

OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: A PARTICULARIDADE DO CURSO DE TECNOLOGIA EM LATICÍNIOS DO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA

Mauro Henrique Miranda de Alcântaraⁱ

RESUMO: Este trabalho visa levantar as principais problemáticas no atuar no ensino superior. Primeiramente, por meio de revisão de literatura, apresentamos um breve histórico desta modalidade, de forma que elucidará as complicações imbuídas na implantação desse ensino, assim como analisar o histórico e expansão da Rede Federal de ensino profissional, e dentro dessa expansão o surgimento e disseminação dos cursos superiores de tecnologia, que surgiu como uma espécie de válvula de escape para o governo militar, diante da pressão estudantil para a abertura de vagas no ensino superior, e a necessidade de formação de mão de obra qualificada para atender a demanda do setor privado, aplicando uma política econômica de baixo custo. Posteriormente, mostrar as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes do ensino superior nesse século, e depois analisado especificamente no Brasil, visualizando a racionalização da educação que leva a individualização da atuação docente, pressão por produtividade e a solidão profissional. Através da aplicação de questionários aos professores e estudantes do curso superior de tecnologia de Laticínios, do Instituto Federal de Rondônia, *Campus Colorado do Oeste*, buscamos relacionar a realidade da vivência docente com a teoria discutida na revisão de literatura. Após os resultados obtidos com o trabalho, sugerimos algumas modificações para superar os desafios e dificuldades impostos à atuação do professor no ensino superior hoje.

Palavras-chave: docência; ensino superior; educação.

76

INTRODUÇÃO

A oferta de cursos superiores no Brasil tem crescido vertiginosamente nas duas últimas décadas. Além da criação de diversas universidades e faculdades privadas no Brasil, a Reforma Universitária (REUNI), programa do Governo Federal de expansão e fortalecimento das universidades federais do país e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, substituindo os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e as Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) além da construção e instalações de diversas novas unidades, não apenas aumentou consideravelmente o número de vagas nos Ensinos Superiores e

Técnicos como diversificou as áreas do conhecimento, surgindo de forma significativa para o cenário nacional, inclusive, os cursos de Tecnologia. Hoje se a demanda é grande e a oferta tem crescido de forma considerável, as opções de cursos tem também seguido esse passo.

Diante deste quadro, o número de vagas para a docência no Ensino Superior cresceu. Porém que tipo de profissionais estão formando os novos profissionais? Muitos cursos devido ao seu caráter técnico precisam de professores formados em áreas como as engenharias, onde, geralmente, estes não tiveram uma formação pedagógica e didática para entrarem, estarem e permanecerem em sala de aula, podendo apresentar dificuldades para a atuação deste profissional, e criar também obstáculos para formação cidadã e profissional dos novos profissionais, além

Se “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 21), como será que está a relação de ensino-aprendizagem no ensino superior de nosso país?

Se “não há docência sem discência” (FREIRE, 1996, p. 21), não há professor sem aluno, e os estudantes nesse processo? Quais os maiores problemas por eles enfrentados nesse processo? Dentro da análise específica deste trabalho, quais as maiores dificuldades encontradas pelos estudantes do curso de Tecnologia de Laticínios do IFRO, *Campus Colorado do Oeste*?

Devido essa situação de expansão e ampliação da oferta e da procura por cursos superiores no Brasil é de suma importância se levantar como anda a docência das nossas instituições, pois, diagnosticando os problemas poderão ser encontradas soluções para estes.

Portanto, o objetivo deste trabalho é pesquisar e dimensionar os desafios e dificuldades dos professores de ensino superior na contemporaneidade e especialmente no Brasil, analisando particularmente o caso do curso de Tecnologia em Laticínios do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, *Campus Colorado do Oeste*. Verificar através de revisão de literatura, estudos que abordam os principais problemas enfrentados pelos professores desse nível de educação. Após a aplicação de questionários aos docentes e discentes da instituição, relacionar à teoria a realidade vivida pelos profissionais de ensino, de modo que elucidará os principais problemas enfrentados no CST de Laticínios que

implicam em precarização das condições de trabalho do professorado e formação deficitária dos discentes, e com os resultados obtidos, sugerir que medidas poderão melhorar a qualidade de vida e de trabalho, e conseqüentemente, a qualidade do ensino e da formação.

A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Além da importância de formar os profissionais do país, o ensino superior no Brasil é visto, culturalmente, como um meio de ascender socialmente (SEVERINO, 2008) acrescentando-se assim um *status* muito além de profissional a um título universitário, mas também um *status* socioeconômico. Essa importância do ensino superior é, não somente no Brasil, como em praticamente toda a América Latina, devido aos fortes contrastes socioeconômicos que vivem a população deste continente, habituada a uma forte desigualdade econômica e social. As universidades trabalham como uma espécie de corretor das desigualdades, onde tem como objetivo formar cidadãos conscientes de sua importância e do seu compromisso social (STALLIVIERI, 2011).

O Brasil na última década tem se apresentado no cenário mundial não apenas como uma possível potência emergente, mas também consolidando sua economia neste cenário. O país tem participado, de forma estável e equilibrada da política internacional, inclusive influenciando tomadas de decisões e realizando um papel de líder na América do Sul. Sendo assim, para que esse crescimento não seja, mais uma vez, uma mera bolha o país precisa se preparar de forma quantitativa e qualitativa para se manter nessa estabilidade e equilíbrio que vive hoje. O desafio para o Brasil e para os demais países da América Latina é conseguir disponibilizar uma formação profissional e cidadã para a sua população que favoreça o emprego e o desenvolvimento e fortalecimento de suas economias, conjuntamente com uma formação humanitária e crítica (STALLIVIERI, 2011).

Para atender a esses desafios, o Brasil tem ampliando de forma vertiginosa a oferta de cursos superiores. Foram criados os cursos tecnológicos, que são considerados cursos superiores, porém de menor duração para formar os profissionais necessários para o mercado. Com as reformas realizadas nas

Universidades Federais ampliou-se o número de *Campi* e com isso um maior número de pessoas passaram a ter a oportunidade de entrarem em uma universidade pública. A criação dos Institutos Federais, no ano de dois mil e oito, tem o intuito de formar técnicos e tecnólogos e também ofertam, de acordo com as necessidades da região, cursos de bacharelado e licenciatura.

Essa ampliação é visível aos olhos que atende a um nível quantitativo interessante, porém a qualidade dessa ampliação ainda é questionável. Instituições sem estrutura falta de professores, profissionais que se transformam em professores sem formação pedagógico-didática, falta até mesmo, às vezes, de transporte para levar docentes e discentes a *campus* montados as pressas são empecilhos para que a educação superior no Brasil atenda o que dela se espera, como foi citado, a formação profissional, o *status* social e a consciência cidadã.

BREVE HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

O ensino superior no Brasil só foi permitido após a chegada da família Real, em 1808. Até então não era permitido escolas superiores na colônia portuguesa na América. Para se cursa um curso superior era necessário percorrer quilômetros, e cruzar o oceano atlântico para conseguir tal proeza. Fazer um curso superior significava *status* social e na maioria das vezes uma carreira profissional sólida. Voltar para a colônia com um título universitário da Universidade de Coimbra significava prestígio e um bom emprego público.

Em nível de comparação, nas colônias espanholas na América até o início do século XIX já havia 23 universidades onde foram formadas mais de cento e cinquenta mil pessoas. Entre o século XVIII e XIX nem dois mil brasileiros se formaram na Universidade de Coimbra (CARVALHO, 2005). Esse quadro demonstra o quão precário se encontrava o ensino superior no Brasil durante o período colonial.

Somente após a chegada da Família Real, a partir de 1808, foram criados os primeiros cursos superiores no Brasil. A instalação da corte trouxe incentivo à educação e cultura no país. Por ordem de D. João VI foi criado um curso superior de Medicina, um curso técnico de Técnicas Agrícolas, Laboratório de estudos e análises químicas, e uma Academia Militar (Academia Real Militar), que possuía curso de

Engenharia Civil e Mineração, além da criação da Biblioteca Nacional, Museu Nacional e o Jardim Botânico, que ajudaram na disseminação do cientificismo no país (GOMES, 2007).

Após a independência poucas foram as medidas eficazes para mudar esse panorama caótico do Ensino Superior brasileiro. Durante o período foram criados dois cursos superiores de Direito, em São Paulo e Olinda, no ano de 1827 (MINISTÉRO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 2011), e somente isso. E tais novidades não acarretaram em mudanças drásticas para o país, afinal nestes cursos apenas os filhos da elite seriam os beneficiados em sua maioria, pois eram praticamente os únicos que gozavam de uma educação básica chegando assim ao ensino superior. Aliando mais uma vez a possibilidade de uma educação democrática.

Com a proclamação da República em 1889, uma mudança que se desenharia com o novo regime não aconteceu de imediato. Tardamente, após a primeira grande guerra é que o país começou a se preocupar com a formação superior dos cidadãos, em muito influenciada pelas conjunturas internacionais, tais como pela quebra da bolsa de 1929 que afetou diretamente a economia nacional, demonstrando a fragilidade de nossa diversidade econômica. Nas décadas de vinte e trinta surgem às primeiras Universidades brasileiras (nos Estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo e Rio Grande do Sul) (MINISTÉRO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 2011). Destaque para a Universidade de São Paulo que contou com a presença de famosos intelectuais internacionais quando de sua implantação.

Com o Estado Novo, que se organizou em 1937, período ditatorial de Getúlio Vargas, os progressos junto ao ensino superior cessaram. Com a restauração do período democrático após segunda guerra mundial (1945), a educação nacional passou por diversas mudanças, entre elas a criação de nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que apesar da aprovação apenas em 1961, o projeto da lei data o final da década de quarenta. Junto com essas novidades, a criação da Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES) em 1951, foi um grande marco para a evolução da educação superior no país. Um novo regime de exceção, golpe dado pelos militares em 31 de março de 1964, e que perdurou até a década de oitenta, trouxeram novos

retrocessos para a educação brasileira, quando se pensa na qualidade dos cursos ofertados. Porém as leis 5540/68 e 5692/71 criadas durante o regime militar, até hoje é a legislação base da educação superior do país, mesmo após reformas na década de noventa e a primeira década do século XXI (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 2011), e foi neste momento histórico que houve uma expansão da rede universitária federal, conseguindo criar centros universitários em praticamente todos os Estados da federação, e são essas instituições parâmetro para o ensino superior em seus respectivos estados.

HISTÓRICO E EXPANSÃO DA REDE FEDERAL

Em 23 de setembro de 1909, o Presidente da República, Nilo Peçanha, assinou o Decreto Nº. 7.566, criando as “Escolas de aprendizes e artífices”, atual Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Tendo como objetivo propagar o ensino primário e profissional, de cunho gratuito, assim formar mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho. Tais princípios dirigem até hoje a educação profissional na Rede Federal (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011).

Após várias nomenclaturas: Escolas Industriais e Técnicas, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica, vieram às mudanças substanciais como a transformação em autarquia federal a partir de 1959, onde ganhou autonomia didático-pedagógica e administrativa (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011).

Porém a grande transformação foi no século XXI, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, integrando e unificando a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, onde passou a disseminar, através da política de expansão da Rede, os ensinamentos técnicos, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e engenharias (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011).

Entretanto o que mais nos interessa dentre as modalidades ofertadas nos Institutos Federais, são os cursos superiores de tecnologia, conhecidos pela abreviatura de CST ou os cursos tecnólogos. Afinal, o curso avaliado por este trabalho (Tecnologia em Laticínios) trata-se de um curso superior em tecnologia.

O SURGIMENTO E DISSEMINAÇÃO DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NO BRASIL

Vários fatores levaram ao surgimento e disseminação dos cursos superiores de tecnologia. A expansão da industrialização do Brasil a partir da década de sessenta do século XX, gerou a necessidade de criar novos cursos para preencher as lacunas no mundo do trabalho. Cursos com uma formação superior, porém mais especializados na área de atuação e mais curtos, pois seriam remanejados imediatamente para os postos de trabalho.

Os CST tem como objetivo principal a qualificação e/ou requalificação profissional, atendendo as novidades do mercado e das tecnologias, cujas são praticamente exigências do mundo globalizado (TAKAHASHI; AMORIM, 2008).

Além da questão das novidades do mundo capitalista, o Brasil teve outros motivos para a criação e disseminação do ensino superior tecnológico. Durante o período do regime militar, uma grande expansão do ensino superior se efetivou. Assim como uma expansão da oferta do ensino médio. Porém em fins da década de 1960 começaram manifestações estudantis, exigindo mais vagas para o ensino superior, pois estas não eram suficientes diante da procura. Encurralado, e necessitando dar uma resposta rápida a sociedade, os militares através da Lei 5.540/68 criaram cursos superiores de habilitações intermediárias de curta duração. Com esse ato, o governo criou vagas para o ensino superior, com menor custo, pois sua duração era inferior às graduações convencionais e ainda atenderia uma exigência do mercado de trabalho (DUCH, 2011).

As primeiras experiências de implantação de cursos superiores de tecnologia aconteceram nos estados da Bahia, com a criação do CENTEC (Centro de Educação Tecnológica da Bahia) e São Paulo, com a criação da Faculdade Tecnológica de São Paulo (FATEC-SP). Porém, através do Decreto-Lei 547/69 que autorizava as Escolas Técnicas Federais a ofertarem os cursos superiores de tecnologia, e inclusive as incentivando a ponto de serem transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS), foi quando de fato se disseminou na rede pública federal os ditos cursos (DUCH, 2011).

Em 2004 mais de 758 cursos superiores de tecnologia eram ofertados em

Faculdades ou Centros Tecnológicos, o que representa mais de dez vezes do que cinco anos antes, que o número era abaixo dos cem cursos (TAKAHASHI; AMORIM, 2008). A implantação dos CEFETS colaborou para esse aumento significativo.

Como já foi dito neste texto, possuir um diploma de ensino superior no Brasil, muito mais do que facilitar a entrada no mercado de trabalho, é um corretor social, pois fornece a quem possui a certificação um *status* social. Porém a Rede Federal de Educação Profissional, onde se insere atualmente os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, instituição que veio substituir as antigas CEFETS, reduto principal dos CST sempre foi visto como uma instituição onde apenas os menos favorecidos freqüentavam, criando uma contradição nessa relação diploma - *status* social.

Muitas vezes confundidos com cursos técnicos, os tecnólogos são preteridos pela clientela, que preferem a rapidez (por serem ainda mais curtos), e por falta de informação, achar a mesma coisa que a formação de técnicos, optando por essa modalidade, ou então fazendo cursos superiores bacharelados ou licenciaturas, os “verdadeiros” cursos superiores, conquistando assim o dito *status*. A colocação profissional também dos CST também é uma complicação. Por se tratar de cursos muito específicos, muitas vezes a colocação no mercado local, em certas formações, se esgota rapidamente, o que leva ao descrédito do curso em um curto espaço de tempo.

DIFICULDADES DOCENTE, SOFRIMENTO DISCENTE

A profissão docente tem passado por diversas dificuldades nos últimos tempos. Ao professor recaí todas as mazelas da sociedade. Porém nem sempre os bons frutos são com ele compartilhados. Muitas vezes mal formado e mal aproveitado em sua atuação, leva-o a desmotivação e conseqüentemente a má formação de seus alunos, que também poderão ficar desmotivados nesse processo. Sendo a desmotivação de um a conseqüência para o outro. Assim como pode ser esse sofrimento discente, uma das dificuldades para um professor que esteja, ainda, motivado, e que pode levá-lo a frustrações. A situação é complexa, porém precisa passar por uma profunda análise para constatar as (reais) dificuldades e buscar

soluções.

O PROFESSOR NO SÉCULO XXI

“(…) Mais séria ainda é a possibilidade que temos de docilmente aceitar que o que vemos e ouvimos é o que na verdade é, e não a verdade distorcida. A capacidade de penumbrar a realidade, de nos ‘miopizar’, de nos ensurdecer que tem a ideologia faz, por exemplo, a muitos de nós, aceitar docilmente o discurso fatalista neoliberal que proclama ser o desemprego do mundo uma desgraça do fim de século” (FREIRE, 1996, p. 126).

Afinal, os educadores têm trabalhado a favor do que e para quem? O professor tem consciência de sua atuação profissional e de sua função social? Tem consciência que conforme seja sua intervenção em sala de aula ele pode ser um instrumento de perpetuação das elites sobre as camadas populares? Por que o professor nessa passagem do século XX para século XXI, na maioria das vezes, acredita nessa verdade imposta e não como uma verdade distorcida? Parafraseando Paulo Freire.

Para Nóvoa (1998), o professor passa por uma crise de identidade desde a década de setenta do século XX, quando uma racionalização do ensino passou a ser imposta a sociedade contemporânea. Dessa maneira descaracterizou-se a profissão docente, dando a ele um aspecto técnico jamais visto. “Os professores são vistos como técnicos cuja tarefa consiste, essencialmente, na aplicação rigorosa de idéias e procedimentos elaboradas por outros grupos sociais ou profissionais” (NÓVOA, 1998, p. 27). O professor passou a ser o executor de tarefas, e o pensar, formular, planejar, ficou a cargo de outros, e que na sua atuação profissional, o professor, geralmente nem sabe quem é esse outro que lhe dita às regras. Assim, o autor mais uma vez utiliza o termo proletarização do professorado para identificar o processo pelo qual passa a profissão docente nessa transição de século.

Sobrecarregado de atividades, influenciado, imperativamente, por aspectos externos no seu trabalho diário, tentativa (imposta) de adequação as novas tendências didático-pedagógicas, faz com que os educadores cumpram apenas suas tarefas básicas, não conseguindo visualizar a educação de forma sistêmica o que leva a sua alienação. Assim como proposto por Karl Marx, entendemos aqui que as políticas voltadas para o professorado no final do século passado e início deste, leva-o a um processo de alienação, apenas executor de tarefas e cumpridor de

ordens, sem saber o que se passa na maioria das vezes no final da “linha de montagem”, da educação. As atitudes dos professores passaram por um processo de homogeneização profissional, inclusive em seus discursos é perceptível isso, dificultando inclusive diferenciar suas áreas, seu histórico como profissional, pois seus discursos de aceitabilidade da situação é geralmente a mesma.

As reformas na educação no período já citado levaram notoriamente, ano a ano a pioras nas condições de trabalho dos profissionais da educação, muito devido a essa aceitabilidade de um sistema educacional precário. É notória essa visão quando se nota que há uma “desarticulação da categoria do trabalho; ausência do apoio do sindicato; redução dos postos de trabalho; compartimentalização das funções educacionais; dicotomização do pensar e do fazer; redução do poder de compra; excesso da força de trabalho no mercado” (FRANÇA, 2010, p. 97).

Todas essas dificuldades que levaram o professor a serem vistos como apenas parte do processo educativo da sociedade, aonde tendo que atender políticas públicas, sem muitas vezes serem consultados sobre as suas dificuldades, a precarização do seu trabalho, rebaixamento de salários, a exigência por uma constante formação contínua, atropelada pelas diversas atividades diárias, levaram a desmotivação desses profissionais. Ser professor passou a ser sinônimo de sofrimento, quantos não escutaram durante sua vida profissional, ao perguntarem sua profissão e afirmarem serem professores, “Ah coitado!”. Assim contraditoriamente a sociedade, que depende diretamente dos profissionais de educação, vêem a profissão docente. Querer ser professor praticamente entrou em extinção, estar professor por falta de oportunidades, passou a ser praticamente uma regra. Tal situação colabora para uma precarização e alienação ainda maior dessa profissão.

Desde o final da primeira década do século XXI, com políticas de expansão da educação por parte do governo federal, várias propagandas de incentivo ao ingresso de estudantes nos cursos de licenciaturas têm sido realizadas, tentando levar a importância do professorado para a sociedade e o quanto é “bom” ser professor. Algumas (poucas) políticas públicas de incentivo a formação de professores estão sendo efetivas, por exemplo, a sanção da lei que prevê um piso salarial para professores no Brasil. Porém o valor estipulado ainda está muito longe

de levar uma grande quantidade de pessoas a quererem serem professores. Com a expansão da Rede Federal, o que se assisti é muitos profissionais de outras áreas, que na maioria das vezes jamais se viram como professores e nem formação para área tem, passaram a ingressar na Rede, por falta de oportunidade nas suas áreas de formação.

Essa é a situação dos profissionais docente no início desse século, cheio de desafios e com (até agora) poucas soluções para a elevação dessa profissão para um *status* de respeitabilidade por parte da sociedade, mesmo sendo ela de suma importância para a formação menos desigual e mais justa.

O DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Em geral, os problemas elencados acima fazem parte de todo professor no Brasil e em várias partes do mundo. Porém o ensino superior brasileiro, que dentro da conjuntura de mudanças da educação brasileira tem passado por diversas reformas, possui certas particularidades que muitas vezes também dialogam com a situação mundial. Por ser uma educação voltada para a formação profissional, e por gozar de maior prestígio social e de maior investimento, automaticamente espera-se que os problemas enfrentados pelos docentes, e também discentes, nesse nível sejam menores, ou pelo menos, que sejam menos evidenciados. Porém não é essa a fotografia que os profissionais do ensino superior no Brasil têm mostrado.

O professor universitário hoje está exposto a toda a precarização que já foi citada. Passaram a serem pressionados (e avaliados) pela produtividade. A obrigatoriedade da realização de ensino, pesquisa e extensão, levou a um grande atarefamento do professorado, implicando muitas vezes na não realização de forma satisfatória em nenhuma das situações, devido muito, pelo acúmulo de aulas (o que hoje é muito comum, devido à expansão universitária), a definição de qualidade através de uma quantidade de produção em pesquisas, e não a qualidade destas. E na maioria das vezes, o que mais importa nas produções intelectuais que é a sua propagação, fica deixado de lado, ou meramente divulgada a partir de eventos que somente os próprios produtores destas produções participam. Assim a extensão é feita na maioria das vezes no país. Além dessas atribuições, realizar tarefas voltadas

para a administração e demais ocupações do tempo que lhe resta (muitas vezes só porque os docentes das instituições de ensino superior públicas são dedicações exclusivas, acreditam que estes devam realizar diversas atividades, muitas vezes nem sendo de sua formação e/ou atribuição quando de sua contratação). Dessa maneira nossos professores universitários são cobrados e avaliados (FRANÇA, 2010).

É notório que todas essas atribuições dada a esse profissional, leva-o a individualização e a dificuldade de refletir sobre sua prática e criticar o sistema como ele é, tentando concertar o que tem sido feito de errado em sua prática e em sua atuação profissional. Para essa análise e reorganização do sistema educativo, seria interessante que houvesse uma manifestação de classe para fazer esse estudo e pressionar os governantes a mudarem as políticas públicas educacionais, visando a melhoria da educação em qualidade, e também a melhoria das condições de trabalho dos profissionais de educação. E é justamente o contrário dessa união que estamos presenciando no país. O enfraquecimento das lutas sindicais é cada dia mais visível, e a individualização do professorado cada vez mais extremada. Dentro de uma lógica liberal-capitalista, os professores disputam cada vez mais entre si uma melhor colocação dentro de sua instituição e profissão:

“(...) A neutralização da mobilização coletiva e aprofundamento do individualismo competitivo também se evidenciam no contexto acadêmico das IES públicas, tendo em vista que a produtividade por si prevê uma concorrência acirrada para verificar quem produz, onde e quanto, quais e de quem são os projetos aprovados nas instâncias de fomento, quem pode ou não orientar na pós-graduação com base no contexto do ‘produzir’ mais, quem ocupará as funções administrativas e de órgãos importantes de fomento ou mesmo obterá recursos para financiar suas pesquisas também com base em critérios produtivistas (FRANÇA, 2010, p. 99).”

Essa situação exposta por França é a realidade de nossos profissionais das IES públicas no Brasil, que agrava a atuação desses profissionais e os aliena cada vez mais de sua atuação, trabalhando a favor de interesses que nem eles mesmos sabem, só sabem mesmo que devem produzir, preencherem diversos relatórios praticamente diariamente prestando conta dessa “produção”, sem saber a verdadeira intenção dessa burocratização. Tudo isso para manterem seus postos de trabalho e ascenderem em sua profissão (FRANÇA, 2010).

Se a situação das IES públicas é assim, as das IES privadas não poderiam

ser melhores. Se por um lado não há a grande pressão por pesquisas e produtividades, existe uma enorme cobrança para atender as reivindicações dos alunos, afinal, estes não são meros estudantes, e sim, clientes. Quanto melhor a relação aluno-professor, mais garantia para a permanência do docente nessa instituição. Se não há uma acirrada disputa por projetos de pesquisas, quem pode ou não dar aula na pós-graduação ou por financiamento dos projetos, nas IES privadas há uma enorme disputa por aulas no final de cada semestre. Por serem na maioria das vezes aulistas, os professores disputam acirradamente uma maior quantidade de aulas ao final de cada semestre, ou até mesmo a permanência na instituição.

Além disso a titulação, que nas IES públicas é sinal de poder produzir mais, o que dar um maior *status* e maior vantagem na disputas individuais, nas IES privadas vive uma contradição. Para reconhecerem os cursos é de suma importância professores com títulos de mestres e doutores, porém, após esse processo, a grande quantidade de professores com titulação eleva a folha de pagamento, pois estes ganham mais, acontece então que muitos “escondem” seus títulos, para não aumentarem os números de desempregados da educação no país (FRANÇA, 2010).

Até o momento visualizamos apenas as problemáticas docentes dentro da atuação e sua (falta de) identidade profissional, sem presenciar em que momento ele entrou no magistério superior. Frequentemente adentram na educação profissional quem não se formou para ser professor e nem desejava. Porém por circunstâncias do mercado do trabalho, acabaram necessitando ter que lecionar. Já muitos profissionais que se formaram para serem docentes e sempre desejaram isso, também passarão por diversas dificuldades. Utilizando das denominações de Isaia e Bolzan (2008), a solidão pedagógica, a insegurança frente aos alunos ou à disciplina, a centração no conteúdo específico e a inadequação à docência serão os principais desafios dos profissionais que se iniciam no magistério superior.

Devido a falta de apoio pedagógico por parte da instituição que acolhe esse profissional recém-chegado, e a individualização dentro do corpo docente, onde os professores mais experiente muitas vezes se faz despercebido das dificuldades do companheiro de trabalho menos experiente, ou então recusa-se em compartilhar o conhecimento, gera um isolamento deste no processo de ensino-aprendizagem, o

que leva-o a ter como contato apenas os discentes. Esse processo é denominado por Isaia e Bolzan (2008) como solidão pedagógica. Este é um dos fatores muito relevantes para a desmotivação profissional, pois pode gerar dificuldades na relação docente-discente e vira uma problemática na hora de resolução integrada de certos problemas de cunho didático-pedagógico ou disciplinares juntos aos alunos, pois os professores se vêem como partes desintegradas no processo formativo do estudante, onde se vê de forma desconexa do todo, e resolve seus problemas a sua maneira, ou simplesmente, não resolvem.

A ausência de uma formação específica para a docência no ensino superior durante a graduação e a pouca oferta de cursos de pós-graduação para suprir essa lacuna, leva em muita das vezes, o professor se sentir inseguro frente aos discentes e/ou a disciplina que irá lecionar (ISAIA; BOLZAN, 2008). Geralmente apenas nos estágios docência de mestrado e doutorados os estudantes têm um primeiro contato com o universo do ensino superior, o que é muito pouco, pois questões metodológicas e de legislação voltada para o nível de ensino geralmente não são contemplados, caracterizando o estágio docência como mera formalização de uma exigência para avaliação dos programas de pós-graduação.

Devido a todas essas problemáticas (solidão pedagógica e insegurança) os (novos) professores tendem a se concentrarem de forma tradicional e conceitual na aplicabilidade de conteúdos, sem menor compreensão da dimensão didático-pedagógico na relação de ensino-aprendizagem:

“(…) Essa dimensão envolve atividades e valores traduzidos em: a) sensibilidade frente ao aluno; b) valorização dos saberes da experiência; c) ênfase nas relações interpessoais; d) aprendizagem compartilhada; e) integração teoria/prática; f) o ensinar focado a partir do processo de aprender do aluno, tudo isso voltado para o desenvolvimento desse sujeito como pessoa e profissional, constituindo, desse modo, uma pedagogia própria para esse nível de ensino(…)” (ISAIA; BOLZAN, 2008, p. 36).

Geralmente o professor recém-chegado no ensino superior acaba por repetir a metodologia de ensino que lhe foi aplicada quando este era discente de graduação, perpetuando dessa maneira uma prática pedagógica que nem sempre é a que melhor atende ao aprendizado de fato do estudante.

Quando as autoras se referem à inadequação à docência, é um pouco o reflexo de tudo que foi citado, porém há outro ponto importante a se referir. Muitas

vezes esse profissional que chega para trabalhar com a educação superior, acredita que sua formação e vivência profissional são suficientes para entrar em uma sala de aula e ter sucesso como docente. Desacreditando dessa forma nas teorias didático-pedagógica, que apesar de quase nunca lhe ser apresentado por um apoio pedagógico da instituição, mesmo quando isso ocorre, acaba deixando de lado e acreditando em sua prática pela formação e experiência, como a única que leva de verdade a aprendizagem (ISAIA; BOLZAN, 2008).

Falta de apoio pedagógico, individualismo na classe, descrédito na luta sindical, insegurança, pressão por produtividade, burocratização com preenchimento de diversos relatórios, alienação do professorado, entre outras dificuldades. Esses são os desafios dos docentes do ensino superior no Brasil, que precisam ser estudadas e superadas, (onde mais uma vez é dito) para a melhoria da qualidade de educação e das condições de trabalho da classe.

ANALISANDO A SITUAÇÃO “REAL”

O trabalho foi realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, *Campus Colorado do Oeste*, antiga Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste, criada em 1993 pela Lei n.º 8.670/93 e incorporada ao IFRO em dois mil e oito, quando foram criados os institutos federais de educação (Lei 11.892/08). Em 2011 a instituição possuía aproximadamente sessenta professores em atividade e setecentos alunos, distribuídos nos cursos: Técnico Integrado em Agropecuária, Proeja em Agroindústria, CST em Laticínios, CST em Gestão Ambiental, Licenciatura em Biologia e Engenharia Agrônômica. O curso superior de tecnologia em Laticínios teve seu projeto concluído no ano de dois mil e cinco e a primeira turma entrou em dois mil e seis (IFRO, 2010).

Através de questionários e levantamento e análises de dados sobre o curso conseguiram-se visualizar os problemas enfrentados pelos docentes e discentes do curso de Laticínios, sendo possível também relacionar os problemas daqueles como dificuldades para estes. Como a proposta do trabalho não é apenas apontar os problemas, e sim contribuir com propostas de soluções, procuramos favorecer informações que visa melhoria no que é mais importante de um curso, cujo é voltado

para a formação profissional e humana: a qualidade da educação.

Os questionários foram aplicados aos docentes no final do segundo semestre 2010. No momento da aplicação, conseguimos apenas sete docentes, que trabalham com 13 disciplinas do curso. Do quadro exposto no Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia de Laticínios (PPC), muitos não estavam trabalhando no momento com disciplinas no curso, fora outros que se encontravam ausentes da instituição. Ainda assim é considerável o quadro pesquisado, pois ele representa no mínimo vinte e seis por cento das disciplinas da grade curricular. Fora que esses mesmos docentes poderão trabalhar com mais disciplinas no decorrer do curso, o que aumentaria ainda mais essa porcentagem. Além disso, o objetivo do trabalho é avaliar de forma qualitativa os questionários aplicados, procurando levantar através das manifestações descritas pelos docentes no questionário, as problemáticas e desafios encontrados no andamento do curso, e a partir daí analisar possíveis soluções.

No questionário, a busca por informações referente à atuação do professorado no curso e as dificuldades por eles na relação de ensino-aprendizagem foi à prioridade. Informações como a área de formação e pós-graduação, tempo de trabalho na instituição, experiência em docência, formação inicial pedagógica e quantidade de disciplinas e cursos também foram levantadas, por serem importantes para compreender o perfil docente que está trabalhando no curso.

Para relacionar os problemas indicados pelos professores com a realidade em sala de aula, foram aplicados questionários aos alunos ingressantes e aos concluintes. Os questionamentos direcionados aos estudantes do primeiro semestre, devido ao seu pouco contato com o curso, buscaram levantar as manifestações espontâneas deles em relação às principais dificuldades enfrentadas para o desenvolvimento dos estudos. E posteriormente, tentando relacionar com dificuldades enfrentadas pelos professores na relação de ensino-aprendizagem. Aos concluintes maiores questionamentos foram realizados, tentando dessa forma, relacionar as informações levantadas pelos docentes e a destes estudantes.

Dos estudantes ingressantes no curso (primeiro semestre), dezessete preencheram o questionário. Dos concluintes, apenas seis preencheram. Quando foi aplicado o questionário com os concluintes, os professores foram questionados

sobre a turma, se tinha faltado algum aluno, e eles afirmaram que o quantitativo da turma era aquele número mesmo. Se pensarmos no PPC, que admite a entrada de quarenta e cinco alunos por semestre, e apenas seis estão na turma de formandos, a evasão do curso é exageradamente alta. Não é o objetivo de o trabalho investigar o problema de evasão do curso, até porque caberia um trabalho igual ou maior a este, porém se trazer para a discussão os discursos das problemáticas levantadas pelos professores é de se supor que os problemas estão chegando à ponta, e na parte mais importante do processo educacional, o aluno.

Com posse desses resultados, propomos soluções para os principais problemas elencados pelos professores e alunos do curso, visando à melhoria da qualidade do curso.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Laticínios (PPC), ele está organizado de forma semestral e com ingresso de quarenta e cinco alunos por período, totalizando noventa alunos anuais. Possui quarenta e dois profissionais no quadro docente, sendo quarenta em dedicação exclusiva e dois professores substitutos. Sendo que nenhum professor é formado na área de engenharia de alimentos e apenas dois do quadro de professores possuem pós-graduação (*stricto sensu*) na área de alimentos (IFRO, 2010). Esse projeto político pedagógico é do início do ano 2010, e posteriormente a esse projeto, apenas mais uma professora para a área de alimentos foi incorporada no quadro do curso de tecnologia de Laticínios. Sendo ela formada em Zootecnia, com mestrado na área de alimentos.

O objetivo geral do curso apresentado no PPC é descrito a seguir:

“O Curso Superior de Tecnologia em Laticínios do *Campus* Colorado do Oeste tem como objetivo a formação técnico-científica e humana de profissionais para atuarem no desenvolvimento, gerenciamento, controle e avaliação de processos produtivos de produtos lácteos, compreendendo a dinâmica regional e sua inter-relação com os contextos estadual, nacional e mundial” (IFRO, 2010, p. 12-13).

Relacionando a quantidade de disciplinas (17) do chamado eixo de Tecnologia e Processamento (IFRO, 2010), que são as disciplinas específicas do

curso com o número de professores citado, pode-se perceber uma desconexão entre o objetivo do curso e a realidade aplicada a ele. Afinal se apenas três professores possuem formação para trabalharem dezessete disciplinas em todo o curso, duas situações podem estar acontecendo: 1) grande concentração de aulas e disciplinas por professor; 2) os professores de outras áreas lecionando em disciplinas específicas. Deste modo surge o seguinte questionamento: como atender os objetivos do curso se a quantidade de professores com formação técnico-científica da área específica dele é insuficiente?

Com uma análise das problemáticas pedagógicas dos dados expostos do projeto do curso percebe-se que, dos quarenta e dois professores do quadro, apenas dezoito possuem licenciatura ou pós-graduação em áreas da educação. Situação que provavelmente representa muitas complicações na relação ensino-aprendizagem na formação dos acadêmicos, principalmente se a instituição não possui um apoio pedagógico eficaz e eficiente aos profissionais que estão lecionando no ensino superior, evitando o que foi discutido: a solidão pedagógica.

OS DOCENTES

De posse dos resultados obtidos com os questionários aplicados aos docentes observa-se que dos sete professores que o responderam, seis estão há menos de dois anos na instituição; um trabalha faz trezes anos; dos seis, dois nem sequer um ano completaram na instituição. Destes, quatro afirmaram ter experiência em sala de aula, dois responderam não ter, e um não respondeu ao questionamento. Apenas quatro afirmaram ter formação pedagógica. Apenas dois são formados em licenciaturas, os demais tiveram sua formação em bacharelado da área de ciências agrárias, sendo que dois são mestrados, três são mestres e dois são doutores. É importante pontuar essa situação, em que momento esses professores tiveram a formação didático/pedagógica em sua carreira, afinal, quatro afirmaram possuírem formação na área, porém, como constatado nas informações acima, apenas dois possuem licenciatura, e não consta nos questionários respondidos e também não no PPC, pós-graduação em área de educação desses professores.

Outro ponto importante levantado é o pouco tempo dos docentes na

instituição. Afinal a maioria afirmou ter menos de dois anos de trabalho, o que pode remeter a dois problemas: 1) uma alta rotatividade dos profissionais na instituição e/ou no curso; 2) ou uma sobrecarga dos profissionais que lecionam a mais tempo no curso; pois se o mesmo foi criado no ano de dois mil e cinco e a primeira entrada de alunos ocorreu em dois mil e seis, e ele tem duração mínima de seis semestres, turmas se formaram, e os professores teriam que ter trabalho todas às disciplinas estipuladas no PPC.

Continuando a análise dos questionários, nota-se que cinco docentes trabalham mais de uma disciplina no curso (sendo um que trabalha com três) e dois trabalham apenas uma. Somente um deles afirmou trabalhar exclusivamente no CST em Laticínios, os demais (seis) ministram disciplinas em outros cursos, um deles leciona em mais três cursos.

Pelo fato de todos trabalharem em regime de dedicação exclusiva à instituição, nenhum acumula outros vínculos, porém quantidade de disciplinas ministradas por eles são grandes, alguns ainda, como constatado, em diferentes cursos, o que pode levar ou elevar a problemática para o desempenho docente. Afinal, cada uma delas leva um tempo para planejamento, preparo de aulas, reflexão sobre sua atuação, organização e reorganização das atividades propostas no decorrer do processo, assim como a recuperação dos discentes com dificuldades. Ministrando várias disciplinas o trabalho se multiplica. A heterogeneidade dos cursos é ainda um agravante, pois o professor que leciona em vários deles, necessita seguir roteiros distintos, afinal cada curso tem o seu projeto e seus objetivos.

Quando foram perguntados quais as maiores dificuldades para trabalhar com o ensino superior hoje, visualizando o caso específico do CST em Laticínios, dois professores apontaram a falta de apoio pedagógico; dois apontaram a falta de nexos entre algumas ementas e os objetivos do curso; dois apontaram baixo nível de conhecimentos básicos e leitura dos discentes; quatro apresentaram dificuldades na realização de aulas práticas; e um apontou como principal motivo para essa dificuldade a falta de equipamentos; três apontaram inadequação na matriz curricular o que gera problemas para a docência; um apontou a falta de afinidade dos estudantes com o curso e que estes, se pudessem, estariam em outro curso; um apresentou a burocratização como problema em se trabalhar com o ensino superior,

especificamente no IFRO e a falta de comunicação e relações humanas entre os profissionais que trabalham diretamente com o curso, lembrando que um mesmo professor apontou mais de um problema.

Como se pode constatar, várias problemáticas foram levantadas, das mais variadas possíveis. De dificuldades didático-pedagógicas a dificuldades com infraestrutura, passando por problemas de relações humanas e falhas da comunicação entre as partes. Há certa desconexão entre as informações fornecidas pelos professores e o PPC. No projeto está descrito que existe uma Coordenação de Apoio ao Ensino, que “(...) por meio de uma equipe de pedagogos, atua junto ao ensino técnico, para prestar apoio pedagógico aos alunos e professores” (IFRO, 2010, p. 35). Se existe uma equipe para colaborar no apoio pedagógico, e professores ainda apontam essa falta como problemática de se trabalhar com o ensino superior, é de se supor que esse apoio não está sendo de fato realizado, e está apenas figurativamente exposto no PPC. Outra situação muito criticada pelos docentes e que se contradiz com o PPC é a questão das dificuldades com as aulas práticas. Para quem lê essas informações sem conhecer a instituição, acredita que ela não dispõe de estrutura física para atender a essas práticas. Porém, segundo o projeto do curso, existem laboratórios de: Biologia, Informática e Microbiologia e Físico-Química, além de uma Agroindústria e uma Área de Criação de Animais. Nas descrições desses, todos estão equipados (IFRO, 2010). Mas quais as dificuldades em se fazer aulas práticas então? Buscando o questionário de um dos professores, ele relata que o motivo para dificuldades para se realizar aulas práticas, estão na falta de equipamentos, ou quando esses existem, estão sem condições de funcionamento. Sendo assim, mais uma vez o que se consta no projeto não está contemplando o que de fato está sendo executado nas disciplinas.

Quando foram questionados quanto às maiores dificuldades que eles encontram em sala de aula, mais uma vez apareceu a questão didático-pedagógica. Dois professores relacionaram problemas em sala devido à falta de apoio nesse quesito, e um deles citou o problema de ter dificuldades em avaliar o processo. O baixo nível de conhecimento gerais dos alunos foi apontado por dois professores como entraves. Outra vez a problemática das aulas práticas apareceu, dois professores reclamaram da dificuldade de realizá-las satisfatoriamente. Um

relacionou problemas nos recursos de multimídias didáticas como problema. E outro relacionou que a grande quantidade de disciplinas por professor e a falta de contratação de novos, conjuntamente com atividades realizadas paralelamente ao curso, atrapalha na qualidade das aulas. Os problemas da falta de apoio pedagógico e das condições de aulas práticas já foram levantados, inclusive averiguados a contradição entre o discurso docente e o PPC. Porém apareceram novas questões: concentração de disciplinas por professor, a falta de contratação de novos e as atividades paralelas ao ensino. Essa situação de acúmulo de aulas/disciplinas por professor já foi levantada anteriormente, devido à escassez de professores que possam trabalhar com a área específica do curso. E seguindo a lógica da “racionalização” do trabalho docente no século XXI, como também já foi discutida, a sobrecarga sobre esse profissional, com atividades de ensino, pesquisa, extensão e apoio à administração, assim como o individualismo e a competitividade, levam-no a alienação do seu trabalho, tornando cada vez mais precária as condições de trabalho do professorado no ensino superior.

Depois de levantar as principais problemáticas do curso, os professores foram questionados quais seriam as melhorias que necessitavam serem feitas para elevar a qualidade de ensino do curso. Dois acreditam que a qualificação dos profissionais envolvidos é importante para essa melhoria, a contratação de professores para o curso foi levantado como necessidade por dois, melhor e maior planejamento pedagógico foi sugerido por outros dois, valorização do professor foi pedido por um professor, dois pedem que os laboratórios sejam equipados e quatro, maioria, acredita que reformular o projeto do curso é de suma importância para elevar a qualidade do curso. Essa última informação levanta algumas considerações importantes. O projeto que nos foi passado, como sendo o último (por extensão, o mais atualizado), data do ano de 2010. Sendo assim, apesar de ser a maioria dos professores do curso novos na instituição, porém tirando dois desses professores, os demais já faziam parte do quadro docente do curso quando da última versão do projeto. Com essa situação, podemos elencar algumas problemáticas na relação equipe gestora e os docentes. Se eles já estavam atuando, inclusive lecionando no curso e não participaram da construção do projeto do curso, a instituição está falhando ao construir um projeto de um curso e não consultar as partes que dele faz

parte, sendo principalmente os docentes, discentes, técnicos que trabalham diretamente com o curso e a comunidade. Democratizar essa construção é o caminho para amenizar problemas na construção de um curso. Consultar sempre as partes que integram o curso, e saber quais as dificuldades, problemas, e perguntar por possíveis soluções destes, faz parte de uma gestão educacional que preza pela qualidade da educação e satisfação de todos envolvidos no processo.

Dentre os questionamentos que foram feitos aos professores, foram perguntados qual a relação entre eles e os discentes em sala de aula. De forma unanime, todos relataram possuir uma boa relação com os estudantes, variando apenas a forma de abordagem entre eles. Quando questionados se já leram o projeto pedagógico do curso, três disseram que leram, porém quatro disseram que não leram por completo. Neste ponto apresenta uma falha dos docentes. É necessário que para se planejar, organizar, reorganizar e executar atividades em suas respectivas disciplinas, que os professores se atentem para qual perfil de egresso o curso visa forma, assim como, os objetivos dele. Pois se não, poderão ser contraditório entre o que é ensinado e o objetivo do curso, onde no final o maior prejudicado será o estudante com uma formação deficitária. Uma equipe pedagógica que desse, de fato, o apoio pedagógico requisitado nos depoimento dos professores, poderiam instruí-los com essas ferramentas didático-pedagógicas.

Outros questionamentos foram levantados, porém muitas vezes repetindo o já informado, que não traria grandes novidades para o trabalho. Porém o que foi levantado já é o suficiente para notar que os responsáveis pela gestão da IFRO, *campus* Colorado do Oeste, conjuntamente com a coordenação do CST em Laticínios precisam rever o processo que está em andamento. Democratizar a construção do curso e o seu processo avaliativo é uma forma de fazer com que os participantes deles se interessem mais, e até mesmo, se sintam motivados para construir um ensino de qualidade e que vise à formação integral, assim como é o objetivo do curso. Preparar uma equipe para promover uma formação didático-pedagógica inicial para uns, e continuada para todos, é primordial para que os professores saibam o que fazer e como, se preciso, refazer no processo de ensino-aprendizagem, e se sintam confortáveis e seguros em sua atuação docente. Como é visível, a contratação de professores, principalmente formados na área específica do

curso, é de grande importância para diminuir a quantidade de aulas/disciplina por professor, e estes terem tempo para que, conjuntamente com o apoio pedagógico, conseguir trabalhar de forma qualitativa. Como se trata de um curso superior em tecnologia, e como já foi discutido no texto, o objetivo desses cursos é a formação profissional, rápida, para o mercado de trabalho, as aulas práticas (claro que relacionadas a uma teoria) é o ponto central do curso. Se não possuir os equipamentos, e estes estarem em condições ideais de uso, pensando inclusive na segurança do aluno e do professor, estará implicando em uma defasagem na formação dos estudantes do curso. Equipar de forma ideal os laboratórios e dando condições para os docentes preparem suas aulas práticas, o curso sentirá uma grande melhoria em sua formação.

OS DISCENTES

Aos alunos do primeiro semestre, devido ao seu pouco contato com o curso, foram realizadas perguntas direcionadas aos principais motivos que levaram a fazer o curso, porque escolheram o Instituto Federal de Rondônia, *campus* Colorado do Oeste, as expectativas profissionais futuras e os problemas enfrentados por eles para o desenvolvimento dos estudos.

Dos 17, nove alegaram que o motivo principal para estarem cursando o CST em Laticínios é a falta de profissional da área na região. Quatro alegaram a falta de oferta de cursos que lhes interessaria na região. Dois por estarem atuando em área similar ao do curso. Um pelo interesse pela área ambiental. E o último, por acreditar que é o curso promissor para a região. Considerando essas respostas, é visível que acreditam os discentes haver mercado de trabalho para eles ao concluírem o curso. A falta de opções também leva um número significativo a frequentar o curso.

Ao serem questionado pelo motivo que escolheram o IFRO, *campus* Colorado do Oeste, seis responderam ser pela instituição ser conhecida pela sua qualidade. Cinco responderam por nenhuma outra instituição oferecer este curso na região. Quatro alegaram pelo ensino ser público. Um disse que pela falta de opção de instituição de ensino superior na região. O último alegou não ter recurso financeiro para fazer nutrição, curso que ele almeja. Dos dados relatados acima, um ponto a

refletir. A maioria dos discentes respondeu escolher a instituição por sua reconhecida qualidade. Porém o discurso dos professores contradiz essa situação, ao alegar problemas didático-pedagógico e até mesmo de condições adequadas da estrutura para realização de aulas práticas. Outros dois pontos merecem atenção. Um número significativo respondeu estar no curso pela falta oferta do curso em outras instituições, assim como os que escolheram a instituição por ser pública.

Dos 17 ao serem perguntados sobre as expectativas profissionais futuras, doze alegaram que após o término do curso desejam conseguir um emprego na área, sendo que destes, dois também marcaram a opção de, conjuntamente ao trabalho, seguir carreira acadêmica, cursando mestrado e doutorado. Outros três alegaram quererem seguir exclusivamente carreira acadêmica. Dois desejam prestar concurso público ao término do curso, porém em sua área de formação. Se os cursos superiores de tecnologia desejam formar para o mercado de trabalho, pelo menos no discurso dos estudantes ingressantes, o curso CST de Laticínios do IFRO está conseguindo atender a essa expectativa. Por menor que seja a procura (apenas cinco, somando os que também desejam trabalhar na área), é interessante ver que há o pensamento em seguir carreira acadêmica na área, mesmo que estejam freqüentando um curso, muito mais, voltado para o mercado de trabalho. Esse dado apresenta que uma reflexão sobre a importância da educação para a formação profissional e também humana, está sendo difundida pelos professores no curso.

O último questionamento aos ingressantes foi sobre os principais problemas enfrentados por eles no desenvolvimento dos estudos. Nove responderam que os principais motivos são o cansaço devido ao trabalho e/ou dificuldades de aprendizagem ou devido à moradia ser distante da instituição. Dois responderam a falta de professores. Um alegou a falta de aulas práticas. Um disse que as poucas opções de melhoria do instituto é um entrave, sem discriminar quais melhorias. Um alegou falta de vontade. Dois alegaram não ter nenhum problema. E o último alegou não ter outra turma para pagar dependência. Neste questionamento ficou evidente que o curso é freqüentado em sua maioria por trabalhadores, e que essa organização de trabalho/estudar ao mesmo tempo trem trazido dificuldades para os discentes. De forma discreta apareceram dois questionamentos levantados pelos professores: 1) a falta de professores; 2) a ausência de aulas práticas. Quando esse

último alegou não ter turma para pagar dependência ser uma problemática, é porque a instituição não realizou processo seletivo para o primeiro semestre de 2011 para o curso de Laticínios, alegando uma necessidade de reformulá-lo. O que é no mínimo curioso, pois o projeto acabara de passar por uma reformulação. Essas problemáticas já aparecerem no primeiro semestre não é um bom sinal para o andamento do curso. Tal realidade expressa pelos estudantes pode resultar em uma grande evasão, principalmente no que tange as dificuldades de conciliação entre trabalho e estudo.

Os questionários aplicados junto aos discentes concluintes foram mais prolongados, pois tem como objetivo tentar ver reflexo dos depoimentos dos estudantes ingressantes e também relacionar com os discursos dos docentes e do PPC.

Ao serem perguntados pelos motivos que levaram a ingressar no curso, dos seis, quatro alegaram para poder fazer concurso público, destes quatro, três também marcaram a opção de não possuir na região o curso que ele gostaria de cursar. Um marcou uma terceira opção, já estar atuando em área similar. Um marcou apenas a opção de não ser ofertado na região o curso que ele gostaria de cursar. E apenas um marcou a falta de profissional da área na região. A estabilidade de um emprego público parece seduzir mais os formandos do que uma colocação no setor privado.

O principal motivo alegado pelos alunos para escolher o IFRO, *campus* Colorado do Oeste foi pela qualidade reconhecida da instituição. Dos seis, cinco marcaram essa opção. Desses, um também marcou por ser um ensino público e um assinalou também a de falta de opção de instituição de ensino superior na região. O único que não relacionou sua entrada na instituição pela qualidade marcou a opção por ser um ensino público e também a que relata a falta de opção de instituição de ensino superior na região. Essas respostas vêem afirmar o que os ingressantes também já haviam respondido. Dessa forma, a qualidade da instituição não é questionada. Devido à escassez de instituição de ensino superior na região, seja pública ou privada, e as poucas que tem não são reconhecidas por sua infraestrutura de qualidade, pode ser que os alunos relacionem a qualidade da instituição a essa estrutura física, onde, se estiver realmente em pleno funcionamento a

estrutura descrita no PPC, realmente possui uma desejável qualidade em termos físicos.

Quatro responderam, quando perguntados sobre as expectativas profissionais futuras, que desejam terminar o curso e conseguir um emprego na área. Desses dois marcaram outras opções. Um pretende seguir carreira acadêmica, cursar mestrado e doutorado e o outro pretender realizar concurso público em sua área de formação. Dos que não relacionaram o término do curso a conseguir emprego na área, um marcou duas opções, fazer concurso público para área e seguir carreira acadêmica, e um conseguir emprego em qualquer área. A perspectiva da maioria no curso é realmente o mercado de trabalho, fazendo valer o objetivo dos cursos superiores de tecnologia.

Pelo fato da instituição esta perto da casa da maioria dos concluintes, isso foi um fator relevante para eles poderem concluir o curso. Três assinalaram essa opção quando foi questionado o que mais os incentivaram concluir o curso. Dois relacionaram serem os professores os maiores incentivadores, e um desses, marcou também a opção apoio dos pais. Apenas um marcou a opção outro motivo, e assinalou que o apoio da esposa e a necessidade de formação superior o levaram a persistir no curso. Dos seis estudantes, cinco moram em Colorado do Oeste, e apenas um mora em Cerejeiras, município distante aproximadamente quarenta e dois quilômetros da instituição. A proximidade da residência com a instituição é um fator relevante na permanência dos estudantes nos cursos. E é interessante ver que professores são ressaltados como incentivadores para permanecerem no curso, mesmo sabendo das dificuldades encontradas no processo dessa formação.

Quanto aos entraves encontrados por eles para concluir o curso, houve certa divisão. Dois assinalaram que a estrutura física da instituição, como biblioteca, salas de aula, salas de estudo, atrapalharam a formação. A falta de cursos extracurriculares realizados pela instituição foi respondida por dois. A falta de apoio dos pais apontado por um. E outro motivo, mas não descrito, foi apontado por um. É de se perceber que os problemas enfrentados por cada aluno foi mais de ordem particular do que coletiva afinal nenhuma resposta sobressaiu as demais, percebendo que cada um encarou problemas diferentes em sua formação.

Foi realizado um questionamento sobre a nota que os estudantes dariam ao

curso, sendo dadas opções como: 0-3, 3-5, 5-7, 7-9 e 10. E no final foi pedido que descrevessem o porquê daquela nota. Três assinalaram a opção 7-9, e quando descreveram os motivos por marcarem essa opção, um elogiou o direcionamento múltiplo dado pelo curso, um questionou a organização da instituição, e o último criticou a especificidade do curso e sugeriu a reformulação da grade curricular, ou talvez até o fim do curso e a implantação de um voltado para alimentos. Dois assinalaram a opção 5-7, e ambos justificaram que o curso é muito específico, e esse é o seu problema. Um marcou a opção 0-3, mas não elencou seus motivos. A justificativa de dois discentes, quando deram a nota para o curso, evidenciou a falta dos professores, quanto à necessidade de maior organização da instituição e a necessidade de reorganização do curso. Porém o mais interessante é que metade dos discentes relatou que a maior problemática do curso é ser ele muito específico. A idéia dos CST é realmente formarem profissionais em áreas específicas atendendo uma demanda de mercado, porém talvez o testemunho dos alunos ajude a refletir, se o caso particular do CST em Laticínios não seja o extremo da especificidade atrapalhando uma colocação no mercado de trabalho dos profissionais formados na área. A coordenação do curso poderia fazer uma pesquisa de mercado e uma avaliação junto aos discentes sobre essa situação.

Três acadêmicos assinalaram a nota 7-9 para a instituição. Um fez elogios à instituição e a sua constante busca por melhorias. Um elogiou a estrutura, mas questionou a organização, descreveu que é necessário melhorar nesse quesito. E o último disse que daria a nota sete e meio, pois apesar da boa estrutura da instituição, a agroindústria deixa a desejar. Dois assinalaram a nota 5-7, um justificou a nota alegando que é necessário aplicar melhor os recursos e melhorar a gestão da instituição. O outro alegou que existe certa falta de planejamento da instituição para dar essa nota. E por fim, um aluno assinalou a nota dez, elogiando a estrutura, a organização e os professores. Depois de tantas informações levantadas, é perceptível que a estrutura física é o calcanhar de Aquiles do curso de tecnologia em laticínios. Os alunos exaltam a estrutura, é possível até mesmo fazer a ponte entre a qualidade da instituição a essa estrutura, porém é notório que ela não é (totalmente) funcional, o que é mais problemático. Afinal, o mais complicado é conseguir estruturar uma instituição, torná-la funcional deveria ser o menor problema. Melhorar

essa relação estrutura-ensino é fundamental para que a instituição cresça no conceito tanto dos discentes quanto dos docentes, afinal, de formas diferentes, ambos deixaram claro a insatisfação com essa situação.

Dos seis concluintes, seis assinalaram a nota 7-9 para os seus professores. Um elogiou os professores e, inclusive, relatou que mesmo quando lecionam disciplinas que não é de sua área, buscam o conhecimento. Outro também exaltou a constante especialização dos professores e a facilidade em passar o conhecimento, porém disse que alguns deixam a desejar. Outro relatou que existe falta de interesse em ensinar por parte de alguns, mas elogiou alguns, dizendo serem eles ótimos. Um descreveu que apesar de serem professores profissionais e éticos, muitos precisam rever seus conceitos. E o último que marcou a nota entre 7-9, relacionou que a falta de planejamento da instituição prejudica o desempenho do professor. Apenas um marcou uma nota de 5-7 e não justificou. Analisando as respostas dos discentes sobre seus professores, é perceptível que apesar de boas notas assinaladas por eles, apresenta uma situação de que poderia ter sido melhor, tanto por parte da instituição quanto por parte dos professores. Mas a fala do último que marcou a nota de 7-9 é um marco. Mais uma vez a falta de planejamento da instituição apareceu no discurso dos discentes. Se eles conseguem perceber essa falha, é porque ela é gritante, e precisa ser corrigida, para melhoria do trabalho dos professores e do aprendizado dos estudantes.

Um espaço foi aberto, como considerações finais, para que os discentes deixassem descritas situações que não foram contempladas sobre o curso no decorrer do questionário. Apenas um concluinte preencheu esse espaço, e reclamou que a falta de aulas práticas prejudicou o andamento do curso. O termo cunhado anteriormente para a estrutura física da instituição foi calcanhar de Aquiles, e quanto mais informações levantamos sobre o curso, mais se evidencia o termo.

O discurso dos professores e dos alunos é claro: a dificuldade em fazer aulas práticas é gritante, e problemática para a formação profissional dos acadêmicos. Mas pelo discurso tanto dos estudantes quanto do PPC é fato que existe uma estrutura física desejável na instituição. Melhorar essa situação estrutura-ensino é com toda certeza o maior desafio para os gestores da instituição, e caberá à coordenação do curso buscar de forma democrática a maneira como isso será

solucionado, consultando discentes e docentes. E também caberá a essa coordenação em motivar tanto aluno quanto professores para que o processo formativo seja o menos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente o país sempre tendeu a excluir boa parte da população brasileira da educação, principalmente na educação superior, dificultando o máximo possível o ingresso, principalmente das camadas populares à educação, ou quando permitindo, levando-as a se capacitarem para o ingresso no mercado de trabalho, caso da criação das Escolas de Aprendizes e Artífices em 1909, atual Rede Federal Profissional e Tecnológica.

Aos professores sempre recaiu as mazelas sociais, sendo eles responsáveis pelo progresso e civilidade da sociedade. De uma profissão que fornecia certo *status* ao ocupante a uma profissão degradante, nas últimas décadas do século XX. Contraditoriamente, quando iniciou o processo de democratização da educação nacional, período de expansão do mercado de trabalho docente, foi o mesmo período de degradação da profissão: rebaixamento de salários, culpados por fracassos escolares, burocratização, pressão por produtividade e etc. E nesse momento de pressão por parte das camadas dirigentes aos professores, onde estes precisariam ser unir para combater essa situação, através de uma luta sindical, foi onde os movimentos sindicalistas dos setores da educação entraram em decadência, e o individualismo e competitividade entre os docentes extremados. Dificultando assim a melhoria das condições de vida e de trabalho.

Junto tudo a isso, o professor do ensino superior ainda estar posto a maiores dificuldades, quando passa a ser avaliado por sua produção em pesquisas, e junto a isso tendo que desenvolver as atividades de extensão, e muitas vezes colocado por último, pelos docentes e pelas instituições onde trabalham o que deveria ser mais importante dentro de um sistema educação: o ensino. Super-atarefado, o professor passa a ficar cada vez mais alienado de sua atuação profissional, não compreendendo o mundo educacional como um todo, e trabalhando como parte,

sem integração as demais.

Muitas vezes colocado como professor por mera falta de opção no mercado para sua formação, o docente tem ainda que aprender, muitas vezes só, como trabalhar em sala de aula, devido o apoio pedagógico da instituição e egocentrismos dos companheiros de trabalho mais experientes. Diante disso, passa-se a concentrar primordialmente no conteúdo a ser ministrado e não na relação de ensino-aprendizagem, sem saber se de fato, o aluno está conseguindo aprender, gerando um ônus assim para a parte mais importante do processo: o estudante. Compartilhado a tudo isso, burocratização, falta de planejamento da instituição, precariedade das instalações físicas das instituições e sobrecarga de aulas/disciplinas, além de certo autoritarismo dos gestores das instituições, que criam programas, cursos e projetos, sem consultar as partes e impõe aos professores, estudantes e técnicos.

Essa situação descrita acima é a realidade do Curso Superior de Tecnologia em Laticínios do Instituto Federal de Rondônia, *Campus Colorado do Oeste*, onde analisando os discursos dos professores e alunos, e observando o Projeto Pedagógico do Curso, instalações necessárias para a formação dos estudantes no curso existem, porém o estado dessas instalações é que são questionáveis, e dessa maneira ambos (docentes e discentes) questionam e muito. Assim como a falta de democratização da construção da educação na instituição. Professores e alunos reclamaram da grade curricular do curso, porém ela foi recém-reformulada, teria as partes integrantes do projeto (docentes, discentes e comunidade) colaborado na construção? Se tivessem participado caberiam tais reclamações? Tal situação leva a acreditarmos que não, o processo não foi nada transparente e democrático, ocasionando uma problemática para a continuidade do curso.

É perceptível também, pela análise das respostas dos alunos e dos professores a sobrecarga que estes sofrem. Muitas aulas/disciplinas por professor, falta de apoio pedagógico e falta de planejamento da instituição, atrapalham o andamento do trabalho do professor e a aprendizagem do aluno. Portanto podemos garantir que os professores desse curso do IFRO sofrem os problemas semelhantes aos elencados na seção “Desafios docentes, sofrimentos discentes”, excetuando talvez a competitividade pelos projetos de pesquisas e financiamento destes, pois a

produção científica da instituição ainda é incipiente. Porém as demais problemáticas estão inseridas no cotidiano do professorado.

Acreditamos que a palavra chave para a melhoria das condições de trabalho dos professores tanto na questão das políticas públicas educacionais nacionais, como no caso específico do IFRO, *Campus Colorado do Oeste*, seja democratização. Levar ao dialogo, participação, contribuição das partes integrantes da realidade da educação brasileira, criar políticas que de fato elevam a profissão docente, fazendo com que jovens queiram entrar em sala de aula, por sonhar com ela e ver nela a expectativa de aliar desejo profissional e satisfação pessoal. Com esse professor motivado, estimulado, ele irá produzir mais, não em quantidade e por pressão, e sim em qualidade e por dedicação, possível graças a sua melhoria de condições de trabalho e de vida. Conseqüentemente levará a um melhor resultado do seu trabalho para sala de aula, estimulando e motivando seus alunos, elevando essa maneira a formação profissional, e principalmente humana e cidadã dos jovens e adultos do país, podendo o Brasil, a longo prazo, chegar a dizer que construiu de forma democrática uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: um longo caminho. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. 236 p.
- DUCH, Maria Angela Brescia Gazire. **Estudo da implementação dos cursos superiores de tecnologia**. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/quarta_tema3/QuartaTema3Artigo6.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2011.
- GOMES, Laurentino. **1808**: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a história de Portugal e do Brasil. 2. ed. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2007. 367 p.
- INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA. **Projeto Pedagógico**: Curso Superior de Tecnologia em Laticínios. Colorado do Oeste: INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA, 2010. 67 p.

- ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v.14, n. 26, p.25-42, 2008.
- FRANÇA, Polyana Imolesi Silveira de. As reformas no setor educacional brasileiro e a expansão do Ensino Superior. In: FRANÇA, Robson L. **Educação e Trabalho**: políticas públicas e a formação para o trabalho. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. p. 89-109.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2011.
- MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. A educação no Brasil. **Textos do Brasil**, Brasília, DF, n. 1. p. 1. Disponível em <<http://www.dc.mre.gov.br/imagens-e-textos/revista1-mat4.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2011.
- NÓVOA, António. Relação escola-sociedade: “novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, Raquel V. (Org.) **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 19-89.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar**, Curitiba, n.31, p.73-89, 2008.
- STALLIVIERI, Luciane. **O sistema de ensino superior no Brasil**: características, tendências e perspectivas. Disponível em: <http://www.uces.br/ucs/tplCooperacaoCapa/cooperacao/assessoria/artigos/sistema_ensino_superior.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2011.
- TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch; AMORIM, Wilson Aparecido Costa de. Reformulação e expansão dos cursos superiores de tecnologia no Brasil: as dificuldades da retomada da educação profissional. **Ensaio: avaliação em Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 207-228, 2008.

NOTAS

ⁱ Professor do Instituto Federal de Rondônia. Graduado e Mestre em História. Especialista em Docência do Ensino Superior. E-mail: alcantara.mauro@gmail.com