

AÇÃO DOCENTE DOS PROFISSIONAIS DA ÁREA TECNOLÓGICA: A REALIDADE DA FURB

Griseldes F. Boos – boos@furb.br

Universidade Regional de Blumenau
Rua São Paulo, 3250 – Itoupava Seca
89030-0000 - Blumenau - SC

Clara M. Furtado – claramaria@terra.com.br

Sávio L. Bertoli – savio@furb.br

Felipe B. S. Rosa - felipelarosa@gmail.com

***Resumo:** A educação superior tem passado por transformações em decorrência das mudanças conceituais na formação profissional. A necessidade de compreender o currículo como conjunto de ações intencionais e integradas às dimensões epistemológicas, didático-pedagógicas, éticas, políticas e sociais faz refletir sobre como se estruturam os cursos de graduação da área tecnológica no Centro de Ciências Tecnológicas da FURB – CCT/FURB e de que forma são conduzidas as práticas pedagógicas neste âmbito. Com esta preocupação, foi criado o Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP/CCT) que, entre outras ações, permitiu a estruturação de um grupo de estudos visando ampliar as possibilidades de avanços e de socialização dos resultados das reflexões com os demais docentes que atuam nos cursos do CCT/FURB, o que constitui o objetivo central do presente trabalho. A partir do diagnóstico da ação docente em curso no âmbito desse centro foi possível identificar as concepções de educação tecnológica em particular, e de educação superior como um todo, que movem a prática dos docentes nessa área. Os resultados obtidos evidenciaram que os docentes pesquisados desenvolvem sua prática fortemente amparados em um concepção tradicional de ensino e mantém coerência entre sua concepção teórica e respectiva prática. Esse trabalho também permitiu identificar os elementos necessários para compor um banco de dados que permita a disponibilização de materiais relacionados à educação tecnológica e que possam subsidiar a pesquisa e a ação dos docentes.*

Palavras chave: Educação tecnológica, Ensino, Formação continuada.

1. INTRODUÇÃO

O Centro de Ciências Tecnológicas da FURB – CCT/FURB desenvolveu, entre 2000 e 2006, momentos de formação continuada para docentes da área tecnológica que atuam no Ensino Superior. Em 2003 este processo passou a ser coordenado pela direção do Centro e mediado pela Pró-Reitoria de Ensino, com a participação da equipe da Seção de Apoio Pedagógico (SAPED) da Universidade. Este investimento resultou na implantação, no CCT/FURB do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP/CCT) coordenado por uma pedagoga.

Dentre as ações coordenadas e desenvolvidas pelo NAP/CC, uma delas permitiu a participação de alguns docentes em projeto de formação continuada que abordou o tema Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) debatendo, de forma indissociada, questões relativas à educação e tecnologia. Nas discussões desse grupo sobressaiu-se a preocupação com a formação dos profissionais da área tecnológica, que tem se pautado exclusivamente nas dimensões científica e técnica, distanciada de discussões sobre a sociedade e restringindo a ação deste profissional a um executor prático (BAZZO, 1998), ao passo que as instituições sociais e as diretrizes curriculares têm exigido da universidade, principalmente da área tecnológica, uma atuação mais próxima das questões que envolvem os sujeitos e o espaço em que estão situados.

Ao considerar os avanços da ciência e da tecnologia, que demonstram um crescimento constante mas ao mesmo tempo distante dos problemas mais emergentes e urgentes da sociedade como infra-estrutura, moradia, espaço público, saúde, educação, dentre outros, constata-se a necessidade do currículo dos cursos de graduação ser repensado para superar o paradigma dominante do racionalismo técnico (SANTOS, 1997), de tal modo a formar profissionais cidadãos que consigam, de forma crítica, perceber, analisar e atuar no desenvolvimento da sociedade levando em consideração as realidades locais e mundiais.

Para tanto, a coordenação do NAP/CCT, com base em um dos princípios da proposta de formação continuada de docentes, instituiu o Grupo de Pesquisa em Educação Tecnológica (GPET)¹ em torno de um projeto que abordava o tema Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). Deste grupo participaram docentes que atuavam em diferentes áreas da formação tecnológica.

Durante o período em que os participantes da formação discutiam o tema CTS, percebiam a necessidade de aprofundar o debate sobre a educação tecnológica partindo das ações resultantes do cotidiano do processo ensino aprendizagem, considerando os aspectos epistemológicos, didático-pedagógicos, éticos, políticos e sociais. A intenção era refletir e avançar nas pesquisas, bem como contribuir para a formação criando possibilidades e instrumentos metodológicos e socializar os resultados obtidos aos demais docentes, para que a formação tenha a aprendizagem como foco da prática pedagógica.

Desta forma, e com o objetivo consolidar um espaço de discussões, pesquisas e produções de materiais sobre a educação tecnológica resultantes das reflexões do GPET com a contribuição dos docentes que atuam na formação dos profissionais da área tecnológica, o presente trabalho teve por objetivo elaborar um diagnóstico do processo de ensino aprendizagem em desenvolvimento no Centro de Ciências Tecnológicas da FURB, a partir do entendimento dos docentes em relação a alguns conceitos educacionais, descritos como categorias de análise e que estruturaram o instrumento de diagnóstico elaborado.

2. MATERIAL E MÉTODOS

A metodologia utilizada na pesquisa, objeto principal do presente trabalho, tem a seguinte descrição sumária:

2.1 Plano amostral

Foi elaborado um plano amostral² em que foi definido o percentual de professores a ser envolvido na pesquisa, e em que se estabeleceu como categoria os docentes com formação em

¹ No ano de 2005 o GPET contou com a assessoria do Prof^o Dr. Walter Bazzo (UFSC), cujas contribuições foram significativas para a elaboração deste trabalho.

² A análise para a definição do Plano amostral foi realizada com auxílio da Prof^a. Henriette Damm Friske, Professora do Departamento de Matemática, que atua no curso de Engenharia de Produção no Centro de

engenharia e pertencentes ao quadro efetivo do magistério superior, lotados nos departamentos do Centro de Ciências Tecnológicas da FURB. O plano amostral utilizado está representado no Quadro 1.

Departamentos	Professores do quadro	Amostra
Arquitetura e Urbanismo	20	17
Engenharia Civil	13	11
Engenharia de Produção e Design	04	03
Engenharia Elétrica e de Telecomunicações	20	17
Engenharia Florestal	09	07
Engenharia Química	15	12
TOTAL	81	67

Quadro 1 - Plano amostral da pesquisa

2.2 Amostra

Com base no plano amostral, a amostra foi composta de 67 questionários, com 95% de confiabilidade e 5% de margem de erro.

Para a elaboração do plano amostral utilizou-se o método de amostragem probabilística, por conhecer-se o parâmetro populacional e por ser um método eficiente para extrair uma amostra que reflita corretamente a variação existente na população como um todo.

Devido à heterogeneidade na população estudada tornou-se necessário o uso de procedimentos de amostragem mais controlados, ou seja, a filtragem das dimensões que caracterizam as formas de agrupamentos codificáveis, isto é, departamentos, para que a amostra contivesse essencialmente a mesma variação existente na população. Para tanto se utilizou a amostragem estratificada, que apresenta maior grau de representatividade, reduzindo o erro amostral, ou seja, ao invés de selecionar a amostra da população total em geral, adotou-se um plano de amostragem cuja composição foi proporcional à participação dos valores assumidos pelas dimensões em relação ao universo. Portanto, a função última da estratificação foi a de organizar a população em subconjuntos homogêneos e selecionar o número apropriado de elementos de cada subconjunto. Com isto reduziu-se a possibilidade de obter dados tendenciosos.

Com o parâmetro da proporção relativa de um grupo na população, selecionou-se aleatoriamente um número de elementos daquele grupo na mesma proporção do tamanho de amostra desejado. A seleção das amostras considerou uma confiabilidade mínima de 95%, admitindo uma margem de erro de 5%.

2.3 Elaboração e validação do instrumento de pesquisa

Nesta etapa elaborou-se o instrumento (questionário) para levantamento de dados, que serviu de base para um diagnóstico sobre o processo de formação dos docentes que atuam nos cursos de graduação da área tecnológica da FURB.

O questionário passou pela etapa de validação, seguindo critérios de fidedignidade, validade e operatividade (LAKATOS & MARCONI, 2001). A partir dos resultados obtidos no pré-teste, o instrumento foi estruturado levando-se em consideração questões discutidas durante os trabalhos do GPET em que se levantava a importância de uma formação contínua

dos docentes da área tecnológica para a superação de práticas pautadas apenas no tecnicismo acadêmico e racional dos profissionais. De acordo com Pereira e Bazzo (1997, p. 13), “se uma boa formação técnica é imprescindível para a caracterização de um professor em engenharia, também uma formação para a atividade didática que ele vai desempenhar tem a sua importância, e não deve ser esquecida.”

Assim, foram elencadas como categorias de coleta e análise de dados: concepção de educação; processo ensino-aprendizagem; metodologias didático-pedagógicas; relação professor-aluno e avaliação.

Os dados coletados foram tabulados e tratados com auxílio do software Sphinx Léxica®.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em relação à caracterização da amostra, tem-se que a maioria, 67%, é do sexo masculino, com idade variando entre 35 e 49 anos (79,1%), exercendo atividades na instituição entre 10 e 19 anos (56,7% dos respondentes), 67,2% são detentores de título em nível de doutorado e 20,9% de mestrado. A expressiva maioria (91%) reside em Blumenau e possui formação diversificada na área tecnológica.

As demais categorias pesquisadas relacionam-se mais diretamente ao objetivo principal do trabalho e buscaram informações quanto às concepções de educação tecnológica, em particular, e educação superior como um todo. Neste sentido, constatou-se que a maioria dos pesquisados, equivalente a 70,1%, entende o processo de educação tecnológica como aquele voltado para a preparação intelectual dos alunos, com ensinamento de conceitos e modelos que poderão ser aplicados no campo profissional. Esta opção, apresentada na Tabela 1, indica uma visão de educação que sugere uma concepção pautada no princípio no conhecimento como um objeto acabado, resultante da experiência, privilegiando-se a memória, a precisão e a “segurança” numa verdade incontestável. Restringe-se a um currículo concebido de matérias que se sobrepõem, como uma “propriedade de saberes” sem possibilidades de articulação conceituais. Esta visão fragmentada e tradicional de educação na formação profissional é reforçada pela convicção de que a “maior parte das profissões, em especial as chamadas liberais, a especialidade é espaço de poder e de ‘propriedade’ de quem a possui e através da defesa de sua não invasão é que o profissional se mantém. Portanto não pode ser permitida a interdisciplinaridade.” (CUNHA, 2005, p. 12)

Tabela 1 – Função do processo de educação tecnológica na visão dos pesquisados

Opções	Qt. Cit	Freq.
Preparação intelectual dos alunos com o ensinamento de conceitos e modelos que poderão ser aplicados no campo profissional.	47	70,1%
Apropriação de conceitos através de técnicas específicas em que o professor transmite informações e o aluno deve fixá-las.	10	14,9%
Articulação do conhecimento científico-acadêmico com situações-problema ou com as próprias experiências dos alunos.	10	14,9%
TOTAL	67	100,0%

Este posicionamento pode-se perceber mais claramente por algumas das justificativas manifestadas pelos pesquisados na questão que se tratava da concepção do processo de educação.

- “Considero uma preparação do aluno para, posteriormente, com esse embasamento, dentro de uma determinada área específica ocorrer à apropriação”;
- “Essa preparação é feita basicamente pela oferta de uma forte base matemática e física geral”;

- “Forma mais inteligente de transmitir conhecimentos”;
- “É possível melhorar a formação quando o conhecimento é articulado, preparando intelectualmente os acadêmicos com conceitos e modelos”;
- “Com conceitos bem fundamentados o aluno consegue modelar sistemas diversos e aprender com situações reais analisadas”;
- “Preparação sólida com conceitos e modelos que servirão para resolução de qualquer problema prático, porém são importantes também exemplos práticos”;
- “No caso da Engenharia Química há um enfoque bastante forte na formação de indivíduos capazes de aplicar os conhecimentos teóricos após a formação, a qual se inicia no estágio e com situações próximas ao real com o TCC. Em minha opinião é um excelente ensino, pois os conceitos são a base para a formação e podem ser aplicados em qualquer área”.

Relacionada à concepção de educação tecnológica, a questão seguinte oferecia opções para a identificação da prática desenvolvida pelos docentes na abordagem de seus conteúdos. Contatou-se que, nesse caso, a maioria (70,2%) optou por descrevê-la como sendo organizada em vista da *compreensão de que o ensino e a aprendizagem estão articulados a problematização de uma situação real por meio de objetivos e métodos coerentes com a elaboração do conhecimento*, como se percebe nos resultados apresentados na Tabela 2. Esta manifestação se contrapõe à opção dada na questão anterior, sugerindo que os pesquisados ainda não têm clareza quanto aos princípios e concepções educacionais que regem sua prática. É entedimento dos pesquisadores de que a escolha dessa opção pode ter sido influenciada pela expressão “articulados a problematização de uma situação real”, e, portanto, é merecedora de uma estudo pela tendência de uso de termos considerados “pedagogicamente corretos”. Por outro lado não se pode descartar a convicção de que o processo de formação continuada tenha posto em dúvida algumas concepções tradicionais de educação em vista à superação de um paradigma predominante para um emergente. Ou seja, de que esteja ocorrendo a transição do conceito de educação em que se considere o profissional em formação como um “sujeito histórico e que toda a sua produção é construída tendo esta convicção como referência. Assim, o conhecimento não se produz ao acaso e sim a partir de necessidades e contradições humanas e sociais.” (CUNHA, 2005, p. 13).

Tabela 2 – Foco da abordagem do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido pelos pesquisados

Opções	Qt. Cit	Freq.
A preocupação com a sistematização do conhecimento como produto a ser repassado por meio de estratégias de ensino padronizadas a fim de garantir a fixação dos conteúdos.	09	13,4%
A aprendizagem garantida pela programação e aplicação de técnicas de ensino úteis e adequadas à mudança de comportamento desejada à disciplina.	11	16,4%
A compreensão de que o ensino e a aprendizagem estão articulados a problematização de uma situação real por meio de objetivos e métodos coerentes com a elaboração do conhecimento.	47	70,2%
TOTAL	67	100,0%

A justificativa dos docentes pesquisados para o posicionamento nesta questão, reproduzida nos itens listados na sequência, reforça a necessidade de estudos mais específicos quanto à divergência entre concepção teórica e prática docente.

- “Acho que o ensino e a aprendizagem devem estar articulados com a problematização sempre que possível a uma situação real, pois assim, o aluno entenderá melhor e problema”;

- “Porque pelo que se aprende (ou ensina) deve ter forte vinculação com a problematização de uma situação real”;
- “Algumas disciplinas requerem um dinamismo no ensino, que as formalidades não prevêem. Daí o uso de tais técnicas de ensino úteis e adequadas”;
- “O sujeito aprende de forma mais eficaz quando analisa situações reais”;
- “Nas disciplinas tecnológicas, opto pela prática de solução compartilhada dos exercícios em sala de aula, permitindo que os alunos possam se deparar com questões relativas ao assunto (e dúvidas) ao invés da resolução pura e simples pelo professor”;
- “A melhor maneira de despertar o interesse do aluno e do professor pela relação ensino-aprendizagem”;
- “Considero a problematização de uma situação real importante para os alunos poderem aplicar o conhecimento da disciplina e assim haver maior fixação e motivação para o conteúdo teórico”;
- “Tento ao máximo apresentar os conceitos e dar exemplos práticos para que os conceitos sejam fixados. Neste exemplo há uma discussão e questionamento sobre a atuação do aluno frente uma situação problema”.

No questionamento que envolveu o planejamento do processo de ensino-aprendizagem, 50,7% dos pesquisados entende este instrumento – o plano de ensino aprendizagem – como exigência meramente burocrática, corroborando as impressões dos pesquisadores resultantes da vivência, juntamente com os demais docentes participantes, nos momentos dos encontros de formação continuada promovidos pelo Centro de Ciências Tecnológicas da FURB. Em relação às impressões dos pesquisadores, estas podem ser encontradas nos registros e relatórios das atividades realizadas pelo NAP/CCT no período de 2003 a 2006.

Quando se analisa esta concepção sob o princípio da racionalidade técnica, predominante na formação profissional no ensino superior, pode-se concordar com a afirmação de que “o ensino passa a ficar atrelado à administração. Pensa-se estar melhorando o ensino, quando o muito que se faz é fragmentá-lo mais e mais em nome de uma duvidosa racionalização.” (PEREIRA & BAZZO 1997, p. 66).

Cabe destacar também, como já mencionado anteriormente, que há uma amostra significativa de docentes com entendimento diferente, como apresentado na Tabela 3, de que há quem demonstre preocupação com o plano como ferramenta importante para o desenvolvimento de sua prática pedagógica, ao considerarem a opção do plano como roteiro imprescindível para a orientação da ação docente e discente no processo ensino-aprendizagem. Neste sentido pode-se afirmar que, implícita ou não, haveria uma tentativa de entender o conhecimento como construção sócio-histórica e o planejamento uma ação em que alunos e professores se debruçassem em problemas levando em conta as perspectivas e necessidades de desenvolvimento da sociedade, seja nas dimensões humana, social, econômica, política ou tecnológica. (CUNHA, 2005; PEREIRA & BAZZO, 1997)

Tabela 3 – A função do planejamento no desenvolvimento do trabalho docente.

Opções	Qt. Cit	Freq.
Instrumento em que se padronizam objetivos e conteúdos para aplicação do processo ensino-aprendizagem.	12	17,9%
Documento, exigido a cada início de semestre letivo, para o registro de conteúdos e atividades a serem desenvolvidos pela disciplina.	34	50,7%
Roteiro imprescindível para a orientação da ação docente e discente no processo ensino-aprendizagem.	21	31,3%
TOTAL	67	100,0%

Na categoria avaliação, 53,7% entende que a avaliação representa um momento de verificar a aplicação dos conceitos abordados, de acordo com os resultados apresentados na Tabela 4. Este posicionamento demonstra a convergência com as respostas dadas à segunda questão que levantou a concepção de educação tecnológica e cuja maioria se posicionou pela transmissão e aplicação de conceitos. Constata-se, assim, que há uma coerência entre concepção de educação e estratégias de avaliação adotadas pelos pesquisados, reforçando a hipótese que as respostas à terceira questão podem ter sofrido influência das categorias presentes nas opções dadas aos respondentes ou há indícios de mudança no processo educativo no ensino superior.

De qualquer modo deve-se compreender que os pesquisadores da área pedagógica são categóricos ao afirmarem que as mudanças vêm acontecendo gradativamente e “mesmo os bons professores ainda trabalham, preponderantemente, na perspectiva da reprodução do conhecimento – paradigma dominante – e que esta é uma posição aceita pelos alunos.” (CUNHA, 2005, p. 34). Sendo assim percebe-se que a superação de paradigmas, neste caso em especial da avaliação, requer uma análise das relações entre professor e aluno, em que tradicionalmente o primeiro detém o poder, cabendo ao segundo se submeter às decisões. As mudanças exigem uma revisão nos valores em que o fazer e o refletir sobre este fazer sejam norteadores do desempenho docente e discente e a formação continuada tem papel importante neste processo.

Tabela 4 – Objetivo da avaliação da aprendizagem na percepção dos pesquisados

Opções:	Qt. Cit	Freq.
Testar, por meio de provas, o conteúdo programático apreendido pelos alunos.	17	25,4%
Verificar a aplicação dos conceitos trabalhados na área tecnológica.	36	53,7%
Problematizar os conceitos desenvolvidos, ao longo do semestre, analisando os resultados em relação às ações definidas no plano de ensino.	14	20,9%
TOTAL	67	100,0%

A questões seguintes do questionário (sexta e sétima) estavam voltadas para a temática da formação continuada e em que havia a possibilidade de assinalar mais de uma das opções. Nas respostas pôde-se constatar que as opções relacionadas a troca de experiência com colegas da sua área ou de outras áreas e ampliação do conhecimento em relação à ação docente e o processo ensino-aprendizagem, foram as que obtiveram maior percentual, como se constata pelos resultados apresentados à Tabela 5 e que corroboram a análise feita na questão relativa ao processo avaliativo, ou seja, de que a formação, por mais desnecessária que seja considerada representa a “chave” para a mudança significativa do processo educacional no ensino superior. Quando se trata da formação da área tecnológica, pode-se recorrer a algumas reflexões que sustentam que a “grande parte dos que lecionam em cursos superiores, nesta área, é composta de indivíduos que supõem ter alguma habilidade ‘inata’ para docência”(PEREIRA & BAZZO, 1997, p. 94), ou seja, um profissional dotado de capacidade adquirida pela formação técnico-acadêmica. de para quem a

Tabela 5 – Contribuição do processo de formação continuada

Opções	Qt. Cit	Freq.
O re-planejamento e melhoria de sua ação docente.	18	26,9%
Troca de experiências com outros docentes da sua área ou de diferentes áreas.	47	70,1%
Solucionar dúvidas ou problemas relativos à ação docente.	21	31,3%
Ampliar o conhecimento em relação à ação docente e o processo ensino-aprendizagem.	57	85,1%
TOTAL	67	100,0%

As respostas dadas à sétima questão do instrumento de pesquisa, quanto às propostas para processos de formação continuada, embora na prática se perceba resistências, permitem entender que há uma valorização por parte do corpo docente em relação a formação pedagógica, entendendo que esta se constitui como uma competência necessária, juntamente com o domínio técnico dos saberes de cada área. Pode-se entender que esta seja também uma espécie de inquietação provocada pelo projeto de formação continuada para docentes, a partir da implantação do NAP/CCT, que estimulou a discussão da área pedagógica e tecnológica entendendo que é necessária por representar o conjunto de dimensões que fazem parte da formação do profissional no ensino superior, pois envolve processos de ensino e aprendizagem, além dos currículos, salas de aula, alunos, professores, enfim, envolve todos os elementos partícipes do processo educacional.

As sugestões apresentadas pelos pesquisados para processos de formação continuada incidiram basicamente nas metodologias de ensino-aprendizagem e de avaliação, com indicações, também, para o desenvolvimento de experiências em outras instituições, bem como capacitação em administração de conflitos, relacionamento interpessoal e socialização de experiências docentes consideradas bem sucedidas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de considerações finais, e tendo em vista os objetivos traçados para o presente trabalho, pode-se afirmar que foi possível realizar um primeiro diagnóstico da concepção de educação tecnológica e, conseqüentemente, do processo de ensino-aprendizagem em curso no Centro de Ciências Tecnológicas.

Os resultados evidenciam que os docentes pesquisados desenvolvem sua prática fortemente amparados em um concepção tradicional de ensino, em que o foco está voltado para a transmissão de conhecimentos já estruturados para sua posterior aplicação. Este entendimento, por parte dos pesquisados, se confirmou, principalmente, nas questões que trataram das categorias *abordagem do processo de ensino aprendizagem e avaliação*.

Constatou-se também que os docentes mantém coerência entre sua concepção teórica e respectiva prática, ainda que demonstrem dificuldade em expressar conceitualmente sua linha de atuação.

A formação continuada, como processo de reavaliação sistemática de sua prática e ampliação de sua base conceitual em relação aos processos de ensino-aprendizagem, obteve um posicionamento receptivo nesta pesquisa, o que permite concluir que sua manutenção como aprimoramento da ação docente é esperada pelo corpo docente.

Os dados obtidos remetem, também, para a necessidade de ampliação da pesquisa para um diagnóstico mais aprofundado das questões levantadas neste trabalho. Por outro lado, os resultados desse trabalho permitem dar início à construção de um banco de dados de educação tecnológica na FURB e ampliar de um espaço de reflexão em torno desta temática, uma vez que, além dos dados produzidos e sua socialização, é possível identificar materiais e instrumentos, como bibliografia e momentos de capacitação pedagógica, que contribuam para a melhoria dos processos educacionais no âmbito da educação tecnológica da FURB,

5. AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem o apoio recebido do programa PIPE/FURB da Universidade Regional de Blumenau, dos docentes participantes da pesquisa, da professora Henriette Damm Friske e da servidora Clarisse Terezinha Schmidt do IPS – Instituto de Pesquisas Sociais da FURB.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAZZO, W.A. **Ciência, Tecnologia e Sociedade**: Ensino de Engenharia: novos desafios para a formação docente. Florianópolis: Ed. UFSC, 1998.

CUNHA, M.I. **O professor universitário**: na transição de paradigmas. 2.ed. Araraquara: JM Editora, 2005.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 4. ed. rev. e ampl. Sao Paulo: Atlas, 2001.

PEREIRA, L.T. do V.; BAZZO, W.A. **Ensino de Engenharia**: na busca de seu aprimoramento. Florianópolis: Ed. UFSC, 1997.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 9. ed. Porto: Afrontamento, 1997.

EDUCATIONAL ACTION OF THE PROFESSIONALS IN THE TECHNOLOGICAL AREA: FURB'S REALITY

***Abstract:** The higher education has been passing by transformations as the result of conceptual changes in the professional formation. The necessity to understand the curriculum as a group of deliberate actions and integrated to the epistemological, didactic-pedagogical, ethical, political and social dimensions makes us reflect on how are the graduates courses of the technological area at the Technological Science Center of FURB (CCT/FURB) structuralized and in which form are the pedagogical practices are handled in this scope. With this concern, was created the Nucleus of Pedagogical Support (NAP/CCT) that, among other actions, allowed the structuring of a study group that aims to extend the possibility of advances and socialization of the reflections' results with the other professors of the other CCT/FURB courses, which constitutes the main objective of this work. From the diagnosis of the educational action in the scope of CCT/FURB it was possible to identify the conceptions of technological education in particular, and the higher education as a whole, which moves the professors' practices in this area. The obtained results demonstrated that the inquired professors develop their practices with a solid support in a traditional conception of education and maintain coherence between its theoretical and practical conception. This work also permitted identifying the necessary elements to compose a database that allows the accessibility of materials related to technological education and that can subsidize the professors' action and research.*

***Key words:** Technological education, Education, Continued formation.*