PROCESSOS E MÉTODOS DO CURSO DE GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DOS DOCENTES

Gerson Senff - FURB – gersenff@gmail.com
Julianne Fischer – FURB – july@furb.br

Esta pesquisa, vinculada ao Grupo de Pesquisa, Processos e Métodos Pedagógico-Didáticos, do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, da Universidade Regional de Blumenau, Santa Catarina, Brasil, objetiva avaliar possibilidades e desafios nos processos e métodos adotados pelos docentes no Curso de Gestão de Recursos Humanos de uma faculdade de SC. A análise, tendo como referencial teórico Tardif; Pimenta, Anastasiou; Grinspun e Mészáros, apontou como dificuldades docentes: postura; heterogeneidade; tempo para pesquisa; estudo e leitura; e desnível cognitivo.

Palavras-chave: Possibilidades. Desafios. Curso de Gestão de Recursos Humanos.

1 INTRODUÇÃO

Dados coletados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) revelaram que, no período de 1994 a 2004, houve, no Brasil, um crescimento na oferta de cursos de graduação tecnológica, representado na ordem de 591,19%, e, de 2004 a 2006, de 96,67%. Esse crescimento aponta para possíveis tendências e modificações no modelo de formação superior oferecido pelas instituições brasileiras de ensino superior. Um dos fatores que contribuem para essa ascensão dos cursos de graduação tecnológica no Brasil diz respeito à proposta curricular apresentada por esses cursos que, por meio da formação superior de curta duração e voltada para a prática, proporciona ao aluno formação e habilitação imediata, bem como possibilita acompanhar as mudanças impostas pela realidade global e profissional.

O considerável crescimento da demanda e da oferta de cursos tecnológicos, bem como a ascensão da procura pelos mesmos permite levantar algumas hipóteses a respeito dos processos de formação e do trabalho docente, de suas possibilidades e desafios frente a esta modalidade de formação superior. Assim, diante deste novo cenário de formação superior que se apresenta, faz-se o seguinte questionamento: Quais são as possibilidades e os desafios encontrados pelos docentes do Curso de Gestão de Recursos Humanos em sua prática pedagógica?

A partir do questionamento exposto, definiu-se a realização do estudo ora apresentado com o objetivo de avaliar as possibilidades e os desafios existentes nos processos e métodos adotados pelos docentes do Curso de Gestão de Recursos Humanos. Optou-se pela pesquisa de abordagem qualitativa, a qual, segundo Zentgraf (2001, p. 47), "envolve várias correntes de pesquisa baseadas em pressupostos contrários ao modelo experimental e emprega métodos e técnicas muitas vezes diferentes daqueles adotados neste modelo".

Ainda quanto à pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51) afirmam que a mesma possui cinco características: 1) tem como fonte direta de dados o ambiente natural; 2) é descritiva; 3) seus investigadores se interessam mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos; 4) seus investigadores tendem a analisar os dados de forma indutiva; e 5) o seu significado é de importância vital. Para os autores, não se faz necessária a presença das cinco características com igual eloqüência para que a pesquisa se caracterize como qualitativa.

Frente às explicações de Bogdan e Biklen (1994), entende-se que a pesquisa realizada atende a, pelo menos, duas das características apresentadas: a descritiva e o interesse pelo processo muito mais do que pelos resultados da pesquisa. Isto porque este estudo descreve e analisa as possibilidades e os desafios existentes nos processos e métodos adotados pelos docentes do Curso de Gestão de Recursos Humanos, por meio dos dizeres de dez (10) docentes que atuam no Curso de Gestão de Recursos Humanos de uma instituição superior tecnológica da rede privada de ensino superior, situada no estado de Santa Catarina, Brasil.

Utilizou-se, como instrumento de coleta de dados, a entrevista semi-estruturada, porque, conforme Bauer e Gaskell (2002), esse tipo de entrevista "fornece dados básicos para o desenvolvimento e compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação". A entrevista, que foi gravada com o auxílio de um gravador, utilizou um tópico-guia contendo o seguinte item: Dificuldades, tensões e desafios da prática pedagógica no Curso de Gestão de Recursos Humanos.

Uma vez de posse das respostas obtidas por meio das entrevistas realizadas com os docentes, procedeu-se à categorização e à análise das mesmas, as quais se apresentam neste artigo, estruturado nas seguintes seções: introdução; o curso de graduação tecnológica: contexto histórico e características; a contextualização da faculdade, do curso e dos sujeitos da pesquisa; os dizeres dos docentes sobre as possibilidades e os desafios no Curso de Gestão de Recursos Humanos; considerações finais; e referências.

2 O CURSO DE GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA: CONTEXTO HISTÓRICO E CARACTERÍSTICAS

Os cursos superiores de tecnologia tiveram sua origem em 1960, em virtude da necessidade do mercado e respaldados pela Lei 4.024/61 que, em seu Artigo 104, "contemplava a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios". (BRASIL, 1961)

As primeiras experiências de cursos superiores de tecnologia na área de engenharia de produção e cursos de formação de tecnólogos, com três anos de duração, ocorreram em São Paulo, no final da década de 1960 e início da de 1970, por meio do Sistema Federal de Ensino e dos setores privado e público. Em contraposição a esse desenvolvimento inicial do curso de tecnologia na década de 1970, os cursos de engenharia de produção foram extintos.

A partir da década de 1980, o Ministério da Educação e Cultura mudou a sua política de estímulo à criação de cursos de formação de tecnólogo nas instituições públicas e federais, os quais deveriam, a partir de

então, primar pela sintonia entre o mercado e o desenvolvimento tecnológico. Nesse contexto histórico, no setor público, muitos cursos foram extintos e incorporados pelas instituições privadas, como forma de aumentar o número de cursos oferecidos e buscar futuras transformações em sociedade.

A partir da década de 1990, a formação superior sofreu grandes alterações, principalmente no que diz respeito à inserção no ensino superior dos cursos superiores de tecnologia, que, a partir de um modelo de ensino diferenciado, vem ocupando espaços significativos no cenário do ensino superior. Esses cursos superiores de tecnologia, em sua essência, apresentam algumas características que demonstram sua especificidade e particularidade. Uma das características apresentada por esses cursos de graduação tecnológica é que os alunos, a partir da conclusão do Ensino Médio, têm a possibilidade de ingressar no curso superior e, ao final do mesmo, obter o certificado de conclusão de tecnólogo, podendo dar prosseguimento aos estudos, ingressando em outros programas de graduação, pós-graduação e seqüenciais.

Uma segunda característica é que a sua estrutura modular tanto possibilita a inserção de alunos egressos do Ensino Médio e do Ensino Técnico, quanto de alunos matriculados e egressos do Ensino Superior. Ainda em relação à estrutura do curso, destaca-se, também como característica, a sua certificação: ao concluir um módulo de estudo, o aluno tem o direito de requerer, na secretaria da instituição, a certificação do módulo concluído, o que favorece a diversificação e o aprofundamento da qualificação profissional, pois multiplica as possibilidades de acesso ao contexto profissional ou continuidade no mesmo.

A estruturação por módulo tem efeito legal a partir do Parecer n° 29 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP), segundo o qual,

> A um dado conjunto de competências, a critério da instituição ofertante, poderá corresponder um certificado intermediário, capacitando o estudante a desempenhar determinadas atividades específicas no mundo do trabalho. Este certificado intermediário se

> referirá a uma qualificação profissional identificada no mundo do trabalho. A conclusão do curso, isto é, a aquisição da totalidade das competências de uma dada modalidade, confere Diploma de Graduação em Curso Superior de Tecnologia. (BRASÍLIA, 2002)

No sentido apontado pelo Parecer 29, a estruturação por módulo possibilita, ao mesmo tempo, para o graduando, a flexibilização do ensino, como propicia, de maneira mais rápida, a aquisição de conhecimentos e qualificação rápida para o mundo do trabalho.

Mais uma característica do referido curso é a duração. O curso superior tecnológico, ao contrário dos cursos superiores de graduação tradicional, propicia formação de curta duração, com cursos que variam de dois anos a dois anos e meio, atendendo à necessidade de formação imediata. Em muitos casos, contempla a demanda dos cursos relacionada à juventude, ou seja, ao mesmo tempo, atende à necessidade de independência e o ingresso do jovem no mercado de trabalho, tornando o curso uma possibilidade de concretização desse objetivo.

Outra característica do curso aqui enfocado relaciona-se à teoria e à prática, bem como à ciência e à tecnologia, tanto na formação do aluno quanto no desempenho de suas atividades profissionais. Este profissional torna-se mais ligado à prática do que à teoria e mais à tecnologia do que à ciência.

Conforme Bastos (1997, p.62), os cursos de graduação tecnológica

> [...] devem apresentar características de flexibilidade que permitam sua criação e extinção na medida em que as condições regionais de trabalho a exigirem. São cursos que verticalizam determinada área do conhecimento ou segmento tecnológico e não encurtam carreiras tradicionais; visam a uma menor abrangência e ao mesmo tempo uma maior especialização em setores específicos, destinados a formar profissionais habilitados à supervisão de

determinados setores da indústria ou de serviços, com formação predominantemente prática.

Bastos (1997) permite perceber que as características do curso de graduação visam a uma formação do aluno em curto prazo, buscando suprir as necessidades específicas do mundo do trabalho, com uma formação prática por ele requerida.

Quanto à formação dos docentes requerida nesta modalidade de ensino superior, a mesma está legitimada na Lei 9.394/96, no Art. 66, em seu parágrafo único – "A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado" – e no Art. 67, também parágrafo único –"A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino." (BRASIL, 1996). Os dois artigos mencionados deixam claro que o professor deverá ter como formação mínima pós-graduação e que experiência docente é pré-requisito para o exercício das funções pedagógicas.

As características apresentadas mostram que existem diferenças entre os cursos de graduação tecnológica e os demais cursos de graduação. Porém, essas diferenças não invalidam a qualidade de uma ou de outra formação. Pelo contrário, são modalidades de ensino diferenciadas que buscam atender às mais variadas demandas.

Dada a multiplicidade de interesses e a rápida ascensão dos cursos superiores tecnológicos, o Ministério da Educação e Cultura, do Brasil, baseado nos resultados da avaliação do ensino superior[1], instituiu o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia como "um guia para referenciar estudantes, educadores, instituições ofertantes, sistemas e redes de ensino, entidades representativas de classes, empregadores e o

[1] Com o objetivo de intensificar os processos de melhoria da qualidade de educação no país, foram implantados, por meio do Decreto 5.773/06, artigo 44, procedimentos para regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no Sistema Federal de Ensino. Foi criado pela Lei Federal n° 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), por meio de dez dimensões avalia as instituições de ensino superior tecnológico.

público em geral." (MEC, 2006) e para fornecer subsídios para a construção das matrizes curriculares, como denominações, sumário do perfil do egresso, carga horária mínima e infra-estrutura recomendada, definição de estratégias de formação e acompanhamento da qualidade dos cursos oferecidos.

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

Esta seção tem como objetivo caracterizar a instituição, o Curso de Gestão de Recursos Humanos enfocado e os sujeitos da pesquisa.

A instituição pesquisada é uma faculdade de ensino superior tecnológico localizada em uma cidade da microrregião nordeste do estado de Santa Catarina, Brasil. O município é nascido da colonização européia, guardando fortes traços da cultura germânica, italiana, polonesa, húngara e afro, presente na vocação de seus habitantes. É o principal pólo industrial da microrregião na qual está inserido e o quarto pólo industrial do estado de Santa Catarina, sediando grandes empresas dos ramos metal-mecânico, motores elétricos, alimentos e têxtil. A cidade conta com uma população estimada em 131.786 habitantes e tem como uma de suas características a cultura do trabalho.

A respeito da instituição pesquisada, esta oferece cursos de tecnologias em outras áreas além da pesquisada, possui 150 alunos matriculados no Curso de Gestão de Recursos Humanos e 18 profissionais que atuam como docentes neste curso. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), o mesmo "tem por finalidade formar profissionais autônomos ou integrantes de organizações, competentes, éticos, capazes de gerir, planejar, implementar e executar programas no campo de gestão de recursos humanos em empresas públicas, privadas, comerciais ou de prestação de serviços". (PPC, 2005, p.27) Neste sentido, para contemplar a formação do profissional pretendida, o curso oferece matérias de formação básica e tecnológica em recursos humanos e matérias de formação complementar e humanística.

O aluno, ao final do segundo módulo, conforme o Projeto Pedagógico do Curso (PPC, 2005), deverá ser capaz de prover e aplicar recursos humanos no sentido de efetuar as rotinas de folha de pagamento e processo de recrutamento e seleção, podendo requerer e receber a certificação de assistente de recursos humanos. Na conclusão do terceiro módulo, o curso entende que o aluno terá base para desenvolver atividades na área de desenvolvimento e retenção de talentos para a organização na qual estiver trabalhando, tendo em vista que foi instrumentalizado com dados para o estabelecimento de políticas de cargos, salários e benefícios, bem como para a implantação de programas de desenvolvimento e programas de segurança e serviços na saúde. Neste caso, o aluno poderá requerer e obter a certificação de analista de recursos humanos. Ao concluir todos os módulos, o discente receberá o diploma de Tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos.

Quanto aos sujeitos da pesquisa – 10 docentes que atuam no curso enfocado – 2 deles atuam em apenas uma fase do curso; 5, em duas fases do curso; e 3, em três fases do curso, não havendo nenhum docente que atua nas quatro fases do curso.

Com relação ao tempo de experiência no ensino superior, 4 docentes atuam no ensino superior de até 2 anos; 3 docentes possuem experiência profissional no ensino superior de 2 a 4 anos; e 3 docentes possuem experiência acima de 4 anos no ensino superior. Outro dado que se ressalta é que, dos entrevistados, 4 professores possuem vínculo profissional de um semestre com a instituição, e os demais – em número de 6 –possuem vínculo de quatro semestres com a instituição.

4 OS DIZERES DOS DOCENTES SOBRE AS POSSIBILIDADES E OS DESAFIOS NO CURSO DE GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS

Nesta seção, tendo como ponto de partida os dizeres dos 10 docentes participantes desta pesquisa, apresentam-se os dados coletados por meio de entrevista semi-estruturada, avaliando as possibilidades e os desafios existentes nos processos de métodos adotados pelos docentes no Curso de

Gestão de Recursos Humanos. Utilizou-se um tópico-guia contendo o seguinte item: Dificuldades e desafios da sua prática pedagógica no Curso de Gestão de Recursos Humanos.

As respostas revelaram diversas dificuldades enfrentadas pelos docentes, como postura e comprometimento, heterogeneidade, base cognitiva e dificuldades em cálculos, pouco tempo para leitura e estudo, instalações, comunicação interna; preparo para o mercado; alunos com problemas; alunos trabalhadores; indefinição profissional dos alunos; e desinteresse dos alunos.

Diante das respostas apresentadas, constatou-se que alguns dos aspectos apontados pelos docentes não representavam número significativo e que outras tinham maior relevância e regularidade nos dizeres dos docentes, razão pela qual foram eleitas como categorias de análise: postura e comprometimento; heterogeneidade; pouco tempo de leitura e estudo; e base cognitiva. Para a contagem das respostas, considerou-se a quantidade de dizeres apresentados pelos docentes, e não a quantidade de docentes.

4.1 POSTURA E COMPROMETIMENTO

Nesta categoria, analisar-se-ão os dizeres docentes em relação à categoria postura e comprometimento dos alunos em sala de aula, à luz dos estudos de Tardif (2002) e Anastasiou; Pimenta (2005).

Dos 25 dizeres dos docentes que relacionaram as dificuldades e os desafios da prática pedagógica no Curso de Gestão de Recursos Humanos, 5 dizeres fizeram referência à postura e comprometimento dos alunos em sala de aula.

Em um dos dizeres, encontrou-se que "[...] *uma das maiores dificuldades é mudar a forma como os acadêmicos vêem o ensino superior, na maioria das vezes, eles querem continuar a ser tratados como no segundo grau, e demoram em perceber a mudança e a forma diferente de se estudar a nível superior"*. Outros dizeres expressaram que *"[...] alguns alunos recém-formados em Ensino Médio, que não sabem ainda o que*

querem da vida, ingressaram neste curso por influência ou algum outro motivo, e acabam tumultuando [...]".

Os dizeres apresentados reforçam a tese de Tardif (2002, p.141), para quem o trabalho docente "exige constantemente um investimento profundo, tanto do ponto de vista afetivo como cognitivo, nas relações humanas com os alunos." Ainda para Tardif (2002, p.167), "ensinar é entrar numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações".

As palavras de Tardif (2002) fazem com que se percebam, ao mesmo tempo, a complexidade e os desafios que os docentes enfrentam no processo de ensino-aprendizagem, bem como que, nem sempre, esses desafios percorrem caminhos lineares e lógicos, exigindo dos docentes que transformem os alunos em atores, isto é, em parceiros da interação pedagógica, tarefa em torno da qual se articulam e ganham sentido todos os saberes do professor. Para estabelecer essa relação com o outro, o docente deve saber utilizar a sabedoria de poder transformar alunos inativos em atores do processo de ensino- aprendizagem, sendo essa sabedoria indispensável para quem deseja atuar como profissional da educação.

Os dizeres dos docentes e as palavras de Tardif (2002) possibilitam discutir outros aspectos além dos saberes docentes e das relações entre docente e discente, remetendo para questões práticas que, de certa maneira, exercem influência sobre o processo de participação dos alunos em sala de aula. Neste sentido, Anastasiou; Pimenta (2005, p.211) se manifestam e afirmam "que o ensinar é um projeto coletivo, onde o processo de ensinagem se efetivará no trabalho conjunto, na parceria de professores entre si e alunos, numa aventura do ensinar e aprender na sala de aula da universidade". O professor, a partir da concepção de Anastasiou; Pimenta (2005), deixa de ser o centro das atenções, aquele que detém todo o saber, que exerce suas funções como professor conteudista, cabendo ao aluno apenas ouvir, anotar com atenção e memorizar o conteúdo exposto, e

passa a ser um professor que propicia, por meio da sua prática pedagógica, o envolvimento dos mesmos no processo.

Para mudar esta situação de falta de postura e comprometimento dos alunos em sala de aula, para Anastasiou; Pimenta (2005, p, 229), "cabe ao professor proceder ao conhecimento e à identificação de quem são os alunos, o que pensam, o que sabem, suas expectativas, a visão que têm do que ser profissional da área escolhida". A postura sugerida pelos autores, ao mesmo tempo em que facilita o relacionamento do docente no processo de ensino-aprendizagem, a ele possibilita adotar estratégias metodológicas adequadas e específicas para o grupo com o qual está desenvolvendo suas atividades pedagógicas.

4.2 HETEROGENEIDADE

Nesta categoria, apresentar-se-ão reflexões sobre os dizeres docentes considerando como dificuldade nos processos de formação a heterogeneidade dos alunos.

Percebe-se, de maneira geral, que, cada vez mais, a globalização, com a redução das distâncias, o crescimento da tecnologia e a competição entre as organizações, tem contribuído para que mais jovens e adultos busquem aperfeiçoamento visando acompanhar essas exigências que o mundo globalizado e contemporâneo exige. É neste contexto de globalização que o docente, na execução de suas atividades profissionais, cada vez com mais freqüência, tem se defrontando não somente com uma grande quantidade de alunos que buscam formação, como também com a existência da heterogeneidade em sala de aula, sendo esta heterogeneidade uma marca do desenvolvimento da sociedade atual.

Diante dessa realidade, encontrou-se, em 4 dizeres dos docentes participantes desta pesquisa, a heterogeneidade apontada como uma dificuldade: *"[...] as turmas são muito heterogêneas (idades diferentes, necessidades diferentes"* e *"[...] a heterogeneidade dos grupos, vejo a grande dificuldade de concentração e esforços para objetivo comum".*

Os dizeres expostos corroboram as afirmações de Tardif (2002, p.49-50), segundo o qual

> a atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos e atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão.

Tardif (2002) expressa que esta dificuldade sempre fará parte da prática docente, seja em maior ou menor intensidade, sendo necessário para o docente aprender a lidar com essa heterogeneidade.

Anastasiou; Pimenta (2005, p.236), por sua vez, apontam alguns caminhos para lidar com a heterogeneidade, afirmando que "para lidar com a diversidade é importante que o professor conheça seus alunos, e pelo vínculo que constrói com o grupo de trabalho, destaque e aproveite a experiência de todos os participantes".

Os autores mencionados, por meio de suas concepções, deixam claro que a postura docente, a partir dos vínculos estabelecidos pelo docente, é de fundamental importância para a minimização dessas dificuldades, visto que tal heterogeneidade pode se apresentar por meio de duas possibilidades: como um problema e/ou dificuldade ou como uma oportunidade. No caso da segunda possibilidade, a heterogeneidade pode ser representada e aproveitada como oportunidade de crescimento de grupos por meio das experiências que os alunos trazem de diferentes contextos e realidades sociais. Do contrário, pode se tornar um obstáculo no processo de ensino-aprendizagem, tornando-se uma barreira para o trabalho docente.

No caso exposto, a ação e a mediação docentes desempenham papel essencial na minimização ou na maximização desse problema ou dificuldade.

4.3 TEMPO PARA PESQUISA, ESTUDO E LEITURA

No que se refere à categoria tempo para pesquisa, estudo e leitura, 4 dizeres destacaram o *"[...]pouco tempo para estudos e pesquisas"* e *"[...]a falta de leitura dos acadêmicos diante de temas práticos é a maior dificuldade encontrada, porque esbarra numa questão universal: a compreensão do contexto em que vive".*

Embora o indicador apresentado tenha sua relevância e o fator tempo seja uma questão que não pode ser ignorado no processo de ensino-aprendizagem, Anastasiou; Pimenta (2005, p. 238) têm a concepção de que "aprender a estudar é sempre possível" e que, "muitas vezes falta a orientação básica sobre como estudar um texto, como trabalhar com modelos matemáticos, como encaminhar um trabalho de pesquisa".

Neste caso, existem atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula, sob a supervisão do professor, em especial aquelas que exijam maior complexidade e outras que o próprio aluno deve e pode fazer por si, independente da supervisão docente. Como dizem Anastasiou; Pimenta (2005, p. 239), "é preciso construir a autonomia com o aluno em processos paulatinos de soltura".

Ratificando a questão da autonomia discente e da educação formal, Mészáros (2005, p.58-59) traz que

> os princípios orientadores da educação formal devem ser desatados do seu tegumento da lógica do capital, de imposição de conformidade e, em vez disso, mover-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes.

Na mesma direção da autonomia, relacionando com os valores da educação tecnológica, Grinspun (2002, p.67) esclarece que "existem três valores que estão subjacentes à Educação Tecnológica: responsabilidade, liberdade e autonomia. Saber desenvolvê-los e cultivá-los é uma tarefa da educação, inventando"

Conforme Tardif (2002, p.127), "o professor precisa o tempo inteiro reajustar seus objetivos em função da tarefa que está realizando e de todas as suas limitações temporais, sociais e materiais". Com isto o autor deixa claro que o papel do professor é muito mais do que a transmissão de conhecimentos: é a mediação deste conhecimento.

A educação, de acordo com Mészáros (2005, p.13), "não é mera transferência de conhecimentos, mas sim a conscientização e testemunho de vida", sendo que "educar implica pensar numa sociedade para além do capital". Neste mesmo sentido, Grinspun (2002, p.62) se manifesta expressando que "a educação tecnológica resume-se no saber-fazer-saber-pensar e criar, que não se esgota na transmissão de conhecimentos, mas inicia-se na busca e na construção de conhecimentos que possibilite transformar e superar o conhecido e ensinado".

4.4 DESNÍVEL COGNITIVO

Esta categoria é contemplada, sobretudo, em 3 dizeres que expressam a existência de *"[...] um desnível de conhecimento entre ensino médio e superior"*. Nessa mesma direção, tem-se que o docente vê *"[...] como dificuldade a preparação de alguns alunos que chegam a mim, vejo que por ser um público bastante diferente, alunos com idade mais avançada tem certa dificuldade de acompanhar o raciocínio matemático. Em outra ponta, alunos recém-formados em Ensino Médio que ainda não sabem o que querem da vida, acabam tumultuando pelo desinteresse, gerando assim um conflito entre os que têm dificuldade de aprender, e os que conseguem aprender mais rápido".*

O desnível cognitivo apresentado nesta categoria mostra a necessidade, conforme Anastasiou; Pimenta (2005, p. 238), "da aproximação do colegiado docente para organizar, em cada fase, ações conjuntas, através da integração das disciplinas com atividades comuns, representando assim ganho de tempo para o aluno e maior aprendizagem". Neste caso, o diálogo e a aproximação entre os docentes de cada fase

poderia ser uma estratégia e uma possibilidade importante para a minimização deste problema.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, realizada com o objetivo de avaliar possibilidades e desafios existentes nos processos e métodos adotados pelos docentes no Curso de Gestão de Recursos Humanos de uma faculdade do estado de Santa Catarina, revelou que, para os docentes, existem dificuldades em relação à postura e ao comprometimento dos alunos, à heterogeneidade dos grupos de alunos – seja quanto à faixa etária e/ou à experiência profissional –, à dificuldade de tempo para a pesquisa, estudo e leitura, e ao desnível cognitivo. A pesquisa aponta, também, que os docentes procuram equilibrar essas relações internas entre os diversos grupos constituídos, mas que, nem sempre, esse equilíbrio se traduz em aprendizado coletivo e cognitivo em sala de aula.

Dadas as constatações feitas, finalizam-se estas considerações ressaltando:

-a importância de a instituição enfocada rever o PPC, buscando redefinir, com o auxílio de professores, coordenadores, alunos e empresários do mundo do trabalho, conhecimentos, habilidades, atitudes e bases tecnológicas das unidades curriculares do curso, proporcionando a equidade entre os saberes teóricos e práticos necessários para esta modalidade de formação;

-a necessidade de promover, sistematicamente, atividades de formação e capacitação continuada para docentes, buscando aproximar saberes experienciais dos docentes com os saberes racionalistas e pedagógicos necessários para o processo de ensino-aprendizagem;

- a necessidade de desenvolver atividades interdisciplinares visando promover maior integração entre os docentes, no sentido de minimizar as dificuldades de aprendizagem;

-intensificar encontros do colegiado pedagógico e docente com vistas à identificação das dificuldades docentes e discentes

- a necessidade de oportunizar, na instituição, atividades extracurriculares que favoreçam a minimização das dificuldades cognitivas dos alunos.

A análise feita sinalizou que existem dificuldades, ao mesmo tempo em que existem possibilidades e desafios, para os docentes. Espera-se que as considerações apresentadas no parágrafo anterior possam equilibrar estas dificuldades, visando à melhoria e à qualidade do trabalho docente e, conseqüentemente, melhoria nos processos de formação discente.

REFERÊNCIAS

BASTOS, João A. de S.L. Almeida. Os Centros Federais de Educação Tecnológica-CEFETs. Núcleo de Inovação Tecnológica**. Revista Educação e Tecnologia** [online],v.2,p.52-74,1997. Disponível em: <www.ppgte.cefetpr.br/revista>. Acesso em: 10 out. 2007.

BAUER, Martin W. GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático: entrevistas individuais e grupais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei, Decretos. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. Lei. Decretos. Lei. 4024/61, de 20 de dezembro de 1961. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília.

_____. Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior- SINAES e dá outras providências. D.O.U., Brasília, Seção p. 3, 14 abr. 2004.

BRASÍLIA. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 29**. Relator: Francisco Aparecido Cordão. 03 de dez, 2002.

GRISPUN, Mirian P. S. Zippin. **Educação tecnológica**: desafios e perspectivas. Mirian P. S. Zippin Grinspun (org). 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MEC. **Catálogo nacional dos cursos superiores de tecnologia**. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec>. Acesso em: 28 out. 2007.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo:Boitempo, 2005.

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

PPC. **Projeto Pedagógico do Curso de Gestão de Recursos Humanos.** Instituição pesquisada. 2005.

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

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