

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A ATUAÇÃO DIDÁTICA DOCENTE COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO E DE PRODUÇÃO DE SABERES

Professional education: didactic performance as a source of training and teaching knowledge

PIRES, Fabíula Tatiane¹

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales²

RESUMO

A formação docente para a Educação Profissional, no Brasil, apresenta-se como um desafio a ser superado, historicamente revela-se com um caráter “especial” e “emergencial”, faltando-lhe uma integralidade própria. Como campo de estudo e pesquisa encontra-se ainda pouco explorado. A fim de contribuir com as discussões que se fazem em torno dessa formação, procura-se aqui descrever e analisar a atuação didática de docentes de disciplinas técnicas, com formação para a docência, identificando, nesta, aspectos relevantes para a formação dos professores, assim como os saberes que dela emergem. Os resultados baseiam-se em dados de dissertação de mestrado que procurou compreender o saber docente que orienta a atuação didática de professores de disciplinas técnicas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no CEFET-MG, com formação para a docência. Pela descrição e pela análise da atuação didática dos docentes, é possível perceber que, para construir o saber docente que orienta sua atuação didática, os professores recorrem a diferentes fontes, no entanto, a principal referência para o conhecimento prático da profissão tem relação direta com a trajetória escolar e com a de formação vivida: o curso técnico, os estudos feitos individualmente, a formação continuada e estudo dos diversos recursos didáticos. Isso nos permite inferir, portanto, que há nessa atuação didática: uma relação entre conhecimento prático e conhecimento teórico e um saber híbrido.

Palavras-chave: Saber docente. Atuação didática. Educação profissional.

ABSTRACT

Teacher training for professional education, in Brazil, presents itself as a challenge to be overcome. Historically it has revealed as a special and urgent characteristic. As a field of study and research, it is still undeveloped. In order to contribute to the discussions about this training, it is our intention to describe and analyze the didactic performance of technical subjects taught in such courses identifying relevant aspects in teacher training. The results are based on data found in an M.A dissertation which sought understand the teaching knowledge in Secondary School of technical Education of CEFET-MG. By the description and analysis of didactic performance, it is possible to realize that to build knowledge in this field teachers use different sources, but the main reference to the practical knowledge is directly related to the students' schooling experience: technical course itself, studies done individually, continued education and study of various teaching resources. This allows us to infer that there is in this didactic activity a relation between practical knowledge and theoretical knowledge and a hybrid knowledge.

Keywords: Teaching knowledge. Didactic performance. Professional education.

¹ Mestre em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG). Pedagoga no IFMG/ Campus Ouro Preto. E-mail: <fabiuila.pires@ifmg.edu.br>.

² Doutora em Instructional Design, com área de domínio conexo em International Intercultural Development Education pela Florida State University. Professora Titular aposentada da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora Titular do CEFET-MG. E-mail: <mariarita2@dppg.cefetmg.br>.

INTRODUÇÃO

Este artigo procura descrever e analisar a atuação didática de docentes de disciplinas técnicas, com formação para a docência, identificando nesta aspectos relevantes para a formação dos professores, assim como os saberes que dela emergem.

Os resultados expressam parte daqueles alcançados quando da realização da pesquisa³ no mestrado em Educação Tecnológica, no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).

A pesquisa, com duração de dois anos, contou com a participação de quatro professores de disciplinas técnicas com formação para a docência, ou seja, professores que possuem, além da formação em sua área de atuação como bacharéis, conhecimentos pedagógicos advindos de formação em nível superior quer em curso de licenciatura, quer por meio do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes⁴.

Assim, o texto organiza-se em quatro partes: num primeiro momento retoma-se a trajetória da formação de professores para atuação na Educação Profissional (EP), fazendo-se referência ao período iniciado com a promulgação do Decreto 2.208/97 (BRASIL, 1997b), que organizou a EP em três níveis: básico, destinado à qualificação do trabalhador, independente de escolarização; técnico, para alunos matriculados ou egressos do ensino médio; e tecnológico, correspondendo aos cursos de nível superior. O impacto do decreto, em particular na EP de nível técnico, deu-se na separação entre ensino médio e ensino técnico. Outro aspecto do decreto que foi fortemente criticado fazia referência à formação docente para o nível técnico (cursos concomitantes ou subsequentes ao ensino médio). Nesse caso, reforçou-se o caráter especial dessa formação e legitimou-se sua desvalorização, uma vez que, para a docência das disciplinas técnicas, poderiam ser recrutados não só professores, mas também instrutores e monitores (BRASIL, 1997a); em seguida, busca-se um diálogo com as contribuições de Tardif (2011) para a compreensão do professor como sujeito de seu saber e da prática como *locus* da produção de saber; num terceiro momento faz-se a descrição e a análise das atuações didáticas observadas; e, por fim, tecem-se algumas considerações que podem contribuir para reflexões sobre o conteúdo da formação docente para a EP.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EP NO BRASIL: DESAFIOS

Historicamente, no Brasil, a política de formação docente para a EP revela-se, tal como apontado por Oliveira (2005), por um caráter “especial” e “emergencial”, além de faltar-lhe integralidade própria. Consolidou-se, pelos programas especiais, o acréscimo da formação pedagógica à formação profissional técnica ou superior na área em que o profissional leciona. Também falta à área uma política de Estado que se comprometa, não com as oscilações do mercado, mas com uma educação

³ Dissertação defendida e aprovada em maio de 2015: PIRES (2015).

⁴ Por meio da Resolução 2 (BRASIL, 1997a), foram dispostos os programas especiais de formação pedagógica para a Educação Profissional com caráter equivalente à diplomação em licenciatura, a despeito da sua carga horária reduzida em comparação com a dos cursos de licenciatura.

que possibilite “o fortalecimento das relações entre cultura e trabalho, entre ciência, técnica e tecnologia, e a integração entre formação geral e formação específica” em favor dos sujeitos da EP (OLIVEIRA, 2005, p. 16).

A opção pelo programa especial de formação pedagógica de docente, tal como proposto pela Resolução 2 de 1997 (BRASIL, 1997a) com prazo inicial de cinco anos para sua avaliação, a princípio, justificava-se pela necessidade de, em curto prazo, suprir as escolas com professores habilitados. A permanência desse programa, ainda hoje, revela a adoção de uma política pouco preocupada com a formação inicial do professor, além de frágil, no que se refere ao embasamento teórico com carga horária reduzida. Esse aligeiramento, por sua vez, demanda às instituições empregadoras, e a cada docente, individualmente, o investimento em formação em serviço e/ou continuada.

Há, portanto, que se considerar pelo menos uma limitação possível à formação em serviço: o fato de encontrar-se justamente vinculada à instituição empregadora, o que pode comprometer a criticidade da mesma no que se refere, entre outros, ao processo de ensino e de aprendizagem, limitando-se à aquisição de procedimentos e metodologias articulados à missão e aos objetivos daquela instituição.

Uma alternativa possível e desafiadora para o fortalecimento da formação inicial seria, justamente, o investimento em licenciaturas para as disciplinas técnicas da EP. Antecipa-se aqui que, a despeito das dificuldades reais para se pensar a forma e o conteúdo destas, é preciso que se estabeleça o diálogo entre as instituições formadoras e as instituições de exercício da docência e entre pesquisadores e professores. Além disso, faz-se necessária a consolidação de políticas públicas de Estado que subsistam às mudanças de governo.

Tal como reforçado por Oliveira Jr. (2008), a formação de professores para as áreas técnicas, no Brasil, tem sido marcada historicamente pelas dicotomias intelectual/manual, teoria/prática e por experiências pontuais de formação. De forma análoga, segundo Araújo (2010, p. 484), a formação docente para a EP tem apresentado caráter dicotômico, “na separação e distinção entre profissionalização e escolarização (visão dissociativa) ou com a ‘soma’ da profissionalização com a escolarização”.

Esse caráter fragmentário da formação docente também foi ressaltado por Valle (2008), que, ao discorrer sobre a formação docente de forma geral, revelou um problema há muito discutido na formação docente para a EP: “Temos que encontrar uma proposta de formação do profissional de educação que seja um referencial, porque cada instituição, cada sistema está seguindo o seu caminho e fazendo do seu jeito” (VALLE, 2008, p. 88). À superação desse desafio soma-se a necessidade de incorporar, nas licenciaturas e no programa especial de formação pedagógica de docente, a realidade da EP, pois, conforme Oliveira Jr. (2008, p. 10), “muitos desses professores-técnicos desenvolvem seus próprios ‘métodos’ a partir da experiência com a prática pedagógica, tornam-se bons docentes, mas desgastam-se durante anos até formarem um repertório próprio de soluções pedagógicas”.

Além do desgaste profissional provocado pelas inúmeras tentativas, por erros e acertos, segundo Pena (2014), há outro problema iminente para aqueles professores que se baseiam apenas na experiência para conceber o ensino: o de colocar em “risco” um número significativo de alunos até que “aprenda” a ensinar, ao que a pesquisadora alerta:

O que acreditam estar adquirindo como conhecimento para o ensino pode se resumir a práticas pessoais de colegas, nem sempre baseadas em princípios fundamentados em conhecimento do campo da educação. Sendo assim, torna-se necessário questionar o fato de que a experiência prática é suficiente para ensinar a ser professor (PENA, 2014, p. 235).

Outro desafio posto à formação docente em EP refere-se ao ponto de tensão que se coloca diante das instituições formadoras de professores, ponto esse identificado por Bastos e Rovaris (2012): formar para competências e habilidades ou formar para diferentes saberes necessários à prática pedagógica? Ou seja, as mudanças no mercado de trabalho com a passagem da concepção de produção fundada no modelo taylorista/fordista para o de acumulação flexível impõem novas demandas para a formação dos professores que atuam na EP, não basta o domínio prático de técnicas, mas é necessário, também, o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais complexas.

O professor da EP muitas vezes tem os seus saberes silenciados pela ausência de espaços de trocas entre ele e os que se dedicam à sua formação. Tanto a ausência quanto a presença de espaços formativos para a docência na EP abrigam questões políticas, mas, também, dificuldades práticas, entre elas: se a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPECT) possui tradicionalmente o conhecimento da EP, não o faz, na mesma medida, quanto ao conhecimento sobre as licenciaturas; ademais, não se trata de pensar uma licenciatura especificamente acadêmica, como, por exemplo, em letras ou física, mas estreitamente relacionada aos diferentes eixos tecnológicos, aos diferentes setores da economia (industrial, comercial, agropastoril, de serviços e de saúde); logo, os conteúdos da formação docente para EP representam um ponto sem consenso, pois o acréscimo de uma formação pedagógica à formação técnica torna-se ineficiente para o exercício de uma docência que deve considerar outros aspectos próprios dessa modalidade de ensino, entre eles, a integração entre as disciplinas acadêmicas e técnicas e a relação entre os sujeitos do processo educativo e o trabalho em sua dimensão formadora e construtora.

Acrescente-se à lista de desafios postos a necessidade de se pensar políticas públicas de Estado, e não de governo, para a EP e assegurar que essa educação seja direito garantido, sobretudo à classe trabalhadora, a fim de se instrumentalizar na luta contra as injustiças e as desigualdades sociais. É preciso, ainda, pensar vias de formação docente para a EP, explicitando alvos e objetivos, a fim de que não sejam proteladas as ações na área (MACHADO, 2008).

Conhecer parte dos desafios postos à EP possibilita uma entrada mais prudente em um terreno escorregadio de disputas políticas e econômicas em busca dos saberes produzidos pelos docentes que nela atuam.

O PROFESSOR COMO SUJEITO DO SEU SABER E A PRÁTICA COMO LÓCUS DE FORMAÇÃO

As discussões sobre o saber docente, no Brasil, ganham força e sistematização a partir da última década do século passado. Segundo Lüdke (2001), a introdução ao tema se deu por meio de um artigo publicado por Tardif *et al.* (1991), na revista *Teoria e educação*.

Para a autora, esse artigo permitiu despertar, na comunidade acadêmica brasileira, não só o interesse pelo estudo do saber docente, como também passou a desafiá-la no

desenvolvimento de pesquisas na área. Os pesquisadores brasileiros enfrentam, ainda, a necessidade de contextualizar os estudos internacionais a fim de que não sejam adotados modelos e categorias consolidados em outros países com uma simples transposição para a nossa realidade. Reconhecidamente complexo, o tema é marcado pela pluralidade.

Em revisão bibliográfica⁵ realizada no ano de 2013, identificou-se que aproximadamente 78% dos trabalhos levantados sobre o saber docente na EP se orientavam pelas contribuições de Tardif (2011).

Para Tardif (2011), o saber docente encontra-se situado na interface entre o individual e o social. Nessa perspectiva, ele propõe fios condutores para se pensá-lo:

- o primeiro diz da íntima relação entre o saber do professor e o trabalho por ele desenvolvido na escola; logo, o saber tem relação com a pessoa do trabalhador e com o trabalho que ele realiza. Um saber, portanto, individual, mas, também, institucional;
- o segundo diz da diversidade do saber docente, um saber “plural, compósito, heterogêneo” (TARDIF, 2011, p. 18). O trabalho docente envolve conhecimentos e um saber-fazer diversos, oriundos de diferentes fontes;
- o terceiro diz da temporalidade do saber docente “adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional” (TARDIF, 2011, p. 18-19). O saber ensinar, portanto, é aprendido progressivamente com base não apenas na formação profissional, como também nas lembranças de experiências familiares e escolares e no próprio decorrer da carreira docente;
- além disso, os saberes oriundos da experiência parecem fundamentar ou alicerçar o saber docente; isso significa dizer que, para o professor, parece haver uma hierarquia de saberes em função de sua utilidade;
- também, os saberes docentes implicam “saberes humanos a respeito de seres humanos” (TARDIF, 2011, p. 22), ou seja, é um trabalho interativo;
- o último fio condutor diz sobre os “saberes e a formação de professores” (TARDIF, 2011, p. 22); trata-se, pois, da necessidade de se pensar a formação docente, aproximando os conhecimentos produzidos nas universidades sobre o ensino e aqueles que os professores desenvolvem em sua prática.

A prática dos professores é, portanto, reposicionada não apenas como um lugar em que se aplicam saberes, mas também como um lugar em que se produzem saberes. Estes, de modo geral, são adquiridos e produzidos em dois momentos distintos, no de formação e no de atuação profissional. Tardif (2011) classifica os saberes⁶ em quatro tipos: os profissionais, os disciplinares, os curriculares e os experienciais.

Os saberes profissionais, assim como os disciplinares, são adquiridos pelo professor

⁵ A revisão bibliográfica elaborada com vistas à realização do projeto de pesquisa abrangeu o período de 1997 a 2013. Entre as fontes de referências estão: o portal de dissertações e eventos acadêmicos do CEFET-MG; a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação (BDTD); dois periódicos, qualis A, na área da Educação (*Revista Brasileira de Educação* e *Educação & Sociedade*); a *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*; o volume 8 da Coleção Educação Superior em Debate – Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica; o sítio eletrônico da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) – Grupos de Trabalho de Didática, Formação de Professores e Currículo; e Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Foram identificados 11 trabalhos, entre artigos, dissertações e teses.

⁶ O autor utiliza a expressão *saberes* (plural) para referir-se aos conhecimentos que compõem o saber docente.

ainda na sua formação. São transmitidos pelas instituições responsáveis pela formação do professor e referem-se à ciência da educação e à ideologia pedagógica.

Os saberes disciplinares, por sua vez, são definidos por aquelas instituições e incorporam-se à prática docente. Trata-se, pois, das disciplinas no interior daquelas instituições, em seus cursos.

Os saberes curriculares e experienciais têm relação direta com o exercício da profissão. Os primeiros referem-se aos saberes sociais definidos pela instituição escolar de atuação. As escolas têm certo grau de autonomia para eleger objetivos, conteúdos e métodos; o professor, por sua vez, deve apropriar-se e aprender a utilizá-los. Os saberes advindos da experiência são bem práticos e relacionam-se ao cotidiano da sala de aula e da própria escola, ao modo de ser e de se fazer professor.

Os saberes identificados e definidos por Tardif (2011) guardam uma dimensão individual, da pessoa que sabe alguma coisa sobre o trabalho que faz, e uma dimensão social, de saber adquirido num contexto de socialização profissional (na trajetória de formação e de exercício da profissão). Contudo, adverte o autor, os saberes dos docentes parecem ser desvalorizados por diferentes grupos, isso porque há uma valorização da pesquisa e dos conhecimentos produzidos na academia e uma desvalorização do ensino.

Por outro lado, os saberes que não são construídos a partir da prática ou do exercício efetivo da profissão parecem ser desprestigiados pelo professor que não vê relação entre os resultados de pesquisas sobre a prática docente e a realidade desta, ou seja, o saber curricular e o saber disciplinar, definidos pelo Estado e pela escola, assim como o saber profissional, cujo controle depende das universidades e de seus formadores, são mantidos em relação de exterioridade pelos docentes.

Numa tentativa de produzir saberes que sejam reconhecidamente seus, o corpo docente “produz ou tenta produzir saberes através dos quais ele compreende e domina a prática” (TARDIF, 2011, p. 48). Os saberes da prática ou da experiência não são apenas produzidos, mas também validados por ela, constituindo o fundamento, para o docente, de sua competência profissional.

A partir das contribuições de Tardif (2011), foi possível observar a atuação didática dos professores de disciplinas técnicas, com formação para a docência, identificando saberes oriundos não só de sua formação, como também aqueles produzidos na atividade interativa diária com os sujeitos da instituição escolar.

A ATUAÇÃO DIDÁTICA DOCENTE COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO E DE PRODUÇÃO DE SABERES

Conforme Tardif (2011, p. 235), a atuação didática dos professores pode ser entendida como um espaço de dupla função: aplicação e construção de saberes, e que isso equivale a dizer que o professor é, além de um profissional com conhecimento oriundo de uma formação específica, “um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação”. Nesse sentido, observou-se, durante os meses de julho e agosto de 2014, a atuação didática de quatro professores de disciplinas técnicas com formação para a docência, buscando identificar o saber que nela foi aplicado e/ou construído.

Ressalta-se, no entanto, que tal observação não teve a intenção de fazer julgamentos sobre a atuação didática daqueles, mas conhecê-la no contexto real de seu desenvolvimento e, a partir daí, estabelecer o diálogo com os professores.

Entre os professores que participaram da pesquisa, têm-se três homens e uma mulher. Quanto à faixa etária, encontram-se entre 35 e 60 anos. Todos fizeram curso técnico no CEFET-MG, sendo que apenas um professor possui formação técnica diferente de sua área de atuação atual. Todos possuem como titulação mínima o mestrado, e soma-se a essa formação aquela específica para atuação como docente, o que demonstra que, além dos investimentos em conhecimentos de natureza técnica, houve também o interesse pelos conhecimentos pedagógicos. Os professores possuem tempo médio de atuação no magistério de aproximadamente 20 anos, sendo que essa média decresce quando considerada apenas a docência de disciplinas técnicas no CEFET-MG ou em outras instituições, passando para aproximadamente 17 anos. A pequena diferença entre o tempo total de magistério e o tempo no magistério de disciplinas técnicas revela que, basicamente, a experiência desses professores, na docência, concentrou-se nas disciplinas técnicas.

Três professores ministraram suas aulas em salas com quadro, carteiras e mesas e um professor em laboratório próprio do curso com um espaço para quadro, carteiras e cadeiras, mas também com equipamento para aplicação prática do conteúdo ministrado.

Em suma, os professores planejam a aula; orientam os alunos apresentando o conteúdo, direcionando atividades e fixando-o por meio de exercícios; e, por fim, controlam a aprendizagem, utilizando os instrumentos avaliativos, tais como provas, exercícios e trabalhos. Não foi possível perceber, no entanto, um dado “modelo” de aula para além do esquema mencionado.

A disciplina ministrada no laboratório apresentou uma dinâmica pouco diferente das demais, as aulas se organizaram basicamente pela: resolução de exercícios pelos alunos e/ou professor que, neste caso, eram acompanhadas de explicação do conteúdo, e posterior montagem prática das atividades pelos alunos, com a verificação do funcionamento pelo professor.

Pela observação empreendida, foi possível perceber que a dinâmica das aulas desses professores estrutura-se segundo os subprocessos de ensino – planejamento, execução e avaliação –, tal como apresentado por Oliveira (1988) em estudo do conteúdo da Didática em que propostas alternativas de ensino são apresentadas a partir desses subprocessos.

Comparando-se a relação professor-aluno, nas atuações didáticas observadas, percebe-se que dois dos quatro professores procuraram manter, em suas aulas, um diálogo mais intenso com os alunos, diferentemente dos outros dois, que tiveram suas aulas mais centradas na figura do professor. Os professores se distanciaram também no tratamento das questões referentes à disciplina, ao comportamento dos alunos. Para o professor com mais tempo de experiência no magistério de disciplinas técnicas, as questões disciplinares se relacionam com posturas que devem ser adotadas pelo futuro técnico; para a professora, pautam-se por necessidades do desenvolvimento da própria aula que depende, por exemplo, do silêncio dos alunos, no entanto, não ficam muito claras nas aulas de dois professores.

Os aspectos teóricos próprios da educação manifestam-se, porém, em alguns casos, de maneira implícita e mantêm relação com as formas de promover a aprendizagem do aluno. Assim, por exemplo, embora se utilizem da ideia de: estágios de amadurecimento; troca entre os pares; contextualização significativa do conteúdo; e integração teoria e prática, não se percebe que os professores tenham uma facilidade para justificar ou até mesmo explicitar esses termos.

Os conteúdos propriamente técnicos manifestam-se de maneira mais explícita, sendo que os professores são capazes, inclusive, de associá-los a outros e a situações práticas, tanto profissionais quanto cotidianas.

Questionados sobre as contribuições dos conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação e aqueles construídos em sua atuação como docente para tornar-se professor, revelam:

- a experiência como aluno do curso técnico soma-se à atuação didática, dando elementos que subsidiam a compreensão dos professores sobre o ensino, a aprendizagem dos alunos e a relação que se estabelece entre os sujeitos no dia a dia na sala de aula;
- a importância da formação para a docência reside no fato de ter abordado “os aspectos pedagógicos e a preocupação em conseguir compartilhar com alguém o conhecimento”; já o bacharelado contribui para o domínio do conteúdo técnico, essencial para a docência de disciplinas técnicas. No entanto, a maioria dos professores destaca que o curso técnico e o de bacharelado foram aqueles que mais contribuíram para o seu trabalho no magistério de disciplinas técnicas. Logo, apesar da formação para a docência, é possível perceber que permanece inalterada, para esses sujeitos, a ideia de que para ser professor do ensino técnico

[...] o mais importante é ser profissional da área relacionada à(s) disciplina(s) que se vai lecionar ou que se leciona. O professor do ensino técnico não é concebido como um profissional da área da educação, mas um profissional de outra área e que nela também leciona (OLIVEIRA, 2006, p. 7).

- entre as contribuições da licenciatura ou do programa especial de formação pedagógica de docentes de maneira geral destacam: a qualidade dos professores que tiveram nessa formação; a compreensão da estrutura e do funcionamento do ensino técnico; dos aspectos políticos que influenciam a educação e da importância de uma observação mais atenta do aluno para obter pistas de quando a aprendizagem pode estar ou não ocorrendo; as questões sobre o ensino, a forma pela qual é possível levar o aluno a construir o conhecimento; a postura docente; as disciplinas específicas da educação contribuíram para a formação de uma consciência mais crítica; o período da licenciatura permitiu o convívio com pessoas que estavam de fato preocupadas com a formação do professor, permitindo a troca de experiência entre aqueles que já lecionavam e os que não tinham experiência na docência.

Ratificou-se, pois, pela observação da atuação didática dos professores de disciplinas técnicas com formação para a docência que os docentes não só aplicam saberes adquiridos ao longo de sua formação, como também constroem outros capazes

de melhor instrumentalizá-los nesse novo campo de atuação, tal como já indicado pelas contribuições de Tardif (2011).

Identificou-se como saber aplicado: a compreensão do processo de aprendizagem pelo aluno, considerando os conhecimentos prévios, os estágios de desenvolvimento e a necessidade de diversificar recursos para facilitá-la; a concepção do que vem a ser uma pedagogia tradicional e o que implica essa escolha; a importância no processo de ensino e aprendizagem de uma relação dialógica tanto entre professor e aluno quanto entre os pares; o conhecimento técnico não só da disciplina lecionada, como, também, de disciplinas e áreas afins.

Entre os saberes construídos pelos professores em sua atuação didática identificaram-se: a construção de uma rotina e de uma organização de ensino capazes de dar-lhes segurança no desempenho da função, além de possibilitar sua inserção em outras atividades na Instituição; a proposição de alternativas para os imprevistos, em particular, quando se trata da aprendizagem do aluno, diversificando exemplos e recursos; a elaboração de material didático adequado aos objetivos do ensino técnico; e, por fim, a integração não só dos aspectos teóricos e práticos das disciplinas, como, também, dos conhecimentos técnicos com a vida social mais ampla.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática docente como espaço de formação e de produção de saberes difere da ideia de formação pela prática. Pela primeira, compreende-se que a prática docente se encontra fecunda de saberes que podem ser tal como defendido por Kuenzer (2008), apreendidos e compreendidos por um esforço do pensamento em apropriar-se da realidade. A partir disso, num momento seguinte, podem-se construir elementos capazes de permitir a compreensão, idealmente, dessa realidade, até que as ideias se tornem em ações capazes de transformá-la concretamente. Contrariamente, a formação pela prática torna-se vazia de elementos teóricos, tornando-se prática pela prática, incapaz de se explicitar, posto não haver sistematização; logo, duplamente tácita: implícita e essencialmente prática.

Para construir o saber docente que orienta sua atuação didática, os professores de disciplinas técnicas com formação para a docência recorrem a diferentes fontes, no entanto, a principal referência para o conhecimento prático da profissão tem relação direta com a trajetória escolar e com a de formação vivida: o curso técnico, os estudos feitos individualmente, a formação continuada e o estudo dos diversos recursos didáticos. Isso nos permite inferir, portanto, que há nessa atuação didática uma relação entre conhecimento prático e conhecimento teórico.

Para eles, a formação para a docência contribuiu com conhecimentos sobre o ensino, a aprendizagem e a própria postura docente, fortalecendo, assim, a necessidade de investimentos na formação dos professores nessa modalidade de ensino.

Segundo os professores, existe uma relação de reciprocidade entre as contribuições da experiência em outros espaços de atuação para o exercício da docência e dessa para o exercício de outras atividades. A experiência em atividades produtivas para

além da docência permite ao professor: compreender que as constantes mudanças no mercado demandam um ensino atualizado; ampliar o horizonte de abordagens em aula, estabelecendo relações com a vida cotidiana e com a atuação do técnico, ou seja, o conteúdo ganha materialidade. A experiência como professor permite-lhes, como contribuição para a atuação em outros espaços: produzir e divulgar novos conhecimentos por meio das pesquisas desenvolvidas; reconhecer a necessidade de capacitação e formação em serviço, propondo, inclusive, ações pedagógicas a partir da percepção das dúvidas no ambiente de trabalho que podem dificultar a execução de certa atividade; ter outro olhar sobre o relacionamento interpessoal na empresa.

Marcada por imprevistos, a prática docente requer do professor uma atuação didática criativa e positiva no enfrentamento desses. Entre as medidas adotadas pelos professores para lidar com os imprevistos presentes na atuação didática estão algumas aplicações, mas também algumas construções particulares e coletivas, entre elas: o uso de diferentes recursos didáticos, com exemplos variados de aplicação do conteúdo; a busca por uma relação mais estreita com os alunos; a flexibilidade no planejamento e na preparação das aulas; o estabelecimento de parcerias com empresas; a alternância entre ensino e pesquisa; a participação em atividades de formação continuada; além da própria experiência adquirida ao longo dos anos que fornece aos professores elementos para esse enfrentamento.

Pela análise realizada, pode-se concluir que os sujeitos da pesquisa não só aplicam os conhecimentos adquiridos em sua formação, como, também, constroem outros, estes saberes se fundem e se modificam, tornando-se, pois, um saber híbrido, mobilizado de acordo com as necessidades impostas pela prática diária.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. de L. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica e a necessária atitude docente integradora. In: DALBEN, A. I. L. de F. et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BASTOS, C. C. B. C.; ROVARIS, N. A. Z. Saberes docentes necessários à prática pedagógica dos professores de educação profissional de uma Universidade Federal Tecnológica. In: ANPEd SUL –Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 9., 2012, Universidade de Caxias do Sul. RS, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 2 de 26 de junho de 1997**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasil, Brasília, DF, 26 de junho de 1997a.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasil, Brasília, DF, 17 de abril de 1997b.

KUENZER, A. Z. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos (Palestra). In: **Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília. Coleção Educação Superior em debate. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2008,304p.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, abril/2001.

MACHADO, L. R. de S. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos (Palestra). In: **Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília. Coleção Educação Superior em debate. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2008. 304p.

OLIVEIRA, M. R. N. S. **O conteúdo da didática**: um discurso da neutralidade científica. Belo Horizonte: UFMG, 1988.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. In: ARANHA, A. V. S.; CUNHA, D. M.; LAUDARES, J. B. (Org.). **Diálogos sobre trabalho**: perspectivas multidisciplinares. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. Educação & Tecnologia, Belo Horizonte, jul-dez, 2006.

OLIVEIRA Jr., W. de. A formação do professor para a educação profissional de nível médio: tensões e (in) tensões. In: SENEPT – Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 1, tema 3. Belo Horizonte, 2008. Anais... Belo Horizonte: CEFET, 2008.

PENA, G. A. de C. **Docência na educação profissional e tecnológica**: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na rede federal. Tese (Doutorado em Educação Conhecimento e Inclusão Social) –UFMG, Belo Horizonte, MG, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, v. 1, n. 4, p. 215-253, 1991.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

VALLE, B. de B. R. do. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos (Palestra). In: **Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília. Coleção Educação Superior em debate. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2008. 304p.

Data da submissão: 04/07/2016

Data da aprovação: 21/07/2016

