



A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA FACULDADE SENAC (SANTA CATARINA) OBSERVADA A PARTIR DA TEORIA ATOR-REDE

RUBENS STALOCH

Faculdade SENAC em Rio do Sul (SENAC SC)
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
rubens.staloch@sc.senac.br

RESUMO

O SENAC iniciou sua trajetória na década de 1940, em São Paulo. Na Unidade Federativa de Santa Catarina iniciou as atividades em 1947, portanto, há 71 anos. Durante o processo histórico se consolidou nos mais diversos níveis de ensino [desde Aprendizagem a Pós-Graduação]. Neste escopo, o SENAC Santa Catarina adotou uma Proposta Pedagógica baseada em diversas epistemologias: i) Piaget – construtivismo; ii) Vygotsky – sociointeracionismo; iii) Morin – pensamento organizador; iv) Feuerstein – aprendizagem mediada; e v) Freire – pedagogia crítica. Desta forma, o presente texto tem como objetivo perfazer uma análise sobre o processo ensino-aprendizagem na Faculdade SENAC Santa Catarina em seus cursos superiores [sobremaneira, Tecnológicos]. Ainda, buscou perfazer uma correlação com a Teoria Ator-Rede descrita por Bruno Latour. Se trata de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica, exploratória e documental. Como resultados desta reflexão se pode descrever que: i) é preciso sensibilização do corpo docente sobre a Proposta Pedagógica, para que sejam de fato “mediadores” e potencializadores nesta rede ensino-aprendizagem; ii) os docentes precisam estar imbuídos, em sua essência, “do espírito e da vontade da docência” para contribuir na construção do conhecimento e de sujeitos crítico-reflexivos.

Palavras Chave: Proposta Pedagógica; SENAC Santa Catarina; Teoria Ator-Rede.

THE FACULDADE SENAC (SANTA CATARINA) PEDAGOGICAL PROPOSAL OBSERVED FROM ACTOR-NETWORK THEORY.

Abstract

SENAC began its trajectory in the 1940s, in São Paulo. In the Federative Unit of Santa Catarina began the activities in 1947, 71 years ago. During the historical process, it was consolidated in the most diverse levels of education. In this scope, SENAC Santa Catarina adopted a Pedagogical Proposal based on several epistemologies: i) Piaget – constructivism; ii) Vygotsky - socio-interactionism; iii) Morin – thinking organizer; iv) Feuerstein – learning mediated; and v) Freire – critical pedagogy. In this way, the present text aims to make an analysis on the teaching-learning process at the SENAC Santa Catarina Faculty in its higher education [especially, technological courses]. Still, it sought to correlate with the Actor-Network Theory described by Bruno Latour. This is a qualitative, bibliographic, exploratory and documentary research. As a result of this reflection it can be: i) it is necessary to sensitize the teaching staff about the Pedagogical Proposal, so that they are indeed "mediators" and potentiators in this teaching-learning network; ii) teachers need to be imbued in essence with the "spirit and will of teaching" to contribute to the construction of knowledge and critical-reflexive subjects.

Keywords: Pedagogical Proposal; SENAC Santa Catarina; Actor-Network Theory.

1. NOTAS INTRODUTÓRIAS

O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) iniciou sua trajetória na década de 1940, quando, em 1946 o Conselho Nacional do Comércio recebeu autorização do Governo Federal para a instalação de escolas em todo o país. Neste mesmo período, vale destacar que o país apresentava políticas de incentivo à industrialização, ao crescimento, bem como, à qualificação [sobretudo, a profissionalização], tendo em vista perspectivas de expansão mercantil brasileira. Desta forma, o governo apoiava e sugeria a intensificação e aperfeiçoamento do ensino de comércio, economia e administração, bem como, estimulava a criação de escolas profissionais [ou pré-profissionais].

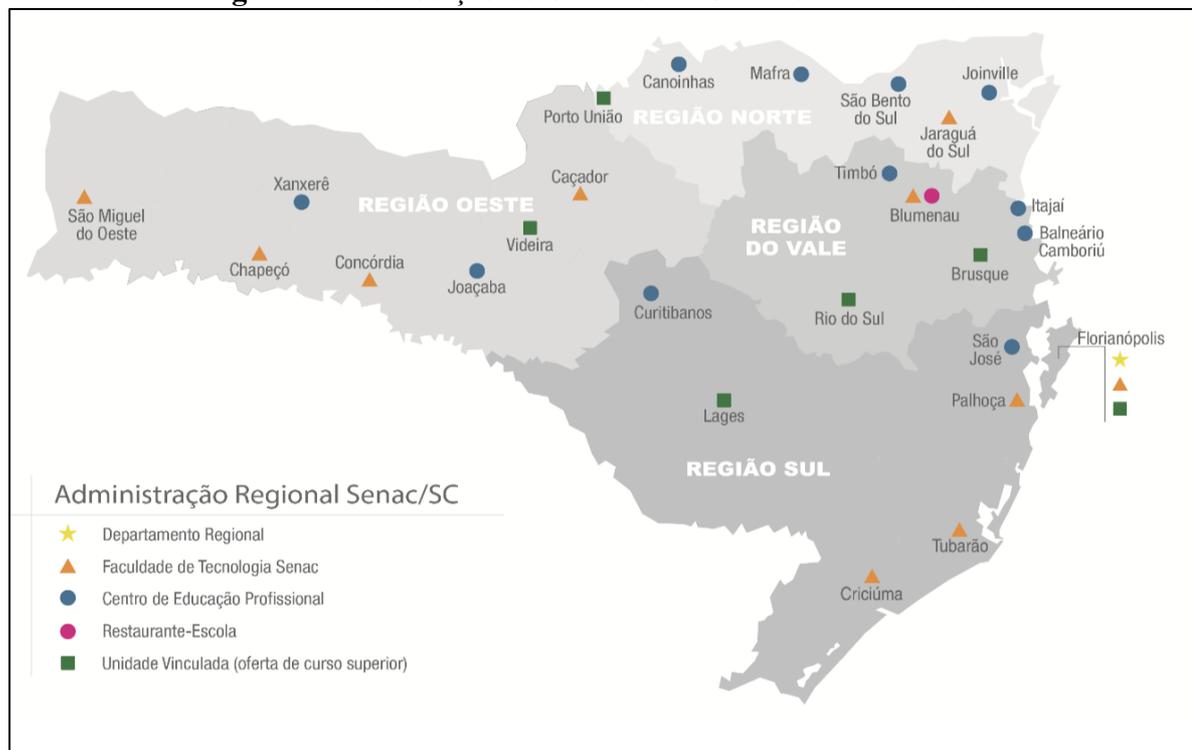
Considerando o escopo do sistema SENAC, foi em São Paulo o primeiro passo no início dos trabalhosⁱ e logo, se expandindo para demais regiões brasileiras, tendo em vista sua essência, sobretudo, de descentralizar o ensino técnico no setor de comércio, bens e serviços, assim como previa as políticas governamentais. Ademais, o Conselho Regional do Estado de São Paulo foi o primeiro do Brasil a iniciar suas atividades e a planejar seu órgão executivo, denominado Departamento Regional de São Paulo (DR/SP). Instalado em 1º de setembro de 1946 no prédio da Associação Comercial da capital paulista.

A missão do SENAC versa sobre a educação para o trabalho em atividades do comércio de bens, serviços e turismo e possui como visão, ser a instituição brasileira que oferece as melhores soluções em educação profissional, reconhecida pelas empresas. Atualmente está presente em diversos municípios, em diferentes regiões brasileiras [com Centros de Educação Profissional, Faculdades e Unidades Vinculadasⁱⁱ, Centros Universitário], desde aqueles em regiões metropolitanas até aqueles mais interioranos, como por exemplo, Rio do Sul, em Santa Catarina.

No seu portfólio figuram Programas de Aprendizagem, Cursos Livres, Técnicos, Educação à Distância, Graduaçãoⁱⁱⁱ, Pós-Graduação (*Lato Sensu* e *Stricto Sensu*) e extensão universitária. Ainda, possui um diferencial no que compete a área de atuação denominada de “atendimento corporativo”, cuja finalidade é o canal de comunicação entre instituição de ensino e empresas públicas, privadas e do terceiro setor, oferecendo opções de consultorias e treinamentos de acordo com as necessidades e interesses.

Em 1947 o SENAC chegou na Unidade Federativa (UF) de Santa Catarina (SC) – SENAC SC – e atualmente está em todas as mesorregiões desta UF com 28 pontos fixos de atendimento, sendo 16 Unidades ofertantes de Ensino Superior, 2 Centros Especializados além dos Centros de Educação Profissional e Unidades Móveis^{iv}. (Figura 1)

Figura 1: Distribuição do SENAC em Santa Catarina – 2017.



Fonte: extraído de (SENAC SC, 2017a).

A estrutura organizacional é centralizada no Departamento Regional (DR) (na capital – Florianópolis), onde são implementadas e discutidas todas as políticas e diretrizes do SENAC SC. No escopo do processo de elaboração de diretrizes para o ensino, o SENAC SC optou por uma metodologia “inovadora”, sobretudo, para o ensino superior^v, “reconhecendo o aluno como autor de sua própria experiência” (SENAC SC, 2017a; 2017b), sendo que o processo avaliativo do ensino-aprendizagem ocorre mediante indicadores qualitativos. Diferente de demais metodologias avaliativas encontradas em outras Instituições de Ensino Superior (IES), dadas por notas [quantitativas], o SENAC Santa Catarina, por meio do setor de educação no Departamento Regional, institucionalizou uma Proposta Pedagógica (PP) do processo ensino-aprendizagem e da gestão do conhecimento a partir de indicadores [qualitativos] baseados no “saber fazer” – habilidades necessárias de acordo com a área de formação – e “saber ser” – participação, criatividade, responsabilidade, espírito de equipe e cooperação e flexibilidade e respeito.

De acordo com análise documental, se identificou que foram consideradas à elaboração da Proposta dos cursos [no caso de análise, superiores e de grau em Tecnologia] as teorias descritas por: i) Piaget – construtivismo; ii) Vygotski – sociointeracionismo; iii) Morin – pensamento organizador; iv) Feuerstein – aprendizagem mediada; e v) Freire – pedagogia crítica. Neste contexto, e entendendo a relevância do docente no processo [e sobretudo nesta metodologia], o presente texto buscou refletir sobre o desempenho docente esperado [na PP apresentada] também a partir da “Teoria Ator-Rede” (TAR) (LATOUR, 2012).

Posto esta introdução, para subsidiar o debate, a metodologia para apresentação do presente texto está classificada nos termos da pesquisa qualitativa, exploratória, documental e bibliográfica. Assim sendo, o texto está dividido em cinco seções: i) Notas introdutórias; ii) Referencial teórico; iii) Metodologia; iv) Estruturação da Proposta Pedagógica do SENAC SC; e v) Notas finais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO: BREVES NOTAS SOBRE AS BASES TEÓRICAS DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA FACULDADE SENAC (SANTA CATARINA) E REFLEXÃO DA TEORIA ATOR-REDE NESTE CONTEXTO

A partir do entendimento de que o SENAC está inserido no contexto educacional [com educação superior], este tem o dever de cumprir com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 9.496/1996 – da qual se destaca o seu Art. 1º.: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar , na convivência humana , no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa , nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p.1). E mais, de acordo com a Lei n. 10.172/2001, é papel das Instituições de Ensino Superior a produção de conhecimento , que por sua vez, são a base do desenvolvimento [científico e tecnológico] do país.

Desta forma, o processo de ensino-aprendizagem deve estar alinhado a estes preceitos, possibilitando a formação, não apenas no âmbito acadêmico, mas também, da vida como um todo. Pensando nestas questões, a Proposta Pedagógica da Faculdade SENAC Santa Catarina se insere, construída a partir de diferentes [e convergentes] bases epistemológicas, as quais serão apresentadas ao longo do texto.

De acordo com Piaget (1975) – primeira base da PP – o sujeito humano, desde o seu nascimento, é um projeto a ser construído, sendo que o conhecimento não é inerente ao sujeito humano, nem dado pelo meio social. O sujeito é o responsável pela construção do seu conhecimento, a partir de interações em diferentes dimensões: físicas, sociais, ambientais, entre outras. Assim sendo, o contexto em que o sujeito está inserido reflete diretamente na forma como o mesmo irá conduzir a sua “construção”. Por exemplo, um sujeito que vive em um aglomerado subnormal tende a ter seu processo construtivista de forma diferente daquele sujeito que vive em uma estrutura urbana de classe média-alta.

Portanto, o construtivismo de Piaget não é um método, mas sim, a maneira de observar processos, no caso ensino-aprendizagem, a forma como o sujeito se autoconstruirá a partir dos diferentes contextos e relações (BECKER, 1992). Por isso, a velha prática de memorização de conteúdos não é construtivista, pois, impede que algo novo se constitua a partir do “pensar” e da “reflexão”.

Neste sentido, está também o direcionamento das reflexões de Vygotsky – segunda base da PP –, quando descreve que o processo de aprendizagem depende do que chamou de “sociointeracionismo” (MOREIRA, 1995). O desenvolvimento cognitivo dos sujeitos é dado por meio da interação social com outros indivíduos, pois, esta interação propiciará geração de experiências e conhecimentos, onde cada sujeito a partir de suas vivências e experiências contribui com o processo de aprendizagem [interações e relações mútuas]. Por sua vez, este processo depende de comunicação. Assim como também necessita de mediação.

A mediação é um processo valioso quando se fala de aprendizagem. O docente, na visão de Feuerstein (2002) – terceira base da PP –, tem papel central, pois, ele é o responsável pela “aprendizagem mediada”. O mediador é aquele sujeito que estimula as funções cognitivas dos demais sujeitos, auxiliando na organização dos pensamentos e assim, contribuindo ao processo de aprendizagem. Neste sentido, o autor ainda, desenvolveu um Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI)^{vi}, onde o sujeito “mediador” age de forma intencional cuja finalidade está no estímulo à aprendizagem, a partir da reflexão e do “potencial individual”. Este potencial precisa ser desenvolvido. E poderá ser, quando aplicada a mediação (FEUERSTEIN, 2002).

Fator também importante ao processo de aprendizagem reside no que Freire (1970) descreve como sendo um processo “crítico” ou “pedagogia crítica”, em uma análise marxista. Este processo consiste no processo de propiciar o pensamento crítico sobre o contexto da educação, refletido ainda a partir dos contextos social, econômico, político, entre outros. Freire nos faz pensar que somos sujeitos construídos historicamente e precisamos refletir [de forma dialética] sobre a forma como chegamos ao atual estágio, que por sua vez, influenciou sobremaneira o processo educacional e influenciará processos futuros.

O modelo capitalista “segregador” [de uma sociedade dividida em classes], que mercantilizou a educação ao longo dos tempos, precisa ser debatido. É evidente em sua obra, “Pedagogia do Oprimido”, que Freire (1970) reforça sua visão marxista, de que um indivíduo oprimido [não apenas economicamente, mas também culturalmente], quando não respeitadas suas manifestações culturais, constituídas a partir de suas relações [territorialidades], acaba não sendo ouvido pela sociedade, é marginalizado, o que por sua vez, não o torna um sujeito ativo perante a constituição histórica da sociedade.

Assim, para Freire (1970) – quarta base da PP – a escola tem papel fundamental na constrição de sujeitos autônomos, críticos e em condições para lutar pela transformação da sociedade, pois, “reflexão e ação dos homens sobre o mundo que faz a transformação acontecer, sem esses dois atos a superação da condição opressor e oprimido é impossível” (FREIRE, 1997, p. 38). O autor defendia valores como cooperação, criatividade, tolerância e respeito. A educação tem papel de “humanizar” o homem à ação consciente, objetivando “ação transformadora sobre a realidade” (FREIRE, 1970, p. 12).

Somente é possível a transformação quando se reformar o pensamento, que por sua vez, precisa da reforma da educação [paradoxo], como aponta Morin (2002). O autor, a partir de seu pensamento “organizador” – quinta base da PP – contribui para o processo da constituição do ensino-aprendizagem quando revela a importância da integração entre diferentes disciplinas, até então, separadas cada qual em sua “caixinha”. Mas, estas não estão separadas por sua natureza, e sim, devido as ações dos docentes: segregadoras. Reside neste fato, a dificuldade de se encontrar a interarticulação entre as ciências, cada qual com sua linguagem própria.

Portanto, pensar em um novo modelo de educação requer colocar em prática modelos além da multidisciplinaridade. É preciso pensar em processos educacionais inter e transdisciplinares, colocando fim ao modelo de “fragmentação disciplinar” (MORIN, 2002; 2013). E mais, para o autor é preciso um modelo de educação que faça a reflexão e se preocupe com o “conhecer o que é conhecer” (MORIN, 2013, p. 195). “Um conhecimento não é mais pertinente porque contém um número maior de informações, ou porque é organizado da forma mais rigorosa possível sob uma forma matemática; ele é pertinente se souber situar-se em seu contexto” (MORIN, 2013, p. 197). Desta forma, a integração, autocrítica, autoexame e reflexividade são essencialmente a chave para um modelo de educação reformadora. Os discentes precisam do acesso à informação e à reflexão sobre questões, históricas e/ou contemporâneas.

Ainda, pensando nestas bases epistemológicas ao processo de ensino-aprendizagem da Faculdade SENAC, ora apresentada, se pode percebê-la como sendo o resultado da atuação de uma rede de atores, evidenciando assim, a Teoria Ator-Rede (TAR) (LATOURETTE, 2012). O autor (2012, p. 65) descreve, no contexto da TAR, a diferença entre “mediadores” e “intermediários”. Os “mediadores” são aqueles atores [...] “que transformam, traduzem, distorcem e modificam o significado ou os elementos que supostamente veiculam”, perfazendo uma análise crítica e reflexiva sobre os mesmos. Já os “intermediários” são aqueles que [...] “transporta [m] significado ou força sem transformá-los”.

Esta teoria ganha força no período técnico-científico-informacional (SANTOS, 1994) com a ascensão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e da emergência da

cibercultura (LÉVY, 1999). Porém, é importante ressaltar que o conceito de redes não é uma exclusividade do universo tecnológico. Não se constituem apenas devido as TIC. Se pode pensar em redes sociais, redes urbanas, redes técnicas, redes econômicas, redes cibernéticas, dentre outras (DIAS; SILVEIRA, 2007). Capra (1996) relacionou a nomenclatura de redes inicialmente com o sistema natural – corpo humano – a chamada metáfora do organismo e após a segunda metade do século XVIII, há a “saída do corpo”, ou seja, o entendimento da rede em demais dimensões. Inclusive, se pode pensar naquela descrita por Castells (1999), a “sociedade em rede”, em que a rede desenha uma infraestrutura invisível de uma sociedade, ela mesma pensada como uma rede, remodelando inclusive, a sociedade industrial [tradicional]. Latour (2012) a aborda sob a perspectiva do “actante” [ator], que não diz respeito apenas aos humanos, mas também aos não humanos [*hardwares*, por exemplo], que por sua vez, possuem capacidade de transformar processos, ou seja, um ator na TAR é qualquer agência que produz efeitos. E de acordo com a “teoria da agência”, somente serão conquistadas as mudanças sociais quando as agências [neste caso, humanas] se unirem, pois, juntas são poderosas (SZTOMPKA, 2005).

Latour (2012), quando descreve a Teoria Ator-Rede (TAR), demonstra que o significado de ator pode ser um ente humano ou não humano. Nesse mesmo sentido, coloca que se pode ser “ator” em determinado momento na rede da qual se faz parte, e em outro não. Desta forma, o que constitui um ator é a ação. Somente será um ator aquele elemento que pela sua presença ou ausência produz diferença em uma ação coletiva, em uma rede. Por sua vez, *tecer redes*, refere-se a uma “série de ações em que cada participante é tratado como um mediador completo” (LATOUR, 2012, p. 189) o que pode ser encontrado quando há associação de diferentes atores em uma narrativa, em que todos fazem alguma coisa e não ficam apenas observando.

Uma rede é projetada por fluxos, circulações, alianças onde os atores envolvidos interferem e também sofrem interferências, é uma relação entre atores, não apenas de nós e conexões, mas sim a produção do social em ação (LATOUR, 2012). E assim, pode ser estendida como análise ao processo da Proposta Pedagógica da Faculdade SENAC Santa Catarina, onde os docentes [atores] precisam compreender por completo a PP [baseada na avaliação qualitativa] e suas bases epistemológicas, bem como, figurarem como verdadeiros “mediadores” nesta rede de ensino-aprendizagem. Para tanto, se faz necessário o entendimento mais detalhado sobre a PP em questão.

3. METODOLOGIA

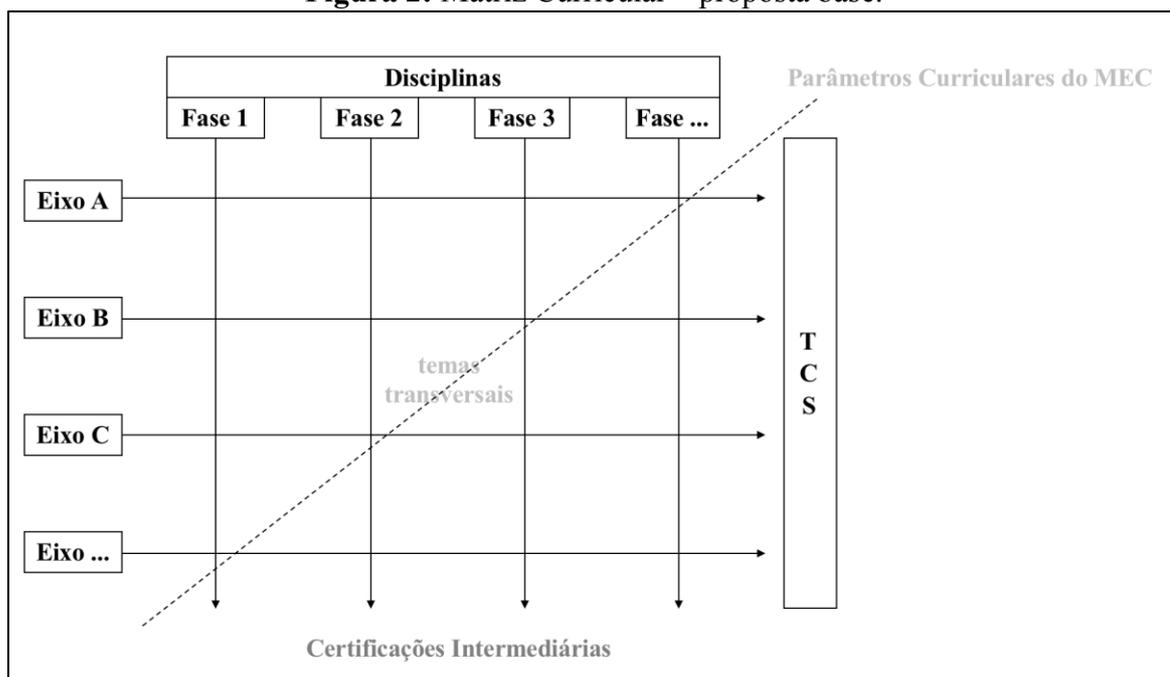
Possuindo como objetivo perfazer uma análise sobre a Proposta Pedagógica da Faculdade SENAC Santa Catarina, bem como, refletir sobre a mesma no escopo da Teoria Ator-Rede (LATOUR, 2000; 2006; 2012), se tratou de uma pesquisa qualitativa com uso dos procedimentos metodológicos de análise bibliográfica, descritiva e documental.

4. ESTRUTURAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA: COMO PENSAR EM DOCENTES “MEDIADORES”?

A Proposta Pedagógica se apresenta como interdisciplinar, a qual se busca refletir na Matriz Curricular dos cursos ofertados, sendo utilizado como suporte teórico a denominação de Nicolescu (1999). O autor de diz que a interdisciplinaridade se refere ao que vai além do campo disciplinar, atravessando a disciplina, mas sem perder o vínculo com a finalidade inscrita na investigação disciplinar.

As Matrizes Curriculares dos cursos foram pensadas a partir do viés multi e transdisciplinares apontados por Morin (2002). Desta forma, apresentam eixos temáticos e fases das quais são distribuídas as disciplinas, muitas das quais possuem em seus conteúdos correlação com os temas transversais exigidos pelos Parâmetros Curriculares do Ministério da Educação (MEC). (Figura 2)

Figura 2: Matriz Curricular – proposta base.



Fonte: elaboração do autor a partir da análise documental.

Cabe mencionar que entre as disciplinas, algumas delas apresentam os chamados “temas transversais”, assuntos estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares do MEC, como sendo obrigatórios e indispensáveis à formação em qualquer área do conhecimento, tais como: diversidade étnico-racial, diversidade de gênero e meio ambiente. Outro diferencial da PP da Faculdade SENAC diz respeito as certificações intermediárias, onde o acadêmico, após concluir todas as disciplinas de determinadas fases, recebe certificações intermediárias [“Assistente”; “Analista”] até o grau máximo previsto para o curso. Como forma de conclusão do curso, é realizado o chamado “Trabalho de Conclusão do Último Semestre (TCS)”, onde os acadêmicos podem desenvolver instrumentos próprios e aplicáveis ao cotidiano profissional, sendo os docentes os facilitadores e mediadores deste processo.

Importante destacar que, no tocante as disciplinas e a metodologia avaliativa aplicada com os discentes, os indicadores possuem uma escala de amplitude conceitual “Insatisfatório” (I) a “Ótimo” (OT). O discente é reprovado quando o conceito do indicador essencial for “Insatisfatório”. (Quadro 1)

Quadro 1: Indicadores Avaliativos.

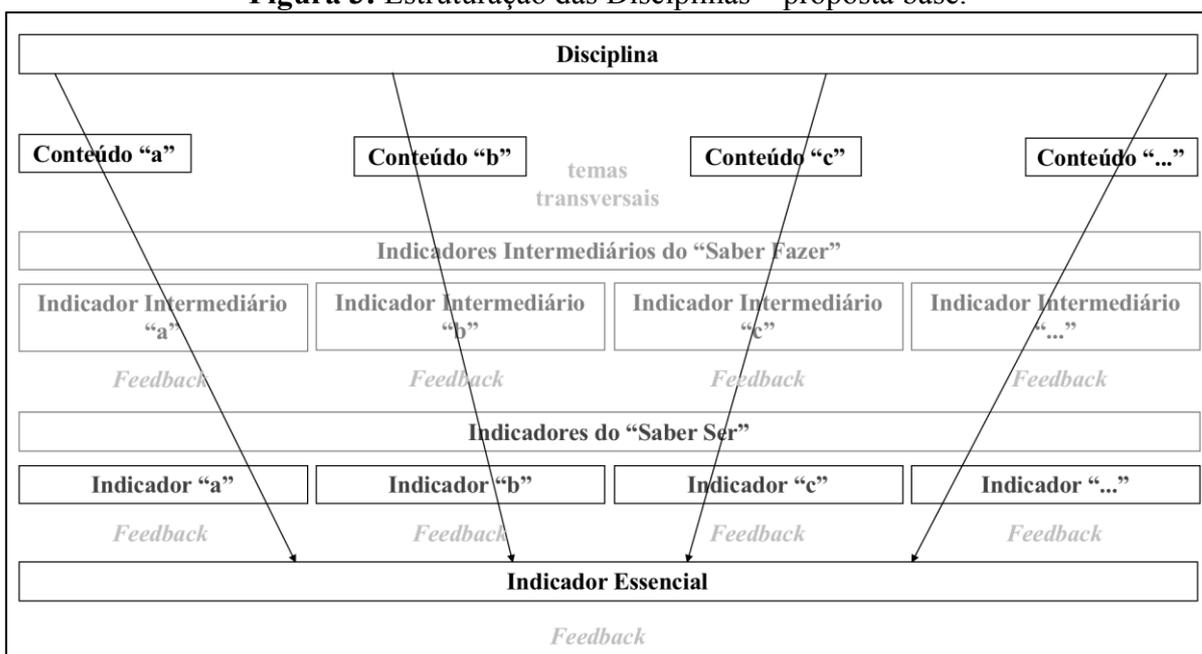
Conceito	Descrição da avaliação dos indicadores	Descrição da avaliação final
----------	--	------------------------------

Ótimo (OT)	O indicador foi atingido.	O indicador foi atingido na íntegra. Isso significa que o aluno compreende os fundamentos, contextualiza e aplica técnicas e metodologias de forma factível, coerente e defensável.
Bom (B)	O indicador foi atingido, mas pode ser melhorado.	O indicador foi atingido, mas pode ser melhorado em termos de fundamentação, contextualização e aplicação.
Satisfatório (S)	O indicador foi atingido parcialmente e requer adequação.	O indicador foi atingido parcialmente, pois a compreensão dos fundamentos, a contextualização e a aplicação requerem uma melhor adequação. Porém, estas fragilidades não comprometem o domínio do indicador essencial.
Insatisfatório (I)	O indicador não foi atingido.	O indicador não foi atingido. Falta sustentação teórica e metodológica.

Fonte: extraído e adaptado de (SENAC SC, 2017a).

Se verifica que os indicadores disciplinares estão divididos em indicador essencial e indicadores intermediários. Sendo que o primeiro, de acordo com análise documental realizada, deve expressar a essência do perfil profissional de conclusão do curso. Os indicadores intermediários são avaliados ao longo da fase, em que o docente fornece aos alunos os *feedbacks* correspondentes a cada processo avaliativo [conceito atribuído]. O conceito do indicador essencial [aquele que determinará se o discente será aprovado ou não] é formalizado somente ao término da disciplina. Para tanto, objetivando atender estes requisitos, os Planos de Ensino estão assim estruturados: (Figura 3)

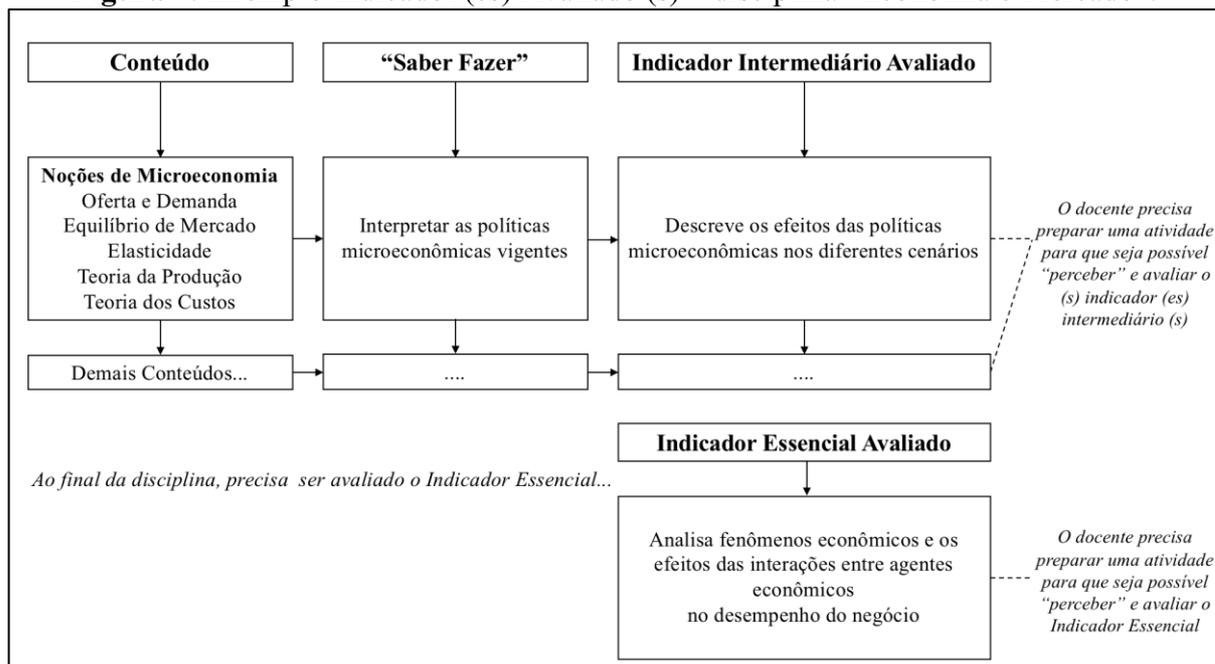
Figura 3: Estruturação das Disciplinas – proposta base.



Fonte: elaboração do autor a partir da análise documental.

Corroborando com esta perspectiva de avaliação por indicadores, existe a orientação de que se dê aos discentes *feedbacks* periódicos [e individualizados], sobretudo, ao final de cada atividade avaliativa. Citando um exemplo concreto a partir de um Plano de Ensino específico [disciplina “Economia e Mercado” do curso superior de Tecnologia em Processos Gerenciais], se pode verificar a forma como se espera que deva ocorrer o processo de avaliação dos indicadores [do “Saber Fazer”]. (Figura 4)

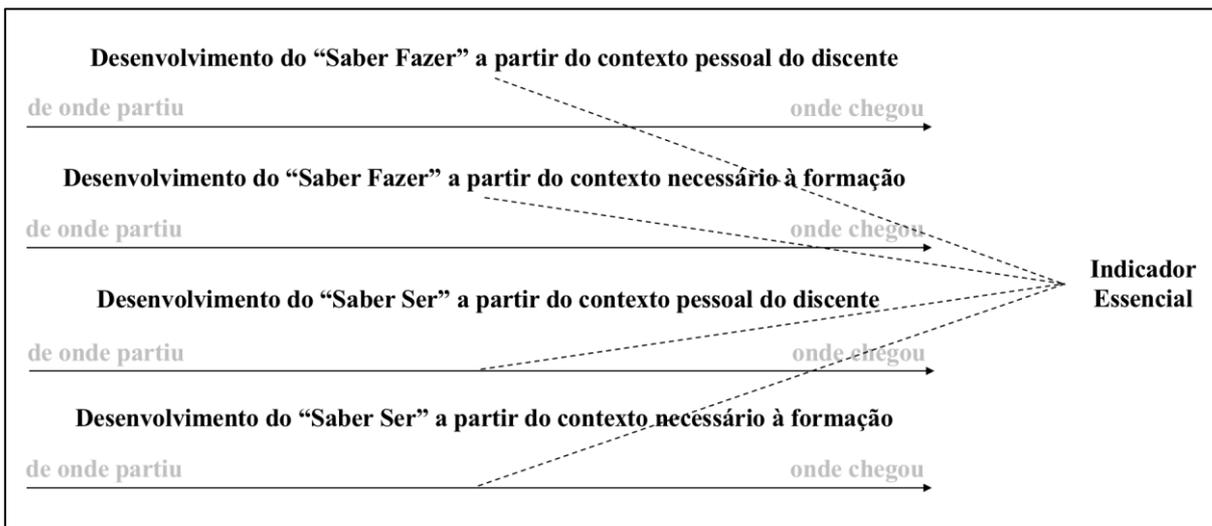
Figura 4: Exemplo Indicador (es) Avaliado (s) – disciplina “Economia e Mercado”.



Fonte: elaboração do autor a partir da análise documental.

Nestes termos, se reconhece a complexidade e dedicação necessária para o cumprimento das diretrizes. Como cada discente é avaliado pelo seu desenvolvimento pessoal e individual ao longo de cada disciplina, com o intuito de que ele seja o protagonista de seu desempenho, correlacionado com as expectativas dos indicadores de aprendizagem que satisfaçam os requisitos mínimos para aprovação [a partir dos indicadores do “Saber Fazer” e do “Saber Ser”] e exigidos pelo mercado de trabalho, se pode assim entender a constituição do indicador essencial de cada disciplina: (Figura 5)

Figura 5: Constituição do Indicador Essencial.



Fonte: elaboração do autor a partir da análise documental.

Importante frisar que no modelo proposto é impossível se fazer uma média conceitual para se chegar ao resultado do indicador essencial. A partir das análises se verifica que os docentes [inseridos na PP proposta, a partir das metodologias epistemológicas já descritas] necessitam compreender de forma minuciosa o modelo avaliativo, bem como, estruturar um “modelo próprio” e individualizado para cada discente no que concerne às suas avaliações [tanto no contexto pessoal, quanto profissional esperado], já que cada um é o autor de seu próprio processo – construtivismo – e a partir de sua realidade – sociointeracional.

Desta forma, é preciso que o docente seja capaz de avaliar o discente a partir de uma complexa matriz avaliativa, talvez, assemelhada a uma análise multicritério para a atribuição do indicador essencial. O que por sua vez, demanda de tempo [em sala de aula e extrassala] para execução do processo avaliativo. Ainda, requer o preparo adequado dos docentes à docência, sobretudo, neste formato pedagógico, incluindo, a elaboração das atividades avaliativas em consonância com a PP. Caso contrário, a essência da Proposta será perdida [ou não alcançada].

Considerando as prerrogativas do SENAC, o ensino pautado na educação profissional e tecnológica, de acordo com análise documental realizada, há indicação nos Planos Político Pedagógicos (PPC) dos cursos que os docentes realizam atividades que integrem ações práticas, em outras palavras, que integrem teoria e prática. E neste sentido, analisando os relatórios das pesquisas discentes realizadas ao final de cada semestre [autoavaliação e avaliação docente], se pode observar que em alguns casos os docentes não cumprem [ou não conseguem] cumprir todas as diretrizes previstas no PPC, tais como: *feedbacks*; estímulo à correlação teoria e prática; uso adequado do tempo em sala de aula na distribuição das atividades e dos conteúdos.

Não se pode esquecer que a TAR define uma rede a partir de um conjunto de elementos humanos e não humanos. No contexto desta análise acerca da Proposta Pedagógica “inovadora” da Faculdade SENAC em Santa Catarina, os elementos não humanos são entendidos como todo o aparato [inclusive de *hardwares* e *softwares*] utilizados [ou não utilizados] neste processo de ensino-aprendizagem e gestão do conhecimento. A respeito deste último elemento, a Faculdade SENAC em Santa Catarina dispõe das ferramentas disponíveis pelo *Google for Education*, por exemplo.

“Administrar ou gerenciar o conhecimento não implica exercer controle direto sobre o conhecimento pessoal. Significa, sim, o planejamento e controle do contexto” (BARBOSA, 2008, p. 11), ou seja, requer colocar em prática a integração [perspectiva de Morin] e a

mediação [perspectiva de Feuerstein]. Enquanto não religamos os conhecimentos segundo o conhecimento complexo, permanecemos incapazes de conhecer o tecido comum das coisas: não enxergamos senão os fios separados de uma tapeçaria” (MORIN, 2013, p. 192). Para tanto, esta expressão de Morin pode ser relacionada com a TAR de Latour, pois, somente será possível conhecer o tecido comum das coisas quando o docente entender que ele é o responsável em perfazer esta conexão, chamada, “mediação” [que hoje, pode ocorrer por meio também, da utilização das TIC]. Porém, antes de adentrar em sala de aula o planejamento é parte fundamental, sobretudo, aquele realizado em conjunto e integrado aos demais docentes, objetivando tecer a rede entre docentes para que os discentes possam a ela também se conectarem e se sentirem parte. Caso contrário, será apenas uma Matriz multidisciplinar em que “identificar os fios individualmente jamais permite que se conheça o desenho integral da tapeçaria” (MORIN, 2013, p. 193).

Se os docentes não figurarem com responsabilidade e não se dedicarem a entender com profundidade a PP da Faculdade SENAC Santa Catarina, não conseguirão também mediar o processo de ensino-aprendizagem da forma como se projetou institucionalmente. Por fim, se observa que a PP é pertinente, atualizada e “inovadora”, com grandes potencialidades^{vii}, e igualmente desafios, sobretudo, no que compete à compreensão e aplicabilidade na íntegra das práticas docentes nesta rede de ensino-aprendizagem.

5. NOTAS FINAIS

Pensando na estrutura de uma rede, material e/ou imaterial, humana e/ou não-humana, conforme descreveu Latour (2012) em sua Teoria Ator-Rede e correlacionando com a proposta pedagógica da Faculdade SENAC Santa Catarina, fica evidente que os docentes [agentes/atores] precisam agir de forma a “mediar” os processos e não apenas “intermediar” adotando práticas “conteúdistas”. Precisam utilizar dos atores “não humanos” como forma de criar um caminho para o processo de aprendizagem significativa e reflexiva-crítica dos discentes. Neste sentido, se pode elencar a era atual do período técnico-científico-informacional (SANTOS, 1994) em que o desenvolvimento das técnicas e da cibercultura permite o uso dos *Smartphones* em sala de aula, bem como, dos próprios computadores e seus recursos. São os docentes os responsáveis em colocar a proposta pedagógica em prática, bem como, proporcionar um melhor resultado do processo ensino-aprendizagem aos discentes, corroborando assim, com a teoria da “mediação” descrita por Feuerstein (2002). E mais, os docentes, precisam dar condições ao construtivismo entendendo as relações sociointeracionais dos discentes.

É fundamental que ocorra integração, não apenas entre disciplinas, mas sobretudo, entre docentes e discentes, permitindo e dando condições para a multi, inter e transdisciplinaridade, evitando que estejam cada um apenas em “sua caixinha”. Se faz necessária assim, abertura para que este processo possa ocorrer de forma eficaz, tendo em vista que a compartimentação dos saberes está, justamente, na incapacidade de articulá-los, uns com os outros; e sendo assim, este é um desafio, pois “a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada” (MORIN, 2002, p. 16).

Neste sentido, é importante para que os docentes figurem como “mediadores” nesta rede de ensino-aprendizagem proposta pela Faculdade SENAC Santa Catarina, se investir [não apenas no sentido financeiro] em sensibilizações periódicas ao corpo docente, despertando-os para o entendimento de sua significativa importância e relevância neste processo, que por sua vez, exige dedicação constante, acima de tudo, para o próprio entendimento da PP. E assim, figura importância a atuação conjunta [que nos incita pensar em

governança^{viii]} entre Departamento Regional, Faculdades, Unidades, Núcleos Educacionais, Docentes e Discentes.

A reflexão desejada com este texto, para além da apresentação da Proposta Pedagógica, residiu em demonstrar que os docentes, para que sejam de fato “mediadores” e potencializadores nesta rede ensino-aprendizagem, precisam estar imbuídos, em sua essência, “do espírito e da vontade da docência” e não apenas do “ser docente” / “conteudista” em troca de uma remuneração financeira. Afinal, o indicador essencial, sobretudo neste caso apresentado, é muito mais do que o resultado para avaliar se o discente foi “aprovado” ou “reprovado”, diz respeito à construção do conhecimento [do saber fazer de forma pensada] e de sujeitos crítico-reflexivos, como destacou Freire (1970). É uma metodologia desafiadora, pois, tira o docente de sua “zona de conforto”. Para tanto, é papel do docente assumir o “estado” crítico-reflexivo e constituir atividades educacionais e avaliativas que consigam, de fato, traduzir os indicadores necessários, contribuindo com a eficácia e efetividade da Proposta Pedagógica institucionalizada.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, R. R. Gestão da informação e do conhecimento: origens, polêmicas e perspectivas. **Informação & Informação**, Londrina, v. 13, n. 1 esp, p. 1-25, 2008.
- BECKER, F. **O que é construtivismo?** Revista de Educação AEC, Brasília, v. 21, n. 83, p. 7-15, abr./jun. 1992.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro, de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: fev. de 2018.
- _____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: fev. de 2018.
- CAPRA, F. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix/Amana-Key, 1996.
- CARRION, R.M.; COSTA, P.A. Governança democrática, participação e solidariedade: entre a retórica e a práxis. **Espacio Abierto**, vol. 19, n.4, octubre-diciembre/2010, p. 621-640.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- DIAS, L. C.; SILVEIRA, R. L. (Org.). **Redes, sociedades e territórios**. 2. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.
- FEUERSTEIN, R.; et al. *The Dynamic Assessment of Cognitive Modifiability: the learning propensity assessment device: theory, instruments and techniques*. Jerusalem: The ICELP Press, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. (Coleção Leitura) Rio, Paz e Terra, 1970.
- _____. **Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos**. 6a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- _____. **Cartas a Guiné-Bissau**. Rio, Paz e Terra, 1997.
- _____. **Aprendendo com a própria história**. Vol. 1. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GOMES, C.M.A. **Feuerstein e a Construção Mediada do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LATOURETTE, B. **Ciência em Ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- _____. *Les “vues” de l’esprit. Une introduction à l’anthropologie des sciences des techniques*. Paris: Presse des Mines, 2006. p. 33-69
- _____. **Reagregando o social: uma introdução à Teoria do Ator-Rede**. Salvador: EDUFA, Bauru: EDUSC, 2012.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagens**. São Paulo: EPU, 1995.

MORIN, E. **Sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **A Via para o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

NICOLESCU, B. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Triom: São Paulo, 1999.

PIAGET, J. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1975 [1959].

SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo – globalização e meio técnico-científico informacional**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SENAC. DR. SC. **Manual do professor da graduação**. Setor de Educação Superior. Florianópolis: Senac Santa Catarina, 2017(a). 20 p. il.

_____. **Manual de graduação do aluno**. Setor de Educação Superior. Florianópolis: Senac Santa Catarina, 2017(b). 27 p. il.

SZTOMPKA, P. **A sociologia da mudança social**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo, 1978.

SITES ACESSADOS

SENAC SANTA CATARINA - <http://portal.sc.senac.br/portal/home/default.aspx>
SENAC SÃO PAULO - <http://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?newsID=0>
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC) - <https://www.mec.gov.br>
THE FEUERSTEIN INSTITUTE - <http://www.icelp.info>

NOTAS

ⁱ Instituído pelos Decretos N^o. 8.621 e N^o. 8.622, de 10 de janeiro de 1946.

ⁱⁱ Única instituição de ensino no Brasil a possuir esta modalidade de “Unidade Vinculada” na oferta de cursos superiores – autorizada pelo MEC.

ⁱⁱⁱ Iniciou a graduação em 1989, com o curso de Tecnologia em Hotelaria, em São Paulo.

^{iv} A organização oferece cursos divididos em diferentes eixos tecnológicos – áreas de atuação: 1) desenvolvimento educacional e social; 2) ambiente e saúde; 3) gestão e negócios; 4) turismo, hospitalidade e lazer; 5) informação e comunicação; 6) infraestrutura; 7) produção alimentícia; 8) produção cultural e design; 9) recursos naturais; e 10) segurança.

^v Iniciou seus cursos superiores em 2002 [Grau de Tecnologia]. Pós-Graduação *Lato Sensu* em 2006. Credenciamento de Polos e Autorização de curso de Graduação EAD em 2011/12.

^{vi} Vide: *The Feuerstein Institute*. Disponível em: < <http://www.icelp.info> >. Acesso em maio de 2018.

^{vii} Sendo bem avaliada pelo MEC nos processos de Reconhecimento dos cursos.

^{viii} Sendo esta entendida a partir dos princípios de cooperação e integração. Vide: (CARRION; COSTA, 2010).