida até então, mas também à aprendizagem, com a finalidade de promover uma melhor qualidade ao processo.

Dessa forma, em sua maioria, as definições sobre didática estão relacionadas, especificamente, ao processo que envolve o ato de ensinar. Alguns autores a definem como um conjunto de técnicas e/ou instruções para a transmissão de conhecimentos, outros, como o próprio método de ensino. Essas definições evidenciam a relação da didática às suas próprias circunstâncias históricas. Para Luckesi (1984), a didática estava associada aos métodos para facilitar o ensino e a aprendizagem, isto porque sua finalidade era promover bons padrões de conduta, pois a didática se constituía na transmissão dos conteúdos morais. O autor diz que, historicamente, a educação era institucionalizada, destinada à transmissão de conteúdos. Essa educação tem seus reflexos atuais, expressos pela didática pautada na transmissão de conteúdos e na busca pelo desenvolvimento cognitivo do aluno, o que pode ser verificado pela expressiva carga dos conteúdos específicos, em relação aos moralizantes. Quando o autor se refere historicamente aos bons padrões de conduta, nos remete à didática de Comênio, definida como um recurso para “ensinar tudo a todos”, pois o método se constituía na transmissão de conteúdos moralizantes, evidenciando assim, a didática com foco no ensino.

Algumas críticas surgiram em resposta ao método de Comênio, que influenciou historicamente e atualmente as concepções didáticas. Entre elas, conforme trazida por Candau (1991), surgiu a chamada “Didática Escolanovista”. Esse movimento contribuiu com uma reflexão segundo a qual a didática não se constitui num método único a todos, isto porque os próprios sujeitos da aprendizagem e suas atividades são estruturantes para o método didático. A autora relaciona essa perspectiva a uma grande contribuição, uma vez que rompe com o pensamento de que a didática está centrada somente no método do ensino. Denomina o método de Comênio como a “didática tradicional”,

que se constituiu num período histórico, mas que ainda hoje tem forte influência e, geralmente, se constitui na prática dos professores. Em sua visão, a reflexão que se deve fazer a partir de então caminha no sentido de que a didática se constitui em diferentes estruturas, como “o conteúdo, a estrutura e a organização interna de cada área do conhecimento” (CANDAUI, 1991, p. 31). Assim, a didática não está somente no método do ensino, mas no trabalho articulado dessas diferentes estruturas.

Candau (1991, p. 13) evidencia que o método focado no ensino caracteriza a didática “Instrumental”, que:

É concebida como um conjunto de conhecimentos técnicos sobre o “como fazer” pedagógico, conhecimentos estes apresentados de forma universal e, conseqüentemente, desvinculados dos problemas relativos ao sentido e aos fins da educação, dos conteúdos específicos, assim como do contexto sócio-cultural concreto em que foram gerados. De alguma forma, implícita ou implicitamente esta concepção está informada pela tentativa de Comenius de propor “um artifício universal para ensinar tudo a todos”.

Nessa concepção de didática instrumental, o foco principal está nos conhecimentos técnicos. A ênfase está nos métodos e nas técnicas selecionadas para a prática do professor em sala de aula, como o planejamento, execução e avaliação, que se constituem como a principal proposta de ensino.

Na didática instrumental, Rays (1984) destaca que, por ressaltarem a utilização de instruções técnicas, os docentes acabam se desvinculando do propósito da ação didática no contexto da sala de aula e a conexão social em que estão inseridas as instituições educativas. A utilização dessa didática é citada como um problema frequente, uma vez que faz sobressair as técnicas e métodos de ensino em relação em detrimento da proposta educacional e social. De acordo com o autor, sendo uma ação educativa, não é possível trabalhar a didática de forma isolada, mas incorporada ao contexto social. Desta forma, ressalta Rays (1984), que a didática instrumental caminha em direção contrária à didática denominada por Candau (1984) de fundamental.

A didática fundamental que se consolida no processo de ensino e de aprendizagem é considerada a partir de sua totalidade numa

perspectiva “multidimensional”. Essa perspectiva é constituída de três dimensões inter-relacionadas na prática pedagógica, que são: humanas, técnica e político-social.

A “dimensão humana” refere-se ao relacionamento interpessoal e afetivo entre professor e aluno, ou seja, uma dimensão didática centrada na pessoa. Nessa dimensão, o processo de aprendizagem é constituído de bom relacionamento, em que se cria um clima afetivo, expresso nas atitudes de empatia, na apreciação como pessoa individualizada, considerando os sentimentos e as experiências do outro. Cunha (1989) evidencia a relação de trocas entre professor e aluno, ao considerar que, nesse processo de trocas, o professor é estimulado a perceber que pode aprender com o próprio aluno. A pesquisa realizada pela autora com alunos do ensino médio e superior, intitulada “O Bom Professor e sua Prática”, revelou que uma das características apresentadas como “bom professor” é a “capacidade que o professor tem de se mostrar próximo, do ponto de vista afetivo” (CUNHA, 1989, p. 70).

A "dimensão técnica", por sua vez, refere-se à condição necessária e essencial ao desenvolvimento da prática docente. Nessa dimensão, considera-se a formação profissional do professor, seu domínio técnico e sua capacidade de planejar e desenvolver formas para promover o conhecimento nos alunos. Esse planejamento envolve a seleção de conteúdos, as estratégias de ensino e os instrumentos de avaliação coerentes com a intencionalidade da prática docente, entre outras ações. Parte-se do pressuposto de que o desenvolvimento da aprendizagem envolve ações intencionais, organizadas, e condições apropriadas, orientadas por objetivos e alicerçadas no projeto político-social. Candau (1984) faz um alerta para esta dimensão, pois, se trabalhada de forma desvinculada das demais dimensões, a proposta de ensino torna-se meramente técnica, ratificando a instrumentalização na transmissão de conhecimentos.

Por fim, na dimensão "político-social" como influenciadora da aprendizagem, consideram-se as posições políticas e sociais em que estão inseridos os professores, alunos e demais integrantes da comunidade, que influenciam o ensino e suas relações com a instituição educativa. Nesse sentido, Cunha (1989, p. 67) assim se refere:

A escolha que o aluno faz do Bom Professor é permeada por sua prática social, isto é, o resultado da apropriação que ele faz da prática e dos saberes históricos-sociais. A apropriação é uma ação recíproca entre os sujeitos e os diversos âmbitos

ou integrações sociais. Só que elas são diferentes nos sujeitos, ou seja, eles fazem apropriações diferentes em funções de seus interesses, valores, crenças, experiências etc.

Não se trata de um aspecto do processo de ensino e aprendizagem, mas da influência política e social sobre o processo. Refere-se ao ensino vinculado às realidades sociais, ou seja, que considera o contexto do próprio aluno e sua capacidade de compreender os conhecimentos adquiridos. Vasconcelos (1996, p. 101) diz que a própria prática educativa, reflete, conseqüentemente, “uma posição política a nível da luta ideológica que se dá no interior da sociedade”. Segundo a autora, a questão política parte de uma situação prática, em que estão envolvidos os interesses sociais, e estes se caracterizam como influenciadores da prática de ensino, pois torna-se necessário compreender a realidade para poder transformá-la.

Candau (1984) conclui que as três dimensões, humana, técnica e político-social, definem a perspectiva da didática, em que esta multidimensionalidade é necessária para o processo de ensino e aprendizagem. O trabalho integrado, consciente e articulado, dessas três dimensões, constitui a didática proposta pela autora como objeto de pesquisa, cuja base epistemológica orienta o método de investigação na área, que, por sua vez:

Procura partir da análise da prática pedagógica concreta de seus determinantes. Contextualiza a prática pedagógica e procura repensar as dimensões técnica e humana, sempre “situando-as”. Analisa as diferentes metodologias explicitando seus pressupostos, o contexto em que foram geradas, a visão de homem, de sociedade, de conhecimento e de educação que veiculam. Elaborar a reflexão didática a partir da análise e reflexão sobre experiências concretas, procurando trabalhar continuamente a relação teoria e prática. (CANDAU, 1984, p. 21).

Partindo dessas considerações, a “didática fundamental” pode ser entendida como a ação docente refletida e contextualizada, articulada de forma coerente às dimensões humana, técnica e político-social em que a instituição educativa está situada. Configura-se como a superação da prática de ensino que se limita às questões de sala de aula, que procura

refletir a prática docente além desse limite, isto é, considera as questões da própria instituição educativa e da sociedade. Assim, a didática é vista como um caminho de possibilidades e necessidades, partindo de um contexto amplo e social em diferentes perspectivas, mas articuladas entre si e consideradas na proposta de ensino.

Na direção da didática fundamental, a partir do contexto político e social, Luckesi (1984, p. 30) evidencia que:

A didática só entrará no mérito da questão se servir como mecanismos de tradução prática, no exercício educacional, de decisões filosóficas-políticas e epistemológicas de um projeto histórico de desenvolvimento do povo. A didática, a exercer o seu papel específico, deverá apresentar-se como elo tradutor de posicionamentos teóricos em práticas educacionais.

Ao apresentar o papel da didática, o autor destaca que sua função vai além dos mecanismos e técnicas para a transmissão de conhecimentos no processo ensino e aprendizagem. Em sua percepção, a didática que se faz necessária atualmente refere-se àquela que envolve a prática educativa pensada de modo crítico conjuntamente entre professor, aluno e sociedade, considerando historicamente a realidade política e social da comunidade trazida para o contexto da instituição educativa. Nesse sentido, alguns exemplos contextuais da didática são trazidos por Masetto (1997), para quem a didática envolve questões sobre: como o aluno aprende; como são desenvolvidas as atividades do professor em sala de aula; como ocorre a relação interpessoal entre o professor e o aluno; como o professor interfere para que os alunos consigam aprender; qual a influência que exercem os governos e a sociedade sobre a instituição educativa; como organizar o currículo; como desenvolver a capacitação de professores; como motivar os alunos, e como fazer um processo de avaliação. Nota-se que são questões relacionadas a um contexto que transcende as técnicas e métodos para a transmissão de conteúdos, e que, por sua vez, interferem nos resultados do processo de aprendizagem.

Conforme ressaltado por Masetto (1997), a didática é um processo que envolve a utilização de práticas educativas politicamente e socialmente sistematizadas, que objetivam o desenvolvimento do ensino visando a aprendizagem. Nesse processo, pode-se entender que a

didática envolve o contexto social e político, que ultrapassa a definição de técnicas e práticas para transmissão de conhecimentos. Ela se constitui em sala de aula, porém, seu planejamento não se limita a esse espaço, pois é pensado de forma abrangente e sistêmica, visando à transformação social. Assim, o desenvolvimento das práticas de ensino deve estar apropriado a essas condições.

Assim, as concepções descritas neste estudo evidenciam duas formas de se conceber a didática. A primeira a considera método, e/ou técnicas para o ensino, centrado na transmissão de conhecimentos (didática instrumental). A outra concepção situa a didática para além das técnicas e métodos para o ensino, definindo-a como a didática fundamental, que se pauta em questões multidimensionais, envolvendo os conhecimentos técnicos, contexto político e social e as relações humanas. Estas são dimensões consideradas como o ponto de partida para a reflexão de propostas didáticas que superem a transmissão de conteúdos.

Com base nas concepções didáticas apontadas neste estudo, buscou-se compreender a didática que se apresenta no ensino superior, conforme disposto na seção seguinte.

2.1.1 Didática no ensino superior

O trabalho docente é considerado fundamental na garantia da qualidade do ensino e, nesse contexto, se destaca a didática, cuja importância vem ocupando espaço entre as preocupações relacionadas ao ensino superior. Nesse sentido, muito se tem discutido sobre o papel da didática na formação do estudante. Entre as discussões está a busca por uma aprendizagem mais efetiva, envolvendo desde a implementação de novos recursos tecnológicos, até a formação docente específica para atuar nesse nível de ensino.

As mudanças ocorridas no ensino superior, conforme Zabalza (2006), não são recentes, porém, são expressivas nos últimos 20 anos. Antes disso, considerava-se suficiente ter alunos em sala de aula e a qualidade no ensino não era uma prioridade entre as discussões. Os professores conduziam suas aulas conforme seus conhecimentos sobre ensino e docência, remetendo, assim, a uma forma particular de lecionar. Considerados os grandes detentores do conhecimento, acreditava-se que os professores, que sabiam, ensinavam aos alunos, que não sabiam. Diante desse contexto, surgiram algumas concepções desfavoráveis do papel da docência na universidade:

Que ensinar aprende-se ensinando; que, para ser um bom professor, basta ser um bom investigador; que aprender é uma tarefa que depende exclusivamente do aluno (os professores devem dedicar-se a explicar os temas; se os alunos aprenderam, ou não, é algo que eles devem resolver por si próprios e sob sua responsabilidade) (ZABALZA, 2006, p. 15).

O que pode ser verificado é que a docência na universidade estava atrelada a uma concepção de que, quanto mais o professor estivesse em sala de aula, melhor seria o processo de ensino e seu desempenho. A grande preocupação estava em explicar o conteúdo; a aprendizagem estava restrita à responsabilidade do aluno, num processo em que o professor cumpre sua missão de ensinar a partir do momento em que encerra uma explicação.

As mudanças em relação a essas concepções passaram a fazer parte das discussões sobre a qualidade do ensino e têm se intensificado nos últimos anos. Zabalza (2006) afirma que essas discussões são decorrentes de um processo desencadeado pela mudança de paradigmas em relação ao papel da universidade na formação do estudante. O autor destaca que a busca pela melhoria na qualidade do ensino universitário surgiu a partir do momento em que os docentes e autoridades mudaram sua concepção sobre a universidade. A partir disso, buscaram-se novos recursos didáticos, novas tecnologias, infraestrutura e, principalmente, mudou-se a mentalidade em relação à função da universidade e da docência na formação e no desenvolvimento do acadêmico.

Nesse movimento de mudança de mentalidade, conforme Zabalza (2006, p. 18), foram consolidadas algumas convicções que acabaram interferindo na concepção dos docentes e das autoridades universitárias sobre a docência. Entre essas convicções, o autor destaca quatro, que considera como as principais:

1. “A ideia de que a docência é uma componente importante na formação dos nossos estudantes.” O professor exerce forte influência sobre o aluno, ele é capaz de mobilizar e motivar sua aprendizagem. Para o autor, ainda que a aprendizagem dependa também do esforço do aluno, em grande parte ela está relacionada ao desempenho de seus professores, das situações didáticas e da estrutura oferecida. Ou seja, não depende apenas da responsabilidade do aluno, mas também do professor e das condições oferecidas pela instituição.

2. “A ideia de que a docência pertence a um tipo de atuação com características próprias e distintas das outras funções que os professores universitários devem assumir.” Essa concepção estabelece diferenças entre o desenvolvimento das atividades que envolvem o ensino e outros aspectos em que está envolvida a atividade docente, como a investigação e a própria atividade de gestão.

3. “A ideia de que ser capaz de exercer uma boa docência não é uma questão de muita prática.” Segundo essa concepção, a experiência prática por si só, enquanto docente, torna-se insuficiente para a aprendizagem do estudante, isto porque um erro pode se tornar repetitivo. A docência envolve a reflexão sobre a prática e a consideração das características de aprendizagem do aluno, adequando o trabalho do docente às necessidades de formação do aluno.

4. “A ideia de que afinal, como qualquer outra profissão, a docência constitui um espaço próprio e distinto de competências profissionais.” Essa concepção remete à competência necessária ao exercício da docência, assim como em outras áreas profissionais. O trabalho do docente parte de seus conhecimentos sobre os conteúdos disciplinares e do processo de ensino e aprendizagem; de suas habilidades para planejar e conduzir as aulas e de suas atitudes expressas na condução das aulas e na relação interpessoal com os alunos.

Essas convicções destacadas por Zabalza (2006) não se dão por encerradas, mas sim, possibilitam espaços para novos debates. Dessa forma, constituem-se ponto de partida do movimento de mudanças para a reflexão sobre o docente, sobre seu papel enquanto professor e, também da função da própria universidade. Esse movimento de mudanças em busca da qualidade no ensino desencadeou novas iniciativas, que envolvem a formação do docente, o planejamento de ações para promover a melhoria no processo e no resultado do ensino, e novas propostas didáticas.

Zabalza (2006) cita que, para refletir na proposta didática, é necessário compreender que o ensino e a aprendizagem são distintos em sua constituição, porém, indissociáveis em sua finalidade. A aprendizagem é condicionada pelo processo de ensino, e é nessa direção que devem ser pensadas as propostas didáticas, objetivando promover melhores aprendizagens. Assim, o autor define que a didática atua no ensino como organizadora da aprendizagem.

Zabalza destaca que a aprendizagem está condicionada, também, a alguns fatores que não são controláveis pelo professor, uma vez que a aprendizagem se realiza no estudante e depende de sua atuação no

processo. Entretanto, a didática do professor continua como necessária para o processo de aprendizagem. Dessa forma, o autor destaca três aspectos importantes, na didática: a “transposição didática”, que significa saber transformar os conhecimentos que são necessários à formação do aluno; “o contrato pedagógico”, que se refere ao comprometimento e responsabilidade entre professor e aluno; e a “mediação didática”, ou seja, a atuação do professor enquanto articulador da aprendizagem. São aspectos que assumem forte relevância no trabalho docente e que devem ser aprofundados no ensino universitário.

A didática destacada por Zabalza (2006) é baseada na aprendizagem, que deve ser estimulada nos alunos pelos professores. Assim, em sua concepção, a didática ideal no ensino superior deve auxiliar na resolução dos problemas encontrados no processo de ensino e aprendizagem. É nessa direção que devem ser pensadas ações e metodologias, objetivando melhorar qualitativamente a maneira como o professor ensina e como os alunos aprendem. O autor destaca que uma boa docência não é uma atividade simples, ela depende de alguns fatores como, por exemplo, o compromisso do aluno e do professor, e se caracteriza como desafio a ser superado.

Para Zabalza (2006), este desafio pode estar relacionado a alguns fatores que interferem nas atividades didáticas, entre eles destaca-se a formação do professor para atuar no ensino superior. Isto porque, conforme Cunha (1989), a prática pedagógica exercida pelo docente é condicionada pela sua formação e, em sua maioria, os docentes não são professores por formação, mas estão professores por opção. Assim, suas atividades são desenvolvidas com base em suas próprias convicções, as quais, de certa forma, podem estar condicionadas por sua formação.

A autora aponta algumas circunstâncias que influenciam a inserção de profissionais não docentes nas atividades de ensino. A principal delas está na própria legislação, que considera o conhecimento técnico, exclusivamente, como pré-requisito para a docência universitária. Dessa forma, os profissionais com formação específica na sua área, que desenvolvem atividades fora do contexto do ensino superior, são atraídos a exercer atividades de docência, remetendo a uma concepção segundo a qual uma boa experiência profissional é suficiente para atuar em sala de aula.

No entanto, conforme Gil (2008), além dos conhecimentos específicos da área em que lecionam, os professores do ensino superior necessitam de conhecimentos pedagógicos, pois estes são necessários para a prática de ensino. Em sua maioria, afirma o autor, eles exercem

funções paralelas à docência, priorizando as questões relativas às atividades profissionais que exercem. Assim, o autor considera que os professores tendem a dispor de menor tempo para as questões didáticas, em relação aos que receberam a formação pedagógica:

No ensino superior é onde se verifica menor diversidade em relação às práticas didáticas. As aulas expositivas são as mais frequentes e o professor de modo geral aprende a ensinar por ensaio e erro. O professor constitui a principal fonte sistemática de informações, e uma das habilidades que mais incentivam nos alunos é a da memorização. A prática mais constante de avaliação da aprendizagem consiste em aplicar provas e dar notas, que com frequência também é usada como meio de estabelecer autoridade em relação ao aluno. Aos alunos, por sua vez, cabe colocarem-se na condição de ouvintes e esperar que os professores “deem aulas”. (GIL, 2008, p. 05)

Gil (2008) relaciona a falta de conhecimento pedagógico com a forma como os professores desenvolvem a didática e a prática de ensino, ou seja, estas são condicionadas às suas experiências.

A falta de conhecimentos pedagógicos e a valorização dos conhecimentos técnicos, conforme Cunha (2004), podem ter influência histórica, uma vez que a “ciência moderna” contribuiu para legitimar os conhecimentos específicos, priorizando-os em relação aos conhecimentos pedagógicos. O conhecimento pedagógico passou a ser considerado como desnecessário, ou não significativo, para a atividade docente.

As circunstâncias políticas também são citadas por Cunha (2004) como influenciadoras das práticas docentes, pois condicionam as ações na universidade e caracterizam o trabalho docente, numa perspectiva regulatória, associado às práticas pedagógicas já consolidadas, estimuladoras da relação de poder e controle do professor sobre o aluno. Porém, mesmo diante desse contexto, a autora observa que há de se encontrar espaços para a emancipação, trazida como um caminho de possibilidades na superação da mera transmissão de conhecimentos. Existe a necessidade de um movimento de mudanças em direção à produção de novos saberes, considerando os sujeitos da aprendizagem para a construção de práticas alternativas.

Conforme apresentado, os fatores históricos e políticos influenciam a prática docente no ensino superior, seja pela carência de conhecimentos pedagógicos, seja pela legitimação dos conhecimentos científicos e/ou da própria política institucional universitária. Diante do contexto que se apresenta para o ensino superior, Cunha (1998) destaca que há necessidade de mudanças e de emancipação, pois os maiores desafios docentes não são os relacionados ao domínio do conteúdo, mas são de ordem pedagógica.

Pode-se compreender que o caminho para a emancipação no ensino superior, citado por Cunha (1998), vai em direção ao movimento de mudanças de mentalidade docente trazidas por Zabalza (2006). Diante das dificuldades que se apresentam no ensino superior, ambos destacam que há necessidade e espaços para mudanças, reafirmando a importância do trabalho docente na melhoria da qualidade do ensino. Uma vez que o desafio está relacionado à atuação pedagógica do professor, somente o domínio do conteúdo não é suficiente para um ensino de qualidade que atenda às necessidades de formação do estudante universitário. Há necessidade de uma reflexão da didática, na proposta de ensino.

As expectativas e necessidades de profissionais mudam constantemente e requerem mudanças das práticas do professor para a construção de novas possibilidades em seu fazer em sala de aula. Considerando que para ser um bom professor não basta ser apenas pesquisador, conforme trazido por Zabalza (2006), é necessário um avanço. A sala de aula se tornou um espaço de possibilidades, trocas e interação mútua entre professor e aluno, e o trabalho docente requer a superação da transmissão de conhecimentos.

Nessa direção, com a aplicação mais direta em sala de aula, Abdalla (2011) reafirma a importância da didática no ensino superior e atribui a ela algumas categorias de ação:

- a) ação didática e a situação de aula: conjunto de fatores que constituem a situação de aula, as denominadas “estruturas situacionais”. Essas estruturas compreendem a "intenção", definida como a meta que se pretende alcançar com a ação didática; a "operação", caracterizada pela definição de atividades e estratégias para as situações em sala de aula; e a "regulação", atribuída à autonomia que o professor tem em suas decisões. Esses elementos são associados à ação didática na perspectiva situacional. Esta perspectiva não remete apenas para o domínio técnico, mas ao conjunto de ações constituídas de significados;

- b) ação didática e as demandas da aprendizagem: representam as diferentes demandas de aprendizagem que condicionam a ação didática. Esta ação estimula diferentes processos cognitivos, entre eles: “memória”, reprodução de informações; “aplicação de fórmulas ou tarefas de procedimentos”, respostas padronizadas, conforme normas estabelecidas; e “formulações de novas proposições”, autonomia do aluno na geração de conhecimentos.
- c) ação didática e a função/tarefa do professor: destaca os aspectos voltados às proposições da função do professor, à função da transformação social e à definição de metodologias de intervenção na realidade.

As categorias apontadas por Abdalla (2011) enfatizam a multidimensionalidade expressa por Candau (1984), que caracteriza, por suas ações, a didática fundamental. Para o professor universitário, o autor revela que está posto o desafio de refletir alternativas para integrar os diferentes conhecimentos, entre eles, o de refletir sua identidade enquanto profissional da educação, na busca de uma formação inovadora. Nessa direção, Vasconcelos (1996) destaca que os desafios do professor universitário consistem em ultrapassar os limites do domínio do conteúdo, envolvendo o planejamento sistemático do ensino. O conhecimento dos propósitos que envolvem a instituição e o contexto da disciplina são alguns dos indicadores ressaltados por Vasconcelos (1996, p. 28):

- a) dos objetivos gerais e específicos da instituição e da disciplina para nortear as suas ações e consequentemente orientar os alunos ao objetivo principal da disciplina;
- b) da caracterização dos alunos para que lecionará;
- c) do mercado de trabalho no qual os alunos irão atuar;
- d) dos objetivos específicos que nortearão suas ações em relação ao processo ensino-aprendizagem;
- e) da seleção de conteúdos a serem ministrados e bibliografias adequadas;
- f) da seleção das atividades e recursos de ensino-aprendizagem;

- g) da avaliação da aprendizagem do aluno e do desempenho do professor, visando a corrigir desacertos e possibilitando o atingimento das metas estabelecidas para a turma;
- h) das possibilidades da construção e reconstrução de conhecimentos, por meio de pesquisas;
- i) da relação professor-aluno envolvendo parceria, interação e corresponsabilidade no processo de ensino-aprendizagem.

As atividades docentes, no ensino superior, conforme a autora, requerem planejamento que envolve o contexto em que estão inseridos a instituição e o aluno. É preciso conhecer o propósito da disciplina, na formação profissional do aluno, assim como o mercado de trabalho, e conhecer o aluno e interagir com ele, envolvendo-o em sua aprendizagem, como sujeito do processo. Essas características são o ponto de partida para o planejamento docente.

Considera-se que essas atividades docentes partem da proposta pedagógica de cada instituição educacional, que se constitui no parâmetro norteador e direcionador das práticas pedagógicas. Conforme apontado na próxima seção, verifica-se que é necessário entender algumas concepções de currículo e seus propósitos educacionais, para então compreender a tendência didática que se apresenta numa proposta curricular.

2.2 CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO

De acordo com Masetto (1997), o currículo traduz as atividades promovidas pela instituição educativa, ou seja, apresenta não apenas o conjunto de disciplinas, mas expressa a forma como esses conhecimentos são desenvolvidos. Essas atividades se concretizam pela ação de professores e alunos, em busca do conhecimento esperado. O autor define o currículo para além de uma proposta de disciplinas e conteúdos. Para ele, o currículo refere-se também às atividades que o integram e que envolvem a aprendizagem dos alunos. Parte-se do pressuposto de que o desenvolvimento das competências é estimulado por um conjunto de atividades, não somente às que ocorrem em sala de aula, mas a todas que possibilitem esse desenvolvimento, incluindo as extraclasse.

Ainda conforme Masetto (1997), o currículo é criado a partir do caráter ideológico, mesmo que de forma implícita, de crenças e valores

da sociedade e da própria instituição educativa. Assim, é por meio do currículo que as propostas educacionais se concretizam. Porém, conforme destaca o autor, a constituição docente não é homogênea, dessa forma, cada professor escolhe seu caminho para chegar aos propósitos educacionais. Nesse sentido, enquanto caráter ideológico, Sacristán (2000, p. 15) complementa que “o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização que se atribui à educação escolarizada [...]”. Assim, ambos os autores partem de definições comuns, quando definem que o currículo traduz uma concepção social e cultural, e esta, por sua vez, se concretiza no ambiente da instituição educativa.

Sacristán (2000) faz, ainda, uma reflexão sobre a execução prática do currículo. Em sua concepção, a função do currículo enquanto expressão cultural e social se traduz pelos seus conteúdos, sua forma de organização e sua prática. O autor analisa que o currículo adquire valor e sentido quando é transformado em atividades práticas, uma vez que os conteúdos passam a ter sentido por meio da prática. Assim, o autor complementa que é necessário pensar, além de sua concepção, o seu contexto, a forma como currículo é executado e o nível de ensino, pois para cada nível há funções sociais e propósitos distintos, que são atribuídos em função das suas especificidades. Sacristán (2000) destaca ainda que, no currículo, estão expressas as características da própria instituição, que, por sua vez, adota uma posição social e cultural que é transmitida pelo currículo.

O currículo, enquanto reflexão prática, conforme trazido por Sacristán (2000), avança as práticas pedagógicas de ensino, pois parte de uma construção social e do contexto, que lhes dão significado e o condicionam. Esse contexto está associado às condições estabelecidas para a sua concretização, que se referem “às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significado [...]” (p. 21). Conforme o autor, o currículo está imerso em um cenário que envolve um conjunto de práticas que não se restringem somente às voltadas ao ensino, mas também aos denominados “subsistemas” que envolvem sua execução e que interferem na ação pedagógica.

Dessa forma, Sacristán (2000) dimensiona oito subsistemas exteriores que interferem na elaboração do currículo:

- a) a atividade político administrativa, na qual se estabelece uma relação de poder e intervenção da estrutura político-administrativa, deliberando maior ou menor autonomia;
- b) a participação e controle, que se refere à intervenção das instâncias administrativas na definição dos conteúdos e métodos;
- c) a ordenação do sistema educativo, com a estruturação dos níveis e modalidades de ensino, cada qual com suas finalidades e diferenciação curricular;
- c) o sistema de produção de meios, relacionado às condições nas quais os professores desenvolvem suas atividades práticas para efetivação do currículo;
- d) os âmbitos de criação culturais, científicos, etc., que define a seleção curricular com base cultural e científica enquanto influenciadora do saber;
- e) o âmbito técnico-pedagógico - formadores, especialistas e pesquisadores em educação, que se refere às produções e conhecimentos sobre a educação e as formas de legitimar a cultura transmitida pelo currículo;
- f) o subsistema de inovação, que contempla a necessidade de se inovar qualitativamente as práticas, com o aperfeiçoamento dos professores e a inovação curricular; e, por fim,
- g) o subsistema prático-pedagógico, caracterizado pelo ensino, por meio do qual se concretiza a proposta curricular.

Na concepção de Sacristán (2000), as inter-relações desses subsistemas são determinantes para a compreensão e execução de uma proposta curricular, uma vez que o currículo resulta das determinações e decisões sociais, culturais, políticas, econômicas que envolvem o contexto de forças externas. A questão da prática é trazida como a materialização do currículo, pois é por meio de práticas diversas, entre elas a pedagógica, que efetivamente o currículo se concretiza. As práticas, por sua vez, são condicionadas pela realidade em que cada instituição educativa está inserida, pela sua forma de organização, suas condições e a própria formação dos docentes. Estes são alguns dos fatores que influenciam e direcionam a concepção e realização do currículo, bem como direcionam determinadas práticas do professor, que vão da escolha de uma atividade à prática de avaliação. A consideração desses fatores para o desenvolvimento dos conteúdos e o método de concretização do currículo evidenciam um desafio a ser superado para uma proposta de melhoria na qualidade do ensino.

Moreira e Silva (2002) ratificam a representação social e cultural do currículo e vão além dos conhecimentos estabelecidos para a formação e dos fatores que envolvem o seu desenvolvimento. Os autores apresentam o currículo como forma de transmissão da cultura de uma sociedade, na qual se configuram diferentes concepções e visões de vida. Numa perspectiva crítica, Silva (2001) relaciona essa concepção de currículo a um documento de identidade. O autor adota essa expressão pelo processo de mudança a que estão submetidas as pessoas durante o desenvolvimento de um currículo. Essa concepção reflete, de forma subjetiva, o que os docentes se tornam, pois o currículo dispõe de propósitos voltados a uma determinada formação, e assim, ele molda os docentes e os condiciona a assumir uma identidade ligada a essa formação.

Silva (2001) referencia três perspectivas teóricas nas quais, historicamente, o currículo tem sido concebido: as teorias tradicionais, as críticas e as pós-críticas.

As teorias tradicionais são definidas como neutras e evidenciam os conhecimentos da formação técnica, matriz curricular, conteúdos e sua forma de organização. Esta forma de concepção, segundo Moreira e Silva (2002), surgiu devido a circunstâncias históricas ocorridas nos Estados Unidos, a partir do século XIX. Com a urbanização e industrialização, os imigrantes detinham culturas e valores distintos dos da classe média americana. Nessas circunstâncias, a escola foi vista como a protagonista em possibilitar a adaptação dos imigrantes às mudanças sociais e econômicas. Assim, “viu-se como indispensável, organizar o currículo e conferir-lhe características de ordem, racionalidade e eficiência” (MOREIRA; SILVA, 2012, p. 10). Dessa forma, o currículo adquiriu um método de organização voltado à racionalização dos resultados educacionais, de tal maneira que pudessem ser mensurados, aproximando-os de uma forma de organização industrial. Nesse sentido, pode-se mencionar que a didática instrumental é coerente com essa perspectiva de currículo.

O movimento das teorias críticas se intensifica a partir da década de 1980, em contestação às teorias tradicionais. Evidenciam que não há teorias neutras, uma vez que estão inerentes às relações de poder que se dá na instituição educativa, na sociedade e que se estabelecem como direcionadoras do currículo. A questão principal não está em conceber a forma e métodos para o desenvolvimento curricular, mas de tornar possível a compreensão da sua finalidade. As teorias críticas referenciam as teorias tradicionais como uma forma de estruturação

capitalista e reprodutivista, pois acabam se caracterizando como transmissoras de ideologias políticas e do Estado dentro das instituições educativas. Porém, o currículo não se limita aos conteúdos e aos métodos de sua organização, mas abrange a relação social e histórica em que estão inseridos os alunos e a própria instituição.

De acordo com Moreira e Silva (2002, p. 21), as teorias críticas do currículo estão estabelecidas em torno de três eixos principais: ideologia, cultura e poder.

O primeiro eixo, o "currículo e a ideologia", está vinculado à forma de organização e divisão da sociedade e às relações de poder que se estabelecem nesses níveis sociais, cujas relações são expressas pelas ideias e interesses de grupos que detêm privilegiada posição social. Nessa relação, a ideologia se concretiza na tentativa desses grupos de manterem sua privilegiada posição social.

O segundo eixo é a relação "currículo e cultura". Na teoria crítica, não há uma cultura da sociedade que possa ser transmitida de forma única e materializada por meio do currículo. A cultura representa e constitui um espaço de lutas, no qual estão diferentes concepções sociais, ou seja, o currículo não pode ser um transmissor social de cultura, mas o espaço em que se produzirá a cultura.

E o terceiro eixo constitui o "currículo e o poder", mobilizado pelas relações de poder, que se estabelecem nas diferenças a que estão submetidos os grupos sociais. O currículo traduz, em sua constituição, essas relações de poder, porém, os autores argumentam que a contestação não está em omitir este poder, mas que o poder não desempenha suas reais intenções.

As teorias pós-críticas surgiram nos anos 1990, como propostas para ampliar o discurso sobre o currículo nas instituições educativas. Conforme Silva (2001, p. 13), essas teorias estão fundamentadas no pós-estruturalismo, "que retoma e reformula algumas das análises da tradição crítica neomarxista, enfatizando o currículo como prática cultural e como prática de significação". Nessas teorias, o autor referencia algumas questões que são problematizadas no currículo, em que a cultura é um campo de disputa simbólica pela afirmação de significados. Os significados remetem às palavras que estão carregadas de sentidos, porém, não há verdades absolutas e o currículo é compreendido como uma pluralidade de significados de discursos ideológicos. Enquanto as teorias críticas evidenciam as classes sociais, as teorias pós-críticas se constituem preocupações relacionadas às formas particulares do indivíduo, como gênero, raça, sexualidade, entre outras, na busca do desenvolvimento de igualdade. Nesse sentido, o

currículo se constitui no multiculturalismo, sendo concebido como uma expressão e formação de identidade centrada numa diversidade cultural, ou seja, um currículo inclusivo e democrático.

Segundo Silva (2001, p. 148), a partir das teorias críticas e pós-críticas, torna-se possível compreender o significado do currículo, além do entendimento das teorias tradicionais. Nessas teorias, o currículo está alicerçado nas estruturas sociais, capitalistas e políticas: “é uma questão de saber, poder e identidade”. Dessa forma, o autor apresenta o currículo como um conjunto de significados e que, por isso, não deve ser visto de forma neutra e isolada, desvinculado das relações sociais de poder, como as teorias tradicionais. Há necessidade de compreendê-lo e adequá-lo de forma democrática e socialmente igualitária.

A par das três perspectivas teóricas de currículo - tradicionais, críticas e pós-críticas -, referenciadas por Silva (2001), Bordenave e Pereira (2008) denunciam que, no currículo do ensino superior, há a falta de integração entre as disciplinas e o método ineficaz utilizado para a avaliação da aprendizagem, o que remete ao currículo tradicional. Os autores consideram necessário haver a integração entre as disciplinas, pois cada uma possui um conjunto de conhecimentos específicos, porém, se forem trabalhadas de forma isolada, poderá não haver comunicação entre elas, o que resultará a sobreposição de conteúdos. Sobre a avaliação da aprendizagem, os professores, em sua maioria, estão preocupados em conseguir passar todo o conteúdo previsto na disciplina, mas utilizam métodos que não são suficientes para avaliar se realmente a aprendizagem ocorreu.

Até o surgimento das diretrizes curriculares, o currículo estava alinhado, conforme destaca Cunha (1998, p. 28), a uma lógica de mercado com influência da concepção positivista, denominado de currículo “tradicional”. A autora faz essa inferência em função da forma como eram organizados os conhecimentos, “do geral para o particular, do teórico para o prático, do ciclo básico para o ciclo profissionalizante”. Consideravam-se, inicialmente, os conhecimentos teóricos, postos e legitimados, para posteriormente relacionar sua aplicação ao contexto da prática. A prática se traduzia como uma confirmação da teoria e, quase sempre, era inserida somente ao final do currículo, em fase de estágio.

Diante desses aspectos, entendia-se que o aluno deveria sair pronto da universidade para o mercado de trabalho. Assim, o perfil profissional e os conhecimentos acabavam direcionados para esse atendimento, ou seja, eram restritos aos conhecimentos técnicos. Dessa

forma, aumentou-se quantitativamente os conteúdos e as cargas horárias dos currículos. Quanto maior o tempo em que os alunos permaneciam em sala de aula, maior seria a qualidade de seu aprendizado. Essa valorização da carga horária e dos conteúdos consagrou o método científico, pois, de acordo com Cunha (1998, p. 29), “acreditou-se que a ciência dá contornos à sociedade e não que é produzida por seus interesses”. Nesse entendimento, ao contexto social era atribuída menor relevância do que o método científico, na crença de que os conhecimentos partiam da ciência à sociedade. Porém, a autora diz que a produção do conhecimento segue o caminho inverso: as estruturas sociais e culturais são determinantes para o contexto educacional, é a partir delas que as propostas curriculares fazem sentido.

As diretrizes curriculares nacionais para os cursos superiores apontam uma nova configuração acerca da articulação teoria e prática, visando superar a visão positivista e tradicional do currículo. Em relação a essa superação, Cunha (2004, p. 529) ressalta que há um movimento nas discussões das universidades sobre essas questões, especialmente relacionado às práticas dos professores. A prática é vista como possibilidade de atitudes emancipatórias, que “exigem conhecimentos acadêmicos e competências técnicas e sociais que configurem um saber fazer que extrapole os processos de reprodução”. A autora menciona a necessidade da competência do professor para agir diante de situações que envolvem a cultura e a construção do conhecimento.

A produção do conhecimento, enquanto fenômeno social e cultural, dá sentido à indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Bordenave e Pereira (2008) associam essa proposta à função social da universidade, configurando-se numa relação fundamental entre conhecimento, universidade e sociedade. A pesquisa é trazida como articuladora deste processo, expressa pelas atitudes de reflexão e análise que propiciam a aprendizagem. Assim, Cunha (1998) evidencia que a pesquisa mobiliza o interesse na descoberta, na geração de dúvidas, nas possibilidades de novas alternativas e conhecimentos. Esse processo se concretiza quando são oportunizadas as situações que geram reflexões sobre a prática da realidade.

Conforme destacado, o currículo está além da organização de um conjunto de disciplinas, envolvendo os conhecimentos profissionais, humanos, habilidades e atitudes. Nesta direção, Masetto (2003) relaciona outros aspectos que são fundamentais para a estruturação de um currículo. Entre eles está a necessidade de ir além dos limites da sala de aula, buscando compreender criticamente o contexto do mercado de trabalho, as mudanças, os avanços tecnológicos e as inovações. A

internet é um exemplo desse avanço, pois permite o acesso aos conhecimentos e informações de forma muito rápida. Ou seja, são realidades e informações que, juntamente com o conhecimento do professor, podem ser incorporadas nas discussões para atualização dos currículos.

Conforme concepções apresentadas até o momento, no ensino superior, além da organização de disciplinas, o currículo compreende outros aspectos necessários, que envolvem o planejamento sistemático dos conteúdos curriculares, inserção dos aspectos humanos, culturais e sociais, as práticas de ensino para o desenvolvimento dos conhecimentos e o acompanhamento da execução. Nesse processo, o professor é fundamental, uma vez que é por meio de suas atividades que a proposta curricular se cumpre. Partindo dessas situações, segundo Cunha (2004), estão sendo repensadas não somente as propostas curriculares, mas também a função do professor perante o currículo, pois é na ação docente que são planejadas e desenvolvidas as proposta de ensino, num repensar que busca a superação do currículo tradicional.

Tomando-se as concepções curriculares como referência para a constituição da proposta pedagógica e sua concretização na ação docente, reveste-se de importância a discussão sobre as concepções de ensino e de aprendizagem, que serão abordadas a seguir.

2.3 CONCEPÇÕES SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM

O ensino possui diversas concepções. Feldman (2011) duas abordagens: a) um conteúdo ser aprendido pelo aluno, ou seja, o ensino acontece a partir do professor para o aluno; e b) possibilitar ao aluno expressar algum conhecimento, isto é, o ensino tem o propósito de estimular no aluno seu aprendizado. Esta última concepção reflete as atuais propostas pedagógicas, em que o processo do aprender deve ser mobilizado pelo professor e não "ensinado". Outra forma de conceber o ensino refere-se a um processo que envolve o comprometimento de duas partes: professor e aluno. O professor, que sabe, ensina ao aluno, que não sabe. Dessa forma, o ensino é visto como um processo que promove uma mudança no conhecimento do aluno em relação ao que possuía inicialmente, e o avanço ao final desse processo.

A partir dessas concepções, Feldman (2011, p. 18) formula três questionamentos, bem como aponta suas respostas sobre sua compreensão acerca do ensinar e do aprender.

- a) “O primeiro sujeito ensina ou ajuda o outro a aprender?” Nesse sentido, o ensino consiste em ações para que o aluno aprenda, porém, não há definição de um único método como o mais apropriado, há apenas alternativas diferenciadas;
- b) “Deve-se ter o conhecimento na mente, para poder ensiná-lo a aprender?” O domínio do conteúdo é trazido como uma possibilidade que permite a aquisição do conhecimento pelo aluno, porém, não como uma condição. É necessário que o professor identifique os meios pelos quais o aluno poderá obter o conhecimento, portanto, o docente não necessariamente precisa dominá-los;
- c) “O que diremos da atividade do primeiro sujeito, se o segundo não aprende?” Destaca-se, aqui, se há o ensino sem a aprendizagem. Em todo o ensino, há um propósito para que seja desenvolvida a aprendizagem, porém, esta depende de alguns fatores, que nem sempre estão sob controle do professor. Entre eles, o fato de que os meios que o professor utiliza podem ser boas práticas, mas isso não garante sua eficácia. Outro fator é que a aprendizagem ocorre no aluno e está condicionada ao seu próprio interesse e comprometimento. Assim, tanto o professor quanto o aluno devem se responsabilizar para que ocorra a aprendizagem. Portanto, poderá haver ensino sem aprendizagem.

Numa definição que denomina de “genérica”, Feldman (2011) compreende o ensino como ações mobilizadas para o desenvolvimento da aprendizagem. Nesse sentido, o que deve ser discutido efetivamente não são as definições sobre o que é ou não o ato de ensinar, mas como são desenvolvidas as práticas para a aprendizagem.

Para Masetto (2003), o ensino e a aprendizagem são definições diferentes, porém complementares, integram-se a um mesmo processo. Assim, destaca que é necessário compreender cada um desses termos, para posteriormente integrá-los ao processo. O ensino está centrado na figura do professor como o protagonista do processo que envolve o ensinar, traduzido por suas ações, como: “instruir, fazer saber, comunicar conhecimentos, mostrar, guiar, orientar, dirigir, desenvolver habilidades” (p. 35). Dessa forma, no planejamento destas ações, surgem alguns questionamentos sobre quais conhecimentos serão necessários, qual o melhor método de ensino e quais são as preferências e facilidades do como ensinar. Assim, o ensino se configura nas ações do professor e compreende seus conhecimentos e suas habilidades

durante seu planejamento para executar essas ações. Nesse sentido, há uma aproximação da definição de ensino de Feldman (2011), quando este remete o ensino às ações que são desenvolvidas com o objetivo de possibilitar a aprendizagem.

A definição de aprender, de acordo com Masetto (2003), está relacionada às descobertas, novos conhecimentos e também a mudanças comportamentais de habilidades e atitudes. Infere-se que o aluno seja o principal responsável por sua aprendizagem, pois parte de seu saber fazer, de suas capacidades e conhecimentos, entre outros requisitos, oportunizam as condições para seu aprendizado. As questões que surgem durante o planejamento do professor no processo da aprendizagem estão relacionadas a: como fazer para que os alunos aprendam, visando sua formação como profissionais e cidadãos, e de que forma o aluno aprenderá? Quais as suas facilidades e dificuldades de aprender? Como avaliar se o aluno aprendeu? Ou seja, são questões que envolvem a reflexão sobre as atividades e práticas que contribuirão para a aprendizagem do aluno.

Conforme Masetto (2003), o ensino e a aprendizagem são processos distintos em sua definição, porém, devem ser trabalhados de forma integrada. A evidência atribuída ou ao ensino ou à aprendizagem, torna essa correlação diferenciada, comprometendo sua integração.

Bordenave e Pereira (2008, p. 42) também definem que o ensino e a aprendizagem são distintos. A aprendizagem é exercida pelo aluno e depende das próprias capacidades cognitivas, essenciais a seu aprender. Os autores ressaltam que a aprendizagem pode ocorrer sem necessariamente ocorrer o ensino de um professor. O ensino é concebido como “um processo pragmático, isto é, um mecanismo pelo qual se pretende alcançar certos 'objetivos', e para isto se mobilizam 'meios', organizando-se em uma estratégia sequencial e combinatória”. Nessa definição, o processo de ensino consiste no planejamento sistemático, que envolve o planejar, orientar e controlar a aprendizagem do aluno. A partir desta concepção, se constituem diversas e diferentes propostas pedagógicas para o ensino, enfatizando alguns aspectos sobre o planejamento sistemático do ensino.

Enquanto parte do planejamento, relaciona-se a identificação do conhecimento atual que o aluno tem acerca do assunto a ser aprendido, bem como são estabelecidos os objetivos do ensino para o desenvolvimento dos conhecimentos, habilidade e atitudes, os quais possam ser identificados a partir de manifestações que demonstrarão se o aluno aprendeu ou não. A orientação está no sentido de mobilizar

práticas, atividades de ensino e recursos que o professor utilizará para o desenvolvimento da aprendizagem. E, após o desenvolvimento das atividades, o professor exerce o papel de orientador e controlador da aprendizagem, por meio do qual ele informa ao aluno seu desempenho, de forma processual.

Na definição de Bordenave e Pereira (2008), a aprendizagem é um resultado do processo de ensino, que, por sua vez, envolve o planejamento docente por meio de métodos e práticas adequadas para mobilizar o interesse nos alunos. Assim, pode-se compreender que a função principal do ensino se constitui um processo contínuo de transformações cognitivas do aluno.

Sacristán (1998) considera necessário entender os diferentes enfoques e suas perspectivas teóricas e práticas do ensino. Essas perspectivas, segundo estudos realizados por Scardamalia e Bereiter (1989, apud SACRISTÁN, 1998) envolvem quatro modelos que, de modo diferenciado, definem o ensino e condicionam a prática: o ensino como transmissão cultural, o ensino como treinamento de habilidades, o ensino como fomento do desenvolvimento natural e o ensino como produção de mudanças conceituais.

O enfoque no "ensino como transmissão cultural" se refere aos conhecimentos adquiridos ao longo da história que são transmitidos para as novas gerações. Nesse sentido, surgiram teorias para explicar como a realidade transforma a cultura, adquirida ao longo da história, em conhecimentos disciplinares específicos como a filosofia e as artes que atualmente são transmitidos pela instituição educativa e na prática docente. Essa perspectiva, denominada de enfoque tradicional, é utilizada pela maioria das instituições educativas, uma vez que o foco está no conteúdo das disciplinas. A crítica de Sacristán (1998) a esse enfoque está na relação entre o conhecimento instituído nas disciplinas e a real capacidade do aluno para formar esquemas mentais de interpretação e associação desses conhecimentos a uma situação prática. Em alguns casos, o aluno não consegue desenvolver esses esquemas mentais e, conseqüentemente, esse conhecimento será esquecido.

O foco do segundo modelo, "ensino como treinamento de habilidades", está no desenvolvimento das habilidades e nas capacidades para realizar atividades desde as mais simples, como a leitura e a escrita, até as mais complexas, que envolvem, entre outras habilidades, a solução de problemas e a reflexão. A dificuldade considerada neste enfoque está em integrar as capacidades aos conteúdos e ao contexto cultural, pois as habilidades são adquiridas naturalmente pelo indivíduo em seu ambiente de vivência, no qual desenvolve suas atividades

atribuindo-lhes significados. E, trabalhar com o desenvolvimento dessas habilidades de forma desintegrada dos significados, dos conteúdos e do contexto, pode se tornar uma atividade de difícil compreensão para o aluno.

Por sua vez, o terceiro, “o ensino como fomento do desenvolvimento natural”, está relacionado ao desenvolvimento do indivíduo, adquirido de forma natural. Nessa perspectiva, parte-se de uma concepção em que a instituição educativa e a sociedade, por meio do ensino, devem oferecer condições e recursos para o desenvolvimento do indivíduo, porém acabam condicionando-o às suas regras. Porém, o desenvolvimento espontâneo do indivíduo deve ser considerado. Sacristán (1998) destaca que este enfoque naturalista vem no sentido de proporcionar um equilíbrio entre a sociedade e a instituição educativa, entre o caráter socializador e o desenvolvimento individual.

E, por fim, no quarto enfoque, o “ensino com produção de mudanças conceituais”, a aprendizagem é compreendida como um processo de transformação. Segundo essa concepção, o aluno transforma as informações recebidas em esquemas de seu pensamento. Nessa perspectiva, diz Sacristán (1998, p. 69) que “a importância está no pensamento, na capacidade e no interesse do aluno/a e não na estrutura das disciplinas científicas”. Nesse processo, o professor deve compreender as capacidades intelectuais do aluno, para então promover e estimular essas transformações.

Os enfoques apresentados por Sacristán (1998) representam diferentes perspectivas que devem ser compreendidas, pois estão incorporadas ao processo de ensino e interferem em sua finalidade. De forma geral, o ensino é considerado pelo autor como o “processo que facilita a transformação permanente do pensamento, das atitudes e dos comportamentos dos alunos” (p.70). A transformação se caracteriza na aprendizagem, que é influenciada pelas perspectivas que envolvem o desenvolvimento espontâneo, os conteúdos e disciplinas curriculares, fatores sociais e culturais e suas próprias capacidades e habilidades, ou seja, refere-se àquela transformação que permite ao aluno avançar em seu conhecimento e perceber uma aplicação do que lhe foi ensinado.

Libâneo (2011) ratifica que o ensino envolve situações que propiciam o desenvolvimento da aprendizagem e que esta ocorre quando se criam condições que permitem ao aluno desenvolver seu pensamento apropriando-se da cultura e da ciência para criar seus próprios conceitos. O autor apresenta duas formas nas quais ocorrem este processo: uma delas é a incorporação dos conceitos ao pensamento, e a outra se dá por

meio das associações mentais que o aluno cria para a resolução de determinados problemas, associando os conhecimentos teóricos às situações práticas. Desta forma, o autor define que:

Ensinar, portanto, é adquirir meios de pensar através dos conteúdos. Em outras palavras, é desenvolver nos alunos o pensamento teórico, que é o processo através do qual se revela a essência e o desenvolvimento dos objetos de conhecimento e com isso a aquisição de métodos e estratégias cognitivas gerais de cada ciência, para analisar e resolver problemas. (LIBÂNEO, 2011, p. 96)

O autor evidencia que o ensino vai além do conjunto de conteúdos e procedimentos para a transmissão de conhecimentos. É preciso criar condições para que o aluno desenvolva suas próprias capacidades intelectuais de pensamento e assim possibilitar que ele se aproprie dos conteúdos, conceitos e consiga aplicar de forma prática estes conhecimentos. Libâneo (2011) ressalta que, no processo de ensinar, o aluno deve ser estimulado a pensar criticamente, a partir dos conteúdos que são repassados durante as disciplinas, e conseguir formar seus próprios conceitos. Esses conceitos são definidos como as ferramentas mentais que os alunos desenvolvem para lidar com a realidade, incluindo problemas e situações de aplicação prática. Estas são características nas quais se verifica a aprendizagem.

Partindo das definições trazidas, pode-se entender que o ensino não ocorre de forma neutra e isolada, mas em um processo que objetiva a integração entre o ensino e o desenvolvimento da aprendizagem. A aprendizagem é conduzida pelo professor, que mobiliza as transformações mentais e intelectuais nos alunos, de forma a possibilitar que eles traduzam os conteúdos em significados associados à prática e à sua realidade. Alguns fatores contribuem e influenciam na aprendizagem, entre eles, o contexto histórico e cultural, o desenvolvimento natural dos alunos, suas habilidades etc. No processo de ensinar, o professor é figura principal, como um articulador entre as realidades sociais dos alunos e o contexto em que estão inseridos os conteúdos curriculares. Sua ação é criar condições para que a aprendizagem se realize, juntamente com o aluno, que é corresponsável neste processo, e assim se possa concretizar a função principal do ensino.

O capítulo seguinte enfoca as diretrizes curriculares da educação profissional e tecnológica no Brasil na relação com as concepções didáticas de Candau (1984).

3 OS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NO BRASIL

Os cursos superiores de tecnologia estão contemplados como ensino profissionalizante, pela Lei nº. 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), e redimensionados pela Lei nº. 11.741 de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008). Esses cursos são regidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (DCNG) e orientados pelo Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST). Seu surgimento está atrelado às necessidades de desenvolvimento econômico do Brasil, conforme art. 1º da Resolução CNE/CP n. 3, de 18 de dezembro 2002, com objetivo 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” (BRASIL, 2002a, p.1).

O Parecer CNE/CES nº. 436/2001 (BRASIL, 2001) apresentou alguns fatores que contribuíram para o surgimento dos cursos superiores de tecnologia, demandados por um novo cenário econômico e produtivo, com o “emprego de tecnologias complexas agregadas à produção e à prestação de serviços e pela crescente internacionalização das relações econômicas” (BRASIL, 2001, p.1). A partir de então, exigiram-se profissionais mais preparados para corresponder a esse novo cenário de desenvolvimento econômico. Assim, as instituições de ensino profissionalizante, em resposta a esses desafios, buscaram elevar o nível de qualificação profissional, com a oferta de cursos de nível superior, caracterizando-os como cursos de tecnologia, regidos e orientados por legislações específicas.

Inseridos na modalidade da educação profissional e respaldados pela Lei nº. 4.024/61 (BRASIL, 1961), surgiram no final do ano de 1960 e início de 1970, a partir de determinações do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Os cursos profissionalizantes surgem com o propósito de impulsionar o desenvolvimento industrial e econômico no Brasil, a partir das necessidades do mercado.

A Lei federal nº. 5.540/68 (BRASIL, 1968) estabelece, em seu art. 23, a organização e funcionamento do ensino superior de tecnologia na modalidade de cursos superiores de curta duração, destinados a corresponder às condições do mercado de trabalho:

Art.23 – Os cursos profissionais poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração, a fim de

corresponder às condições do mercado de trabalho.

§ 1º - Serão organizados cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior.

§ 2º - Os estatutos e regimentos disciplinarão o aproveitamento dos estudos dos ciclos básicos e profissionais, inclusive os de curta duração, entre si e em outros cursos. (BRASIL, 1968)

De acordo com o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Superior (CES) 436/2001 (BRASIL, 2001), a reafirmação do nível tecnológico como curso de nível superior ocorreu com a aprovação do Parecer nº 17/97, pela Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE (BRASIL, 1997), homologado em 14/01/98, mencionando que a educação profissional e tecnológica é regulada pela legislação dos cursos superiores e condicionada aos egressos do ensino médio e técnico.

A partir de então, o CNE institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia, conforme estabelecidos no art. 4º da Resolução CNE/CP nº 3 de 18 de dezembro de 2002 (BRASIL, 2002a). Nesta Resolução estão definidos como “cursos de graduação, com características especiais e obedecerão às diretrizes contidas no Parecer CNE/CES 436/2001 e conduzirão à obtenção de diploma de tecnólogo” (BRASIL, 2002a, p. 1). Em seu art. 2º, a Resolução estabelece os deveres desses cursos de nível superior:

- 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 científica – 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 (BRASIL, 2002, p.1)

Conforme a Resolução CNE/CP nº. 03/2002 (BRASIL, 2002a), os cursos superiores de tecnologia são cursos de graduação que permitem a continuidade nos estudos, com acesso em cursos de pós-graduação. Seu foco está no desenvolvimento de conhecimentos científicos e tecnológicos em determinada área profissional. Além do desenvolvimento desses conhecimentos, na resolução sua correta aplicação nas atividades profissionais, com a consideração dos possíveis impactos para a sociedade, meio ambiente e para a economia. A resolução também orienta a organização dos currículos e a necessidade de sua atualização constante. Nesse sentido, pressupõe o desenvolvimento dos conhecimentos de forma interdisciplinar, flexível e contextualizada.

Já no ano de 2004, o Decreto nº. 5.154 regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/96 (LDB) (BRASIL, 2004), com a publicação da nova versão da educação profissional, em que foram previstas três possibilidades de organização:

I – Formação inicial e continuada dos trabalhadores;

II – Educação profissional técnica de nível médio;

III – Educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

O Decreto nº. 5.154/04 (BRASIL, 2004) possibilitou uma flexibilidade na organização do ensino profissional e permitiu a inserção, nas legislações, da educação profissional e tecnológica, graduação e pós-graduação, e sua forma de organização alinhada às diretrizes curriculares nacionais.

Em 2006, por meio do Decreto nº. 5.773/06 (BRASIL, 2006), é proposto, pelo MEC, o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, como documento norteador às instituições de ensino,

estudantes, educadores e partes interessadas da sociedade em geral. Em sua primeira edição, aprovada pela Portaria nº 10, de 28 de julho de 2006b, apresentou denominações recomendadas para 98 cursos de graduação tecnológica, organizados em dez eixos tecnológicos, perfil do egresso, infraestrutura e carga horária mínima.

No ano de 2008, a Lei nº 11.741 (BRASIL, 2008), altera dispositivos da LDB/96, estabelecendo um redimensionamento na educação profissional. A partir dessa alteração, a educação profissional tecnológica passa a ser inserida em seu terceiro capítulo, com o título “Da Educação Profissional e Tecnológica”. Essa lei faz alterações do art. 39 ao art. 42, e determina que os cursos superiores de tecnologia podem ser organizados por eixo temático. Em seu § 3º, estabelece que os cursos de educação profissional se organizarão pelas Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2008).

No ano de 2010, o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, em sua segunda edição, orienta a oferta dos cursos superiores de tecnologia alinhados às demandas do setor produtivo, compreendendo a formação de profissionais “com capacidade para utilizar, desenvolver ou adaptar tecnologia com a compreensão crítica das implicações daí decorrentes e das suas relações com o processo produtivo, o ser humano, o ambiente e a sociedade” (BRASIL, 2010, p. 9). O catálogo passou a compreender 13 eixos tecnológicos, contemplando 112 cursos de graduação tecnológica, trazendo informações sobre o perfil profissional do tecnólogo, bem como a carga horária mínima e a infraestrutura recomendada.

A partir da regulamentação da educação tecnológica, diversos cursos superiores de tecnologias surgiram em diversas áreas em instituições de ensino público e privado, com o propósito de contribuir, por meio da formação de profissionais qualificados, no desenvolvimento econômico do país, abrangendo os setores da economia. Nesse espaço se configurou o surgimento dos Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil.

3.1 A DIDÁTICA NAS DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO SUPERIOR DE TECNOLOGIA

Para compreender a didática que se expressa para essa modalidade de educação, faz-se necessário evidenciar algumas características desses cursos que estão contidas na legislação. Dessa forma, destaca-se o aprofundamento de áreas profissionais específicas

do mercado de trabalho que, de acordo com as disposições da legislação, orientam, entre outros itens a elaboração do perfil profissional e a matriz curricular. Conforme mencionado, os cursos superiores de tecnologia são cursos de graduação, porém, com um tempo menor de duração, o que os diferencia dos demais cursos. Visam, principalmente, à formação de profissionais com domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos.

Inicialmente, o Parecer CNE/CES nº. 436/2001 delibera que a “formação deverá manter as competências em sintonia com o mundo do trabalho e ser desenvolvida de modo a ser especializada em segmentos (modalidades) de uma determinada área profissional” (BRASIL, 2001a, p. 9). O Parecer ainda destaca que os cursos superiores de tecnologia, por serem cursos de graduação, devem conduzir necessariamente:

[...] à aplicação, desenvolvimento, pesquisa aplicada e inovação tecnológica, à gestão de processos de produção de bens e serviços e ao desenvolvimento de capacidade empreendedora, além de extrema sintonia com o mundo do trabalho (BRASIL, 2001, p.10).

Ou seja, os cursos tecnológicos são cursos de graduação direcionados a uma formação específica de uma área do conhecimento e deverão possibilitar o desenvolvimento da pesquisa, inovação e a gestão dos processos produtivos.

A Resolução CNE/CP nº 3/2002 (BRASIL, 2002a) destaca que, como critério para organização dos cursos superiores de tecnologia, deve-se atender às demandas do mercado de trabalho, da sociedade e dos cidadãos. Esta resolução faz referência ao alinhamento dos cursos com a demanda do mercado de trabalho, porém, também contempla o atendimento às demandas sociais, o que nos leva a compreender que o desenvolvimento da cidadania, junto com os interesses sociais, deve fazer parte da formação profissional. Em seu art. 6º, a resolução dispõe que a organização curricular deverá contemplar o desenvolvimento de “competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, incluindo os fundamentos científicos e humanísticos” (BRASIL, 2002a, p. 2). A competência profissional está definida como:

[a] capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o desempenho eficiente e

eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico (p. 2).

Conforme destacado pela Resolução CNE/CP nº 3/2002 (BRASIL, 2002a), os conhecimentos necessários à prática da profissão do tecnólogo requerem, além dos conhecimentos científicos, os humanísticos. Assim, pode-se compreender que, diante da legislação, pressupõem-se o ensino baseado nas competências profissionais, com desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e a formação enquanto seres humanos.

No Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia (BRASIL, 2010), estão dispostas as orientações às instituições de educação tecnológica, no que se refere à organização curricular dos cursos, por áreas profissionais. Essa organização está definida, em conformidade com o setor produtivo, em eixos profissionais, com vistas a formar profissionais para executar as atividades em cada eixo. Nesse sentido, espera-se que o profissional possua “a capacidade para utilizar, desenvolver ou adaptar tecnologias com a compreensão crítica das implicações daí decorrentes e das suas relações com o processo produtivo, o ser humano, o ambiente e a sociedade” (BRASIL, 2010, p. 9). Conforme destacado, evidenciam-se as capacidades necessárias do tecnólogo para atuar numa determinada atividade do setor produtivo e tecnológico, entre elas a capacidade crítica para com a sociedade, o ambiente e o próprio ser humano.

Pelas características dessa formação, os conhecimentos curriculares voltados à técnica da profissão são predominantes. É possível confirmar esta percepção a partir do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia (BRASIL, 2010), que estabelece as orientações curriculares em cada eixo profissional. Como exemplo, o eixo “Produção, Cultura e Design”, especificamente do curso de Design de Moda, determina:

O tecnólogo em Design de Moda elabora e gerencia projetos para a indústria de confecção do vestuário, considerando fatores estéticos, simbólicos, ergonômicos e produtivos. A pesquisa de tendências de comportamento, cores, formas, texturas e acabamentos; o estilismo em moda; o desenvolvimento de produtos de moda aplicando visão histórica, sociológica e prospectiva; a elaboração de portfólios e dossiês; a representação

gráfica de suas criações; a elaboração de protótipos e modelos, além da análise de viabilidade técnica do projeto, são algumas das atividades deste profissional (BRASIL, 2010, p. 44).

A dimensão humana, que por sua vez aparece de forma menos evidente, vem no sentido de contribuir para a compreensão dos futuros profissionais enquanto seres humanos e críticos para com a sociedade. Ou seja, remete a essa dimensão como um conhecimento transversal, que deve ser trabalhado durante a formação profissional.

Conforme exposto, a educação que se configura no ensino superior de tecnologia é baseada em competências, com o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, com capacidades críticas e formação humanística. Dessa forma, pressupõe uma prática de ensino direcionada não somente aos conhecimentos técnicos ou ao saber fazer, conforme evidencia a didática instrumental, mas a uma prática que mobilize o pensar, a capacidade crítica, a interação social, que envolve o contexto da profissão. Conforme consta na Resolução CNE/CP nº 3/2002 (BRASIL, 2002a), essa competência deve ser desenvolvida por meio dos currículos, que, por sua vez, deverão proporcionar a interdisciplinaridade, flexibilidade e contextualização.

Pode-se relacionar estas questões da Resolução CNE/CP nº 3/2002 com a concepção de Masetto (1997, p. 67), que diz:

O currículo está além da organização de conhecimentos distribuídos em cada disciplina, integram-se a elas os saberes, competências, habilidades, experiências, vivências e valores que os alunos precisam adquirir e desenvolver, de maneira integrada e explícita [...].

Assim, os conhecimentos que forem trabalhados de forma integrada e sistêmica contribuem no processo de aprendizagem do aluno.

Nessa direção, as competências necessárias para a formação profissional expressa na legislação superam a transmissão de conhecimentos, uma vez que são preconizados outros conhecimentos, além dos técnicos. Destaca-se a necessidade de articular o saber e o fazer no contexto do trabalho, com vistas a contribuir com a sociedade.

Isso requer uma formação fundamentada nos conhecimentos científicos, tecnológicos e também humanos, nos quais estejam inseridos o contexto da profissão, a sociedade, o ambiente e o ser humano.

Dessa forma, a prática de ensino que se compreende nas diretrizes dos cursos superiores de tecnologia, a partir das concepções didáticas consideradas neste estudo, aproxima-se da perspectiva apontada por Candau (1984), que compreende a multidimensionalidade do processo de ensino e aprendizagem, envolvendo as dimensões técnicas, humanas e político-sociais, pressupondo a didática fundamental.

4 METODOLOGIA

Os métodos são meios pelos quais se concretiza uma pesquisa, ou seja, o caminho trilhado para responder aos objetivos propostos. Marconi e Lakatos (2005, p. 46) conceituam o método como “o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo”. Demo (2005) apresenta o método de pesquisa como um instrumento, um caminho e um procedimento a partir da definição do objeto que se pretende estudar. Segundo o autor, o método de pesquisa é o caminho que permite ao pesquisador analisar, tomar decisões diante dos achados, interpretar os dados obtidos para alcançar o objetivo proposto.

Para se compreender qual a didática praticada em sala de aula no CST em Design de Moda optou-se pela abordagem qualitativa, que permitiu uma maior aproximação da pesquisadora com a realidade estudada. Segundo Lüdke (1986), na abordagem qualitativa, a fonte para coleta de dados é o próprio ambiente em que ocorre o fenômeno em estudo, e o pesquisador é a figura principal na coleta dos dados. Esta afirmação supõe a inserção do pesquisador no ambiente em que ocorre a situação investigada. As pessoas, inclusive o pesquisador, e as situações que fizeram parte da descrição dos dados do ambiente pesquisado, a sala de aula, foram essenciais, uma vez que a descrição resultou das situações observadas.

O método de pesquisa utilizado foi o estudo descritivo. Segundo Triviños (1987, p. 110), “os estudos descritivos exigem do pesquisador uma série de informações sobre o que se deseja pesquisar”, para o que foram utilizados três instrumentos para a coleta de dados: análise documental, observação participante e entrevista semiestruturada. A utilização desses instrumentos se justificou pela possibilidade de entrecruzar as informações presentes no contexto investigado, o que permitiu, a esta pesquisadora, a triangulação dos dados, que, conforme Triviños (1987, p. 138), tem como objetivo básico “a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo”. Procedendo dessa forma, de acordo com Lüdke (1986), pode-se validar os dados pela frequência com que emergem dos instrumentos, ou seja, a confirmação de um fenômeno se fortalece na medida em que são exploradas várias fontes e situações em que ocorre.

O universo da pesquisa se constituiu no CST em Design de Moda, localizado na cidade de Criciúma, em Santa Catarina. O curso é oferecido por meio de parceria entre SENAI e UNESC. O SENAI foi

fundado em 1942 e tem como missão “elevar a competitividade do setor industrial, desenvolvendo competências por meio da educação profissional, serviços técnicos, tecnológicos e inovação, comprometidos com a sustentabilidade” (SENAI, 2013, p. 11); e a UNESCO, universidade mantida pela Fundação Educacional de Criciúma (FUCRI) foi criada em 1968 e tem como missão “educar, por meio do ensino, pesquisa e extensão, para promover a qualidade e a sustentabilidade do ambiente de vida” (UNESC, 2012, p. 14).

O curso teve início no ano de 2000, com o objetivo de contribuir, por meio da formação de profissionais, para o desenvolvimento econômico das indústrias de confecção do vestuário de Criciúma e região. Com duração de três anos e meio, é constituído por sete fases, correspondendo a uma fase por semestre. A entrada é anual, por meio de vestibular, em que são oferecidas 40 vagas. Conforme dados obtidos na secretaria acadêmica do curso, até o início do ano de 2014 formaram-se 363 profissionais. Em sua maioria, 95 % dos formados iniciaram suas atividades profissionais na área de formação do curso, que, conforme o seu Projeto Político Pedagógico (UNESC/SENAI, 2013 p. 26), compreende “pesquisar tendências, aspectos mercadológicos e de consumo, considerando fatores socio-históricos, culturais, estéticos, ergonômicos e produtivos para elaborar, desenvolver e gerenciar projetos de produtos de moda”. Os professores que formam o quadro de docentes do curso estão distribuídos entre profissionais que atuam em indústrias de confecções e áreas afins, professores que ministram aulas em outras instituições e professores que atuam exclusivamente no curso.

A pesquisa no referido curso foi autorizada pelo diretor do SENAI, em um contato desta pesquisadora, no qual foi apresentada a proposta do estudo, os objetivos e o percurso metodológico. Com esse esclarecimento, foi concedida a autorização através do “Termo de Autorização e Consentimento” (Anexo A). A partir de então, procurou-se desconstruir a figura de coordenadora do curso perante os professores, na tentativa de construir a figura de pesquisadora. Com esse propósito, foi elaborada uma carta (Apêndice A) convidando os professores a participar de uma reunião, que teve como objetivo apresentar a proposta do estudo. Nessa carta foram sugeridas duas alternativas de datas para que os professores pudessem escolher uma delas, de acordo com sua disponibilidade. Assim, a carta foi entregue a todos os professores que lecionaram no primeiro semestre de 2014, compreendendo as fases do curso: primeira, terceira e quinta, totalizando 12 professores. As duas alternativas de datas foram importantes, pois na primeira puderam comparecer apenas dois

docentes, e na segunda data puderam comparecer oito docentes. Do total de professores convidados, apenas dois não compareceram.

Durante as reuniões, apresentou-se a proposta e foi ratificada a adesão voluntária à pesquisa, uma vez que não se tratava de um trabalho da instituição e do curso, mas sim, de uma proposta enquanto pesquisadora. Ao término das reuniões, solicitou-se, aos professores que tivessem a intenção de aderir à pesquisa, que confirmassem sua decisão por *e-mail* na semana seguinte. Dessa forma, procurou-se deixá-los à vontade para manifestar seu interesse. No entanto, os professores presentes expressaram de imediato seu parecer favorável e, ao final da reunião, aderiram à pesquisa. Com os dez docentes interessados, realizou-se um sorteio, pois, em função da disponibilidade da pesquisadora, não seria possível contemplar todos os professores na pesquisa. Então, a amostra deu-se de forma aleatória, por meio de sorteio, que foi realizado no departamento do mestrado em educação, e do qual participaram o professor orientador da pesquisa, a pesquisadora e uma bolsista, a quem foi solicitado que retirasse dois bilhetes de cada fase do curso. Dessa forma, a amostra totalizou seis professores, correspondendo a dois de cada fase do curso.

Diante da seleção da amostra, os professores participantes formalizaram suas adesões mediante a assinatura do “Termo de Consentimento” (Apêndice B).

Após a autorização e consentimentos, o primeiro instrumento utilizado para coleta de dados foi a análise documental. Para Lüdke (1986), a análise documental tem duas finalidades: confirmar algum resultado obtido com outras técnicas de coleta de informações, e descobrir algo sobre o tema e/ou problema que caracteriza a pesquisa, até então não verificado. Essa definição vai ao encontro da concepção trazida por Yin (2005), quando se refere à análise documental como relevante para ratificar as evidências que se apresentarem por meio de outras fontes. Os autores apresentam definições comuns sobre a análise documental, no que tange à sua utilização para comprovar informações advindas de fontes diversas.

A análise documental incidiu sobre o plano de ensino dos professores participantes, em que se definiram as categorias: procedimentos didático-pedagógicos e as habilidades a serem mobilizadas. Com a seleção desse documento, foi possível estabelecer a relação entre os objetivos expressos no plano de ensino e a didática praticada pelos professores pesquisados.

Na sequência, foi realizada a observação da prática docente em sala de aula. Para Lüdke (1986), esse procedimento é um dos principais instrumentos de investigação nas pesquisas em educação, pois proporciona ao pesquisador o contato pessoal com o fenômeno pesquisado. Para Yin (2005), a observação, além de proporcionar o contato pessoal do pesquisador com o objeto de estudo, contribui como fonte para coletar evidências através das informações adicionais sobre o objeto de estudo. Essas evidências, conforme Marconi e Lakatos (2008, p. 193), auxiliam “o pesquisador na identificação e obtenção de provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento”. Conforme os autores, a observação pode ser entendida como um instrumento que proporciona o contato direto com a realidade no ambiente do objeto em estudo. Propicia presenciar e compreender os fenômenos como eles efetivamente ocorrem, contribuindo, assim, como uma fonte de coleta de evidências e descobertas.

A observação se caracterizou como participante, pois, conforme Lüdke (1986), na observação participante o observador apresenta a proposta de estudo ao grupo pesquisado e há uma interação entre o pesquisador e o grupo estudado. Neste estudo, a interação desta pesquisadora com os professores ocorreu por meio das entrevistas de aprofundamento, em que foi possível estabelecer um diálogo. A observação, que teve como ambiente a sala de aula, ocorreu entre os meses de abril e maio de 2014, com foco no registro das aulas, por meio de gravação em áudio, sua descrição e a análise da didática utilizada pelos seis professores investigados. Acompanhou-se dois dias de aula consecutivos de cada professor, correspondentes a oito horas/aula, totalizando-se o registro de 48 horas/aula ministradas. O referencial teórico e os planos ofereceram subsídios para análise da aplicação prática em sala de aula. Desta forma, foram estabelecidos os seguintes itens orientadores para a descrição da aula: procedimentos didático-pedagógicos e habilidades a serem mobilizadas.

O registro da observação foi efetuado em anotações por meio do diário de campo e gravações em áudio. As anotações permitiram registrar as manifestações observadas nos sujeitos em aula, entre elas, suas ações, atitudes e até mesmo suas expressões verbais. De acordo com Triviños (1987), há duas possibilidades de anotações de campo: de natureza descritiva e reflexiva. As anotações de natureza descritiva consistem na descrição mais exata possível do fenômeno, na qual se busca o máximo de fidelidade na descrição. A segunda possibilidade, definida como de natureza reflexiva, também consiste na descrição dos

fenômenos, porém, o pesquisador faz a reflexão durante o processo de registro. Com esta reflexão podem surgir novas ideias, hipóteses ou até mesmo futuras indagações sobre uma ação observada, ou sobre a própria metodologia e instrumentos utilizados durante a pesquisa.

Neste estudo, as anotações utilizadas são de natureza descritiva, pois esta se caracteriza, conforme Triviños (1987, p. 155), como “requisito essencial da pesquisa qualitativa, como o primeiro passo para avançar na explicação e compreensão da totalidade do fenômeno em seu contexto, dinamismo e relações”. A descrição de como ocorreram os fenômenos permitiu verificar a situação como ela se apresentou e, a partir de então, com as informações coletadas, tornou-se possível apropriar-se dos fatos e, a posteriori, refletir sobre e compreender a didática utilizada pelos professores.

Finalizada a observação das aulas, passou-se às entrevistas de aprofundamento. A entrevista, aplicada na modalidade semiestruturada, face à intenção anunciada, se constituiu em uma importante fonte para o aprofundamento das informações obtidas a partir dos demais procedimentos. Segundo Triviños (1987), a entrevista semiestruturada caracteriza-se como uma das principais técnicas para coleta de dados, pois envolve o pesquisador e o pesquisado na investigação, proporcionando a este a colaboração de forma espontânea. O autor ainda destaca que a entrevista semiestruturada favorece a compreensão dos fenômenos não de forma isolada, mas em sua amplitude. Essa amplitude, na visão de Lüdke (1986), se relaciona às possibilidades de maior flexibilidade na obtenção das informações, de forma coerente com a pesquisa qualitativa.

Para a elaboração do roteiro da entrevista semiestruturada, foram consideradas as situações que envolveram a didática aplicada em sala de aula e o próprio referencial teórico. Dessa forma, os aspectos observados e as concepções teóricas sobre a didática direcionaram o roteiro da entrevista realizada com os docentes, que compreenderam cinco perguntas (Apêndice C). A partir do roteiro, estabeleceu-se as seguintes categorias: organização da aula: aspectos considerados, aspectos mais importantes; seleção da metodologia: razões da seleção; relação metodologia e habilidades; preocupação relativa ao ensino desenvolvido.

As entrevistas foram gravadas por meio de áudio, no próprio local de realização do curso, mediante consentimento dos docentes. Triviños (1987, p. 148) apresenta algumas razões para se utilizar a gravação como técnica de registro, destacando que “a gravação permite

contar com todo o material fornecido pelo informante, o que não ocorre seguindo outro meio”. Conforme constatado, a gravação durante as entrevistas tornou-se um procedimento fundamental, permitindo o registro dos dados com maior fidedignidade.

De posse dos dados, passou-se à sua análise. Para Lüdke (1986), a análise de dados constitui uma etapa da pesquisa em que são “trabalhadas” as informações obtidas. A análise dos dados, conforme Gómez, Flores e Jiménez (1996, p. 2000), refere-se às “transformações, operações, reflexões e comprovações que realizamos sobre os dados, a fim de extrair significado relevante em relação a um problema de pesquisa”. Para análise dos planos de ensino, observação e entrevista, foi adotado o esquema citado pelos autores, que definem três processos gerais: resumo dos dados, disposição e transformação dos dados e obtenção de conclusões.

A primeira etapa da análise consistiu em resumir os dados, de forma a torná-los manejáveis. As informações foram separadas em unidades, de acordo com o critério temático, e posteriormente foram identificadas e classificadas as unidades em categorias, partindo-se das situações e do contexto. A representação das categorias foi realizada por meio de núcleos de sentido, relacionados ao significado de cada unidade da informação, e após essa relação foi feita a síntese e o agrupamento das unidades que formaram a mesma categoria.

A segunda etapa consistiu na disposição e transformação dos dados, para organizar as informações de forma ordenada. Dessa forma, foram elaborados quadros com a disposição dos dados e suas relações.

A terceira etapa consistiu na obtenção das conclusões, em que foram relacionados os resultados das informações obtidas com os objetivos e o problema da pesquisa.

Por fim, cabe ressaltar que a análise dos dados foi articulada com as referências teóricas sobre as concepções de didática.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo está estruturado em três seções. A primeira refere-se à proposta didática disposta nos planos de ensino dos professores participantes da pesquisa. A segunda seção compreende a descrição e análise da didática expressa na prática docente dos professores pesquisados (observação em sala de aula). Na terceira estão descritos os dados das entrevistas de aprofundamento realizadas com os professores sobre questões referentes à didática praticada.

Na análise dos dados, visando preservar a identidade dos professores, os pesquisados foram identificados por letras: professores A, B, C, D, E e F.

5.1 A DIDÁTICA EXPRESSA NOS PLANOS DE ENSINO

A análise dos planos de ensino consistiu em compreender a proposta didática prevista pelos professores, visando sua relação com a didática praticada em sala de aula. Uma vez que, conforme Abreu e Masetto (1990), o plano de ensino representa o registro dos procedimentos que serão utilizados pelo professor em relação à disciplina a ser ministrada, entre elas estão as habilidades, os conhecimentos e as estratégias de ensino, visando a aprendizagem do aluno².

Em função da parceria entre as instituições UNESC e SENAI, há duas modalidades de planos de ensino no curso pesquisado: o plano da UNESC, que está estruturado de forma mais resumida, e o do SENAI, com um maior detalhamento. O plano de ensino adotado nesta análise foi o do SENAI, por oferecer detalhes dos elementos relacionados às habilidades a serem mobilizadas e dos procedimentos didático-pedagógicos.

Importa salientar que, com a formalização do aceite dos professores em participar do estudo, solicitou-se a estes seus planos de ensino. Dos seis professores pesquisados, apenas dois encaminharam seus planos diretamente à pesquisadora. Os demais consideraram que os planos estavam de posse da pesquisadora, por sua condição de coordenadora do curso.

Para leitura e análise dos planos, estabeleceu-se, previamente, duas categorias, tendo como objetivo compreender a proposta didática neles expressa: habilidades a serem mobilizadas (o que o aluno deve

²A expressão “aluno” foi adotada para ambos os gêneros.

aprender a fazer); procedimentos didático-pedagógicos (estratégias de ensino previstas). Da análise do conjunto dos planos de ensino elaborou-se uma síntese, apresentada no quadro 1.

Quadro 1 – Síntese dos procedimentos didático-pedagógicos dos planos de ensino

Procedimentos didático-pedagógicos	Frequência
Aulas expositivas e dialogadas	23
Aulas práticas	12
Trabalhos em grupos	10
Trabalhos individuais	9
Oficinas	7
Exercícios	5
Situação-problema	4
Vídeo	4
Simpósio	1
Visita técnica	1
Prova escrita	1
Estudo de caso	1

Fonte: a autora (2014).

Nos procedimentos didático-pedagógicos, os planos indicaram uma diversidade de estratégias, que, em sua maioria, diferenciaram-se de plano para plano. Deles, sobressaíram-se as aulas expositivas e dialogadas, contempladas em todos os planos. De acordo com Candau (1984), historicamente se tem atribuído à aula expositiva a um indicador de didática instrumental, confirmada nas aulas observadas, descritas na segunda seção.

Em seguida, os demais procedimentos que se sobressaíram foram as aulas práticas, trabalhos em grupos e individuais, seguidos das oficinas, exercícios, situação-problema e vídeos. Os procedimentos: simpósio, visita técnica, prova escrita e estudo de caso estavam previstos uma vez. Tem se considerado que estes procedimentos podem indicar uma didática fundamental, uma vez que possibilitam uma relação de troca de conhecimentos entre professor e aluno e entre aluno e aluno. Nesse sentido, entende-se que estes procedimentos podem favorecer a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem e a possibilidade de ir além da mera reprodução do conhecimento. Conforme observado em sala de aula, dos procedimentos previstos, os

trabalhos em grupos foram os que se aproximaram da didática fundamental.

Vale destacar que a pesquisa, como procedimento didático, não apareceu nos planos de ensino. Conforme o Parecer CNE/CES nº. 436/2001, os cursos superiores de tecnologia devem conduzir necessariamente “à aplicação, desenvolvimento, pesquisa aplicada e inovação tecnológica” (BRASIL, 2001, p. 10). Ou seja, a pesquisa está inserida como necessária para este nível de ensino, possibilitando aos alunos, de acordo com Vasconcelos (1996), a construção e reconstrução de conhecimentos.

Em relação às habilidades expressas nos planos de ensino, conforme o quadro 2, a habilidade de identificar foi a mais frequentemente prevista nos planos de ensino. Em seguida, destacaram-se as habilidades de interpretar, aplicar, distinguir, elaborar e executar. As habilidades de desenvolver, descrever, relacionar, selecionar, calcular e analisar constaram com menor frequência. As habilidades de definir, nomear, comunicar, diagnosticar, explicar e supervisionar foram previstas uma vez.

Quadro 2 – Síntese das categorias dos planos de ensino – habilidades a serem desenvolvidas

Habilidades a serem mobilizadas	Frequência
Identificar	15
Interpretar	11
Aplicar	11
Distinguir	8
Executar	8
Elaborar	7
Descrever	4
Relacionar	4
Selecionar	3
Calcular	3
Analisar	2
Definir	1
Nomear	1
Comunicar	1
Diagnosticar	1
Explicar	1
Supervisionar	1

Fonte: a autora (2014).

Estas habilidades, com exceção da habilidade de identificar, pressupõem a mobilização cognitiva do aluno para além da reprodução do conteúdo. Nesse sentido, verificou-se que essa proposta de ensino, prevista pelos professores, sugere uma didática fundamental. No entanto, observou-se, em sala de aula, que a reprodução do conhecimento ficou mais evidente, aproximando-se da didática instrumental.

Constatou-se, pela estrutura dos planos, que o ensino deve pautar-se em competências, enfatizando o caráter técnico da formação do graduando. Nesse sentido, vale dizer que, no CNCST, as capacidades necessárias ao tecnólogo para atuar em uma determinada atividade devem superar os conhecimentos técnicos, compreendendo também a capacidade crítica em relação à sociedade, ao ambiente e ao próprio ser humano. Esta proposição do CNCST é coerente com a visão de Candau (1984), de que a didática deve considerar o contexto profissional e social nas suas diferentes perspectivas.

Descrita a análise dos planos de ensino, a seção seguinte descreve e analisa as observações realizadas em relação à atuação, em sala de aula, dos professores participantes da pesquisa.

5.2 OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

Com o objetivo de analisar a didática praticada em sala de aula e estabelecer sua relação com os procedimentos didático-pedagógicos e as habilidades previstas nos planos de ensino, observou-se as aulas dos seis professores participantes da pesquisa, como referido no capítulo sobre a metodologia da pesquisa.

Antes de iniciar a observação, a pesquisadora identificou, com os professores, as habilidades e os procedimentos didático-pedagógicos previstos nos planos de ensino, descritos no quadro 3, para as duas aulas a serem acompanhadas. Nesse quadro, como se pode perceber, oito habilidades estavam previstas. Dentre elas, as habilidades de interpretar e aplicar se destacaram como as mais frequentes. As demais, a de distinguir, diagnosticar, explicar, executar e supervisionar, foram previstas apenas uma vez. Na ação dos professores para o desenvolvimento de tais habilidades, sobressaíram-se as aulas expositivas. Cinco dos seis professores utilizaram-se deste

procedimento, tanto em aulas teóricas quanto nas práticas³ em laboratórios. Os procedimentos trabalhos em grupos, aulas práticas e vídeos foram utilizados, cada um deles, por dois professores; o trabalho individual e exercícios foram utilizados, cada um, por um professor.

Quadro 3 – Descrição das habilidades e procedimentos didático-pedagógicos previstos nos planos de ensino das aulas observadas

Aulas observadas	Habilidades a serem mobilizadas	Procedimentos didáticos-pedagógicos
Professora A	Diagnosticar	Trabalhos em grupos
Professora B	Interpretar, distinguir e explicar.	Aulas expositivas, trabalhos em grupos e vídeo.
Professora C	Interpretar, executar e supervisionar.	Aulas práticas e expositivas.
Professora D	Executar	Aulas expositivas e trabalho individual.
Professora E	Aplicar	Aulas expositivas, vídeo e exercícios.
Professor F	Interpretar	Aulas práticas e expositivas.

Fonte: a autora (2014).

A predominância das aulas expositivas, dentre as aulas observadas, está coerente com a proeminência da indicação deste procedimento nos planos de ensino, conforme referido anteriormente.

Os professores acompanhados desenvolveram os procedimentos previstos nos planos de ensino. A professora A, além do procedimento previsto (trabalho de grupo), permitiu a mobilização da habilidade de diagnosticar estilos, oportunizando aos alunos irem além da reprodução do conhecimento. Durante a apresentação dos trabalhos de grupo, observou-se que os alunos se valeram de diversos recursos e fontes de pesquisa, também não previstos no plano de ensino. Isso ficou expresso nas atividades realizadas pelos alunos. Para cada tema apresentado, foram trazidas imagens fotográficas, entrevistas com pessoas que pertenciam ao estilo pesquisado, elaboração do roteiro e filmagem da

³ As aulas teóricas compreendem aquelas que se referem a informações e/ou conceitos pertinente aos conteúdos das disciplinas; as práticas constituem as aulas que se desenvolvem em laboratórios, implicando em execução.

entrevista. Além disso, os alunos se apresentaram trajando roupas que caracterizavam o estilo, bem como, trouxeram grupos musicais relativos ao tema, visando aprofundá-lo e finalizar as apresentações.

Essa dinâmica possibilitou a participação dos alunos com questionamentos e contribuições de situações vivenciadas em seus cotidianos, demonstrando estarem envolvidos e motivados com a atividade proposta. O cenário descrito vai ao encontro das considerações de Zabalza (2006), quando o autor diz que a sala de aula deve ser entendida como espaço de possibilidades, trocas e interação mútua entre professor e aluno. Vai também na direção do pensamento de Candau (1984), para quem a didática deve abranger mais do que a transmissão de conhecimentos. A didática constitui-se na reflexão sistemática do professor em relação ao processo de ensino e aprendizagem e ocorre no sentido de pensar as possibilidades, finalidades e os objetivos da prática pedagógica, envolvendo não somente o processo de ensino, mas também o processo de aprendizagem.

O fato de a pesquisa não estar prevista no plano de aula, e mesmo assim ter sido desenvolvida pelos alunos, demonstrou a importância da flexibilidade do planejamento, principalmente em se tratando de estratégias significativas como esta. Os alunos da aula observada demonstraram estar envolvidos nessa atividade, uma vez que a pesquisa os mobilizou na descoberta, nas possibilidades de novas alternativas e conhecimento (CUNHA, 1998). Este processo se concretiza quando são oportunizadas as situações que geram reflexões sobre a realidade.

Nas aulas dos professores C, D e F foi utilizada a aula expositiva para o repasse de conhecimentos referentes aos temas previstos.

A professora C utilizou a aula expositiva para explicar as atividades relacionadas à montagem, preparação e acabamento de uma camisa masculina, que posteriormente permaneceram organizadas no quadro, como uma ordem de execução. A aula prática de execução dos passos explicados foi realizada num dos laboratórios de confecção do vestuário. Dentre as habilidades previstas, estavam: interpretar a ficha técnica para a confecção; executar a confecção de protótipos do vestuário e supervisionar a qualidade do produto confeccionado. Desse modo, apenas a habilidade de executar foi evidenciada. Conforme previsto pela professora, os alunos desenvolveriam esta atividade de forma autônoma, porém, isso não se confirmou na prática. A maioria dos alunos não conseguiu executar a atividade com autonomia, recorrendo, muitas vezes, à professora e aos colegas. Dúvidas surgiram de forma constante, conforme as falas dos alunos: “tu lembra como costurar aqui?”; “acho que agora é para cortar”; “deve ser assim, pois

elas estão cortando assim”. Ficou evidente, nessa aula, a dificuldade dos alunos para desenvolver a atividade de forma autônoma, e a ficha técnica para interpretação da camisa confeccionada não foi utilizada, sob a alegação da professora de que os alunos já sabiam como executá-la, o que não se confirmou durante a observação.

A ordem de execução, organizada em forma de passo a passo, direcionou os alunos para a reprodução e, mesmo assim, eles não estavam preparados para essa atividade. Essa constatação sugere, de acordo com Feldman (2011), que a aprendizagem depende do próprio aluno, de seu interesse e comprometimento, fatores que nem sempre estão sob controle do professor. Porém, o professor faz parte do processo. Por meio do ensino, ele deve mobilizar condições para que a aprendizagem ocorra. Sacristán (1998) complementa que o ensino deve promover mudanças conceituais, em que a aprendizagem se configure num processo de transformação. Nesse sentido, o professor pode mobilizar as capacidades intelectuais do aluno para promover essa transformação.

O professor F utilizou a aula expositiva para explicar a execução da modelagem de uma calça, por meio de um sistema informatizado. A aula prática de execução, conforme prevista, foi realizada num dos laboratórios de informática, onde cada aluno utilizava um computador. Enquanto habilidade, estava previsto que o aluno deveria interpretar modelos através de bases industriais. O desenvolvimento dessa habilidade sugere a mobilização cognitiva do aluno, no entanto, isso não se confirmou durante a observação das aulas, uma vez que a aula desenvolveu-se em forma de um passo a passo. A reprodução ficou evidenciada durante a exposição do conteúdo. A cada etapa demonstrada pelo professor, esta era reproduzida pelos alunos: “Vamos fazer o bolso da calça”. “Agora, selecione a ferramenta para fazer a curva do bolso”. “Todos estão conseguindo acompanhar?” Diversas dúvidas e dificuldades dos alunos surgiam neste processo: “professor, retoma a explicação?” “Professor, não consegui”. “Professor, não entendi”. “Professor, como faço?” “Professor, olha aqui o meu?” O professor fazia paradas constantes, durante a exposição da aula, para atender individualmente às dúvidas e dificuldades dos alunos. Dessa forma, o professor passou a maior parte do tempo atendendo aos alunos individualmente. Ao final da aula, a maioria não conseguiu concluir a atividade, sendo o seu término adiado para a próxima aula.

A aula do professor F ilustrou a afirmação de Masetto (2003), segundo a qual, grande parte dos professores utiliza a aula expositiva

para transmitir informações, e os alunos, por sua vez, passam a reproduzi-las. Esta situação de recebimento de informações pode levar o aluno à desatenção e ao desinteresse pelo assunto abordado.

A aula expositiva da professora D foi utilizada numa aula prática para a mobilização da habilidade de executar molde básico de blusa, prevista no seu plano de ensino. De forma distinta das aulas dos demais professores anteriormente descritas, nesta aula a habilidade prevista foi desenvolvida sem dificuldades. Entretanto, nela também ficou evidenciada a reprodução do conhecimento, pois a execução do molde da blusa foi conduzida por meio de passo a passo: “Vamos construir a cava desta blusa.” “Olhem bem, para eu achar as medidas de descida da cava, preciso medir o ombro.” “Todos chegaram até aqui?”

Em síntese, nas aulas dos professores A, B e E, as habilidades previstas e mobilizadas oportunizaram aos alunos maior apropriação ativa dos conhecimentos. Nas aulas dos professores C, D e F, os alunos reproduziram o conhecimento, o que caracteriza o ensino tradicional, que, de acordo com Candau (1991) e Sacristán (1998), ainda hoje se evidencia fortemente na prática dos professores. Conforme Libâneo (2011), é preciso criar condições para que o aluno desenvolva suas próprias capacidades intelectuais de pensamento, de modo a se apropriar dos conceitos trabalhados, aplicando-os a situações práticas de forma crítica. Essas capacidades constituem, desse modo, ferramentas mentais que os alunos desenvolvem para lidar com os problemas e situações da realidade social e/ou profissional.

Nas aulas observadas, apesar de a maioria das habilidades serem mobilizadas através dos procedimentos didático-pedagógicos utilizados pelos professores, o saber técnico ficou evidenciado. A evidência na transmissão dos conhecimentos e do caráter técnico aproxima-se da didática instrumental, caracterizada por Candau (1991, p. 13) como o “conjunto de conhecimentos técnicos sobre o como fazer pedagógico”. Neste sentido, não foram ressaltadas ações que consideraram outros aspectos, como o contexto social e cultural. O foco permaneceu nos conteúdos específicos repassados aos alunos.

A seção seguinte descreve e analisa as entrevistas de aprofundamento, com base em dados obtidos na análise dos planos de ensino e observações feitas em sala de aula.

5.3 ENTREVISTA DE APROFUNDAMENTO

A entrevista feita com os pesquisados constituiu-se em importante fonte para o aprofundamento das informações obtidas na análise dos planos de ensino e nas observações das aulas. Assim, foi possível compreender as concepções dos professores sobre os aspectos que consideram na elaboração do plano de ensino, bem como os motivos que nortearam os procedimentos didático-pedagógicos adotados nas aulas observadas pela pesquisadora.

As categorias de análise das entrevistas foram elaboradas a partir dos dados obtidos nos planos de ensino e observação das aulas, conforme segue: a) organização da aula: aspectos considerados e aspectos mais importantes; b) seleção da metodologia: razões da seleção; relação entre metodologia e habilidades e preocupação relativa ao ensino desenvolvido (Apêndice C).

Os dados da análise das entrevistas foram resumidos em forma de quadros, conforme as categorias mencionadas: professora A (Apêndice D); professora B (Apêndice E); professora C (Apêndice F); professora D (Apêndice G); professora E (Apêndice H) e professor F (Apêndice I).

A primeira categoria trata dos aspectos considerados na organização da aula. Nesse sentido, questionou-se os professores sobre o que consideram para a organização das aulas, com a intenção de compreender quais os aspectos mais significativos na organização dos seus planos. As respostas apontaram que o conteúdo é o aspecto mais considerado para a organização do plano de ensino, ou seja, os conhecimentos específicos das disciplinas se constituem em ponto de partida do plano. Esta informação foi evidenciada nas respostas da maioria dos professores entrevistados, conforme pode ser observado no quadro 4, seguida dos aspectos: mercado de trabalho, competência profissional, objetivos do curso, tempo e estratégias de ensino.

Quadro 4 – Aspectos considerados na organização da aula

Aspectos considerados	Frequência
Conteúdos	5
Mercado de trabalho	3
Competência profissional	1
Objetivos do curso	1
Tempo	1
Estratégias de ensino	1

Fonte: a autora (2014).

O conteúdo foi citado por cinco professores. Conforme mencionado pela professora B: “então, primeiro eu analiso assim, tem vários conteúdos, mas eu analiso a essência, o que é primordial para este curso [...] o que é significativo”. O professor F também inicia seu planejamento pelos conteúdos, destacando que considera, inicialmente, os mais acessíveis à compreensão dos alunos, e, posteriormente, os mais complexos: “[...] Eu sempre tento planejar a minha aula fazendo isto, começando do bem básico e ir aprofundando”.

Outro aspecto que apareceu em destaque foi a consideração do mercado de trabalho na organização da aula. Três professores destacaram como necessário relacionar as necessidades das empresas com os conteúdos das disciplinas: “Sempre faço a ponte entre sala de aula e mercado de trabalho, eu nunca trabalho muito teoricamente [...]. O conhecimento precisa ser aplicável” (Professora A). Na concepção da professora, os conteúdos estão atrelados à prática profissional. Essas respostas caracterizam um planejamento voltado à lógica de mercado, definido por Cunha (1998) como influência da concepção positivista.

Em suas falas, no entanto, os professores não se referiram aos aspectos relacionados às questões humanas, sociais e culturais. Isto é, os professores aparentemente não cogitam em desenvolver uma didática que supere os simples mecanismos e técnicas de transmissão de conhecimentos. Segundo Luckesi (1984), a didática necessária atualmente envolve a prática educativa pensada de modo crítico conjuntamente entre professor, aluno e sociedade, considerando historicamente a realidade política e social da comunidade, trazida para o contexto da instituição educativa.

A preocupação em seguir os conteúdos e as demandas do mercado de trabalho, sem considerar outros contextos, pode estar relacionada a uma questão política da própria diretriz dos cursos superiores de tecnologia, centrados preferencialmente no atendimento às demandas específicas do mercado, em detrimento da formação dos estudantes enquanto seres humanos e críticos, fato que pode não ser do conhecimento dos professores. Estas são questões políticas, que, conforme destaca Candau (1989), influenciam na prática de ensino.

Na segunda categoria, relativa aos aspectos mais importantes na elaboração do plano de ensino, questionou-se aos professores qual(quais) dos aspectos ressaltados na elaboração do plano de ensino são considerados mais importantes e/ou essenciais. Conforme o quadro 5, os conteúdos reapareceram na fala de três professores como sendo o item mais importante. A seguir aparece o mercado de trabalho e a

competência profissional, citados por dois professores. Nas demais respostas, os respondentes referenciaram diferentes aspectos, dentre eles, habilidades/atitudes e o interesse do aluno.

Quadro 5 – Aspecto(s) mais importante(s) na organização da aula

Aspectos mais importantes	Frequência
Conteúdos	3
Competência profissional	2
Mercado de trabalho	2
Avaliação	1
Habilidades e atitudes	1
Objetivos do curso	1
Interesse do aluno	1

Fonte: a autora (2014).

Sobre o conteúdo, a professora A diz que busca “seguir a ementa. A ementa é meu guia.”

Além de referenciar o conteúdo, a professora D expressa sua preocupação em desenvolver práticas de ensino que mobilizem o interesse do aluno para o conteúdo a ser estudado. Em sua concepção, a prática de ensino deve ser uma forma de envolver o aluno, de fazê-lo se interessar pela aula. Porém, ao mesmo tempo, refere-se a este conhecimento como algo que precisa ser absorvido pelo aluno.

[...] Eu tenho que ver a ementa, eu fico fazendo o plano e fico imaginando que esta turma possa absorver o conteúdo [...]. Eu fico criando alternativas para que eu possa puxar este aluno e ministrar uma aula que ele possa se interessar.
(Professora D)

A concepção da professora D, de que o aluno absorve o conteúdo, no sentido de memorizá-lo, ratifica a reprodução da informação, observada em sala de aula, e contraria a ideia de Sacristán (1998, p. 70), segundo a qual, o ensino deve constituir-se num “processo que facilita a transformação permanente do pensamento, das atitudes e dos comportamentos dos alunos”.

O alinhamento do conteúdo com o mercado de trabalho é reafirmado como o aspecto mais importante pelo professor F: “Eu sempre procuro passar o que é feito na fábrica [...]. Então, para os meus alunos eu penso que isto é importante”. A preparação do aluno para o

mercado de trabalho, ressaltada pelo professor, deixa transparecer que o ensino profissional se centra mais nos conhecimentos técnicos, caracterizando-se como ensino tradicional.

Na opinião da professora C, a competência profissional do aluno deve ser reconhecida por todos os professores. Deste modo, a professora C avalia como importante relacionar este perfil com a disciplina ministrada destacando que os conhecimentos são fundamentais, mas precisam interligar-se às habilidades e às atitudes: “A gente, como professora, precisa saber o que compõe o perfil. Fazer esta relação de disciplina do aluno e saber que não bastam somente os conhecimentos, mas as habilidades e atitudes”. Percebe-se a preocupação da professora no sentido de que os conhecimentos da disciplina constituam-se meios para o desenvolvimento de habilidades e atitudes profissionais. Esta posição encontra respaldo em Masetto (2003), para quem o ensino deve estar comprometido com a aprendizagem de habilidades e atitudes.

A terceira categoria compreendeu a seleção da metodologia e suas razões. Conforme o quadro 6, os motivos da seleção foram diversos. Dois professores atribuíram suas escolhas à própria experiência profissional, enquanto outros se preocuparam com a prática do mercado, a facilidade de visualização pelo aluno, a possibilidade de relacionar a realidade do aluno com as bibliografias, e a introdução ao conteúdo.

Quadro 6 – Seleção da metodologia e suas razões

Razões da seleção	Frequência
Experiência	2
Conhecimento prático e mercado de trabalho	1
Facilidade de visualização por parte do aluno	1
Possibilidade de relacionar a realidade do aluno com as bibliografias	1
Introdução ao conteúdo	1

Fonte: a autora (2014).

Sobre a experiência, a professora C assim se pronunciou: “[...] as metodologias que tenho utilizado, ao longo destes 11 anos que estou lecionando no curso [...] os alunos conseguem comprovar para a gente que aprenderam quando eles realizam e concluem uma atividade” (Professora C).

A experiência também foi o motivo que levou a professora D a adotar as “aulas expositivas e práticas” para o desenvolvimento do conhecimento:

[...] Foi a experiência que me levou a tomar esta metodologia. Eu sempre tenho uma coisa na mente: tudo bem, nós podemos florear, mas numa empresa, o aluno vai chegar lá e vai ter que mostrar que sabe. Então, foi a experiência que me levou a assumir determinados métodos. (Professora D)

Cabe aqui destacar que, conforme Zabalza (2006), a experiência enquanto razão das duas professoras para a escolha da metodologia aplicada em sala de aula é insuficiente para a aprendizagem do aluno, isto porque um erro pode se tornar repetitivo. A docência envolve a reflexão sobre a prática e a consideração das características de aprendizagem do aluno, adequando este trabalho docente às necessidades de sua formação, o que, pelo visto, não vem ocorrendo.

A razão centrada no mercado de trabalho foi reafirmada na fala da professora E, que utilizou como método “aulas expositivas, exercícios e vídeo”:

Ele precisa verificar a questão prática do conhecimento, porque é isto que eles precisam para o mercado de trabalho. Como se trata de um curso de tecnologia, eu preciso preparar este aluno pra fazer esta leitura do mercado. (Professora E)

Conforme destacado pela professora, o aluno precisa compreender como aplicar, na prática da empresa, o conhecimento adquirido em sala de aula.

O professor F justifica a utilização da aula expositiva e prática por facilitar, ao aluno, a visualização das informações, isto porque, conforme destaca, a ordem de execução adotada “vai desde o primeiro passo até fechar uma modelagem. Então eu acho que é mais fácil para eles visualizarem com esta metodologia”. Porém, conforme observado, os alunos demonstraram dificuldades no desenvolvimento das atividades. Ficou evidente que, para os alunos, esse método possivelmente facilitou a visualização da exposição do conteúdo, mas não os ajudou, por exemplo, no próprio desenvolvimento da habilidade de interpretar modelos, previsto pelo professor.

O procedimento utilizado na aula da professora A, trabalhos em grupo, foi justificado pelo fato de possibilitar ao aluno trazer sua realidade para as teorias. A professora compreende que o aluno deve fazer parte do processo e estar inserido no conhecimento, e assim poder contextualizar ou verificar o que as bibliografias trazem. Esta consideração ficou evidenciada nas situações proporcionadas pela professora, conforme observação de sua aula, descrita anteriormente, e de acordo com o depoimento da professora:

Exatamente a possibilidade de ir bem a fundo num estilo, entender como podem pesquisar outros. Porque eu não preciso necessariamente ter o mesmo estilo que o grupo que estou inserido, e isto fica meio turvo quando a gente não estuda deste jeito. Muita gente acredita que o estilo está diretamente relacionado ao grupo a que a pessoa pertence, e isto não é necessariamente uma realidade. Fazer esta ponte sempre, tentando buscar a realidade deles com o que as bibliografias trazem. (Professora A)

E, por fim, a professora B, que se utilizou da aula expositiva, trabalho em grupo e vídeo, e assim se justifica:

Procuro, a cada conteúdo, diversificar, mas tem coisas que sempre vão acontecer: leitura, trabalho em grupo ou individual. Para os conteúdos, eu sou obrigada a montar aquela aula expositiva e dialogada, eu não consigo começar a aula sem pelo menos dar uma introdução. (Professora B)

Segundo a professora, a aula expositiva é utilizada para introduzir o conteúdo, fato que foi observado em sala de aula. A diversificação dos procedimentos, citada pela professora, oportuniza o desenvolvimento das habilidades de interpretar, distinguir e explicar, como foi evidenciado pela pesquisadora.

As respostas obtidas nesta categoria trouxeram razões diversas para a utilização da metodologia adotada pelos professores entrevistados. A aula expositiva utilizada por cinco dos seis entrevistados teve diferentes intencionalidades; cada qual tinha o objetivo de desenvolver as habilidades previstas em suas disciplinas. Os professores C, D e F utilizaram a aula expositiva para explicar o

conhecimento, o que caracteriza reprodução. Os outros dois professores utilizaram a aula expositiva para introduzir o conteúdo, associada a outras estratégias de ensino, como no caso das professoras B e E.

As razões que levaram os professores C, D e E a optarem pela aula expositiva, centrada na memorização e reprodução do conhecimento, estão desconexas de seus propósitos, visto que, a habilidade de memorizar conteúdos não estava prevista nos planos de ensino, mas sim as habilidades que exigem um esforço cognitivo do aluno, como interpretar e supervisionar. Configura-se, deste modo, a ideia de Gil (2008) de que, nesta estratégia metodológica, o professor constitui-se fonte de informação para o aluno, e a habilidade mais desenvolvida por este é a memorização.

Na quarta categoria, os professores foram questionados sobre se a metodologia que utilizaram foi apropriada para o desenvolvimento da habilidade prevista em seus planos de ensino. Buscou-se, nesta questão, compreender a percepção dos professores sobre as situações didáticas observadas. Em todas as respostas, as considerações foram positivas. Esta compreensão que os professores têm não se confirmou na prática de dois dos entrevistados. Nas aulas dos demais professores, observou-se que as situações oportunizadas possibilitaram o desenvolvimento das habilidades de acordo com o previsto nos planos.

A seguir, estão descritas as falas de dois professores, A e F, que servem para ilustrar as afirmações acima. A professora A afirmou que é possível desenvolver a habilidade quando são oportunizadas, aos alunos, situações que construam seu conhecimento:

[...] Sim. Eu acredito muito no aluno ir buscar informação, e nós não sermos simplesmente os transmissores, esta construção que eles fazem. Obviamente eu mostro o caminho para eles buscarem, mas sempre os deixo muito livres pra construir as suas verdades [...] eles têm que acreditar no que estão fazendo, e eles vão acreditar no que estão fazendo, a partir do momento em que eles conhecerem a construção disto. (Professora A)

Esta compreensão e ação da professora A podem ser relacionadas às atitudes emancipatórias citadas por Cunha (2004), dentre as quais está o saber fazer, que extrapola os processos de reprodução. Nessa proposta, foi possível observar que a professora mobilizou situações que

permitiram o desenvolvimento da habilidade de diagnosticar, em que o aluno participou de seu processo de aprendizagem e não apenas reproduziu uma informação, mas construiu o conhecimento.

O professor F acreditou ser possível o desenvolvimento da habilidade de interpretar modelos: “Sim. A metodologia contribui para o desenvolvimento da aprendizagem”. Entretanto, conforme observação dessa aula, o procedimento utilizado pelo professor, a aula expositiva, não favoreceu o desenvolvimento da habilidade de interpretar, uma vez que os alunos estavam reproduzindo um conhecimento executado em forma de passo a passo.

Por fim, a última categoria refere-se à preocupação que os professores têm com o ensino que é desenvolvido no curso. Nesse sentido, relataram preocupações com o desenvolvimento intelectual do aluno; a formação enquanto seres humanos; a relação entre teoria e prática; a avaliação do aluno; o atendimento às necessidades do mercado; a utilização da metodologia por competências; o excesso de aplicação dos conteúdos voltados à prática da empresa, e a motivação, atitude e o comprometimento do aluno.

Exemplificam tais preocupações a fala de três professores. A professora B aponta que uma de suas preocupações é o desenvolvimento da metodologia por competências, para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, adotada pela instituição SENAI. Segundo ela, os alunos e os professores não estão preparados para essa metodologia e o tempo de que dispõem é um fator que dificulta o seu desenvolvimento. Outra preocupação que destaca é a formação dos alunos enquanto sujeitos pensantes, ou seja, os alunos não saem preparados para pensar, e a professora atribui essa deficiência à centralidade do curso nas demandas do mercado de trabalho:

Eu acho que a metodologia que o SENAI adota por competência é muito boa, mas que nem nós professores estamos preparados para isto e nem o aluno, e principalmente o tempo. [...] A gente tenta aplicar muito o que vai fazer na empresa. Se faz muito isto, mas, enquanto academia, eu não sei se isto é o mais importante. Eu acho que eles não saem com aquela cabeça voltada para a produção, intelecto, pensadores. Eu também não sei se é o mercado que absorve, o trabalho é assim, tem que ser assim, e não dá espaço para projetar alguma coisa, então também acho que é difícil. (Professora B)

A professora B comenta que sua preocupação, atualmente, é com o ensino baseado na reprodução do conhecimento, visto que a ênfase maior tem sido reproduzir o que é feito na empresa, gerando uma formação estritamente técnica. Percebe-se que a preocupação da professora em questão aproxima-se das diretrizes dos CSTs, que propõem que a formação do tecnólogo não se limite à execução de atividades, isto é, ela deve ir além do atendimento às necessidades específicas do mercado de trabalho, comprometendo-se com a formação crítica e humana, ainda que a dimensão técnica se sobreponha a esta.

Essa preocupação com a formação humana, e não somente técnica, do aluno também fica evidente na fala da professora D:

[...] Os nossos alunos são preparados apenas profissionalmente. A formação geral, integral, acho que é falha, porque dentro de cada aluno existe um ser humano. Então, nós professores deveríamos estar mais preocupados com esta formação total dele, desde emocional, profissional, espiritual.

Cabe ressaltar que esta consideração não foi evidenciada nas aulas dessa professora, observadas nesta pesquisa, visto que o ensino que desenvolveu estava voltado à reprodução do conhecimento. Nesse sentido, permanece a questão: por que esta fala não se confirmou em sua prática de ensino? A partir dessa preocupação, pressupõe-se que essa questão pode ser um reflexo da compreensão que os professores têm da natureza do curso, segundo a qual, por ser um curso tecnológico, a formação dos alunos está restrita aos conhecimentos técnicos, assim como foi a percepção da professora B.

A professora C, no entanto, reafirma sua preocupação com o atendimento às demandas do mercado de trabalho. Em sua percepção, o ensino precisa considerar esse contexto, pois é no mercado de trabalho que os alunos atuarão. Assim, quanto mais próxima dessa realidade for a aula, melhor será o seu resultado:

O ensino do curso precisa estar alinhado às necessidades do mercado. Então, como professor, como profissional, precisamos estar com um pé lá no chão da indústria. Então, o parâmetro mesmo é a indústria. Este é um curso tecnológico, e a indústria é um termômetro que direciona o ensino.

Esta é minha preocupação: se o ensino tem dado conta deste atendimento do mercado.

Como se percebe, a posição dessa professora se diferencia da posição das professoras B e D, pois, mesmo admitindo a perspectiva técnica da formação desenvolvida no curso, deixa transparecer sua preocupação em redimensionar o ensino no sentido de incorporar com maior intensidade a formação de um profissional pensante, crítico e propositivo.

Importa referenciar que a preocupação com o envolvimento do aluno no processo de sua aprendizagem foi pouco referenciada na fala dos professores, primordialmente no que se refere à consideração dos saberes dos discentes apropriados no processo das suas relações sociais. Essa questão é considerada importante para a aprendizagem, como ressalta Candau (1989). Para essa autora, a aprendizagem será tão mais consistente se o ensino vincular-se às realidades sociais, ao contexto do próprio aluno e à sua capacidade de compreender os conhecimentos adquiridos, ações que compreendem o que a autora chama de didática fundamental.

Em suma, duas questões básicas aparecem nas preocupações dos professores: o ensino alinhado às necessidades do mercado e a necessidade de romper com essa lógica ou ampliá-la em prol de uma formação crítica e humana. Entretanto, o que se evidenciou na maioria das aulas observadas foi o ensino baseado em instruções técnicas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, conforme anunciado na introdução, buscou-se compreender a didática praticada em sala de aula no CST em Design de Moda UNESC/SENAI, tendo em vista que a didática está presente nas suas mais diferentes formas, no processo de ensino e de aprendizagem, que, conforme Candau (1984), envolve fatores multidimensionais – humanos, técnicos e político-sociais, que precisam ser bem compreendidos e considerados na prática pedagógica. Nesse sentido, procurou-se responder à seguinte questão: qual a didática praticada em sala de aula no CST em Design de Moda UNESC/SENAI? Tomando como referência teoria a didática instrumental e fundamental proposta por Candau (1984) para a análise dos planos de ensino, nas aulas observadas e nos discursos dos professores.

Na análise realizada, foi possível compreender que as dimensões humanas, político-sociais, constituintes da didática fundamental, constituem fragilidades no planejamento e nas ações docentes dos professores, que se centram mais na dimensão técnica, característica da didática instrumental. A utilização frequente de aulas expositivas, pautadas em conhecimentos informativos, e sua consequente reprodução pelos alunos, aliadas à ênfase ao atendimento ao mercado de trabalho, ficaram evidenciadas nos planos de ensino, nas aulas observadas e nas falas dos professores.

Na prática dos professores, foi observada certa sobrevalorização dos conhecimentos técnicos, tendo como justificativa o atendimento às necessidades do mercado de trabalho, o que, de certa forma, atende às diretrizes curriculares previstas para o curso. Entretanto, põe em segundo plano o desenvolvimento da pesquisa e a formação profissional críticoreflexiva.

A proximidade dos entrevistados com a didática instrumental sugere levantar algumas hipóteses sobre as circunstâncias que influenciaram os professores a adotarem tal didática. Entre elas, destaca-se a formação do professor para atuar no ensino superior, isto porque, de acordo com Cunha (1989), a prática pedagógica exercida pelo docente é condicionada pela sua formação. No caso da instituição pesquisada, o fato de os professores aderirem à profissão docente por opção e não por formação faz prevalecer a dimensão técnica, uma vez que eles são provenientes da formação técnica (PAEZ, 2013), considerando a natureza do curso que realizaram e as atividades que exercem como profissionais liberais. Assim, as atividades de ensino que propõem têm

base em suas próprias experiências e convicções. Neste caso, pode-se afirmar que prevalece a didática da experiência.

Outra hipótese é a questão política, que, conforme Cunha (2004, p. 21), condiciona as ações na universidade e caracteriza o trabalho docente. Nesse sentido, considera-se as diretrizes dos CSTs como influenciadoras. Nelas existe a predominância, como referido anteriormente, das áreas profissionais demandadas pelo mercado de trabalho, que orientam, entre outros aspectos, a elaboração do perfil profissional e a matriz curricular dos cursos. Vale dizer, que as diretrizes visam, principalmente, à formação de profissionais com domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos. Ou seja, as competências devem estar em sintonia com o mercado de trabalho, fato que acaba condicionando os professores a direcionarem suas práticas, exclusivamente, ao atendimento do desenvolvimento técnico, aliado à sua própria formação.

Diante da predominância da didática instrumental e das hipóteses levantadas, acredita-se que o ponto de partida para repensar a prática docente no campo da didática, no contexto pesquisado, a formação docente sistemática, no entender desta pesquisadora, se vislumbra como significativa possibilidade. Principalmente, se se pretende encontrar espaços para a superação da mera transmissão de conhecimentos, em prol da emancipação humana, dando lugar à produção do conhecimento.

Desse modo, considera-se que os objetivos propostos para o presente estudo foram alcançados. No entanto, no limite dos objetivos não se previu a análise do PPPC, que compreende as características da instituição e a proposta de ensino do curso, no que diz respeito à teoria da ação educativa, aos princípios metodológicos, ao perfil do egresso e aos objetivos do curso, parâmetros norteadores que orientam a prática docente. Dessa forma, poder-se-ia ampliar a análise e interpretação para o contexto maior da instituição, para além da sala de aula, o que sugere a continuidade desta pesquisa, para que se possa aprofundar os dados sobre o contexto institucional e compreender os condicionantes internos e externos que influenciam a didática pensada e praticada.

Entre as dificuldades encontradas no processo de pesquisa, pode-se citar o desafio relacionado ao distanciamento da pesquisadora, visto ser coordenadora do curso pesquisado. Apesar de se manter atenta a esta necessidade, em diversos momentos, teve-se dificuldades de se desvincular da condição de coordenadora para assumir a condição de pesquisadora. Também os professores tiveram a mesma dificuldade; na maioria das vezes, viam mais a coordenadora do que a pesquisadora.

Outra dificuldade foi a apropriação do contexto e da linguagem específica da área da educação, tendo em vista a formação tecnológica da pesquisadora, em Moda e Estilo, superada, em grande parte, pelo seu empenho em vencer limitações e fragilidades nesse sentido.

Por fim, espera-se que os dados da pesquisa realizada possam subsidiar a reflexão sobre a didática desenvolvida nos cursos superiores de tecnologia, em especial em Design de Moda, visto que não se pode perder de vista as demandas industriais, mas também não se pode abrir mão de formar profissionais críticos, cidadãos e seres humanos. Que seja possível, nos Cursos Superiores de Tecnologia, pensar a didática fundamental, para praticá-la de forma sistemática e intensa!

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria. F. B. Implicações didáticas na formação do professor universitário: desafios e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba: PUCPR, 2011. p. 353–374.

AULETE, Caldas. **Dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Digital, 2008.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Rio de Janeiro: Vozes. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 17, de 03 de dezembro de 1997. Estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional. Despacho do Ministro, publicado no **Diário Oficial da União** de 16/1/1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb017_97.pdf> Acesso em: 10 dez. 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12352&option=com_content&> Acesso em: 10 dez. 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 16, de 05 de outubro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio. Brasília, DF, 1999. Despacho do Ministro, publicado no **Diário Oficial da União** de 13/4/1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb001_99.pdf> Acesso em: 10 dez. 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES n. 436, de 05 de abril de 2001. Assunto: Cursos Superiores de tecnologia: formação de tecnólogos. Brasília, DF, 2001. Despacho do Ministro em 5/4/2001, publicado no **Diário Oficial da União** de 6/4/2001, Seção 1E, p. 67. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0436.pdf>> Acesso em: 10 dez. 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Diretrizes Curriculares - Nível Tecnológico. Parecer CNE/ CP nº 29, de 03/12/2002, homologado em 12/12/2002 com publicação da homologação do **Diário Oficial da União** em 13/12/2002a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp29.pdf>> Acesso em: 10 dez. 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 3, de 18 de dezembro 2002. Institui as diretrizes curriculares nacionais gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Brasília, DF: CNE/CP, 2002. Publicada no **Diário Oficial da União** de 23 de dezembro de 2002b, Seção 1, p. 162. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>> Acesso em: 10 dez. 2013.

_____. Presidência da República. Decreto nº. 7.566 de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. (Institui as escolas de aprendizizes artífices para o ensino profissional primário e gratuito). Publicado no **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 26/9/1909, Página 6975. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 10 dez. 2013.

_____. Presidência da República. Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Revogada pela Lei nº 9.394, de 1996, exceto os artigos 6º a 9º. Publicada no **Diário Oficial da União** de 27.12.1961 e retificada em 28.12.1961. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 10 dez. 2013.

_____. Presidência da República. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Publicada no **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 29/11/1968, p. 10369. Disponível em: <www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-

28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 10 dez. 2013.

_____. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicado no **Diário Oficial da União** de 23.12.1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 10 dez. 2013.

_____. Presidência da República. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional. Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004. Publicado no **Diário Oficial da União** de 18.4.1997. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 10 dez. 2013.

_____. Presidência da República. Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Publicado no **Diário Oficial da União** de 26.7.2004. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 10 dez. 2013.

_____. Presidência da República. Decreto n. 5.773, de 09 de maio de 2006a. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Publicado no **Diário Oficial da União** de 10.5.2006. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>> Acesso em: 10 dez. 2013.

_____. Presidência da República. Portaria nº 10, de 28 de julho de 2006b. Aprova em extrato o catálogo nacional dos cursos superiores de tecnologia. Publicado no **Diário Oficial da União** de 10.5.2006. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legislacao/rede/legisla_red_e_port10.pdf> Acesso em: 10 dez. 2013.

_____. Presidência da República. Lei n. 11.741 de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Publicada no **Diário Oficial da União** de 17.7.2008. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm> Acesso em: 10 dez. 2013.

CANDAU, Vera M. **A didática em questão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

_____. **Rumo a uma nova didática**. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

COMÊNIO, João A. **Didáctica Magna**: tratado da arte de ensinar tudo a todos. Tradução GOMES, Ferreira J. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, e-Books, 2001. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf>> Acesso em: 15 nov. 2013.

CUNHA, Isabel C. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papirus 1989.

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas**. São Paulo: Araraquara, 1998.

_____. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano XXVII, 2004. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/397/294>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

DAVID, Simone. **Práticas reflexivas de professores no ensino tecnológico**. 2011. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos (SP).

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2005.

FAVRETTO, Juliana. **Cursos superiores de tecnologia: surgimento, legislação e expansão no período pós LDB.** 2010. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo (RS).

FELDMAN, Daniel. **Ajudar a ensinar: relações entre didática e ensino.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERRETTI, C. J.; JÚNIOR, J. R. S.; OLIVEIRA, M. R. N. S. **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã. 1999.

GIL, Antônio C. **Didática do ensino superior.** São Paulo: Atlas, 2008a.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2008b.

GÓMEZ, G. R.; FLORES, J. G.; JIMÉNEZ, E. G. **Metodología de la investigación cualitativa.** Granada: Aljibe, 1996.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2005.

LIBÂNEO, José C. Didática e trabalho docente: a mediação do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, José C. (Org.) **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para didática.** Goiás: PUC, 2011.

LUCKESI, Cipriano C. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera M. (Org.). **A didática em questão.** Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAFFESONI, Cristiane C. O. **Professores universitários de cursos de tecnólogos: uma discussão dos saberes docentes.** 2010. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista, São Paulo (SP).

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MASETTO, Marcos T. **Didática: a aula como centro**. São Paulo: FTD, 1997.

_____. **Docência na universidade**. São Paulo: Papyrus, 1998.

_____. **Competências pedagógicas do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MOLLETA, Izabelle C. **A prática pedagógica nos cursos superiores de tecnologia**. 2005. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba (PR).

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. D. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

PAEZ, Fabiana M. **A formação continuada de professores na educação profissional tecnológica de graduação: das necessidades para a tessitura de possibilidades**. 2013. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma (SC).

RAYS, Oswaldo A. **Pressupostos teóricos para o ensino da didática**. In: CANDAU, Vera M. (Org.). **A didática em questão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

SACRISTÁN, Gimeno J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, G. J.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOS, Carlos A. G. **Pressupostos teóricos da didática**. In: CANDAU, Vera M. (Org.). **A didática em questão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

SILVA, Tomaz T. D. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense. **Plano de desenvolvimento institucional, 2013 – 2017.** UNESC, 2012.

UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense; SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. **Projeto político pedagógico de curso:** curso superior de tecnologia em design de moda. Criciúma (SC), 2013.

VASCONCELOS, Maria L. M. C. **A formação do professor de 3º grau.** São Paulo: Pioneira, 1996.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALZA, Miguel. **Uma nova didática para o ensino universitário:** respondendo ao desafio do espaço europeu de ensino superior. Texto para sessão solene ao 95º. Aniversário da Universidade do Porto. Portugal: U. Porto, 2006.

**APÊNDICE A – CARTA CONVITE AOS PROFESSORES DO
CURSO**

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CARTA CONVITE

17 de março de 2014

Prezado (a) professor (a),

Sou Charlene Vicente Amâncio Nunes, acadêmica pesquisadora do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação – UNESC. Venho, por meio desta, convidá-lo(a) a participar da pesquisa que pretendo desenvolver no Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda, do qual você é docente. Para tanto, estou promovendo reunião com os professores convidados, visando apresentar-lhes o projeto de pesquisa para que, pelo seu conhecimento, possam decidir livremente contribuir com o processo investigativo que pretendo desenvolver. Para melhor garantir sua participação, apresento duas datas alternativas: 20/03, das 18h às 19h e dia 21/03, das 18h às 19h no SENAI de Criciúma. Você pode escolher uma delas, uma vez que é meu (minha) convidado (a).

Sua presença é importante para que a pesquisa seja viabilizada. Portanto, conto com sua presença.

Pesquisadora acadêmica
Charlene Vicente Amâncio Nunes

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO

Pelo presente instrumento, declaro que fui informado (a), com clareza, dos objetivos da pesquisa intitulada: A DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM DESIGN DE MODA DA UNESC/SENAI, especialmente, da observação da aula que ministro e da entrevista a ser realizada posteriormente.

Tenho claro de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos da pesquisa.

Também, tenho conhecimento de que o meu nome não será revelado, e que este termo uma vez assinado por mim, ficará de posse da pesquisadora responsável acadêmica: Charlene Vicente Amâncio Nunes, que poderá ser contatada pelo e-mail: charlene.amancio@sc.senai.br

Criciúma, _____ de _____ de 2014.

Professor (a) participante da pesquisa.

APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DE APROFUNDAMENTO

Linha de Pesquisa: Formação e Gestão em Processos Educativos

Pesquisadora Mestranda: Charlene Vicente Amâncio Nunes

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DE APROFUNDAMENTO

1. O que você leva em consideração na organização da tua aula?
2. O que você considera mais importante na organização e desenvolvimento da tua aula?
3. O que te levou a selecionar a metodologia que utilizaste nas aulas em que acompanhei o teu trabalho?
4. Você acredita que a metodologia utilizada contribuiu para desenvolver as habilidades previstas?
5. Enquanto professor (a), qual sua maior preocupação em relação ao ensino que é desenvolvido no curso?

APÊNDICE D – ANÁLISE DA ENTREVISTA – PROFESSORA A

Professor (a): A

Quadro 7 – Análise da entrevista – Professora A

Categorias	Núcleos de Sentido	Citações diretas correspondentes aos núcleos
Organização da aula (aspectos considerados)	Conteúdo Mercado de trabalho	A ementa é meu guia. Sempre faço a ponte entre sala de aula e mercado de trabalho, eu nunca trabalho muito teoricamente. O conhecimento precisa ser aplicável, então eu vou entender a respeito deste estilo, então eu preciso saber qual é o meu. Eu preciso identificar isso, sem necessariamente procurar em bibliografia.
Aspecto(s) mais importante(s)	Conteúdo	Seguir a ementa. A ementa é meu guia, não posso inventar algo que não esteja ali, posso acrescentar, mas, o que está na ementa, eu preciso rever.
Seleção da metodologia: razões da seleção	Possibilidade de relacionar a realidade do aluno com a bibliografia	Exatamente a possibilidade de ir bem a fundo num estilo, entender como podem pesquisar outros. E daí também desmistificar a ideia de estilo e grupo. Porque eu não preciso necessariamente ter o mesmo estilo que o grupo que estou inserido, e isto fica meio turvo quando a gente não estuda deste jeito. Muita gente acredita que o estilo está diretamente relacionado ao grupo a que a pessoa pertence, e isto não é necessariamente uma realidade. Fazer esta ponte sempre, tentando buscar a realidade deles com o que as bibliografias trazem.
Relação metodologia e habilidades	Sim. Possibilita a construção do conhecimento pelo aluno.	Sim. Eu acredito muito no aluno ir buscar informação e nós não sermos simplesmente os transmissores, esta construção que eles fazem. Obviamente eu mostro o caminho, eu mostro eles a buscar, eu ensino o que pode ser considerado real e o que não pode, mas eu sempre deixo eles muito livres pra construírem as suas verdades. Está é uma prática que uso muito, especialmente quando a gente fala de estilo, por eles tem que acreditar no que estão fazendo, e eles vão acreditar no que estão fazendo, a partir do momento em que eles conhecerem a

		<p>construção disto.</p> <p>E, então quando a gente termina as apresentações eu faço isso. Vocês acham se eu estivesse aqui falando tudo isto e trazendo tudo pronto, não seria igual, este conhecimento não seria adquirido desta mesma forma.</p>
<p>Preocupação relativa ao ensino desenvolvido</p>	<p>Críticas dos alunos em relação ao curso. Atender às expectativas dos alunos. Motivar o aluno .</p>	<p>As críticas dos alunos em relação o curso. Isto me preocupa muito. Daí eu lembro que na minha formação eu aprendi a desenhar, eu aprendi a copiar e não a desenhar que tudo era muito superficial e eu acho hoje o curso muito bom. Só que, como atender às expectativas destes alunos que querem prova. Por outro lado, a gente tem os alunos de terceira fase, por exemplo, que tinham outra visão do curso.</p> <p>Eu acho que, sinceramente, a gente deve se preparar, preparar plano de ensino considerando as características de cada turma. Esta é uma turma que é mais exigente, então vamos fazer, pegar mais pesado, mais forte e no próximo semestre eles sentirem isto. Eu preciso mantê-los motivados assim, e se é isto que eles querem, se sentir motivados, porque não desenvolver este tipo de prática?</p>

Fonte: a autora (2014), com dados da entrevista com a professora A.

APÊNDICE E – ANÁLISE DA ENTREVISTA – PROFESSORA B

Professor (a): B

Quadro 8 – Análise da entrevista – Professora B

Categorias	Núcleos de Sentido	Citações diretas correspondentes aos núcleos
Organização da aula (aspectos considerados)	Conteúdo Objetivos do curso Tempo Estratégias de ensino	Então primeiro eu analiso a essência, o que é primordial para este curso. Depois eu procuro utilizar técnicas variadas, porém eu não consigo me destituir de trabalhar com a imagem no slide, porque eles têm que olhar a imagem, sem olhar a imagem é muito difícil. Eu já fiz outras experiências, mas me parece que o slide ainda é o que eles, pelo menos, parecem ter maior interesse. Segundo, os objetivos do curso. Antes eu trabalhava mais teórico e hoje eu trabalho mais aplicado. Então eu olho as diretrizes do curso. O que ela encaminha, procuro selecionar das partes as mais significativas. Eu olho o tempo que eu tenho e as estratégias que eu posso fazer dentro daquilo ali.
Aspecto(s) mais importante(s)	Conteúdo/ Aplicabilidade com os objetivos do curso.	É a aplicabilidade do conteúdo com os objetivos do curso. Estar sempre entrelaçando isto.
Seleção da metodologia: razões da seleção	Aula expositiva para introdução do conteúdo	Procuro a cada conteúdo diversificar, mas tem coisas que sempre vão acontecer: leitura, trabalho em grupo ou individual. Isto sempre tem que acontecer. Para os conteúdos eu sou obrigada a montar aquela aula expositiva e dialogada, eu não consigo começar a aula, se pelo menos dar uma introdução.
Relação metodologia e habilidades	Habilidades Sim. Atitudes não.	Eu acho que dá. O que acho que não dá é a questão do atitudinal, avaliar ele. Porque a gente faz isto a gente toca, a gente coloca a gente cobra, a gente diz, mas a avaliação para atitude é muito complicado. As outras habilidades a gente consegue, mas o atitudinal é difícil.
	Utilização da metodologia por	Eu acho que a metodologia que o SENAI adota dos conhecimentos, habilidades e

Preocupação relativa ao ensino desenvolvido	competências Excesso de aplicação dos conteúdos voltados à prática da empresa. Desenvolvimento intelectual do aluno.	atitudes é muito boa, mas eu acho que nem nós professores estamos preparados para isto e nem o aluno, principalmente o tempo. Em relação aos outros lugares que eu comparo eu vejo que aqui a gente tenta aplicar muito o que vai fazer na empresa, eu acho que se faz muito isto, mas, enquanto academia eu não sei se isto é o mais importante. Eu acho que eles não saem com a cabeça voltada pra produção, intelecto, pensadores. Eu também não sei se é o mercado que absorve e não dá para projetar outra coisa.
---	---	--

Fonte: a autora (2014), mediante entrevista com a professora B.

APÊNDICE F – ANÁLISE DA ENTREVISTA – PROFESSORA C

Professor (a): C

Quadro 9 – Análise da entrevista – Professora C

Categorias	Núcleos de sentido	Citações diretas correspondentes aos núcleos
Organização da aula (aspectos considerados)	Perfil profissional Mercado de trabalho	O que norteio é o plano do curso. É o que a gente olha lá e verificamos o que é norteador. Então, qual o perfil do egresso que está lá? Este é o primeiro ponto. E aí, como a gente está em contato direto com a indústria, tem que observar a necessidade com o perfil e fazer o ajuste fino aí. E penso como vai se inserir no mercado e fazer com que esta inserção esteja amarrada ao projeto de curso.
Aspecto(s) mais importante(s)	Competência profissional Habilidade e atitude	A gente como professora precisa saber o que compõe o perfil. Isto é o que considero. Fazer esta relação de disciplina do aluno e saber que não bastam somente os conhecimentos, mas as habilidades e atitudes. Interação é fundamental. Agente como professora precisa saber o que compõe o perfil.
Seleção da metodologia: razões da seleção	Experiência	Estas são as metodologias que tenho utilizado ao longo destes 11 anos que estou lecionando no curso. São ações didáticas que têm dado conta. Os alunos conseguem comprovar para gente que aprenderam, quando realizam e concluem uma atividade.
Relação metodologia e habilidades	Sim. Atribui ao aluno	Sim. O aluno tem dado conta.
Preocupação relativa ao ensino desenvolvido	Atendimento às necessidades do mercado.	O ensino do curso precisa estar alinhado às necessidades do mercado, então como professor, como profissional precisamos estar com um pé lá no chão da indústria. Então são muitas mudanças no ambiente de trabalho e a gente precisa estar atento a estas necessidades afinando o ensino e adequando esta linguagem e a forma de gestão. Então, o parâmetro mesmo é a indústria. Este é um curso tecnológico e a indústria é um termômetro que direciona o

		ensino. Esta é minha preocupação, se o ensino tem dado conta deste atendimento do mercado. Pois, quando o aluno chega aqui, é o que ele busca, se inserir no mercado de trabalho e até agora, este egresso está se encaminhando.
--	--	--

Fonte: a autora (2014), com dados da entrevista com a professora C.

APÊNDICE G – ANÁLISE DA ENTREVISTA – PROFESSORA D

Professor (a): D

Quadro 10 – Análise da entrevista – Professora D

Categorias	Núcleos de Sentido	Citações diretas correspondentes aos núcleos
Organização da aula (aspectos considerados)	Conteúdo	Eu olho a ementa primeiro e organizo a aula em cima da ementa.
Aspecto(s) mais importante(s)	Conteúdo. Absorção do conteúdo. Interesse do aluno.	Eu vou em cima daqueles conhecimentos como tá na ementa, Eu faço o plano e fico imaginando que esta turma possa absorver o conteúdo. Eu crio alternativas para que eu possa puxar este aluno e ministrar uma aula que ele possa se interessar.
Seleção da metodologia: razões da seleção	Experiência	Foi a experiência que me levou a tomar esta metodologia. Eu sempre tenho uma coisa na mente, tudo bem nós podemos florear, mas numa empresa, ele vai ter que mostrar que sabe.
Relação metodologia e habilidades	Absorção de conteúdo	Tranquilo. Eu fico assim com uma consciência tranquila, de que dei o conteúdo e foi absorvido.
Preocupação relativa ao ensino desenvolvido	Formação enquanto seres humanos	Nossos alunos eles são preparados apenas profissionalmente. Eu noto que a formação geral, integral dele é falha, porque dentro de cada aluno existem um ser humano, então nós professores deveríamos estar mais preocupados com esta formação total dele, desde emocional, profissional, espiritual. É isto que eu tento passar o máximo para os alunos: amem aquilo que vocês fazem, fazem por amor que as coisas vêm em acréscimo. Então, esta é a minha maior preocupação.

Fonte: a autora (2014), com dados da entrevista com a professora D.

APÊNDICE H – ANÁLISE DA ENTREVISTA – PROFESSORA E

Professor (a): E

Quadro 11 – Análise da entrevista – Professora E

Categorias	Núcleos de Sentido	Citações diretas correspondentes aos núcleos
Organização da aula (aspectos considerados)	Conteúdo. Mercado de trabalho.	Eu faço assim, quais são os conhecimentos mais importantes que eles precisam aprender? Eu não me apego a muito rodeios eu vou vinculando o conteúdo com a atitude que ele precisa utilizar para aplicar aquele conteúdo. E, também, perfil de profissional que a empresa gostaria de receber. Então eu levo muito em consideração a experiência que eu tenho do mercado, as dificuldades que a empresa tem de ter este profissional parado e é neste, é com este enfoque que eu tenho que conduzir a minha aula. Levar ele refletir a importância daquele conteúdo. Foco nos conhecimentos que são fundamentais.
Aspecto(s) mais importante(s)	Competência profissional. Mercado de trabalho. Avaliação.	Então, na minha aula eu trabalho muito a competência, eu quero que ele se prepare pra fazer esta leitura lá no mercado de trabalho. Mas concomitantemente esta competência, eu também penso como é que eu vou avaliar este aluno, então eu penso, tanto no método da aula, tanto no como eu vou avaliar.
Seleção da metodologia: razões da seleção	Conhecimento prático Mercado de trabalho	Ele precisa verificar a questão prática do conhecimento, porque é isto que eles precisam para o mercado de trabalho. Como se trata de um curso de tecnologia, eu preciso preparar este aluno pra fazer esta leitura do mercado. É claro que nós não vamos atingir 100%, preparar 100%, porque vai depender muito dele, mas a gente pode abrir caminhos.
Relação metodologia e habilidades	Relação com as necessidades do mercado	Sim. Porque eu sei que a universidade tem seus limites, a gente sabe que querendo ou não, nós temos uma restrição que se chama período, nosso aluno ele é um aluno do noturno, e então, poucas empresas hoje estão à disposição para nos receber e colocar à disposição um laboratório para poder estudar, qualquer tempo, então a gente não tem. Então a instituição se vale da experiência do docente que, por hora, está lá dentro desta empresa, faz estes filtros e trás para sala de aula, no sentido de transformar outros alunos dentro de uma leitura

		que o mercado faz. E, é isto que eu tento fazer, verificar qual é a necessidade do mercado, pegar este conteúdo, colocar dentro desta expectativa e trazer isto pra sala de aula.
Preocupação relativa ao ensino desenvolvido	Avaliar questões operatórias	Avaliar. Eu penso que a avaliação ela é muito ingrata, pra mim não precisaria nem ter, mas ela é necessária. A avaliação ela é muito subjetiva. Então, eu procuro construir questões mais operatórias, tanto é que nas minhas avaliações elas são 100% casos, eu transformo todo aquele conteúdo teórico, numa situação prática e faço com que o aluno traga da prática a teoria. As minhas questões elas são extensas, elas são contextualizadas, onde ele precisa fazer a interpretação, fazer anotações, resgatar aquele universo de letrinhas, aquilo que eu gostaria que ele realmente desenvolvesse, e daí ele precisa dar a resposta que realmente eu quero ouvir. Então, se ele me dá a resposta que eu realmente quero ouvir, ele desenvolveu a competência, ou seja, ele conseguiu enxergar naquela situação problema, aquele conceito que eu trabalhei em sala de aula. Então eu faço o inverso, eu trago a prática pra teoria. Eu vejo que isto tem melhorado muito o desempenho dos alunos.

Fonte: a autora (2014), com dados da entrevista com a professora E.

APÊNDICE I – ANÁLISE DA ENTREVISTA – PROFESSOR F

Professor (a): F

Quadro 12 – Análise das entrevistas – Professor F

Categorias	Núcleos de Sentido	Citações diretas correspondentes aos núcleos
Organização da aula (aspectos considerados)	Conteúdos	Eu sempre penso naquilo que vai gerar dificuldades para eles, no que é mais fácil para começar. Depois, planejo os passos básicos que eles vão dar. Então eu trabalho com as ferramentas básicas. E, depois, eu vou trabalhar com algumas ferramentas que são mais complexas. Eu sempre tento planejar a minha aula fazendo isto, começando do bem básico e ir aprofundando.
Aspecto(s) mais importante(s)	Conteúdo prática do mercado.	Eu sempre procuro trazer o que é feito na fábrica. Então, para os meus alunos eu penso que isto é importante, porque quando eles sair, eles vão ir pra fábrica e, às vezes, a gente pensa em fazer uma coisa maravilhosa e quando chegar na fábrica eles não saberão o princípio para começar a fazer uma coisa simples.
Seleção da metodologia: razões da seleção	Facilidade de visualização do aluno	Eu acho que é porque é mais fácil para o aluno visualizar. Porque vai desde o primeiro passo. Se eu utilizasse outras, talvez não iria bem.
Relação metodologia e habilidades	Metodologia contribui para o desenvolvimento das habilidades	Sim, acredito que contribui.
Preocupação relativa ao ensino desenvolvido	Desenvolvimento intelectual do aluno. Relação teoria e prática	Uma das preocupações é quando eles chegar no ambiente de trabalho, porque eles não têm esta característica de buscar de ir atrás da modelagem. Então eu acho que eles vão ter bastante dificuldades pra começar, depois que eles começar eles vão ir, foi o que aconteceu comigo. Eu acho também que a gente tem algumas dificuldades em fazer com que eles precisem pensar, tanto na teoria, na parte mais científica e colocar o científico para o prático. Eu acho que temos uma dificuldade nisto de trazer esta teoria e esta prática e conseguir estabelecer uma relação entre os dois.

Fonte: a autora (2014), com dados da entrevista com o professor F.

ANEXO A – CONSENTIMENTO DE AUTORIZAÇÃO E CONSENTIMENTO DA DIREÇÃO DA INSTITUIÇÃO SENAI

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO E CONSENTIMENTO

Pelo presente instrumento, declaro que fui informado, com clareza, dos objetivos e da justificativa da pesquisa de mestrado intitulada: A DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM DESIGN DE MODA DA UNESC/SENAI.

Na qualidade de Diretor da Instituição SENAI em Criciúma, autorizo a pesquisadora Charlene Vicente Amâncio Nunes a realizar sua investigação no Curso Superior de Tecnologia em Design de Moda. Do mesmo modo, consinto a identificação do curso no relatório de pesquisa realizado.

Tenho claro de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados a esta pesquisa.

Este termo, uma vez assinado por mim, ficará de posse da pesquisadora, não sendo anexado ao relatório de pesquisa.

Pesquisadora responsável acadêmica: Charlene Vicente Amâncio Nunes, que poderá ser contatada por e-mail: charlene.amancio@sc.senai.br

Criciúma, 12 de março de 2014.