

# ■ RELATOS DE EXPERIÊNCIA

## ■ A prática docente no ensino tecnológico

 Amanda Oliveira Magalhães \*

**Resumo:** O debate sobre a prática docente no ensino tecnológico não tem sido colocado em primeiro plano, o que pode revelar certa insensibilidade e pouco empenho em relação a esse debate, muito embora sua exigência emerja no próprio exercício da prática educativa. Sabemos, por exemplo, que em sua essência a prática docente envolve autonomia, escolhas e compromissos, ao mesmo tempo em que é guiada por motivos que não são indiferentes a valores, normas e regras, o que impõe que a questão da formação dos professores do ensino tecnológico seja posta em destaque. Neste sentido, realizamos uma pesquisa que estuda as questões que perpassam o “ser professor” no ensino tecnológico. Nossas questões: quais seriam os critérios construímos para a continuidade da ação docente nos cursos tecnológicos? Os professores se sentem preparados para essa função? Os relatos mostraram que as professoras sentem muito essa carência formativa, identificam deficiências em suas atividades como docentes, indicam que buscam sanar essas carências via formação continuada ou a partir de sua própria experiência como alunas. No entanto, não identificamos relatos referentes a uma formação politizada e emancipadora, o que é preocupante quando pensamos na formação de sujeitos humanos.

**Palavras-chave:** Prática docente. Ensino tecnológico. Professores.

---

\* Amanda Oliveira Magalhães é graduada em Gastronomia pela Faculdade Cambury de Goiânia (2010), especialista em Docência do Ensino Superior e mestre em Ciência e Tecnologia de Alimentos pela Universidade Federal de Goiás (2017). Contato: amanda.magaia@hotmail.com.

A discussão em torno da dimensão didática no campo da formação tecnológica está bastante presente entre aqueles que se dedicam a reflexão sobre currículos, docência, ação pedagógica, e mesmo assim, observamos certa insensibilidade e pouco empenho em relação a esse debate, no que se refere à necessidade premente da formação de professores para os cursos tecnológicos. Atualmente, nesses cursos não há, como componente curricular, o viés da formação de professores específicos para as áreas, o que se torna um ponto nevrálgico para uma formação mais ampla e integral dos sujeitos. Um exemplo é a área da formação em Gastronomia, onde se verifica a ausência de uma discussão que envolva a prática docente, o que nos leva a questionar sobre como será possível gerar interesse, autonomia, escolhas e compromissos voltadas à prática docente nessa área?

Entendemos que o distanciamento do currículo no que se refere a especificidade da formação de professores para o ensino tecnológico, está presente na maioria dos cursos como se a questão didática fosse menor e desnecessária. Isso gera a ausência de aspectos da prática docente relacionados aos valores, normas e regras, distanciando-se do caráter pedagógico, portanto, dificultando uma formação emancipadora.

Conceber esse caráter contraditório no que diz respeito à formação didática nos cursos tecnológicos, exige tentar enfrentar que esses não estão favorecendo, pelo menos a maior parte deles, a compreensão de que a atividade pedagógica implica estabelecer relações entre e com pessoas, e que nessa relação há princípios, sentimentos e afetos que deixam marcas em todos os envolvidos para toda a vida, inclusive para a profissional.

Os critérios que guiam as relações em sala de aula, voltamos a destacar, envolvem posturas éticas, valores e princípios que se sustentam nas concepções de educação, docência e formação dos profissionais envolvidos, em última instância, esses influenciam não só nos alunos, mas também no planejamento, escolha das metodologias, estratégias, formas de avaliação e interlocução exigidas pelos Projeto Político Pedagógico de cada curso, e que serão desenvolvidas em sala de aula.

Assim entendendo, podemos afirmar que os currículos da formação tecnológica voltam-se para a formação para o mercado e preocupam-se apenas com a construção de competências e habilidades. Não que isso não seja importante, o caso é que se menospreza a formação para a prática docente contextualizada e, por sua complexidade, a ausência da formação didático-pedagógica torna-se prejudicial aos cursos, comprometendo sua própria continuidade.

Entendemos que a prática docente envolve o que é destacado por Sacristán (1999, p.45) "cada ação é sempre radicalmente única e incorpora a necessidade de orientar-se por critérios", o que nos leva a questionar

quais seriam os critérios construímos para a continuidade da ação docente nos cursos tecnológicos? Esse questionamento busca identificar o como se gera a especificidade da docência em cursos, como: Técnico integrado em cozinha e em Alimentos, do Instituto Federal de Goiás, que não apresentam conteúdos curriculares para tanto. Esta ausência estaria implicando na deficiência da formação dos professores que assumirão o campo? Como os professores da área buscam formação completa para atender as demandas pedagógicas, e mesmo assim sustentam essa ausência no ensino tecnológico?

Neste sentido, ressaltamos que essa relação implica pensar epistemologicamente a concepção de educação sustentada no campo de formação tecnológico, ela nos ajudará a entender o como os professores do curso equacionam a necessidade de entendimento de uma didática, que sustente sua prática educativa. Mesmo que estejamos construindo essa reflexão a partir de uma base crítica, não é objeto deste artigo discutir as políticas educacionais que sustentam e validam esses cursos tecnológicos, mas não há como não pontuarmos o quanto as políticas educativas influem nessa falta de capacitação de professores para a área.

Entendemos que isso acarreta a formação de um posicionamento político-ideológico intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento de uma educação mecânica e tecnológica, distanciando os profissionais da possibilidade de uma atuação contra hegemônica. Assim, podemos inferir que é necessária a resistência frente essa impossibilidade de dimensionar a prática pedagógica como práxis. Afinal, sustentar a formação docente como práxis, torna a didática fundadora de posicionamento político que sustente ações fundamentadas no "cuidado ético" (SEVERINO, 2011, p. 31), ou seja, ações que ajudem no desenvolvimento de um ser humano eticamente comprometido e responsável com a própria vida, com os outros, e com a vida em sociedade, e com a transformação da realidade social.

Destacamos ainda, que somente um professor que seja formado a partir de uma perspectiva crítica, pode tornar-se consciente, nos termos de Chauí (1995, p. 337, grifos e acréscimos nossos) como "sujeito ético" e crítico, quesó pode existir se preencher as seguintes condições: ser consciente de si e dos outros; ser dotado de vontade, de capacidade de deliberar e decidir; ser responsável, reconhecer-se como autor da ação; ser livre, poder autodeterminar-se, ter autonomia, dar a si mesmo as regras de conduta – um sujeito moral, aspectos bastante implicados na formação docente. Entendemos, portanto, que os constituintes imprescindíveis do profissional que assumirá a docência no ensino tecnológico, respaldam-se numa formação crítica, ética, moral, capaz de sustentar o exercício de reflexão sistemática, que possa integrar os aspectos acima na formação dos futuros profissionais.

No caso do professor do ensino tecnológico, figura que não encontra bases formadoras nos próprios cursos, a mediação didática e pedagógica encontra-se comprometida e sem ela, dificilmente se estrutura um processo dialético, implicado com outras dimensões da prática profissional. Ao final, o currículo dos cursos acaba por afetar o agir cotidiano profissional dos professores do curso, pois eles se tornam especialistas, que quer ser um professor, cuja prática pode ser fragilizada e comprometida.

Nessa lógica, nunca foi tão necessário rever o sentido atribuído à formação de professores para o ensino tecnológico, ele desse ser associada a uma discussão consistente sobre a necessidade de se incorporar essa formação nos seus mais diversos enfoques e matizes. De tal interlocução resulta um processo de significação simultaneamente epistêmico e axiológico que, no caso dos cursos tecnológicos deve articular o desenvolvimento da competência técnica, estética, política e ética.

Freire (1996) alerta que, sem este espaço, o profissional professor não poderá se perguntar sobre a finalidade última de sua atuação. Sem ela, não há como questionar-se sobre os compromissos assumidos no processo ensino-aprendizagem e se esses estão voltados à busca da realização do bem comum. Isso nos leva a questionar sobre as relações que os sujeitos estabelecem no processo ensino-aprendizagem, e sobre o como essas relações poderiam manter-se de forma harmoniosa e produtiva no sentido da produção do conhecimento e ainda, se a formação tecnológica mudaria se estivesse presente em seus curriculosos aspectos formativos ligados à docência, para que os futuros formandos possam se tornar também profissionais do campo pedagógico.

## A docência no ensino tecnológico

Os valores e os princípios que norteiam a prática docente no ensino tecnológico têm conseqüências para a ação ou a inação dos sujeitos, e constituem a base sobre a qual, tradicionalmente, se realiza a formação das pessoas, definindo e redefinindo as formas de ser, de viver, de trabalhar e ensinar. A maneira como as pessoas se imaginam e imaginam o outro e, o mais importante, como se inter-relacionam na sociedade, o que querem para si e para outros, está diretamente relacionada a uma matriz axiológica referencial que tem como locus formador a família, a escola e, posteriormente o ensino superior.

A formação dos sujeitos preconiza propostas muito concretas sobre o tipo de sociedade, ensino, escola, e homem que se quer formar, qual o comprometimento ético-político apreendido na mediação da formação. No exercício da prática docente podemos priorizar a prática instrumental ou a emancipadora. Na mesma linha de raciocínio, o processo formativo pode gerar humanização,

a partir da mediação científica e cultural, fundamentada na articulação teoria e prática (práxis).

De fato, a prática docente pautada numa perspectiva histórico-crítica, que é a que defendemos nessa reflexão, busca integrar os sujeitos de forma consciente e ativa à luta pela transformação estrutural da sociedade capitalista, em oposição à alienação. Em relação à docência, ela é questionadora, crítica e emancipadora, nega os interesses do capital que inviabilizam a compreensão da realidade.

Nesse sentido, a prática docente no ensino tecnológico associa-se, na maioria dos casos, a conservação da lógica hegemônica, invadindo as esferas da vida pessoal, cotidiana, profissional dos sujeitos, sem que eles percebam o movimento histórico dessa formação, sem conscientiza-los das contradições existentes entre os sujeitos e o mundo. Entretanto, no caso do campo do ensino tecnológico também é possível identificarmos forças antagônicas, há aquelas, como já afirmamos, que se articulam em torno do funcionamento capitalista da sociedade, pressupondo a adequação dos sujeitos, e há aquelas votadas à formação para autonomia, liberdade do condicionamento dos sujeitos. Por isso, quando se torna possível a prática docente emancipadora no ensino tecnológico, supera-se uma formação de equalização social que resulta na unilateralidade humana. Certamente, a formação tecnológica seria instituidora de princípios que poderiam mudar as práticas sociais.

De acordo com Freire (1996; 1992), essa é uma formação emancipadora e ética, capaz de tronar as pessoas capazes de envolver-se efetiva e afetivamente com os condicionantes da vida, dando uma conotação social e posicionamento político aos sujeitos para que sejam capazes de uma ação reflexiva. No caso da atuação docente, esses princípios atribuem maior sentido à afirmação de que a formação pode ser construtora da cidadania, fundada no respeito, na justiça e na solidariedade.

Além disso, todos e cada um desses princípios –autonomia, liberdade, emancipação, ética, respeito, justiça e solidariedade –reforçam a necessidade, no nosso entendimento, de uma prática docente no ensino tecnológico que promova o reconhecimento do “outro” em sua alteridade. Neste sentido, como afirmou Freire (1996), é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura essa necessidade e ela se impõe a responsabilidade dos professores no processo educacional.

Como já afirmamos, a discussão sobre a formação e professores e sobre a prática docente no ensino tecnológico ainda precisa ser ampliada, na tentativa de superar a importância dada à dimensão técnica e pragmática desse tipo de formação. Sabemos que hoje se privilegia a aquisição de competências em detrimento da formação de um profissional capaz de assumir-se como

professor da área, que ajudará os estudantes nesse caminho formativo. Disso se conclui que as possibilidades de introdução da formação tecnológica também voltada a prática docente, passa pelo currículo, mas majoritariamente pelo compromisso ético com o processo formativo de sujeitos.

Na prática, muitos problemas relacionados à sala de aula ainda são ocasionados pela falta de conhecimento didático dos professores da área tecnológica, mas o caso é que esse ensino segue, forma uma série de estudantes todos os anos, o que nos leva a interrogar sobre o que os professores apreendem os critérios de sua ação docente? E se os professores da área tecnológica questionam a ausência da formação para a prática docente no ensino tecnológico? Esses questionamentos nos direcionaram a pesquisa no curso tecnológico, EJA, de “panificação”, do Instituto Federal de Goiás.

A Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no referido Campus busca promover o processo de (trans)formação de seus alunos e revitalizar uma formação unificadora, onde os sujeitos envolvidos possam desenvolver da reflexividade, flexibilidade, criticidade, criatividade, autonomia, raciocínio lógico, afetivo, resiliência e espírito de investigação entre os estudantes para que estes possam incluir-se em um espaço-tempo de afirmação social de maneira emancipada além de completar a escolaridade básica de nivelamento proposta nas matrizes iniciais dos cursos EJA. A interação de diversidades culturais e sociais é intrínseca da escola pública o que acaba por nos torna plurais como sujeitos das diversidades, e singulares nas formas adotadas para construir conhecimentos e modificar positivamente os contextos aos quais estamos inseridos. É importante salientar que compreender as dimensões da comunidade, valoriza e

incorpora a historicidade, cultura, crenças, e saberes no currículo do EJA valorizando os sujeitos envolvidos e aproximando a comunidade da Instituição de Ensino.

### Metodologia: reflexões sobre formas instituídas na prática docente no ensino tecnológico

Metodologicamente o presente estudo se fez valer do estudo de caso, colhendo depoimentos dos professores, estabelecendo um diálogo que desvendasse como buscam superar essa deficiência da formação, no que se refere ao preparo para a atuação como professores. As respostas foram analisadas a fim de verificar a compreensão dos docentes frente à prática docente no ensino tecnológico e o impacto ideológico, político, social, criativo e emancipador na formação dos estudantes.

Com a finalidade de coleta de dados, foram realizados grupos focais com o tema indutor – a prática docente no ensino tecnológico: como ser professor? O Quadro 1 apresenta o perfil dos participantes da pesquisa, formação, curso de atuação.

Após sistematização e interpretação das respostas, podemos afirmar que o movimento da pesquisa foi um frutífero marco de reflexão, instigou um novo entendimento da prática docente realizada, sem dissociar essa reflexão dos dilemas, exigências e desafios mais amplos da vida acadêmica coletiva.

As professoras da pesquisa (4) que atendiam os cursos apresentados no Quadro 1, afirmaram que a experiência vivenciada no curso os faz encarar as dificuldades relacionais, didáticas, éticas, enfrentadas no cotidiano da formação. Eles afirmaram ter profunda carência da formação para serem docentes, e destacam que a formação tecnológica não as habilita para tanto.

Quadro 1. Perfil dos professores participantes da pesquisa

PROFESSORES PARTICIPANTES	FORMAÇÃO	CURSO DE ATUAÇÃO	CARGA HORÁRIA DOS CURSOS/DURAÇÃO	LOCAL
1	Gastronomia Mestrado	Técnico Integrado em Cozinha na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos	Carga Horária: 2460 horas Duração 8 semestres	IFG - Campus Goiânia
2	Nutrição Mestrado	Técnico Integrado em Cozinha na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos	Carga Horária: 2460 horas Duração 8 semestres	IFG - Campus Goiânia
3	Nutrição Mestrado	Técnico Integrado em Cozinha na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos	Carga Horária: 2460 horas Duração 8 semestres	IFG - Campus Goiânia
		Técnico Integrado em Alimentos na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos	Carga Horária: 2500 horas Duração 6 semestres	IFG – Campus Aparecida de Goiânia
4	Gastronomia Mestrado	Técnico Integrado em Cozinha na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos	Carga Horária: 2460 horas Duração 8 semestres	IFG - Campus Goiânia

Fonte: Dados produzidos pela pesquisa – A prática docente no ensino tecnológico (2018).

Para esclarecer o como as professoras entendiam a ação docente, perguntamos: Como identificavam os critérios da ação docente? Como se dava a formação para atuação nos cursos tecnológicos que elas atuavam? Se não havia formação docente, como buscavam superar a essa falta e como realizavam sua a prática docente no ensino tecnológico? Destacamos as seguintes respostas:

*Nosso curso não forma professores, mas esse é um erro quase fatal. Observo que temos desistências dos cursos, queixas sobre a falta de didática, sobre problemas relacionais. Acredito que a formação adequada nos ajudaria a superar essas questões (Professora 1).*

Sou professora por vocação, vou reproduzindo o que aprendi com meus professores, e não reproduzindo o que achei ruim na minha própria formação (Professora2).

Às vezes me sinto bem perdida, me dá insegurança essa falta de formação para o ensino. Percebo que deveria me envolver mais, mas me falta o saber como fazer isso (Professora 3).

Um problema central nessa nossa falta de formação é a questão do planejamento e sobre o como passar conteúdos em sala de aula. Creio que os cursos tecnológicos deveriam repensar essa formação (Professora 4).

Tenho buscado formação fora do curso, fazendo especializações que me ajudem na docência (Professora 1).

Ser professora exige muito mais do que a formação tecnológica, envolve estudar, buscar formação continuada, aplicar isso em sala, observar os resultados, reorganizar tudo se for necessário (Professora2).

Eu escolhi ser professora, mas não posso negar que enfrento muitas deficiências formativas (Professora 3).

A análise do sentido discursivo das falas das professoras, no que se refere a questão que buscava identificar se elas questionavam sobre a ausência da formação para a prática docente no ensino tecnológico, identificamos que elas buscavam desenvolver individualmente a habilidade docente, buscavam especializações, mestrado, e outros cursos para suprirem a falta de formação para a docência, mas reclamaram sobre essa ausência em sua própria formação.

Desta forma, entendemos que um dos objetivos da formação docente nos cursos de licenciatura, por exemplo, visa preparar os professores, gerar competências e habilidades para sua atuação, mas e sobretudo, gerar uma formação conscientizadora e politizada, capaz de ajudar nos processo de emancipação dos estudantes. Ao pensarmos sobre os cursos tecnológicos, que também têm essa mesma necessidade – emancipar, identificamos que a ausência dessa formação para a docência fragiliza um discurso politizado entre as professoras. Podemos destacar alguns aspectos como: relacionados a falta de compreensão aprofundada sobre a formação

do pensamento e ação dos estudantes, sobre a temática ética, sobre o como se dá a relação teoria e prática, e mais especificamente, a dificuldade na construção e estratégias de ensino. Talvez a formação para a prática docente as ajudasse na manutenção da atenção e interesse dos alunos, pudesse favorecer melhor a compreensão e reflexão dos conteúdos ministrados; associação do conteúdo teórico com a realidade; a quebra do raciocínio linear, liberdade de expressão, orgulho em desenvolver as receitas de família e por exporem a comunidade seus saberes e produtos. Estes aspectos nos permitem afirmar que a formação para a prática docente a partir de fundamentos da didática e fundamentos da educação, seriam promotores de integração e, conforme relato das professoras, marcaria suas vidas profissionais e, definitivamente, sua relação com os alunos, além de favorecer a autonomia e a confiança de ambos no contexto formativo.

Quanto a interrogar sobre o como as professoras apreendem os critérios de sua ação docente? Ficou claro que elas buscavam aperfeiçoamento de forma individual, mas acreditavam que seria mais interessante se isso estivesse ligado à especificidade de cada curso. Nesse sentido, a pesquisa suscitou novas discussões em torno da necessidade de formação voltada ao preparo dos profissionais para assumirem a docência da área. As professoras ainda questionaram os currículos do curso, e sugeriram novas perspectivas relacionadas à possibilidade de formação docente para a área.

Ao final do grupo focal destacou-se entre elas a necessidade de promover uma perspectiva emancipadora no ensino tecnológico, mas isso também depende da formação de seus professores. Se eles forem mais capacitados, emancipados, conscientes, como habilidades para docência, esse objetivo seria mais facilmente alcançado.

Embora o curso não tenha disciplinas associadas a docência, elas se mostraram dispostas na busca dessa integração, conforme afirmaram, tentaria, buscar um novo sentido formativo, quiçá mais emancipador e humanizador que envolva um novo fluxo de ser, de saber, de conhecer, de sentir, de fazer, de conviver, de sensibilizar-se, e aprender a participar nos cursos tecnológico.

A pesquisa, embora ainda inicial e exploratória, mostrou que prática docente no ensino tecnológico constitui-se como uma atividade que necessita explicitar clara dimensão política e formativa, permeada por valores que consubstanciam saberes, crenças, ideologias, anseios, normas, regras, gerando novas possibilidades para os alunos e professoras,mas isso depende particularmente da formação de seus professores, o que está diretamente associado aos currículos e PPP de cada curso. Isso significa que a formação para a docência ainda deve ser problematizada, muito embora seja fundamental. Nossas colaboradoras nessa pesquisa afirmaram que para

ser professor não basta apenas dominar o conteúdo específico, pois ser professor não constitui uma habilidade inata ao profissional, como afirmou Freire (1996, p. 106). É extremamente necessário ao fazer docente, uma construção *pari passu*, que conscientiza o professor

sobre o processo ensino-aprendizagem, sobre as estratégias pedagógicas, sobre o como os sujeitos aprendem aspectos que se relacionam ao fato da educação ser política. Essa é uma necessidade premente que ainda deve ser tecida dentro dos cursos tecnológicos. ■

## Referências bibliográficas

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 5ª ed. São Paulo - Ática, 1995.

FREIRE, Paulo. **Educar para a esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa, 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, p. 63-92, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Formação e atuação dos professores: dos seus fundamentos éticos. *In*: SEVERINO, Antônio Joaquim; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa; SEVERINO, Francisca Eleadora Santos (Orgs). **Ética e formação de professores política, responsabilidade e autoridade em questão**. São Paulo: Cortez, 2011.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. Trad. de João Dell' Anna. 28ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.