

A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA:  
IMPLICAÇÕES DO DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL  
Terezinha de Souza Ferraz **Nunes** – Faculdade Senac Pernambuco

## 1 Introdução

O debate que ora empreendemos fundamenta-se na compreensão de que docência na educação superior de tecnologia está a requerer muita atenção e cuidados, haja vista o seu controvertido discurso pedagógico e campo de atuação: a graduação de tecnólogos. Isto é o que indica estudo por nós realizado. Tomando como base os resultados alcançados, partimos do entendimento de que o discurso oficial que orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais dos Cursos Superiores de Tecnologia (DCNG/CST) não se restringe a um conjunto de indicações que orientam a implantação dos cursos inerentes a essa modalidade acadêmica. Ao que nos parece, trata-se de um discurso instituinte de sentidos e projetor da identificação de Instituições de Ensino Superior (IES), de cursos e de sujeitos educativos (professores/as e aluno/as). Embora faça pouco referência aos(as) professores(as), aponta para a visão de Lawn (2001, p. 118) quando afirma que, não raramente, os(as) professores(as) constituem “parte necessária de uma proposta educativa, embora surjam, nessa mesma proposta, como sombras, representantes ou sujeitos”. Desse modo - nem sempre de forma explícita -, a constituição identitária dos sujeitos pedagógicos torna-se alvo do sistema, a ser “fabricada” com a finalidade de gerir problemas de regulamentação e de âmbito público (LAWN, 2001).

Seguindo esse entendimento, importa considerar os cursos de graduação de tecnologia, em sua dimensão constitutiva e constituinte, como relevantes para esse debate em virtude de se tornarem oportunidade de trabalho para professores(as), diante do elevado número de IES e de estudantes matriculados nessa modalidade acadêmica. Assim é que, ao atraírem especialistas sem preparação para docência, indicam conformar os profissionais convertendo-se em elemento constitutivo da docência e de identificação social dos acadêmicos. Por outro lado, esses cursos vêm de encontro a interesses de “empresários do ensino”<sup>1</sup>, às necessidades dos jovens e adultos, enquanto um valor social apropriado, e um significado simbólico constituído e partilhado socialmente: a conquista do diploma de nível superior.

Desse modo, estamos cientes de que a constituição da docência, assim como os cursos superiores de tecnologia, em seu tempo-espaço político-pedagógico, sociocultural e histórico,

---

<sup>1</sup> Rodrigues (2007) denomina de empresários do ensino aqueles que “comercializam cursos”, quer seja no sentido de tê-los como “educação-mercadoria”, quer seja na forma de “mercadoria-educação”.

mantém-se inter-relacionada a outros fenômenos e práticas, razão por que não se explica por si só. A temática congrega múltiplas variáveis que lhe dão forma e conteúdo e pressupõe diversos movimentos analíticos compondo um todo orgânico, de modo a penetrar no objeto de conhecimento para além de si mesmo. No entanto, em função do espaço de que dispomos, aqui procuramos centrar nossa discussão no âmbito do discurso pedagógico oficial<sup>2</sup> que tem como a mais forte e efetiva expressão o texto das DCNG/CST.

Nessa busca de aproximação com o real, consideramos a pertinência de registrar que buscamos ancoragem na Análise Crítica do Discurso (ACD) sob a forma apresentada por Fairclough (2001a, 2001b, etc.), haja vista sua inter-relação com o tema e por nos parecer ser este o procedimento que mais se compatibiliza com a perspectiva analítica adotada. Entre outros elementos favoráveis a essa opção, destacamos o fato de que a ACD proposta por Fairclough (2001a e b), ao mesmo tempo em que contempla de forma crítica o texto como prática discursiva e prática social, envolve sujeito e objeto da pesquisa em uma relação dialética e de compromisso social. Acrescente-se que damos mais ênfase à dimensão da análise do discurso relacionada à prática discursiva e prática social, assim como não privilegiamos a descrição dos elementos linguísticos, conforme veremos no desenvolvimento do texto.

Portanto, ao assumirmos a compreensão de que **as DCNG/CST** constituem uma expressão do discurso pedagógico oficial e, enquanto orientadoras da organização curricular são instituintes de sentidos e constitutivas das identidades sociais, estamos adotando o conceito de discurso, em versão ampliada em suas várias dimensões (política, ideológica, cultural, pedagógica, entre outras). Esta perspectiva tem como referência os estudos de Fairclough (2001a e 2001b) e Bernstein (2003, 1996), enriquecidos das análises sociológicas de Bourdieu (2000, 2004, 2010) e, em várias circunstâncias, fazemos uma interlocução com Ball (1994, 2002, 2004) -, entre outros vinculados a abordagens político-pedagógicas e culturais. Nesses autores buscamos ancorarmos no que apresentam de convergente e/ou pontos de superações, ainda que estes não constituam nossa preocupação, salvo devidas exceções.

Também requer consideração o uso que estamos fazendo da categoria identidade. Para as finalidades dessa discussão, optamos por fazer uso do conceito de identidade relacionando-o ao “âmbito da cultura profissional”, do cultivo da profissionalização e, mais

---

<sup>2</sup> Na perspectiva apresentada por Bernstein (1996), o discurso pedagógico constitui princípio de apropriação de outros discursos, cujo processo se dá por meio da recontextualização, fato este que ocorre sempre que um texto sai de um contexto para outro – a exemplo do que ocorre quando uma política de educação sai do MEC (âmbito de produção dos textos pedagógicos oficiais) para as IES (campo de apropriação e/ou consumo dos mencionados textos). Nesse processo, alguns elementos são sobrepostos a outros e dão origem a novos textos.

especificamente, no sentido do pertencimento e da identificação com a docência, considerando serem essas vertentes disposições potencializadoras da constituição e/ou formação docentes (GUIMARÃES, 2004).

## **2 As DCNG/CST como uma expressão do discurso pedagógico oficial**

Os elementos levantados por meio de nossa pesquisa nos permitem presumir que as **DCNG/CST** que orientam a educação superior de tecnologia estão alicerçadas em discursos dominantes, apresentados como universais, fruto de proposições decorrentes de acordos internacionais em que se destaca a atuação do Banco Mundial (BM) por sua explícita atuação no campo da educação. Concebidas na intensificação do uso de tecnologias e da consequente necessidade de preparar trabalhadores competentes para desempenhar atividades relacionadas a vários segmentos de uma cadeia produtiva, em sua controvertida abordagem epistemológica, permitem aludir a bases teóricas que se configuram como a “Pedagogia das Competências”<sup>3</sup>, amplamente disseminada no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. Na ordem dessas ideias, fazemos referência à Resolução CNE/CP nº 3 que, em seu Art. 1º, estabelece como finalidade da formação do Tecnólogo “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”. Nessa perspectiva, a competência profissional, enquanto núcleo estruturante das DCNG/CST, é entendida como “a capacidade pessoal 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” (DCNG/CST, Art. 7º), evidenciando, dessa forma, a hegemonia da dimensão funcional e prática da formação de tecnólogos. Para viabilizar tal proposta, os teóricos do discurso pedagógico oficial utilizam a intertextualidade polissêmica e/ou híbrida que reúne elementos de diferentes matrizes epistemológicas<sup>4</sup>, ao mesmo tempo em que articula a “interdisciplinaridade” – conceito histórico, político e socialmente construído – aos conceitos de flexibilidade e de contextualização, formando uma tríade de princípios básicos da proposta curricular organizada por módulos. Por esse prisma, o currículo deixa de ser centrado nos conteúdos e elaborado sob a formalização de diferentes disciplinas, e passa a ser organizado em módulos, onde a formação de competências laborais se sobrepõe

---

<sup>3</sup> Ver minucioso estudo empreendido por RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

<sup>4</sup> Para Deluiz (2011, p. 19-22), o discurso pedagógico oficial busca ancoragem nas matrizes epistemológicas condutivista/behaviorista, funcionalista e construtivista.

à formação acadêmica e orienta processos e práticas curriculares (planos de curso, formação de professores, sistema de avaliação, etc.).

Sob o nosso entendimento, na forma apresentada nas mencionadas diretrizes curriculares, ainda que faça alusão à real concepção interdisciplinar, sua controvertida abordagem, ao mesmo tempo em que indica descaracterizar o conceito, distorce o seu uso adequado. Isto significa dizer que, abrir mão das disciplinas não determina o desenvolvimento de competências, tampouco assegura uma prática interdisciplinar cuja acepção, vai muito além do que propõem as DCNG/CST. Diferente do que preceitua o discurso oficial, a interdisciplinaridade pressupõe que em todos os campos da vida humana vive-se de forma inter-relacionada ou interativa, passando a ser esta uma exigência natural dos seres humanos para melhor se compreender, intervir positivamente e transformar a realidade social em favor dos sujeitos coletivos. Nesta perspectiva, a educação sistematizada se expressa em práxis que se manifesta na ação crítico-reflexiva extensiva para além do campo acadêmico e setor produtivo.

Acrescente-se que, na organização curricular orientada a partir de competências, ao centralizar o que é requerido pelo trabalho produtivo e, conseqüentemente, os conhecimentos correspondentes, corre-se o risco de se limitar os conteúdos ao que é restrito à dimensão instrumental e, dessa forma, empobrecer e desagregar o processo de Educação Superior, uma vez que a formação daí decorrente revela-se circunscrita à preparação para o desempenho de tarefas e atividades específicas, preestabelecidas e observáveis (RAMOS, 2001).

Partilhamos do entendimento de que, embora os cursos superiores de tecnologia sejam organizados em módulos e componentes curriculares ou unidades temáticas, a cultura escolar, fortemente orientada por disciplina, parece favorecer a organização dos conhecimentos de forma disciplinar e, em consequência, esta organização em módulos termina caracterizada por agrupamentos ou forma conjugada de disciplinas. Assim, podemos concordar com o que advoga Ramos (2001, p. 154): “a ausência de um marco curricular, teoricamente consistente, traz o risco de se estruturarem itinerários de formação ecléticos e desagregados que nem bem transmitem conteúdos, nem bem desenvolvem competências”.

No que diz respeito ao conceito de integração, na forma apresentada nas DCNG/CST, indica, muito mais, um processo de aceitação e inserção no modelo socioeconômico vigente, visto que o elemento integrador do currículo por competências passa a ser o setor produtivo, integrando os conhecimentos, habilidades e valores necessários ao desempenho de atividades, seguindo os preceitos demandados pelo mercado. Ratificando Ferretti (2002, p. 306), essa perspectiva curricular “tem mais a ver com os interesses da produção do que com a

autonomização dos alunos”.

Em tais circunstâncias, parece haver uma grande tendência de direcionamento consciente na ordem do discurso pedagógico oficial como mecanismo de mudança social. Essa forma persuasiva de comunicação remete a uma das tendências discursivas da atualidade, adotada por agentes institucionais designados. Denominada por Fairclough (2001a, p. 264) como “tecnologização do discurso”, por meio delas são adotadas tecnologias, concebidas “[...] como recursos ou conjunto de instrumentos que podem ser usados para perseguir uma variedade ampla de estratégias em muitos e diversos contextos”, trazendo implicações para as identidades sociais. Em função da necessidade de convencimento do público a que se destina, “têm seus próprios tecnólogos especialistas: pesquisadores que cuidam de sua eficiência, especialistas que trabalham em seu aperfeiçoamento à luz da pesquisa e da mudança nas exigências institucionais e treinadores que transmitem as técnicas” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 264). Com efeito, a cada etapa de evolução do setor econômico, os grupos sociais criam para si, de modo orgânico, “uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político [...]” (GRAMSCI, 1991, p. 3). São os chamados “intelectuais orgânicos” ou “tecnólogos do discurso”.

Embora a ideologia adquira materialidade incorporando-se, subjetivamente, nos indivíduos e busque formas de anular singularidades e/ou de atingir o maior número possível de “adeptos”, tornando-se “pensamento único”, não se constitui entidade alheia aos interesses dos indivíduos, visto que lhes são inerentes a potencialidade e a relativa autonomia para se fazerem sujeitos sociais, a despeito das diversas injunções presentes nos vários âmbitos do Estado e das instituições sociais. Da mesma maneira, nem todos os discursos são insinuações ideológicas. Fairclough (2001a, p. 121) esclarece que “práticas discursivas são investidas ideológicas à medida que incorporam significações que contribuem para manter ou reestruturar as relações de poder”, no sentido da hegemonia. Contudo, acreditamos que no interior das IES há espaço para ações contraideológicas, embora requeira investimento no sentido da superação do doutrinamento ideológico, especialmente quando o assunto é constituição identitária docente em um campo minado pela ideologia hegemônica.

### **3 A constituição da docência no âmbito da educação superior de tecnologia**

Em que pese ser cada vez mais recorrente a necessidade de se dedicar mais atenção à docência na Educação Superior, no Brasil o que temos de concreto, nesse sentido, é o que

determina a LDB 9.394/96: os cursos de pós-graduação *stricto sensu* configuram-se como balizadores da profissão docente, nesse nível de ensino, embora, geralmente, sejam organizados em função da formação de pesquisadores.

Confirmando esse entendimento, dados da pesquisa por nós realizada apontam a formação inicial e experiência profissional como base de referência da docência nos cursos de graduação de tecnologia, onde os saberes da experiência revelam-se de grande importância, conforme expressa o representativo depoimento dos(as) entrevistados(as), a seguir:

Eu nunca me preparei para ser professora. A minha formação é em áreas que servem para dominar o conteúdo que eu ensino, mas eu nunca tive nenhuma formação docente para isso. [...] Para começar, peguei algumas coisas que eu achava importante incluir no Projeto Pedagógico do Curso e adequiei, também, um modelo meu de ensino para esse curso (professor/a “K”).  
[...] a gente acaba aprendendo conforme a gente vai fazendo. Organizando as aulas, você vai pensando na questão de como vai querer o perfil do aluno [...] Eu acabo conversando com outro professor que seja de outra disciplina e que esteja mais ligado a uma formação pedagógica (professor “O”).

Na verdade, o campo da educação superior mostra, não raramente, o ingresso de especialistas (administradores, economistas, etc.) na docência e, “em sua maioria, [esses especialistas] tiveram sua formação na área específica de seu bacharelado e/ou licenciatura sem, contudo, terem qualquer atividade ou disciplina curricular que os preparasse para atuar na educação superior”. Isto é o que também revela um estudo de Isaia, Bolsan e Giordani (2006, p. 2). Essa forma de ingresso no exercício da docência traz maiores impactos, especialmente quando essa atividade é tomada como segunda profissão, sem que isso caracterize aquela com a qual os profissionais se identificam. Estes elementos apontam para o entendimento de que a docência – embora muitas vezes possa qualificar outra profissão por estar associada à ideia de estudo e produção de conhecimento –, por si só, parece não conferir status social. Dessa forma, em várias circunstâncias, essa função tem se tornado uma atividade profissional, sem que a formação inicial possa dar conta das demandas da nova profissão. Acrescente-se a esse quadro a ausência de iniciativas e estratégias organizadas, no sentido de se desenvolver processos de formação continuada de professores(as), quer seja de âmbito político, quer seja no âmbito das IES.

É nesse contexto que destacamos os(as) professores(as) e, conseqüentemente a docência na educação superior de tecnologia. Em razão de suas raízes “essencialmente profissionalizantes”, também identificamos, nessa modalidade acadêmica, além dos problemas relacionados ao âmbito da educação superior, grande parte das contradições presentes na educação profissional, aqui enfatizando a supervalorização de experiências e conhecimentos específicos relacionados ao mercado em contraposição à necessidade de uma

formação integrada (fundamentação científica e conhecimentos específicos de preparação para o trabalho docente). Some-se o discurso pedagógico oficial que sobrepõe competências laborais aos conhecimentos históricos e socialmente constituídos. Dessa forma, boa parte dos(as) professores(as) mantém uma relação diferenciada com as disciplinas academicamente constituídas, haja vista considerarem que a validade dos conhecimentos deve ser confirmada pela sua utilização em situações definidas, conforme adverte Tanguy (2003, p. 25). Tais circunstâncias, ao mesmo tempo em que desvirtuam o trabalho docente, clamam no sentido de que os(as) professores(as) busquem potencializar suas dimensões básicas “epistemológica, profissional, humana e política” (AGUIAR E MELO, 2005, p. 976).

Temos presente, também, que, especialmente na etapa inicial de constituição da docência, os(as) professores(as) enfrentem desafios relacionados à identificação profissional, socialização no campo e entre agentes educativos, além da necessidade de conhecimentos, saberes e experiências relacionadas à docência. Integram-se a esse conjunto de dificuldades, as tensões que se estabelecem, a partir das prescrições curriculares, no âmbito do processo de ensino e aprendizagem. Se, por um lado, os(as) professores(as) são instados a responder às exigências demandadas para desenvolver competências para inserção, em curto espaço de tempo, no sistema produtivo, por outro, ao integrarem-se ao campo acadêmico, lhes é inerente a viabilização dos princípios básicos que orientam o ensino superior: a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, também em curto espaço de tempo.

Esses são alguns indicativos que, juntamente com a análise dos discursos oficiais e institucionais e falas dos entrevistados, permitiram presumir uma situação de conflito vivenciada por parte dos(as) professores(as) da educação superior de tecnologia. Tem por base que, segundo Dubar (2005, p. 135), somos portadores de “identidade para si” (como eu me vejo), e “identidade para o outro” (a identidade atribuída pelo outro), que “são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática”, visto que a experiência do outro é vivida em separado da nossa. Entretanto, afirma este autor (2005, p. 135), “[...] nunca sei quem sou, a não ser no olhar do outro”. Prossegue, ainda, afirmando que nem sempre esses processos coincidem. É possível haver “desacordo” entre a identidade social “virtual” conferida e a identidade social “real”, ou seja, a que ela mesma se atribui, embora existam “estratégias identitárias destinadas a reduzir a distância entre as duas identidades” (DUBAR, 2005, p. 140).

Elas podem assumir duas formas: ou a de transações externas, entre o indivíduo e os outros significativos, visando a tentar acomodar a identidade para si à identidade para o outro (transação denominada ‘objetiva’), ou a de transações “internas” ao

indivíduo, entre a necessidade de salvaguardar uma arte de suas identificações anteriores (identidades herdadas) e o desejo de construir para si novas identidades no futuro (identidades visadas), com vistas a tentar assimilar a identidade para-o-outro à identidade-para-si. Essa transação, denominada subjetiva, constitui um segundo mecanismo central do processo de socialização concebido como produtor de identidades sociais. [...] A abordagem sociológica desenvolvida aqui faz da articulação entre as duas transações a chave do processo de construção das identidades sociais.

Desse modo, Dubar (2005, p. 140-141) define “conflitos estruturantes da identidade” quando não há harmonia entre uma identidade herdada e uma identidade visada, no sentido de se tentar cotejar a “identidade para-o-outro à identidade-para-si”. Nesses termos, queremos aludir aos conflitos vividos pelos(as) professores(as), diante da necessidade de conciliar a identidade constituída em sua trajetória profissional de origem e a identidade atribuída na assunção da docência. Nesses termos, o conflito torna-se uma resposta (defensiva, de resistência, silenciamento, entre outras) às coerções e/ou às intervenções externas não autorizadas e que se contrapõem à forma como “eles se veem”.

Nesse quadro em que destacamos situações de conflito, consideramos a importância de estarmos atentos para a controvertida convivência de políticas diferenciadas que projetam identidades distintas para a docência na mesma modalidade acadêmica: a política de educação superior e a política de educação profissional e tecnológica. Se, por um lado, a graduação de tecnologia recebe como legado a imagem simbólica de “Educação para o Trabalho” que se projeta na docência e no sujeito da docência, por outro, na condição de educação superior, na atualidade, ela se revela em conflito de identificação.

No âmbito dessa discussão, recorreremos à pesquisa que nos referenda nessa discussão para sugerir que, no processo constitutivo de identificação de ordem acadêmico-pedagógica e profissional, o sujeito da docência, nessa modalidade acadêmica, vive tensões e conflitos entre vários “eus”, por vezes, ambivalentes. Em seu exercício teórico-prático destacamos o especialista que sai da condição de empresário, ou trabalhador de empresas privadas relacionadas a especificidades do curso, e assume a docência. Por sua vez, na assunção da docência, enquanto profissão acadêmica, esse especialista prescinde de um novo conceito de ciência, cultura e tecnologia intra e inter-relacionado à educação, de conhecimentos inerentes aos processos de ensinar e aprender, bem como do reconhecimento do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para realizá-la nessa integração.

Pelo que foi possível expor, podemos presumir o grau de complexidade da docência na educação superior de tecnologia, especialmente no que tange à necessidade dos(as) professores(as) superarem a “consciência comum espontânea e irreflexiva da atividade prática

e elevar-se a uma verdadeira concepção – filosófica – da práxis”, na forma apresentada por Vázquez (2007, p. 36): como “atividade humana transformadora do mundo e do próprio homem. Essa atividade real, objetiva é, ao mesmo tempo, ideal, subjetiva e consciente”. Nesta perspectiva, está implícita a “unidade entre teoria e prática, unidade que também implica certa distinção e relativa autonomia. A práxis não tem [...] um âmbito tão amplo que possa inclusive englobar a atividade teórica em si, nem tão limitada que se reduza a uma atividade meramente material” (VÁZQUEZ, 2007, p. 394).

No quadro dessas considerações, vemos a pertinência de registrar que, sob o nosso entendimento, a constituição identitária docente reflete um processo histórico e social, constituído em permanentes interações, nas diferentes relações sociais vivenciadas ao longo da vida de cada indivíduo e em seu conjunto. Deste modo, a identidade social, da qual a identidade profissional docente constitui dimensão significativa, passa a ser entendida como síntese articuladora entre as identidades individual e coletiva. Na forma discutida por Dubar (2005, p. 133), seria “[...] uma transação ‘interna’ ao indivíduo e uma transação ‘externa’ entre os indivíduos e as instituições com as quais ele interage”. Trata-se de um processo dinâmico, contínuo, contraditoriamente individual e coletivo, razão pela qual, vários elementos compõem esse todo constituído e constituinte de identidades sociais – aqui nos reportando às identidades dos sujeitos educativos – ao mesmo tempo em que promove efeitos na realidade social.

De certo modo, estamos nos recusando a aceitar que a constituição da docência esteja circunscrita à formação inicial e/ou a um conjunto de conhecimentos e experiências vivenciadas no processo de ensino, da mesma forma que não se aprende a ser professor(a) a partir das reflexões cotidianas em torno das experiências diárias da docência, embora essas sejam condições geradoras de possibilidades do desenvolvimento profissional e do exercício crítico-reflexivo enquanto elementos potencializadores da constituição de identidade sociais.

No âmbito dessas ponderações não seria demais enfatizar a nossa recusa em aceitar o mercado de trabalho como eixo central dos processos de ensino e aprendizagem e maior referência dos processos constitutivos da docência, visto que essa centralidade busca o “controle da força de trabalho” por meio de “estratégias de ressocialização e aculturação pela conformação da subjetividade do trabalhador”, visando “a possibilidade de um controle menos formalizado e mais difuso sobre a força de trabalho, evitando-se as resistências e os conflitos” (DELUIZ, 2001, p. 2).

A nossa perspectiva de constituição da docência vai além da ideia de “construção” enquanto processo ou encadeamento contínuo que leva os profissionais a se tornarem

professores(as), mas como processo que se renova a cada dia em diversas circunstâncias e na interação com diferentes sujeitos. Concordamos com Pimenta e Anastasiou (2008, p. 77) que o processo constitutivo do(a) professor(a) se dá “[...] com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições [nas] práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas”. Nesse processo, enquanto constitutivo de identificação, trata-se de um processo que contempla “o confronto entre as teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, na construção de novas teorias” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 77).

#### **4 Considerações finais provisórias**

Tomando como referência os resultados alcançados por meio da pesquisa aqui mencionada, fazemos um esforço de síntese provisória sugerindo que a educação superior de tecnologia está situada entre dois polos distintos, embora não excludentes, ou seja: vincula-se a dois segmentos da educação nacional – educação profissional e tecnológica e educação superior – em que o primeiro se sobrepõe conceitualmente, conferindo-lhe identificação; e o outro, a partir de regulamentações, que conferem identificação de nível superior. Esta dualidade adquire materialidade na forma como são conduzidas oficialmente as duas políticas de graduação (Bacharelado e especialização versus Tecnologia), ao mesmo tempo em que obscurece a distinção de classes que caracteriza a sociedade brasileira. Essa dicotomia é fortalecida pelo discurso oficial que, entre outras coisas, situa pontos de atuação do tecnólogo “nas fronteiras de atuação do técnico e do bacharel” (BRASIL, 2002, p. 22), assim como ao estabelecer que a formação de tecnólogo é mais densa em tecnologia, enquanto a formação do bacharel é mais centrada na ciência. Resta explicar o que impede que a formação do bacharel venha a ser densa em tecnologia. Apesar de apresentados como cursos similares (graduação), podemos dizer que há uma explícita fronteira entre essas modalidades acadêmicas, fato este já assimilado socialmente. Conseqüentemente, a constituição da docência, nessa modalidade acadêmica, vai sendo tecida em um campo minado pela ideologia de caráter hegemônico, e caminha de forma ambivalente, solitária e silenciosa em uma realidade demarcada pela dualidade da educação e influenciada pela força político-ideológica do discurso oficial, sob fortes tensões inerentes aos contextos externos, bem como uma docência exercida, também, sob as influências do debate teórico e da cultura interna, no campo acadêmico.

Por conseguinte, o nosso estudo adverte que os(as) professores(as) são incentivados pelos fins últimos, implícitos no discurso pedagógico oficial, no sentido da constituição da

identidade descentrada instrumental, cujos recursos constitutivos são os significadores de mercado, projetados para identidades de base econômica, ou “identidade descentrada de mercado”, não obstante seja possível o surgimento de fragmentos discursivos de tendência contrária à racionalidade técnica. Esse entendimento fundamenta-se em Bernstein (2003, p. 104), segundo o qual, as identidades descentradas (instrumental ou de mercado e terapêutica) são constituídas com base em “recursos opostos e com diferentes localizações [...]” (BERNSTEIN, 2003, p. 104)<sup>5</sup>.

Decerto que esse processo não ocorre de forma linear e/ou sem resistência. A nossa perspectiva de análise considera, também, a potencialidade crítica, criativa e transformadora dos seres humanos, a capacidade de organização, de resistência e a possibilidade de, no interior do campo acadêmico – espaço privilegiado de produção de conhecimento e com relativa autonomia acentuada – serem desenvolvidos mecanismos de recontextualização, inerentes ao campo científico e/ou natureza do campo acadêmico. Daí o nosso olhar focado nas recontextualizações do discurso pedagógico oficial, a partir de iniciativas ocorridas no campo acadêmico.

Reconhecemos como necessária a formação para a docência, mesmo sabendo que os cursos de formação para o magistério, em sua maioria, indicam estar a requerer bastante atenção. Nesse sentido, torna-se indispensável desenvolver ou intensificar a consciência identitária da profissão e de classe, para que juntos os(as) professores(as) possam superar a apatia e resignação ainda presentes no campo da docência, diante da mistificação que se esconde sob (re)conceitualizadas categorias (competências, tecnologia, interdisciplinaridade, entre outros), bem como a supremacia dos valores mercantis disseminados com fortes componentes ideológicos.

A partir das práticas discursivas que analisamos (documentos institucionais, discurso do/as professores/as, etc), é possível presumir que o discurso pedagógico oficial possui uma força simbólica que é inerente ao Estado e que lhe dá sustentação. Dessa forma, estende-se às instituições educativas por meio de vários mecanismos e após sucessivas recontextualizações, chegando ao campo da docência de forma bem diferente daquela que lhe deu origem.

Como mérito da política que promove a formação de tecnólogos, podemos destacar a possibilidade de se elevar um pouco o nível de escolarização dos trabalhadores, a exemplo do que sempre foi proposto para a formação de nível técnico, ainda que, por outro lado, além da

---

<sup>5</sup> Em função do pouco espaço, deixamos de aprofundar os conceitos e de focalizar as demais identidades, não obstante a sua importância. Mais informações ver: BERNSTEIN, Basil. **A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização**, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a06n120.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2011.

dualidade sobre a qual falamos, instale uma dubiedade em relação ao nível técnico. Esta é uma pendência que o discurso pedagógico oficial ainda precisa explicar.

A despeito das considerações aqui apresentadas, entendemos que, diante da própria natureza e finalidades educativas inerentes a uma IES, assim como em decorrência da relativa autonomia desse campo identificado como científico, onde a autonomia relativa pode assumir grau elevado, nele estão presentes as possibilidades de os sujeitos educativos criarem novos valores, bem como de se promover processos de conservação ou de transformação de sua estrutura. Essa perspectiva também se baseia no entendimento de que, em um dado momento, os sujeitos sociais podem até não saber, exatamente, o que e como vão fazer no sentido da transformação pretendida, mas têm capacidade de criar condições alternativas, bem como de conseguir uma “liberdade suplementar”, ao tomarem consciência desses limites que são imputados a um campo (BOURDIEU, 2000, p. 39). Para tanto, realçamos a importância do desenvolvimento da consciência crítica da realidade que se pretende transformar e em que sentido se pretende caminhar, bem como conhecimento crítico da realidade, bases conceituais, compromisso político-social e determinação, no sentido de que a luta só ocorre quando existe a crença na causa pela qual se luta. Compactuamos do entendimento de que o campo institucional pedagógico não deve se abster de constituir-se espaço de formação continuada de professores(as), de forma que contemple o domínio crítico da “base comum” nacional de formação, visto que, sob o nosso olhar, não se contrapõe às especificidades das profissões.

Também estamos a sugerir que, independente desses cursos terem maior concentração nas IES privadas, onde existe pouco investimento em pesquisa, uma entre as formas possíveis de intervenção seria trazer para o centro do debate o que se encontra à margem. Isto significa reconhecer que existem diferenças entre as modalidades acadêmicas, mas reconhecer, também, que é possível promover o diálogo entre as diferenças, assim como é importante comprometer-se com possibilidades de superação das dualidades e/ou binarismos. Estamos, também, ratificando que o problema não reside, tão somente, na necessária discussão que põe em evidência o ensino superior público versus privado, até porque está sendo progressiva e significativa a ampliação dos Institutos Federais de Educação. Aqui, estamos enfatizando a preocupação com a qualidade do ensino superior, em todas as modalidades, que carece de atenção; o sonho “vendido” a uma grande parcela de jovens e adultos que investem em sua formação com a esperança de rápida e qualificada inserção no mercado de trabalho; a compreensão crítica e desmistificadora da relação trabalho e educação; o projeto de sociedade e de cidadania implícito nos processos formadores, bem como a constituição da docência que está sendo forjada nesse controvertido campo acadêmico. De sorte que, os primeiros

entendimentos sobre a base comum nacional começam a ser apontados, graças aos movimentos e organizações dos educadores. Suspeitamos que, se nesse conjunto estiverem presentes as vozes (interesses e necessidade, etc.) dos(as) professores(as) de Cursos Superiores de Tecnologia, é possível pensar uma nova educação profissional e/ou educação superior sem “di-visão” (duas visões) e como projeto de humanização dos sujeitos e da sociedade.

Finalmente, admitimos que não foi nossa intenção fechar a questão em torno de um tema tão complexo. Tal como um dia reconheceu Zabalza (2004, p. 16-17), “eu mesmo me senti hesitante em relação a muitos dos pontos que analisei e quase sempre fui muito consciente de que algumas conclusões poderiam ser colocadas sob outro ponto vista”.

## 5 Referenciais

AGUIAR, Márcia Ângela; MELO, Márcia Maria de Oliveira. Pedagogia e faculdades de educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, p. 959-982, out. 2005. Edição Especial.

BALL, Stephen J.. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

\_\_\_\_\_. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, 15(2), p. 03-23, 2002.

\_\_\_\_\_. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Revista Educação e Sociedade** [online]. 2004, v. 25, n. 89, p. 1105-1126.

BENEDITO, Vicente Sebastián Ferreres Pavía. **La formación universitaria a debate: análisis de problemas y planteamiento de propuestas para la docencia y la formación del profesorado universitario**. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1995.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**. [online] 2003, n. 120, p. 75-110. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a06n120.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2010.

BOURDIEU, Pierre. **O campo econômico: a dimensão simbólica da dominação**. Campinas: Papyrus, 2000.

\_\_\_\_\_. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. 13. ed. Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP: 29/2002a**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp29.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n. 3, de 18 de dezembro de 2002b**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>>. Acesso em 10 dez. 2010.

DELUIZ, Neise. O Modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico SENAC**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 13-25, set./dez. 2001.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001a.

\_\_\_\_\_. A análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades. In: MAGALHÃES Célia Maria (Org.). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras - UFMG, 2001b, p. 31-81.

FERRETTI, Celso João. Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 299-306, dez. 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1991.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

ISAIA, Silvia M. de Aguiar; BOLZAN, Dóris P. Vargas; GIORDANI, E. Maris. **Movimentos construtivos da docência superior**: delineando possíveis ciclos de vida profissional docente. 2006. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3213--Int.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2011.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação da identidade. **Currículo sem fronteira**, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul./dez. 2001a.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior**. Campinas, SP: Autores

Associados, 2007.

TANGUY, Lucie. (Org.). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 25-59.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.