



OS SABERES DOCENTES: ABORDAGENS E TENDÊNCIAS PARA O ENSINO PROFISSIONAL

Ermelinda Schemes Oliveira¹
Wilson Rafael Schimila²
Marina Patrício de Arruda³
Vanice dos Santos⁴

RESUMO

Este artigo traz reflexões provenientes de um estudo de caso que objetivou conhecer a compreensão dos professores do ensino profissional acerca dos saberes necessários à sua prática pedagógica. A pesquisa foi realizada em uma escola de nível médio e técnico e contou com a participação da gestora da instituição e de quatro professores de disciplinas técnicas/tecnológicas que não possuem licenciatura. De abordagem qualitativa, o estudo teve como instrumentos de coleta de dados entrevista e questionários. A análise dos dados permitiu perceber que os professores reconhecem que falta em sua formação os aspectos que tangem à didática e metodologias de ensino e que a formação continuada pode contribuir para preencher estas lacunas. A prática profissional destes professores tem vistas a conceber uma educação que, além de prover uma formação puramente técnica, busque formar o sujeito na sua integralidade. Nesse sentido, mais do que os saberes específicos de sua área do conhecimento, é necessário que o professor possua saberes que contribuam para a formação de um cidadão crítico, social, atuante e, não contente com sua realidade, seja capaz de transformá-la.

Palavras-chave: Saberes; Ensino profissionalizante; Inteira; Formação profissional; Prática Pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo propõe uma reflexão sobre a formação profissional e a prática pedagógica de docentes no contexto de uma escola técnica, voltada à profissionalização de seus educandos. Além disso, esse estudo preocupa-se em investigar que saberes esses professores consideram importantes para bem exercerem sua atividade profissional.

A educação assume um papel importante na sociedade, pois é um instrumento de mudança social, espaço de reflexões e ações, a fim de formar um sujeito criativo-crítico-

pensante e contribuir no seu processo de emancipação. Nesse viés, é crucial a contribuição de Freire, em sua Pedagogia da Autonomia, quando diz que:

a educação constitui-se em um ato coletivo, solidário, uma troca de experiências, em que cada envolvido discute suas ideias e concepções. A dialogicidade constitui-se no princípio fundamental da relação entre o educador e educando. O que importa é que os professores e os alunos se assumam epistemologicamente curiosos (1998, p. 96).

A Pedagogia pregada por Paulo Freire caracteriza-se por uma prática pedagógica reflexiva e transformadora; portanto, esta proposta visa contribuir com o processo de transformação social. Transformação, esta, que é constante e única a cada momento. Um dos fatores que contribuem para esta mudança social é o gradativo aumento da empregabilidade de profissionais técnicos nas indústrias, agentes que são formados por escolas técnicas.

Diante deste contexto, faz-se necessário que a educação profissional vá além de uma educação totalmente técnica ou de um treinamento apenas, mas sim que tenha condições de formar um sujeito que, além de habilidoso e cuidadoso em sua profissão, seja um ser crítico e consciente do seu papel no mundo. Esta nova educação técnica deve formar cidadãos na sua integralidade.

Diante destas inquietudes e provocações, levantadas principalmente na disciplina de Conhecimentos e Saberes do programa de mestrado PPGE-UNIPLAC, faz-se necessário este estudo.

Nosso problema de pesquisa assim se configura: como os professores sujeitos da pesquisa compreendem os saberes necessários à sua prática pedagógica?

Este estudo de caso tem por objetivo geral conhecer a compreensão dos professores do ensino profissional acerca dos saberes necessários à sua prática pedagógica.

São objetivos específicos:

- Elaborar um quadro de revisão com orientações teóricas atuais relativas aos saberes necessários à prática pedagógica de professores;
- Produzir conhecimento sobre a compreensão dos professores sobre os saberes necessários à prática pedagógica;
- Destacar as dificuldades encontradas pelos professores na condução do processo de construção dos saberes necessários à prática pedagógica.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Após a realização do quadro de categorização para orientação das questões da pesquisa e análise de conteúdo, a metodologia da mesma será um estudo de caso, que segundo Gil (2002, p. 54) “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”. O estudo de caso sinalizará uma possível relação entre teoria e prática e, ainda segundo o mesmo autor, um dos propósitos deste tipo de pesquisa é “descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação” (2002, p. 54).

Nossa pesquisa realizar-se-á em uma escola pública estadual de ensino médio e técnico da Serra Catarinense; a referida escola conta com uma larga tradição e credibilidade no Ensino Profissional na região. Participarão da pesquisa quatro professores que atuam nos cursos técnicos profissionalizantes e a gestora da instituição. Nossa delimitação dos professores participantes da pesquisa obedecerá aos seguintes critérios: a) serem professores de disciplinas da área técnica/tecnológica; b) terem nível superior; c) não serem licenciados; e d) não terem feito curso de complementação pedagógica.

A escolha por professores não licenciados e sem complementação pedagógica se dá pela curiosidade dos pesquisadores, em consonância com as muitas indagações no ramo da educação profissional, em conhecer o ponto de vista e as opiniões destes profissionais, que ora atuam como docentes.

Três dos professores atuam na docência há menos de cinco anos, e um deles há mais de dez anos. Todos são bacharéis e três deles possuem especialização. Em 2016, lecionam as disciplinas de: Desenho Arquitetônico, Desenho Auto cad, Desenho Técnico, Direito, Legislação Ambiental, Legislação Aplicada, Gestão da Qualidade, Projetos – Segurança do Trabalho, Projetos – Recursos Humanos, Metodologia Científica, Engenharia de Software e Informática Aplicada.

A gestora é graduada em Pedagogia, possui especialização em Administração Escolar e trabalha na escola há 22 anos. Foi eleita por um processo democrático e tomou posse em janeiro de 2016.

A técnica para coleta de dados será um questionário para os professores; com esta técnica, podemos obter diferentes informações de um grupo, conhecer suas características e

explicar seus comportamentos (WEISHEIMER, 2013). Além disso, a pesquisa contará com uma entrevista semiestruturada para o diretor, que segundo Marconi e Lakatos, consiste em “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (2007, p. 197).

A análise dos dados será uma análise de conteúdo de forma qualitativa. Segundo Barros e Lehfeld, “a análise evidenciará as relações existentes entre os dados obtidos e os fenômenos estudados. O pesquisador aprofunda-se nos dados decorrentes do tratamento estatístico” (2000, p. 94).

3. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS

A educação profissional no Brasil já percorreu um longo caminho, permeado por atrasos e conquistas, discriminação e aceitação. Para que se tenha límpido a que passo se encontra esta modalidade educacional no país, explicitaremos alguns fatos históricos importantes.

O homem primitivo que aqui vivia, tinha sua educação baseada nos costumes, nos hábitos e estas práticas de aprendizagem efetivavam-se mediante a “observação e participação direta nas atividades de caça, pesca, de coleta, de plantio e de colheita, de construção e de confecção de objetos” (MANFREDI, 2002, p. 66).

A partir do ciclo do ouro e a Casas de Fundação e de Moeda, surgiu a necessidade de um ensino mais especializado, voltado a filhos de homens brancos. A aprendizagem na Casa da Moeda era diferente à do engenho, principalmente pelo fato de que “estabelecia-se uma banca examinadora que deveria avaliar as habilidades dos aprendizes adquiridas em um período de cinco a seis anos” (MEC, 2009, p. 1).

Em 1808, a família real portuguesa vem para o Brasil, que deixa de ser colônia para tornar-se sede do Reino. D. João VI cria, em 1809, o Colégio de Fábricas, que tinha o objetivo de atender os artistas e os aprendizes vindos de Portugal.

Durante o Império, as iniciativas de educação profissional

[...] ora partiam de associações civis (religiosas e/ou filantrópicas), ora das esferas estatais – das províncias legislativas do império, de presidentes de províncias, de assembleias provinciais legislativas. Por vezes, também, resultavam no entrecruzamento de ambas, isto é, da combinação de entidades e grupos da sociedade civil com o Estado, o qual os apoiava mediante a transferência de recursos financeiros. Assim, a educação profissional, como preparação para os

ofícios manufatureiros, era ministrada nas academias militares (Exército e Marinha), em entidades filantrópicas e nos liceus de artes e ofícios (MANFREDI, 2002, p. 75-76).

Em 1889 ocorre a Proclamação da República, e em 1909 o então presidente Nilo Peçanha cria dezenove “Escola de Aprendizes e Artífices”, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito, tendo o objetivo de capacitar os trabalhadores para atuarem na indústria, crescente nesse período. Segundo Garcia, “ocorreu nesse período uma aceleração no aumento de escolas profissionais, mas mesmo assim persistia a tradição de que se destinavam aos desfavorecidos de fortuna” (2000, p. 6). A autora, porém, sobreleva que havia “uma total desvinculação entre formação profissional e educação; aos trabalhadores era destinada uma formação voltada para treinamento, adestramento” (2000, p. 7), demonstrando que essa formação tinha o objetivo apenas de ensinar o *saber-fazer*.

Alguns avanços podem ser notados na primeira metade do século XX; um deles é a constituição brasileira de 1937, que foi a primeira a tratar especificamente do ensino técnico, profissional e industrial na história do país.

A partir do governo de Kubitschek (1956-1961) o Estado passa a ter uma relação bastante profunda com a economia e um dos objetivos desse período foi “a formação de profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país” (MEC, 2009, p. 4). Nesta época, as principais agências de educação profissional, as entidades do sistema S - especialmente o SENAI - formavam um sistema paralelo ao do estado e tiveram grande expansão (MANFREDI, 2002).

Avançando na obra da autora, ela menciona que os governos militares (1964-1985) tinham uma estratégia de desenvolvimento voltada a grandes projetos no país, “fazendo surgir a necessidade de desenvolver vários programas que requeriam mão-de-obra em massa” (2002, p. 104), tanto que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 (LDB), considerada um marco na história do Ensino Profissional, torna de maneira compulsória, técnico-profissional, todo o currículo do segundo grau. “Um novo paradigma se estabelece: formar técnicos sob o regime de urgência. Nesse tempo, as Escolas Técnicas Federais aumentam expressivamente o número de matrículas e implantam novos cursos técnicos” (MEC, 2009, p. 5).

Em 1996, com a nova LDB, a Educação Profissional é contemplada com um capítulo especial, separado da Educação Básica; a lei galardo a Educação Profissional,

separando enfoques de assistencialismo e de preconceito social contido nas primeiras legislações de educação profissional do país, fazendo uma intervenção social crítica e qualificada para tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma sociedade. Além disso, define o sistema de qualificação profissional que permite o reconhecimento das competências adquiridas fora do sistema escolar (MEC, 2009, p. 5).

A partir daí, os avanços na educação profissionais no país são inúmeros: construção de novas unidades escolares, compondo a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; a permissão da integração do ensino técnico ao ensino médio, à Educação de Jovens e Adultos e a Educação Indígena; a Criação do Catálogo Nacional dos Cursos (MEC, 2009).

A Educação Profissional assume, portanto, um valor estratégico para o desenvolvimento do país e é resultante de lutas e entraves ao longo das últimas décadas. Ela nasceu de uma necessidade puramente manufatureira e, de acordo com as mudanças da sociedade, também se transformou em um ensino mais humanístico. Tendo em vista esse panorama, o pensamento corrente é que, além do *saber-fazer*, o Ensino Profissional ganha outra faceta: formar um cidadão, na sua integridade, afinal, “o ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico” (MORIN, 2000, p. 15).

4. AFINAL, QUE SABERES SÃO NECESSÁRIOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA?

O que é necessário saber para ensinar? Conforme Silva Junior e Gariglio, muitos questionamentos podem ser feitos relacionados a este tema, a saber:

O que sabem os professores? Quais os saberes que estão na base da profissão docente? Quais os saberes necessários para ensinar? O que esses saberes têm de original? Há diferença entre eles e os conhecimentos provenientes da formação inicial, das ciências da educação, dos conhecimentos curriculares? Caso haja, em que ponto eles são diferentes? Como esses saberes são construídos? Qual a relação entre a edificação desses saberes com a experiência profissional? Trata-se de *habitus*, rotinas, posturas, intuição, dom, bom senso e/ou conhecimentos de tipo *sui generis* e competências? Qual a relação entre os saberes profissionais e os saberes acadêmicos e disciplinares? (2014, p. 873, grifos dos autores)

Com o objetivo de expandir esses questionamentos e frente aos grandes desafios que o mundo contemporâneo enfrenta, propomos um estudo de caso, a fim de aprofundar o

embasamento teórico referente a estes saberes e procurar responder algumas das questões supracitadas.

O que se entende por saberes? Que rol de conhecimentos é este, que os professores devem ter para atuar em sala de aula? “O saber constrói-se na interação entre conhecimento e informação, entre sujeito e ambiente, na mediação e através dela” (ALTET, 2001, p. 28). Portanto, o saber é socialmente construído e buscado individualmente, a cargo de cada um. É importante frisar que o saber é um conceito plural, que é oriundo da formação profissional, do currículo e da própria prática (TARDIF, 2002).

Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218) mostram que “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, (pois) sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações”. Assim, afirmam os autores, os professores comumente utilizam: os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência. Essa amálgama de saberes constitui, possivelmente, o que é necessário saber para ensinar.

No ensino profissionalizante, esses saberes ganham um caráter bastante prático, pois os estudantes desses cursos são instrumentalizados para atuarem diretamente com as técnicas que lhes foram apresentadas. Portanto, é primordial conhecer que saberes são essenciais aos professores que atuam nesses cursos, visto que “o desafio da profissionalização deve motivar o docente a investigar os saberes próprios do ensino, sendo necessária, para isso, a produção de estudos que consigam revelar o contexto complexo nos quais os professores encontram-se mergulhados” (SILVA JUNIOR e GARIGLIO, 2014, p. 878).

Por ter esse caráter prático, alguns profissionais docentes podem julgar não ser necessária a busca por uma formação de cunho pedagógico, pois ainda existe na sociedade brasileira, a noção de que, para ser professor de disciplinas ou áreas tecnológicas, mais vale o conhecimento dos conteúdos que se vai lecionar que propriamente a formação pedagógica (MACIEIRA, 2009).

É indiscutível que os saberes inerentes a cada área técnica devem estar presentes neste rol de conhecimentos dos professores. Porém, a educação constitui-se de um processo complexo e tem suas nuances e particularidades; os profissionais que trabalham, portanto, com educação, devem ser capazes de:

- Analisar situações complexas, tomando como referência diversas formas de leitura;
- Optar de maneira rápida e refletida por estratégias adaptadas aos objetivos e às exigências éticas;
- Escolher, entre uma ampla gama de conhecimentos, técnicas e instrumentos, os meios mais adequados, estruturando-os na forma de um dispositivo;
- Adaptar rapidamente seus projetos em função da experiência;
- Analisar de maneira crítica suas ações e seus resultados;
- Enfim aprender, por meio dessa avaliação contínua, ao longo de toda a sua carreira (PAQUAY et al., 2001, p. 12).

Segundo os autores, portanto, o profissional professor não é apenas o sujeito detentor dos saberes, mas sim aquele que adapta, articula, constrói, avalia, reflete. Não somente ensina, mas também aprende.

Em suma, a docência, para que seja exercida plenamente, exige do professor uma formação voltada à prática, que contemple ao educando uma aprendizagem satisfatória, mas não conclusiva, e que esta aprendizagem possa somar-se ao contexto da vida do estudante. Portanto, a aprendizagem, também no ensino profissional, deve ser significativa, útil e contextualizada.

5. ANALISANDO OS DADOS DE PESQUISA

Apresentamos a seguir a análise dos instrumentos de pesquisa, mantendo o anonimato dos sujeitos participantes, que foram informados dos objetivos da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Explicitaremos algumas falas dos professores e do gestor, contextualizando com a fundamentação teórica previamente sistematizada através de revisão bibliográfica. Os professores, doravante, serão identificados como “professor-arquiteto”, “professor-advogado”, “professor-administrador” e “professor-informática”, de acordo com sua área de formação; a gestora, por ser única, permanecerá sendo denominada, neste estudo, com essa terminologia. Trataremos esses dados a partir de duas dimensões: a formação profissional e a prática pedagógica.

4.1 A PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS QUANTO À FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Julgamos que seria importante que os professores e a gestora fossem questionados sobre a formação profissional, se esta dá o suporte necessário para a atuação docente. De forma geral, os professores reconhecem que há uma lacuna na sua formação inicial, pois esta está voltada para as competências técnicas, deixando uma brecha considerável em relação a aspectos relacionados à didática, visto que tal formação não visou formar professores; a gestora concorda com esta ideia.

Interrogada sobre a formação dos professores, a gestora menciona a formação integral do aluno, dizendo que: *“pra eles (os professores) isso é muito longe, muito fora da realidade, porque eles tiveram uma formação técnica; e mesmo aqueles que fizeram uma complementação pedagógica, essa complementação pedagógica dá conta até algum ponto, mas ela é rápida”*.

Concordamos com Perrenoud et al. quando comentam que:

o profissionalismo de um professor caracteriza-se não apenas pelo domínio de conhecimentos profissionais diversos (conhecimentos ensinados, modos de análise das situações, conhecimentos relativos aos procedimentos de ensino, etc.), mas também por esquemas de percepção, de análise, de decisão, de planejamento, de avaliação e outros, que lhe permitam mobilizar os seus conhecimentos em uma determinada situação (2001, p. 12)

Ainda sobre a formação inicial, corroborando com a ideia da gestora, o professor-arquiteto contribui dizendo que *“falta em minha formação a didática; e a complementação pedagógica talvez viesse ajudar a suprir essa lacuna”*; o professor-advogado também cita a complementação pedagógica, manifestando que *“o bacharel em direito está habilitado a trabalhar com matérias jurídicas. Entretanto, o curso de complementação pedagógica seria de grande valia”*. Esta complementação pedagógica citada pelos professores constitui-se de um curso direcionado para graduados, bacharéis ou tecnólogos, formação esta que dará suporte à eles quanto à didática, estratégias, metodologias e as intervenções em sala de aula. Freitas (2007) questiona se esta complementação de fato dá bases para a atuação em sala de aula. Segundo a autora, cursos de complementação pedagógica são uma alternativa, mas ainda *“não equacionarão a escassez na direção de uma política de valorização da formação de professores. Pelo contrário, aprofundarão o quadro de sua desprofissionalização pela flexibilização e aligeiramento da formação”* (2007, p. 1207). Não obstante, a complementação pedagógica aparece como uma alternativa àqueles profissionais que desejam inserir-se em sala de aula e não possuem licenciatura.

Outra contribuição vem do professor-administrador, ao ser questionado sobre sua formação, quando diz *“durante a graduação não tive aula de como ser professor”*; o professor-informática sustenta essa ideia, salientando que *“a formação é focada para aprendizagem técnica e não humanizada”*.

Pelos dados coletados, fica evidente que os próprios professores reconhecem que sua formação inicial preparou-os para atuarem tecnicamente, porém, não deu subsídios para a atuação docente. Na escola, o professor deverá saber mediar conflitos para uma convivência saudável, articulando razão e emoção. Daí a importância do ensino humanizado já nas universidades, afinal, o profissional deverá aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser (ARRUDA, 2008)

Antunes (2008) critica fortemente o profissional que não é licenciado e atua na escola. O autor concebe que uma verdadeira aula só pode ser transmitida por um professor de formação. Os trabalhadores de outra profissão *“podem passar informações, jamais provocar a verdadeira aprendizagem”* (p. 23).

Nesse sentido, de modo a minimizar os efeitos desse hiato na formação inicial (possivelmente também de licenciados), a formação continuada constitui-se num espaço que possibilita reflexões sobre a prática docente.

Segundo Schnetzler (1996), são razões para a necessidade da formação continuada:

- A necessidade contínua de aprimoramento profissional e de reflexões sobre a própria prática;
- A necessidade de se superar o distanciamento entre pesquisas educacionais e sua utilização para melhorias em sala de aula;
- Contribuir para a ideia de que a prática docente não é simplista e de que para ensinar não basta apenas conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas.

A gestora comenta sobre a importância deste tipo de formação, tendo em vista que, segundo ela, na educação profissional o ensino é muito fragmentado. Ela sustenta a ideia de que *“além da complementação pedagógica, todo profissional deve estar fazendo sempre capacitação continuada, onde ele reveja, essa postura deu certo, essa não deu, qual é o perfil do aluno, quais são os resultados que nós temos, que ele tenha visão do todo, porque hoje está muito fragmentado, a nossa educação é fragmentada; então acaba fragmentando muito mais na educação profissional”*.

Quando questionada se a escola oferece esse tipo de capacitação, ela salienta que ocorre *“de forma muito limitada. Porque uma capacitação continuada requer recursos, bons profissionais, oficinas que realmente deem conta”*. Portanto, para que se tenha qualidade na formação continuada, são necessárias parcerias, recursos vindos de outros segmentos, a fim de complementar a formação dos profissionais.

A queixa da gestora está de acordo com o que diz Schnetzer, quando afirma que em alguns destes cursos de formação continuada, geralmente, são

apresentadas abordagens de ensino ou tratados conteúdos específicos (para tentar ‘sanar’ as deficiências da formação inicial) com o propósito de os professores aplicarem em suas salas as ideias e propostas que a academia considera eficazes. Além de conceber erroneamente a formação continuada, tais ações mantêm o professor atrelado ao papel de ‘simples executor e aplicador de receitas’ que, na realidade, não dão conta de resolver os complexos problemas da prática pedagógica (2000, p. 23).

Os professores, quando questionados sobre a formação continuada, foram unânimes em afirmar que a escola oferece essa capacitação e que ela é importante. O professor-informática diz que *“a formação continuada é de suma importância pois a mesma tem a função de atualizar, trazer conhecimentos novos”*, enquanto o professor-administrador salienta que ela é *“extremamente importante, pois me ajuda a ter uma visão mais pedagógica”* e o professor-advogado nota que *“esses eventos contribuem para a atualização do profissional”*. O professor-arquiteto concorda com os demais, porém faz ressalvas importantes acerca da maneira com que essa formação é realizada; na sua fala, ele diz *“acredito ser de vital importância, contudo questiono se a maneira como ela tem sido feita venha a contribuir efetivamente na prática pedagógica”*.

A gestora traz uma possível solução para uma formação continuada de mais qualidade, quando cita a importância das parcerias com outros órgãos. Ela diz: *“Eu acho que isso é muito importante, trazer as discussões que estão acontecendo no mestrado, que poderiam estar acontecendo aqui também, na escola; em fevereiro que é o período e julho, se nós pudéssemos fazer essas parcerias, essa disponibilidade, ter recursos, ou a própria gerência de educação estadual disponibilizar, como a prefeitura se organiza, hoje a prefeitura é muito bem organizada na capacitação, são pessoas de renome que questionam, fazem uma reflexão sobre a caminhada, e isso já está acontecendo eu acho que há mais de 10 anos, acontece toda uma capacitação voltada realmente pra formação integral desse profissional e que já deu resultado isso lá na escola da educação básica, então faltaria isso*

pra nossa educação profissional”. Ela faz menção a um congresso de educação que ocorre anualmente na cidade, o qual traz profissionais de renome nacional, para discutir e problematizar questões da educação e reúne cerca de dois mil profissionais, abrangendo vários municípios da Serra Catarinense.

Ainda sobre formação continuada, os sujeitos da pesquisa foram interrogados se a buscam em outros locais, além da própria escola. Todos eles disseram que sim. Os professores citam, de forma geral, que participam de eventos científicos e mantêm-se informados sobre sua área de formação, utilizando também recursos tecnológicos na modalidade online; estes cursos também são, segundo eles, sobre didática e prática pedagógica. O professor-arquiteto, por exemplo, menciona: *“leio diversos artigos, notícias, faço cursos de aperfeiçoamento justamente para suprir a falta de didática”* e o professor-advogado diz que constantemente faz *“cursos de atualização e especialização com pequena carga horária”*.

Segundo o professor-arquiteto, *“Em cada momento de ‘parada’, vejo os professores ansiosos por dividir suas angústias. Por outro lado, infelizmente, ainda vejo professores que dizem que não veem necessidade nisso, que já estão ‘prontos’. Adotam a postura de ‘deixar como está’”*, denunciando a falta de entendimento por parte de alguns dos seus colegas acerca da importância da formação continuada.

O professor-informática relata ainda que *“A formação continuada é de suma importância pois a mesma tem a função de atualizar, trazer conhecimentos novos na minha profissão que muda muito rápido, principalmente para a atuação em sala de aula, onde podemos agregar com conhecimentos e experiências anteriores”*. No que tange às tecnologias educacionais, é primordial atentarmos para elas e, na medida do possível, aliar a tecnologia à educação, com inteligência e humildade.

Como educadores comprometidos com um novo olhar da Educação, devemos perceber que o momento atual se reveste de características especiais, que se está vivendo na *mudança da mudança*, onde as coisas se formam e se transformam frente aos nossos olhos, onde as verdades deixam de ser verdades com a mesma rapidez com que aparecem, onde nós mesmos mudamos e nos transformamos com maior facilidade do que antigamente. Com humildade, é preciso mudar posturas tradicionais, considerando que se vive num momento no qual o que se aprendeu hoje pode não ser mais válido amanhã, para tanto tem que se *aprender a reaprender*, ou simplesmente a *aprender a aprender* (SILVA, 2001, p. 45, grifos do autor).

Para progredir na reflexão, julgamos importante interrogar os sujeitos acerca da prática pedagógica realizada em sala de aula, a fim de conhecer suas estratégias e metodologias e ficar a par de suas opiniões.

4.2 ARTICULANDO OS SABERES COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Uma prática pedagógica voltada para formação de indivíduos na sua inteireza/integralidade faz-se necessária, portanto, o professor deve preocupar-se em possibilitar a esse aluno instrumentos e técnicas voltadas a esta formação. Percebemos a preocupação da escola nesse sentido, quando a gestora diz que *“o mercado de trabalho hoje já comprovou que muitas vezes ele pode ensinar a fazer, ele até admite pela técnica, mas está demitindo muitos profissionais exatamente pelo comportamento, exatamente pela área da formação integral, que seria, com a minha postura, como que eu me relaciono com os demais funcionários da empresa, então acho que é nesse ponto que a instituição hoje está mais voltada, está focando mais: o ser na sua integridade”*. Ela menciona que *“As linhas de trabalho ainda estão muito focadas em: eu tenho que ensinar o aluno a fazer, ele tem que entrar aqui e fazer”* e se pergunta *“qual é o papel mesmo, que educação integral nós podemos fazer para o nosso aluno, será que só temos que ensinar ele a fazer?”* .

Uma formação mais integral do cidadão supõe considerar e reconhecer o ser humano como sujeito que produz, por meio do trabalho, as condições de (re)produção da vida, modificando os lugares e os territórios de viver, revelando relações sociais, políticas, econômicas, culturais e socioambientais (PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA, 2014, p. 26)

Ainda segundo a gestora, *“eles (os professores) tem que se adaptar, buscar, se refazer, os seus conteúdos, refazer a sua postura, repensar essa caminhada. Mas eu vejo de um lado que eles tentam, muitas vezes, mas focam também muito na academia e muito na área técnica. Ah, mas isso aqui é técnico então eu tenho que ensinar, eles tem que fazer, eles tem que dar conta de fazer isso, e esquecem dessa formação integral que é isso que nós estamos propondo na nossa gestão agora, que o nosso aluno tem que ter uma formação integral, ele tem que sair aqui com uma visão do mercado, mas não apenas pra chegar lá e produzir, ele também tem que ter uma visão como homem social, num contexto local, e percebendo como que ele pode interferir ou melhorar o seu contexto e que a educação profissional tem que dar conta disso também”*, reiterando que a escola preocupa-se com a

formação integral do indivíduo. Segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina, esse sujeito tem direito a uma formação “que contemple as dimensões ética, estética, política, espiritual, socioambiental, técnica e profissional” (2014, p. 27).

Em relação à prática pedagógica, o professor-arquiteto pontua que ainda deve “*aprender como trabalhar com as nuances de cada aluno e qual a melhor forma de atingi-los. Cada aluno é único, e tentar entender cada um é um desafio diário*”. A partir desta importante afirmação, entendemos que as estratégias utilizadas pelos professores em sala de aula devem ser as mais diversificadas possíveis, para que, de fato, todos os alunos consigam aprender.

Díaz Bordenave e Pereira criticam o professor tradicional, dizendo que este tipo de professor “é um homem feliz: não tem o problema de escolher entre as várias atividades possíveis para ensinar um assunto. Como para ele a única atividade válida é a exposição oral ou prelação, não perde tempo procurando alternativas” (2008, p. 121). Os mesmos autores seguem afirmando que, ao contrário, para o professor moderno,

a escolha adequada das atividades de ensino é uma etapa importante de sua profissão. É nesta tarefa que se manifesta a verdadeira contribuição de seu *métier*. Assim como a competência profissional do engenheiro se manifesta na escolha acertada de materiais e métodos de construção, a idoneidade profissional do professor se manifesta na escolha de atividades de ensino adequadas aos objetivos educacionais, aos conteúdos de matéria e aos alunos (DÍAZ BORDENAVE e PEREIRA, 2008, p. 121, grifo dos autores)

Quanto às estratégias e atividades utilizadas pelos professores, três deles dizem não utilizar livros didáticos; apesar disso é curioso constatar que todos eles dizem utilizar frequentemente aulas expositivas. Os professores também apontaram recursos tecnológicos como uma ferramenta útil no processo de ensino-aprendizagem, citando o laboratório de informática e data show, utilizando-os com frequência. Todos os professores disseram utilizar às vezes jogos e dinâmicas como estratégia de ensino.

o jogo pode representar uma simulação na medida em que se caracteriza por ser uma situação irreal, criada pelo professor ou pelo aluno, para significar um conceito a ser compreendido pelo aluno. Os elementos do jogo representam entes concretos, mas a situação de jogo, vivenciada pelo aluno e que o leva à ação, é baseada numa situação irreal e metafórica, criada pelo homem. É neste sentido que o jogo apresenta um caráter alegórico. Assim, pode-se dizer que o jogo, determinado por suas regras, poderia estabelecer um caminho natural que vai da imaginação à abstração de um conceito (GRANDO, 2000, p. 21).

Além disso metade dos professores disseram que sempre utilizam seminários e discussões e a outra metade diz que utilizam às vezes; o mesmo ocorre com listas de exercícios.

Diversificar sua prática pedagógica é um dever do professor, pois, sabe-se, cada um aprende de um jeito. Somente aula expositiva não traz resultados concretos, assim como somente jogos também não o fazem. “Se um profissional não concebe situações de aprendizagens diferentes [...] e se as aulas que ministra não fazem do aluno o centro do processo de aprendizagem, o que a eles se está impingindo com o nome de aula não é aula verdadeira” (ANTUNES, 2008, p. 22).

Contribui com esse pensamento a Proposta Curricular de Santa Catarina, quando diz que

é fundamental que as práticas pedagógicas a serem levadas a efeito nas escolas considerem a importância do desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, sejam elas físicas/motoras, emocionais/afetivas, artísticas, linguísticas, expressivo-sociais, cognitivas, dentre outras, contribuindo assim para o desenvolvimento do ser humano de forma omnilateral (2014, p. 31).

Alguns professores também falam sobre a preocupação em sanar as dúvidas e atender às angústias dos educandos, não só no que diz respeito às especificidades das suas disciplinas, mas também de forma geral, no contexto da vida do aluno; muitas vezes, como relata o professor, é necessário “parar” a aula e atender a esses alunos, que, talvez, não têm esse momento de diálogo em casa. O professor-arquiteto diz que “*o objetivo é que realmente a formação dos alunos seja para que estes tornem-se cidadãos críticos. Em cada aula, surgem assuntos que muitas vezes ‘pouco se relacionam’ com o conteúdo pré-determinado. Quando estes assuntos surgem, procuro sanar as dúvidas trazendo conceitos para fundamentar as discussões. Por isso, manter-me atualizada é fundamental*”.

Portando, a escola tem uma função muito maior do que simplesmente transmitir conhecimentos; deve, sim, ser uma escola reflexiva. Segundo Alarcão (2001, p. 25), “a escola assim concebida pensa-se no presente para se projetar no futuro [...] e envolve no processo todos os seus membros, reconhece o valor da aprendizagem que para eles daí resulta”.

A gestora da instituição compartilhou conosco algumas de suas ideias e a sua concepção sobre a função do professor e o que ele poderia fazer em sala de aula. Segundo ela, “*o professor tem que ser além de um repassador de conhecimentos ou de técnicas ou de*

fazer”, apesar de ser uma escola técnica. Ela afirma que o professor quando se depara com seus alunos, também aprende, pois *“eles tem que estudar e transcrever aquele conhecimento deles, acadêmico que eles receberam, para o aluno que está buscando um mercado de trabalho também”*. Ela crê que a função do professor é *“buscar o conhecimento que já está acumulado na humanidade, socializar com eles (os alunos) e ainda, se possível, dentro das nossas práticas produzir conhecimento, para que eles possam ser possíveis pesquisadores, e pessoas que sonhem”*. Ainda conforme a gestora, o grande desafio dos professores dos cursos técnicos é *“articular aquele conhecimento que o mercado de trabalho exige, aquele conhecimento que o perfil do curso exige, e o conhecimento que o professor tem, tentar entrar em equilíbrio”*.

Os professores, portanto, tem seus próprios conhecimentos e saberes. Mas, que saberes são considerados importantes e fundamentais para uma boa prática docente? Edgar Morin (2000), em sua primorosa obra, cita sete saberes essenciais à educação do futuro que, segundo ele, todas as sociedades e todas as culturas deveriam tratar, sem exclusividade ou rejeição, com contribuições dessas sociedades ou culturas; são eles: I) o erro e a ilusão, II) o conhecimento pertinente, III) A condição humana, IV) A condição terrena, V) enfrentar as incertezas, VI) Ensinar a compreensão e VII) A ética do gênero humano.

Já mencionamos que não é apenas o conhecimento específico de cada disciplina que se faz necessário para o profissional professor. Segundo o professor-informática, *“o conhecimento específico sem dúvida é essencial, mas necessita a didática, experiências e saberes para construção de cidadãos críticos, participativos”* e o professor-administrador, quando questionado sobre qual saber é fundamental, foi também muito claro: *“didática”*. Todo esse rol de saberes didáticos darão base para a formação de alunos críticos, pensantes e cidadãos, transformadores sociais. O professor-advogado contribui dizendo que *“a medida em que o ‘ser’ conhece sua posição na sociedade, dotado de deveres e de direitos, torna-se crítico, formador de opinião e de difícil manipulação”*.

Um dos profissionais também menciona o fator psicológico da profissão, dizendo que *“o professor atualmente precisa dominar ou equilibrar seu psicológico. São tantas situações, tantos problemas que precisamos administrar todos os dias, que o professor deve estar bem equilibrado para conseguir transmitir seus conhecimentos”*.

O professor-informática também contribui dizendo que um saber importante que o professor da atualidade precisa ter é trabalhar com tecnologias. Segundo ele, é

fundamental que o professor possa “*estar apto a receber as mudanças como aliada a suas práticas pedagógicas e não como uma ferramenta de entretenimento somente*”. O professor arquiteto concorda, dizendo que “*utilizar essa tecnologia é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, sendo assim, o professor precisa dominar essa tecnologia*”.

O uso da informática pode contribuir para auxiliar os professores na sua tarefa de transmitir o conhecimento e adquirir uma nova maneira de ensinar cada vez mais criativa, dinâmica, auxiliando novas descobertas, investigações e levando sempre em conta o diálogo. E, para o aluno, pode contribuir para motivar a sua aprendizagem e aprender, passando assim, a ser mais um instrumento de apoio no processo de ensino-aprendizagem, abrindo possibilidade de novas relações entre os alunos (MERCADO, 2002, p. 131).

Nota-se, portanto, que os professores apontam alguns saberes fundamentais à sua prática pedagógica, a fim de que estes deem o suporte necessário à uma prática educativa que seja transformadora, atual, coerente e dinâmica. Fechamos esse tópico com a contribuição do professor-informática: “*nem todos conseguem a participação ativa dos alunos, mas tento observar cada turma para adaptar as estratégias e tentar formar cidadãos autônomos, críticos, cooperativos. E saber mudar as estratégias quando necessário*”. Acreditamos que essa é a síntese da função do professor: formar cidadãos na sua integridade, observar cada turma e cada aluno individualmente e (re)pensar em suas estratégias.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As informações apontadas pelos sujeitos da pesquisa permitiram-nos estudar, refletir, analisar e discutir a formação inicial, a formação continuada, a prática pedagógica e os saberes dos profissionais que ora atuam como professores de nível técnico.

Durante todo o estudo, foi muito presente a temática de formação integral, humanística, omnilateral. Ficou evidente que o professor não tem a função única e exclusiva de repassar seus conhecimentos, mas deve contribuir na formação de indivíduos para a chamada integralidade, inclusive no ensino técnico, visto que, pelos depoimentos, foi-se o tempo de que ensinar a fazer era o suficiente. Urge aliar, cada vez mais, a formação técnica à formação humanística.

A formação que tenha esse caráter carece de professores profissionais, compromissados e comprometidos com a educação. Os professores sujeitos desta pesquisa foram unânimes em reconhecer que falta em sua formação um arcabouço teórico acerca de assuntos educacionais e que isso faz falta no cotidiano escolar; uma tentativa de suprir esta falta é a formação continuada, buscada pelos profissionais e oferecida pela escola. A queixa dos professores é de que esta formação continuada deveria ser de melhor qualidade, afinal, segundo a própria gestora, faltam recursos para este fim. Fica evidente que estes profissionais têm conhecimento e preocupam-se em atualizar-se, contudo as políticas educacionais atuais não fornecem aparatos suficientes para a formação em nível pedagógico.

De forma geral, as metodologias utilizadas pelos professores são diversificadas; eles mostram-se preocupados em atender as particularidades de cada aluno e usam, além de aula expositiva, outros recursos, como laboratórios específicos de cada curso. Reconhecem que sua prática pedagógica não se constitui simplesmente por transmitir conhecimento.

Além dos saberes pertinentes à sua área de formação, os professores citam alguns saberes que julgam ser importantes para a prática pedagógica: saber trabalhar com tecnologias, ter didática, saber lidar com fatores psicológicos, ter experiência em sala de aula, saber formar cidadãos, saber trabalhar com as mudanças, saber mudar estratégias quando necessário.

Para que tenhamos uma Educação Profissional democrática e de qualidade, é necessário uma consciência coletiva dos profissionais que nela atuam, dos educandos e dos governantes, a fim de conceber a educação como processo de mudança e transformação social.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold et al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre, Artmed, 2001.

ANTUNES, Celso. **Professores e Professauros**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ARRUDA, M. P. **O mediador de emoções**. 1ª ed. Pelotas: Editora Livraria Mundial, 2008.

BARROS, Aidil J. S., LEHFELD, Neide A S. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 2. Ed. São Paulo: Makron Books, 2000. WEISHEIMER, Nilson. O questionário na pesquisa

- social. In: PREMEBIDA, Adriano, et. al. **Pesquisa Social**. Curitiba: InterSaberes, 2013. p. 41-52.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, 2009, 8 p.
- DÍAZ BORDENAVE, Juan; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 29. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1203-1230.
- GARCIA, S. R. O. O Fio da História: A Gênese da Formação Profissional no Brasil. 23ª Reunião Anual da Anped. São Paulo: 2000, 18 p.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GRANDO, R. C. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. 2000. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- MACIEIRA, Daniel de Souza. **Limites e possibilidades da formação inicial de professores da educação profissional através do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes, segundo as representações de seus egressos**. 2009. 209f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- MERCADO, Luís Paulo. **Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática**. Maceió: Edufal, 2002.
- MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- PAQUAY, Léopold et al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre, Artmed, 2001.
- SANTA CATARINA. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Florianópolis: A Secretaria, 2014.
- SCHNETZLER, R. P. **Como associar ensino com pesquisa na formação inicial e continuada de professores de Ciências?** Atas do II Encontro Regional de Ensino de Ciências. Piracicaba: UNIMEP, 18-20 out, 1996
- _____. **O professor de Ciências: problemas e tendências de sua formação**. In: PACHECO, R. P.; ARAGÃO, R.M.R. (Org.) **Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens**. CAPES/UNIMEP, 2000.
- SILVA JUNIOR, G. S.; GARIGLIO, J. A. **Saberes da Docência de professores da educação profissional**. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p. 871-892, out./dez. 2014.
- SILVA, Mozart Linhares. **Novas tecnologias – educação e sociedade na era da informação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

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

TARDIF, M.; LESSARD C.; LAHAYE, L. **Os Professores Face ao Saber**: esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e Educação n° 4, Porto Alegre, Pannônica, 1991.