

Saberes docentes na formação de professores para o ensino técnico

Fernanda Rebeca Araújo da Silva^{*}
Rosa Oliveira Marins Azevedo^{**}

Resumo

Este estudo é fruto de uma pesquisa em andamento no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), tendo como principal objetivo compreender em que aspectos ações desenvolvidas nos cursos de Licenciatura do IFAM possibilitam que licenciandos construam saberes docentes para o Ensino Técnico. Entendemos que pensar as características da formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica implica considerar, assim como noutras modalidades, a mobilização de saberes específicos para a atuação docente; saberes que procuramos evidenciar neste estudo, considerando o contexto privilegiado que as licenciaturas do IFAM se inserem. Em um primeiro momento, apoiados no posicionamento epistemológico sobre a concepção de saberes docentes proposto por Tardif (2014), procuramos conhecer que saberes têm sido evidenciados como necessários à formação docente para o Ensino Técnico ao longo da trajetória histórica da formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), apoiados em autores como Manfredi (2002) e Kuenzer (2007), entre outros. Na busca por conhecer os saberes docentes, estamos trilhando um percurso investigativo que se efetiva na observação participante, entrevistas com alunos das licenciaturas que estão em contato com a docência no Ensino Técnico em atividades como o Estágio Supervisionado e o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e análise dos projetos pedagógicos dos cursos da instituição. Após este processo, intentamos explicitar que saberes para a docência no ensino técnico são construídos por futuros professores de uma instituição de EPT. Como “produto” deste processo procuramos construir uma oficina pedagógica, juntamente com os alunos, daquilo que foi evidenciado e problematizado no contato com a sala de aula.

Palavras-chave: saberes docentes, educação profissional e tecnológica, ensino técnico, formação de professores.

^{*} Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias do Amazonas. E-mail: prof.fernandarebeca@hotmail.com

^{**} Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias do Amazonas E-mail: marinsrosa@yahoo.com.br

Teachers' knowledge in the formation of teachers for technical education

Abstract

This study is the result of an on-going research in the Professional Master in Technology Program at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Amazonas (IFAM), whose primary objective is to understand in what ways the actions undertaken in the IFAM Teacher formation courses enable undergraduates to build teachers' knowledge for Technical Education. We understand that thinking about the characteristics of teacher formation for Vocational and Technological Education implies considering, among other modalities, the mobilization of specific knowledge for teacher practice; knowledge that we seek to show in this study, considering the privileged context in which the IFAM teacher formation is placed. At first, based on an epistemological stance on the conception of Teaching Knowledge proposed by Tardif (2014), we seek to know what knowledge has been identified as necessary in teacher formation for Technical Education throughout the history of teacher training for Education Vocational and Technological Education (EPT), based on authors such as Manfredi (2002) and Kuenzer (2007), among others. In the search for teaching knowledge, we follow an investigative path which involves participant observation, interviews with teacher-students who are in contact with teaching in Technical Education in activities such as supervised training and the Initiation Scholarship Program for Teaching (PIBID) and analysis of educational projects in the institution's courses. After this process, we intend to explain what knowledge for teaching in technical education is constructed by future teachers of an EPT institution. As a product of this process we intend to construct an educational workshop, in conjunction with students, from what was shown and problematized in contact with the classroom.

Keywords: teachers' knowledge, vocational and technical education, technical education. teacher formation.

Introdução

Esta pesquisa se constrói na necessidade de compreender em que aspectos os cursos de formação inicial de professores do IFAM contribuem para que os licenciandos construam saberes para o ensino técnico no contexto de uma Instituição de EPT. O que não deixa de ser desafiador por significar uma busca por aprofundamento às discussões até então empreendidas sobre a temática, considerando a conjuntural emergência tecnológica, marca da sociedade contemporânea. (BAPTAGLIN, 2013)

Ao se tratar de formação de professores, segundo Pena (2011, p.100), poucos foram “[...] os trabalhos que abordaram a aprendizagem dos futuros professores nos estudos sobre formação inicial”. Somada ao fato estabelecido pela Lei nº 11.892/2008, que Instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; além do Decreto 5.154/2004, que permitiu a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio, a legitimidade da discussão aqui trabalhada se avoluma.

O aumento da oferta de vagas e a reintegração do ensino técnico no âmbito da educação básica nos fazem indagar: como tem se pensado e efetivado a formação de professores para esse ensino? Tal questionamento foi gerado nas discussões no MPET, bem como do Grupo de Pesquisa GEPROFET¹, do qual fazemos parte como membros. Na observação da própria instituição do qual fazemos parte, o IFAM, que possui, além do ensino técnico e tecnológico, formação de professores para a Educação Básica (anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) em Ciências e Matemática.

Entendemos que pensar as características da formação de professores para o Ensino Técnico, implica considerar, que este ensino mobiliza de saberes específicos para a atuação docente. Saberes que procuramos evidenciar neste estudo, em meio à “ausência de espaços formativos que auxiliem no preparo à docência dos profissionais das áreas propedêuticas e principalmente das áreas técnicas que atuam nestes cursos [EP]” (BAPTAGLIN, 2013, p. 7710).

Compreendendo o IFAM um espaço privilegiado no horizonte de construção de saberes docentes para o ensino técnico, surge o questionamento central da pesquisa: em que aspectos os cursos de formação inicial de professores do IFAM possibilitam que os licenciandos construam saberes para a docência no ensino técnico?

A partir dessa realidade delinea-se o objeto da pesquisa, a saber, os saberes docentes para o ensino técnico construídos pelos licenciandos nos cursos de licenciatura do IFAM, sendo os sujeitos da pesquisa, oito estudantes dos cursos de licenciatura em Química, Ciências Biológicas, Física e Matemática do IFAM (dois de cada curso), que estejam em contato com a sala de aula, por meio da disciplina Seminário de Estágio e/ou participando do PIBID, no ensino técnico.

A fim de dar conta da complexidade do problema, elaboramos os seguintes objetivos: 1. Conhecer da trajetória da formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) que saberes têm sido evidenciados como necessários à formação docente para o ensino técnico; 2. Elaborar um percurso investigativo

¹ Grupo de Pesquisa de Formação de Professores para o Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM.

para o conhecimento das ações desenvolvidas pelo IFAM para que os professores em formação construam saberes para a docência no ensino técnico; 3. Explicitar, a partir do percurso vivenciado, saberes docentes para o ensino técnico.

Em um primeiro momento, ao lançar os fundamentos teóricos discutimos os “Saberes Docentes no Ensino Técnico” e o “Panorama Nacional da Formação de Professores para o Ensino Técnico”. Em seguida, evidenciamos os “O Processo Metodológico” e o “Processo que se faz Produto”, a partir dos quais podemos propor as “Considerações Finais”.

1 Os Saberes da docência na formação de professores para o Ensino Técnico

O posicionamento epistemológico adotado na pesquisa repousa sobre a concepção de saberes docentes proposto por Maurice Tardif, em meados da década de 80, mas com grande repercussão no Brasil, em 2002, com o lançamento da obra “Saberes Docentes e Formação Profissional”, já em sua 16ª edição, em 2014.

De acordo com Tardif (2014), a proposta de formação que considera os saberes docentes é uma resposta crítica aos enfoques anglo-americanos que marcam supremamente os aspectos psicológicos dos professores, e à abordagem europeia tecnicista fomentada pelas vias das competências e, ao mesmo tempo, um questionamento da visão sociológica dos professores como meros reprodutores de uma ordem posta de dominação, na manutenção de um *status quo*.

Na contramão de uma explicação simplista da docência como sacerdócio, subordinado a uma vocação, os estudos fizeram parte de um movimento para a profissionalização da atividade docente. (CARDOSO, DEL PINO; DORNELES, 2012). O que foi evidente ao longo da história da EPT e da formação de seus professores, em uma “política de não-formação”. Sendo assim, discutir os saberes acionados no ensino técnico, lançam bases para uma concepção de formação. (GARÍGLIO; BURNIER, 2012).

Antes de continuarmos, cabe a nós situarmos o que sejam saberes docentes. Considera-se que estes sejam os elementos que constituem a prática do professor. Sendo um saber social, é diferente de conhecimento científico, tampouco está regido pela mera vivência. Se assim fosse poderíamos considerar como saber docente todas as vivências e sentimentos dos professores, o que abriria espaço para o “excesso etnográfico”. Embora os saberes docentes englobem os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, o saber, saber-fazer, saber-ser; não podemos considerar crenças, ideologias e idéias pré-concebidas como saberes docentes. (GARÍGLIO; BURNIER, 2012)

Este posicionamento de Tardif se explica pela sua concepção na relação teoria e prática. Para ele, o saber não se constrói fora da prática, sendo assim o saber está ao lado da teoria, ou seja, uma prática despojada de saber é constituída por um pretensão saber, que se revela, como já dito, em idéias pré-concebidas, ideologias e crenças. Para ele, o saber docente reside na argumentação. (GARÍGLIO; BURNIER, 2012).

Dentro desse posicionamento o professor seria um ator social racional, imerso em um *habitus* e capital cultural. “Pode-se dizer que os professores estão integrados num ambiente sócio profissional que determina, de antemão, certas exigências de racionalidade no interior dos quais o trabalho docente encontra-se preso, estruturado, condicionado”.(TARDIF, 2014, p. 205).

De acordo com Cardoso, Del Pino e Dorneles (2012), podemos classificar os saberes docentes em associações: 1. à natureza das suas diversas origens, 2. às diferentes fontes de sua aquisição, 3. das relações que os professores fazem *entre* os seus saberes, 4. das relações que os professores fazem eles mesmos com os seus saberes.

Para Tardif (2014), os saberes docentes são plurais, quais são possíveis de classificar conforme a sua natureza de origem. Sendo assim, fala em quatro saberes:

saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), compreendido como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; saberes disciplinares, correspondentes aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplina— são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados na prática docente; saberes curriculares, que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita; e por fim, saberes experienciais, que são aqueles saberes que brotam da experiência e são por ela validados, incorporando a experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. (ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p. 286).

Tendo como saber central aquele que advém da experiência profissional Tardif (2014) entende que o professor é produtor de saber, neste sentido as ações em prol da sua formação devem considerá-lo como agente ativo no seu próprio processo de formação, sobretudo por trazer os saberes de sua experiência para reflexão. (ALMEIDA; BIAJONE, 2007).

Considerando os Saberes Docentes enquanto tendência formativa para o Ensino Técnico, Moura (2008) elenca os seguintes aspectos como imprescindíveis na construção desses saberes: questões didático-político-pedagógicas, a função social da EPT, o papel do docente, as relações ensino-pesquisa e a discussão política.

Tais aspectos, efetivam-se mediante quatro espaços: atividades escolares propriamente ditas; interação com o entorno escolar; espaços de (re) inserção laboral; orientação pedagógica e profissional. Cada um destes é importante na futura atuação do professor, no momento de seu planejamento, quando este considerar as diversas especificidades, de maneira interdisciplinar. A unidade ensino-pesquisa é bem enfatizada na perspectiva do trabalho individual e coletivo, uma vez que esta permite visualizar o desenvolvimento da autonomia do professor que se forma, na capacidade de aprender a aprender. (MOURA, 2008).

Contribuindo com o debate, Barato (2002) traz à tona a histórica dissociação entre teoria e prática alimentada por fatores de valores sociais, econômicos e políticos, no qual à elite, era conferida educação literária, e aos filhos dos trabalhadores comuns, educação voltada para o trabalho braçal. O reflexo dessa visão foi sentido na pretensa separação entre teoria e prática, entre os aspectos propedêuticos e técnicos do saber sistematizado:

A precedência do termo teoria no par teoria & prática não é gratuita. Apesar de não corresponder historicamente ao modo pelo qual o conhecimento é elaborado no plano individual e social, o citado par acaba orientando decisões didáticas no campo da educação profissional. (BARATO, 2002, p. 143)

Barato (2002) preconiza a técnica como um saber, no qual a prática não se sobrepõe à teoria e vice-versa, mas são imbricadas no processo de construção saber técnico, composto pelos seguintes elementos: informação, conhecimento e desempenho. Dessa forma, pensar a formação de professores seria um esforço, primeiramente de revestir epistemologicamente o par teoria e prática, no seu diálogo, evitando o subjugamento de uma em relação à outra.

Um dos caminhos para a não dissociação entre teoria e prática na formação de professores é alocar essas discussões no contexto de atuação profissional de cada professor, pois não há como desvinculá-lo dos aspectos institucionais, os quais são constituintes do seu fazer docente, pois conforme Mancebo (2009, p. 207-208),

por um lado, o docente é configurado como trabalhador de um sistema produtivo, imerso numa nova organização do trabalho; por outro lado, o produto do seu trabalho – “força de trabalho competente” e “tecnologia e conhecimento científico” -, fundamental na dinâmica do novo funcionamento sócio produtivo, também é afetado.

Situar as práticas de formação no contexto de atuação do professor pode proporcionar condições deste fazer uso dos conhecimentos construídos em situações específicas e diversas. Como preconizado por Mancebo (MANCEBO, 2009, p. 233),

o mais importante é a passagem de um regime no qual predomine um tipo de relação pedagógica (seja ela transmissiva ou construtivista) para um regime em que se articulem diferentes tipos de relação, em razão de demandas próprias de cada contexto, as quais o professor tenha condições teórico-práticas de enfrentar.

Em particular, quando se trata da formação de professores, as relações entre educação e mundo do trabalho convergem para concepções sobre o “tipo” de pessoa que se quer formar e para qual sociedade. Assim, entendemos, a partir de Moura (2008), que é preciso questionar: o que é exigido, dentro de uma determinada concepção de sociedade, homem e educação, ao docente da EPT? Quais os saberes necessários? Partindo desses questionamentos partimos para o entendimento desses saberes na história da EPT. As respostas podem contribuir para novos encaminhamentos e ações que, de fato, contribuam para a formação de professores para esta modalidade de Educação na qual se aloca o Ensino Técnico.

2 Panorama Nacional da Formação de Professores para o Ensino Técnico

Educação e trabalho sempre estiveram nas dimensões relacionais dos seres humanos, no embate entre os aspectos econômicos, políticos, culturais e sociais influenciando seus modos de viver e produzir (SILVA; MOURÃO, 2013). Na análise do processo histórico da educação profissional no Brasil tais relações se evidenciam considerando as peculiaridades de cada período e como, em cada um deles, a dicotomia entre teoria e prática foram se estabelecendo.

Iniciaremos o panorama histórico e seus desdobramentos na formação de professores sob a ótica de Manfredi (2002). Para a autora, a história se delineia em três perspectivas: compensatória e assistencialista, a visão da racionalidade técnico-instrumental, e a educação tecnológica. Ressaltamos que essas perspectivas, aqui apresentadas não estão dissociadas e estanques uma das outras, mas coexistem no decorrer do processo histórico enredado nas demandas econômicas e políticas.

numa perspectiva compensatória e assistencialista, como uma forma de educação para os pobres, até aquelas centradas na racionalidade técnico-instrumental, as quais postulam uma formação voltada para a satisfação das mudanças e inovações do sistema produtivo e dos ditames do atual modelo econômico de desenvolvimento brasileiro, além de outras orientadas pela ideia de uma educação tecnológica, numa perspectiva de formação de trabalhadores como sujeitos coletivos e históricos. Esta orientação postula a vinculação entre a formação técnica e uma sólida base científica, numa perspectiva social

histórico - crítica, integrando a preparação para o trabalho à formação de nível médio. Nessa mesma linha, há concepções que entendem a formação para o trabalho como uma das dimensões educativas do processo de formação humana. A educação profissional, como direito social, é assim dimensão a ser incorporada aos projetos de escolarização de nível fundamental e médio dirigidos aos jovens e adultos pertencentes a grupos populares. (MANFREDI, 2002, p. 57, grifos do autor).

No período colonial, sob a economia agroindustrial as relações de trabalho se diferiam entre manual e intelectual, construindo a representação de que os trabalhos que exigem esforço físico estariam destinados aos pobres e escravos. O início do sistema educacional no Império fora focalizado na educação superior, aos membros da elite, mas, “o Estado procurava desenvolver um tipo de ensino apartado do secundário e do superior, com o objetivo específico de promover a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção: os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais.” (MANFREDI, 2002, p. 75).

No Brasil, a Educação Profissional (EP) inicia-se dentro de uma perspectiva compensatória e assistencialista (BAPTAGLIN 2013), com o Decreto 7.566 em 23 de setembro de 1909, assinado pelo presidente Nilo Peçanha, por meio do qual são criadas 19 “Escolas de Aprendizes Artífices” subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. (BARATO, 2002, p. 140).

Não obstante, as ofertas das instituições de educação profissional estavam ligadas às demandas econômicas, representadas pela sua clientela que “era constituída de órfãos e desvalidos”, o que as fazia serem vistas mais como “obras de caridade” do que como “obras de instrução pública”, possuindo caráter popular. (MANFREDI, 2002, p. 77).

Na República Velha novas configurações econômicas lançam sobre a Educação Profissional um caráter de qualificação para o mercado, sobrepondo-se à perspectiva assistencialista, abrindo-se a um novo perfil de aluno: os pertencentes dos setores populares urbanos, futuros trabalhadores assalariados.

No decorrer da Era Vargas, as necessidades do mercado em crescente industrialização, em detrimento da produção artesanal, fizeram emergir demandas específicas, que voltam os olhos para a formação profissional numa perspectiva da racionalidade técnica-instrumental, na formação de mão-de-obra.

Após o Estado Novo, alguns marcos legislativos nos ajudam a compreender como se construiu a EP até sua denominação atual como EPT (Educação Profissional e Tecnológica), dos quais destacamos a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, mediante a Lei 11892 de 29 de dezembro de 2008. (BRASIL,

2008). A qual passa a abranger formação inicial e continuada para a qualificação profissional; Educação Profissional Técnica de Nível Médio; e Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação.

O horizonte que se apresenta hoje é de constante crescimento, de intensificação dos debates dos desafios latentes. Do ponto de vista econômico os investimentos tendem a expandir-se, sob as atuais inovações tecnológicas que inauguraram novos modos de viver e de produzir do século XXI. Nesse contexto surge a necessidade de efetivar uma “educação tecnológica, numa perspectiva de formação de trabalhadores como sujeitos coletivos e históricos”. (MANFREDI, 2002, p. 57). Neste ponto, Mancebo (2002, p. 70), afirma:

Na realidade, todo um novo cotidiano vem construindo-se nas universidades, que reflete as transformações por que passa nossa sociedade de forma geral – e, mais especificamente, as que foram introduzidas no mundo do trabalho –, modificações carregadas pelo avanço das tecnologias da informação e pelo processo mais geral de mundialização do capital e do papel estratégico que a produção de conhecimento desempenha nesse processo. Assim, o trabalho docente e sua produção – ou sua produtividade – ganham um novo caráter, que precisa ser cuidadosamente analisado.

Essa afirmação dialoga com Moura (2008), fazendo-nos pensar em formação de professores que considerem todas essas modificações ditadas pela flexibilidade, volatilidade e efemeridade do mercado e das relações sociais, sem, contudo, fechar-se na esfera mercadológica, exigindo uma formação para além da força de trabalho, resgatando subjetividade e formação humana.

Retomando a questão histórica, anterior à criação dos IFs, temos que na formação de professores, “prevalcia a tradição pragmática de acolher professores sem formação, a partir do pressuposto de que não havia necessidade de nenhum método pedagógico específico” (ARANHA, 2006, p. 227).

Devido, em parte, a instabilidade histórica a formação de seus professores da EPT ficou marcada por uma “política de não formação”, “sendo tratada, no país como algo especial, emergencial, sem integralidade própria e viabilizando propostas de formação aligeirada e superficial, que carece de marco regulatório” (GARÍGLIO; BURNIER, 2012, p. 213).

Mesmo diante dos retrocessos e contradições, marcados nos documentos normativos ao longo da história da EP, é possível evidenciar saberes docentes em torno da busca por desenvolver uma educação integral, na superação da dualidade do saber e do fazer no currículo, concebendo-o como um conjunto de conhecimentos e

expectativas a serem desenvolvidas; por uma ação interdisciplinar no trabalho com projetos, entre as disciplinas das áreas técnicas e gerais, na perspectiva da formação omnilateral para o mundo do trabalho.

A partir dos fundamentos teóricos e subsídios históricos, palmilhámos um caminho na construção de saberes para os licenciandos do IFAM, o qual evidenciamos a seguir.

3 O Processo Metodológico

Na busca por conhecer os saberes docentes para o ensino técnico no decorrer da história da atuação e da formação de professores, e nos documentos diretivos para o Ensino Técnico de Nível Médio, houve a necessidade de mapear um percurso, de antemão, a fim de considerar o diálogo entre o que já foi apreendido, com aquilo que irá emergir do contexto das licenciaturas do IFAM.

A pesquisa, considerada uma construção, e em seu caráter processual, permite o delineamento de caminhos pelos quais nos guiaremos. Nesta seção evidenciaremos quais são esses marcos metodológicos, lançando luz ao caminho a ser trilhado bem como ao que já se trilhou, tendo em vista o objeto de estudo que são os saberes docentes para o ensino técnico, construídos por professores em formação dos cursos de licenciatura, constituindo-se estes como sujeitos da pesquisa.

Considerando o objeto de estudo, podemos alocar a pesquisa, por sua natureza, como qualitativa e como estratégia metodológica, a pesquisa-ação, o que implica em uma interferência transformadora na realidade/sujeitos pesquisados, considerando a própria pesquisadora deste estudo.

Juntamente com a implementação da pesquisa-ação como estratégia de pesquisa, os seguintes procedimentos serão adotados: 1) Observação participante com os estudantes das licenciaturas na disciplina Seminário de Estágio e nas reuniões do PIBID 2) prévia elaboração de uma proposta de intervenção a partir dos momentos de observação. A partir disso, os passos posteriores são a análise dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura; aplicação de questionário e rodas de conversas no aprofundamento de alguns aspectos a fim de conhecer as perspectivas dos sujeitos acerca dos saberes docentes necessários à atuação no ensino técnico.

1. Posto isso, procuramos investigar a construção de Saberes para o Ensino Técnico nos cursos de Ciências (Biologia, Química e Física) junto aos alunos que estão em contato com a sala de aula de Ensino Médio Integrado ao Técnico, por meio do estágio supervisionado, e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

(Pibid)², no âmbito do IFAM. Através desses momentos com os alunos, estes puderam expressar suas inquietações, problemáticas e vivências nesse contexto, dos quais buscamos consideramos os saberes mobilizados na prática docente.

Para tal, foi elaborado um processo metodológico pautado na pesquisa-ação (TRIPP, 2005). A fim de proporcionar momentos de discussão e interação entre sujeitos e a pesquisadora, houve um processo diagnóstico que perfizeram onze reuniões, nas quais os licenciando puderam expressar e problematizar aquilo que vivenciaram em sala de aula; para posteriormente, construirmos uma proposta de formação para a docência de Ciências no Ensino Técnico.

Os saberes docentes dialogam entre si e fazem sentido ao professor, a partir de sua experiência, sendo seu trabalho realizado por meio da interação (TARDIF, 2014). Da observação participante com os alunos, pudemos identificar algumas inquietações em relação ao Ensino, as quais elencamos a seguir:

1. Os alunos reconhecem que a docência do Ensino Técnico é diferente de qualquer outro contexto; e isso se demonstra nos objetivos a serem alcançados pelas disciplinas da área de ciências, bem como na escolha da metodologia empregada no processo de ensino; decorrente disso compreendemos que ao professor é demandada a habilidade de lidar com a diversidade, contextualizando os conteúdos de sua disciplina a fim de revesti-la de sentido nos mais diferentes cursos técnicos³; nesse processo de significação, a interdisciplinaridade pode mediar o processo de ensino;
2. Nos cursos técnicos do IFAM observou-se que os professores conseguem se utilizar da experimentação, enquanto estratégia metodológica, de maneira mais recorrente. No entanto, isto depende da interação com o curso técnico específico; por exemplo, os licenciandos do curso de química, conseguem promover situações de aprendizagem em laboratório com mais facilidade nos cursos técnicos de Química e Meio Ambiente; os licenciandos de Física, com os cursos técnicos de Eletrotécnica, Edificações e Mecânica; os licenciandos do curso de Biologia, com os cursos técnicos de Química, Meio Ambiente, Edificações e Eletrotécnica. Isso evidencia a possibilidade do licenciando

² “O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. [...] Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.” (CAPES, 2015).

³ O campus do IFAM no qual a pesquisa está em processo oferta os cursos técnicos de Eletrotécnica, Informática, Edificações, Meio Ambiente, Química e Mecânica, as quais se organizam sob o mesmo projeto pedagógico no Ensino Médio Integrado.

articular teoria e prática, nos cursos técnicos que possuem afinidade à sua área de ensino, embora essa articulação não esteja evidente na sua prática em outros cursos técnicos mais distantes de sua área de formação.

3. Entendem que é relevante conhecer e compreender o contexto institucional no qual seu fazer pedagógico se aloca. Isso implica em alinhar a sua prática aos objetivos da instituição, bem como ao perfil a ser formado nos diferentes cursos técnicos. Isso se mostra importante pelo entendimento dos IFs tendo como braço forte, historicamente a profissionalização.
4. Percebem que entre os alunos do Ensino Médio Integrado há uma tensão entre preparar-se para o ensino superior e/ou para uma profissão técnica, o que exige do professor refletir e pensar sua atuação pedagógica e conteúdos de sua disciplina para esse “dilema”. Diante desse contexto, evidenciam o diálogo necessário entre as disciplinas de formação geral, com as disciplinas técnicas, embora ainda procurem compreender como isso se daria mediado pelas exigências das avaliações dos alunos (vestibulares e similares); além da formação para o mundo e mercado de trabalho, sem deixar de atender a dimensão formativa integral, conforme preconizado nas diretrizes. Porém, no embate entre o real e o ideal, o que se percebe é uma sobreposição do aspecto da técnica sobre a formação geral.

É possível perceber que as problematizações lançadas pelos alunos incidem, sobretudo sobre questões do currículo e de conhecimento institucional, a qual possui reflexo direto na sua prática docente no ensino de Ciências, na relação entre Ciência e Trabalho. E a partir das questões levantadas pudemos propor a elaboração de um produto oriundo do processo.

4 O Processo que se faz Produto

O próprio processo formativo a que a pesquisa se propõe culmina em uma intervenção. Pensamos em uma oficina, planejada a partir dos momentos de discussão com os sujeitos, mas ainda a ser re-discutida. Acerca da fase de planejamento, concordamos com Esteban (2010, p. 176) ao compreender o planejar como

uma ação flexível e aberta a mudanças. Qualquer proposta de ação que o grupo defina depois do período de reflexão inicial deve sempre ser entendida em sentido hipotético, pois apenas a sua colocação em prática e a sua análise permitirão coletar evidências sobre o alcance e as consequências das ações empreendidas.

Afinada ao que se propõe a pesquisa-ação, e em seu “modelo” de processo formativo, bem como na concepção da construção de saberes docentes oriundos da experiência no processo dialógico com os teóricos, a oficina é um horizonte de culminância vislumbrado no percurso, uma vez que articula teoria e prática. Uma oficina é, pois,

uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiv a. (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 78)

As oficinas constituem-se uma oportunidade de construção coletiva de saberes pautada na reflexão, sem perder de vista as bases teóricas, no processo de aprendizagem. Sendo construída coletivamente, pode representar um passo além da racionalidade técnica, se for oriunda dos anseios e problemáticas levantadas pelo contexto e suscitada pelos sujeitos.

Assim como, pela pesquisa-ação o pesquisador é condutor do processo nos diferentes momentos, na oficina, em sua implementação e avaliação a abordagem perpassa não na transmissão, mas na construção do conhecimento operados nas diversas dimensões, a partir do que é vivenciado pelo coletivo ou pelos indivíduos que compartilham ao grupo. Tais dimensões são contempladas nas instâncias do sentir, pensar e agir de uma oficina pedagógica.

Se trata de uma forma de ensinar e aprender, mediante a realização de algo feito coletivamente. Salienta-se que oficina é uma modalidade de ação, Toda oficina necessita promover a investigação, a ação, a reflexão; combinar trabalho individual e a tarefa socializada; garantir a unidade entre a teoria e a prática. (VIEIRA; VOLQUIND, 2002, p. 17).

Com base nas leituras e discussão com os teóricos, bem como dos momentos de estágio, do que os alunos levantaram e na interação com a pesquisadora, algumas temáticas nos levaram a delinear uma proposta de oficina, com a intenção inicial de que ela ocorra como objetivo de contribuição para que os estudantes construção saberes a respeito do Ensino Técnico.

Assim, configuramos os momentos de formação através da oficina, pensando ainda que em cada momento, deverão ser pensadas atividades que oportunizem o diálogo e atividades práticas com o intuito de envolver os participantes:

1. Tema da Oficina

Saberes Docentes para o Ensino Técnico: uma questão pertinente.

2. Carga horária:16 horas

3. Dias das reuniões:4 dias de reuniões

4. Objetivo Geral

Proporcionar espaço de discussão e reflexão na construção de saberes para o ensino técnico no âmbito dos cursos de licenciatura do IFAM.

5. Objetivos Específicos:

- Compreender a configuração do Ensino Médio brasileiro em suas tensões e intenções ao longo da história da educação;
- Tecer implicações à atuação docente a partir do conhecimento das características do Ensino Médio Integrado e suas problemáticas;
- Discutir os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura, a fim de gerar contribuições.
- Situar a Educação Profissional em uma perspectiva crítica no diálogo com o Ensino de Ciências e de Matemática.

6. Ementa

Trata de reflexões e discussões acerca do ensino técnico, alocando-o no tempo e no espaço que nos são próprios, mas que dialogam com o seu percurso histórico. Busca-se discutir saberes que se mostram necessários à atuação docente no Ensino Técnico, considerando os seus objetivos e as características do seu corpo discente.

7. Metodologia

Para alcançar os objetivos propostos propomos as seguintes atividades: leituras e discussão em rodas de conversas; palestras; apreciação e discussão de documentários; construção de painel integrado por meio de relatos de experiências.

1º dia: Palestra acerca da historicidade dos saberes docentes para o ensino técnico e discussões. Produção textual destacando aspectos do da exposição/ debate.

2º dia: Leitura e intercruzamento com documentário sobre o ensino médio integrado, no âmbito legal e social.

3º dia: Socialização de relatos de experiências: um professor do ensino técnico, um egresso do ensino técnico, um estagiário de cada licenciatura.

4º dia: Discussão e análise do Projeto Pedagógico dos Cursos de Licenciatura com base no que foi construído nos momentos anteriores.

5º dia: Avaliação dialogada.

A oficina delimitada continua na discussão com os licenciandos, a fim de sua efetivação. Pode-se perceber o inter cruzamento de aspectos levantados pelas leituras e panorama histórico.

Considerações finais

Durante o estudo, buscamos problematizar os saberes necessários à formação de professores para o Ensino Técnico, aproximando-se, a partir dos Saberes Docentes, da historicidade da questão. Compreendemos que este Ensino, estando no âmbito da EPT, revela especificidades, através das quais buscamos elementos que implicam em saberes docentes para o Ensino Técnico. Junto a isso, em um processo de pesquisa-ação, com licenciandos de Ciências do IFAM que estiveram em contato com a sala de aula, procuramos compreender os saberes docentes a partir de suas vivências.

Decorrente desse processo investigativo percebemos que, neste contexto, alguns aspectos são imprescindíveis ao docente: compreensão da formação humana integral; conhecimento do mundo do trabalho, de questões técnicas específicas; compreensão do trabalho como princípio educativo; pesquisa como princípio pedagógico na mediação do ensino e no diálogo com a ciência; a interdisciplinaridade como um dos caminhos para a articulação com as disciplinas gerais e técnicas; o entendimento da relação teoria e prática no contextos dos cursos técnicos; pensar o ensino a partir da realidade da instituição a qual se destina, a fim de seja contextualizado;

Observando a complexidade que se mostra ao professor, e diante da ausência dessa discussão nas formações, julgamos pertinente empreender uma ampliação das investigações referentes a esta formação que abarque as situações acima problematizadas, o que delimitamos na oficina pedagógica em discussão com os licenciandos.

Referências

ALMEIDA, P. A. BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007, p. 281-295.

ARANHA, M. L. A. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006

BARATO, J. N. *Escritos sobre tecnologia educacional e educação profissional*. São Paulo: SENAC, 2002.

BAPTAGLIN, L. A. A educação profissional e tecnológica e a aprendizagem da docência: o que está sendo pesquisado nas produções acadêmico-científicas. In: Congresso de Nacional de Educação, 11. *Anais... EDUCERE*. Curitiba, 2013. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/7518_4366.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2014.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. *Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 10 out. 2014.

CARDOSO, A. A. DEL PINO, M. A. B. DORNELES, C. L. *Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauhier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil*. Trabalho apresentado ao IX ANPED SUL. Seminário de pesquisa em educação da região sul. Caxias do Sul, 2012.

ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.

GARIGLIO, J. A.; BURNIER, S. Saberes da docência na educação profissional e Tecnológica: um estudo Sobre o olhar dos professores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte. v.28, n.01, p.211-236, mar. 2012.

KUENZER, A. Z. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MANCENO, D. *Tecnologia na Educação: uma questão de transformação ou de formação*. Campinas, SP: Alínea, 2009.

MANFREDI, S. M. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília/MEC/SETEC, v. 1, n. 1, jun. 2008.

PAVIANI, N. M. S. FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. *Conjectura*, Neires M. S. Paviani e Niura M. Fontana, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009

PENA, G. A. C. Formação docente e aprendizagem da docência: um olhar sobre a educação profissional. *Revista Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 98-118, jan./jun. 2011.

SILVA, V. R.; MOURÃO, A R B . A Educação Profissional nas Reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema. In: MOURÃO, A R B. et al. (Org.). *A Educação Profissional na Região Norte: reflexões e críticas*. Manaus: EDUA, 2013. p. 15-64.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIPP, D. Pesquisa ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. *Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?* 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. Disponível em: <<http://goo.gl/ncMhU2>> Acesso em: 2 abr. 2015.

Recebido em: 15 maio 2015

Aceito em: 24 maio 2015