

Grupo de estudos pedagógicos como proposta de desenvolvimento profissional: contribuições ao trabalho docente na educação profissional, científica e tecnológica

*Fabrcio Spricigo**

*Thisciana Fialho dos Santos***

*Marisilvia dos Santos****

Resumo

O presente estudo mapeia o desenvolvimento do Grupo de Estudos Pedagógicos (GEPED) do Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Criciúma. O Grupo foi criado a partir da necessidade de refletir sobre o processo e a prática docente, tendo em vista o grande número de professores não licenciados no Campus. Esta investigação busca analisar as contribuições do Grupo de Estudos Pedagógicos para a atuação docente na Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Para tanto, utilizou-se a pesquisa-ação aplicada junto aos participantes, tendo como procedimento avaliativo o preenchimento de um questionário Lime Survey. Os resultados revelam que é possível, por meio da reflexão sobre a prática e na prática, oportunizar mudanças no saber-fazer do profissional da educação. Destaca-se o compartilhamento entre pares como estímulo à construção de uma atuação que possibilite a reformulação de conceitos, a revisão de crenças arraigadas, considerando as contribuições da pesquisa em educação.

Palavras-chave: Estudos Pedagógicos. Prática Docente. Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

* Pedagogo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. Membro titular do Conselho Superior do IFSC (2016-2018). Possui Mestrado em Educação e Licenciatura em Pedagogia (UDESC). E-mail: fabrcio.spricigo@ifsc.edu.br

** Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010) e graduação em Pedagogia pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2001). Atualmente é Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. E-mail: thisciana.fialho@ifsc.edu.br

*** Doutora em Educação (2014), Mestrado em Educação (2010), Especialização em Administração e Planejamento para Docentes (1996) e Graduação em Letras (1994). Atualmente é Técnica em Assuntos Educacionais, exercendo a função de Assessora do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão do Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Criciúma. E-mail: marisilvia.santos@ifsc.edu.br

Group of pedagogical studies as a proposal for professional development: contributions to teaching work in professional, scientific and technological education

Grupo de estudios pedagógicos como propuesta de desarrollo profesional: contribuciones al trabajo docente en la educación profesional, científica y tecnológica

Abstract

The present study maps the development of the Group of Pedagogical Studies (GEPED) of the Federal Institute of Santa Catarina, Campus Criciúma. The Group was created based on the need to reflect on the teaching process and practice, in view of the large number of unlicensed teachers on the Campus. This research seeks to analyze the contributions of the Group of Pedagogical Studies for the teaching performance in Vocational, Scientific and Technological Education. To do so, the applied action research was used with the participants, having as an evaluation procedure the filling of a Lime Survey questionnaire. The results show that it is possible, through reflection on practice and practice, to offer changes in the know-how of the education professional. It stands out the sharing between peers as a stimulus to the construction of an action that makes possible the reformulation of concepts, the revision of deep-rooted beliefs, considering the contributions of research in education.

Palavras-chave: Pedagogical Studies. Teaching Practice. Professional, Scientific and Technological Education.

Resumen

El presente estudio mapea el desarrollo del Grupo de Estudios Pedagógicos (GEPED) del Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Criciúma. El Grupo se creó a partir de la necesidad de reflexionar sobre el proceso y la práctica docente, teniendo en cuenta el gran número de profesores no licenciados en el Campus. Esta investigación busca analizar las contribuciones del Grupo de Estudios Pedagógicos para la actuación docente en la Educación Profesional, Científica y Tecnológica. Para ello, se utilizó la investigación-acción aplicada junto a los participantes, teniendo como procedimiento de evaluación el llenado de un cuestionario Lime Survey. Los resultados revelan que es posible, por medio de la reflexión sobre la práctica y en la práctica, oportunizar cambios en los saberes del profesional de la educación. Se destaca el compartir entre pares como estímulo a la construcción de una actuación que posibilite la reformulación de conceptos, la revisión de creencias arraigadas, considerando las contribuciones de la investigación en educación.

Palabras-clave: Estudios pedagógicos. Práctica Docente. Educación Profesional, Científica y Tecnológica.

1 Introdução

Considerando os desafios inerentes à Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) no contexto contemporâneo, ressalta-se neste estudo a necessidade de abordar a formação pedagógica dos profissionais que lecionam na EPCT, principalmente os não licenciados, tendo em vista a predominância formativa histórica desses profissionais estar embasada nos conhecimentos específicos de suas áreas de origem.

Nessa linha, Santos (2016) registra que não são suficientes os conhecimentos específicos e a experiência profissional na área de origem do professor não licenciado para dar conta dos inúmeros desafios do contexto educacional presente. O relacionamento com os estudantes, a articulação didática e o uso das tecnologias são requisitos primordiais para que o exercício docente seja efetivo de modo significativo.

Desse modo, a autora evidencia, também, que o docente precisa refletir e planejar o processo ensino-aprendizagem com o intuito de proporcionar aos estudantes uma ampla leitura de mundo, considerando os aspectos científicos, filosóficos e estéticos da realidade em que estão inseridos. Para tanto, é essencial que o docente “tenha sua concepção de educação, de metodologia, de sociedade e de didática. É com base nesses conceitos, que sua identidade profissional e sua prática pedagógica serão constituídas num processo permanente de (re)construção” (SANTOS, 2016, p. 03). Logo, ser um professor na EPCT requer o reconhecimento da necessidade, como em outras áreas de atuação, de capacitação própria dos saberes educacionais que circundam o exercício da docência. Assim, com o intuito de colaborar com a atuação dos professores na EPCT do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) Campus Criciúma criou-se, no segundo semestre de 2016, o Grupo de Estudos Pedagógicos (GEPED).

O Grupo de Estudos Pedagógicos foi pensado para ser um espaço de estudo no Campus Criciúma do IFSC, por meio de discussões teórico-práticas relacionadas ao trabalho pedagógico na Educação Profissional, Científica e

Tecnológica (EPCT). Surge com a finalidade de proporcionar aos participantes a reflexão sobre a prática pedagógica mediante a compartilhamento de saberes e experiências, com estudo de referenciais que possibilitem avanços para a prática docente em diferentes contextos de ensino e aprendizagem, especialmente dentro do recorte da EPCT.

O presente artigo tem como propósitos: analisar as possíveis contribuições do Grupo de Estudos Pedagógicos (GEPED) do Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Criciúma para a atuação docente na Educação Profissional, Científica e Tecnológica; identificar os significados do GEPED para os docentes participantes bem como pesquisar o direcionamento das temáticas abordadas em sua primeira edição. Levanta-se como questão central da pesquisa a seguinte indagação: de que forma as discussões do Grupo de Estudos Pedagógicos do IFSC Campus Criciúma podem contribuir para a atuação docente?

Sendo assim, o método utilizado nesta investigação é o da pesquisa ação, definida por Tripp (2005) como toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática, um processo que pressupõe o seu aprimoramento “pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (p. 446). Nessa perspectiva, o estudo envolve tanto a apresentação teórico-prática do desenvolvimento do Grupo de Estudos Pedagógicos (GEPED) quanto a análise do trabalho realizado por meio de questionários avaliativos respondidos pelos docentes participantes. Nesse sentido, é feito um mapeamento das respostas obtidas a partir do preenchimento de um questionário *LimeSurvey*¹. A análise das informações coletadas se dá no movimento concreto entre o que “aparece” nas respostas e o estado do conhecimento relacionado à área temática. Desse modo, por constituir-se em uma pesquisa ação, o presente estudo incorpora “ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica” (TRIPP, 2005, p. 447).

O artigo está organizado em cinco seções, além da introdução. Na primeira seção, são trazidos, brevemente,

elementos para compreensão da primeira inserção do GEPEP no IFSC Campus Criciúma. Na segunda seção, adentra-se no estudo mais aprofundado de temáticas específicas abordadas ao longo dos encontros. Na terceira e quarta seções, apresenta-se o desenvolvimento formativo para o exercício da docência na Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com detalhamento da avaliação dos participantes acerca da experiência realizada no IFSC Campus Criciúma. Por fim, chega-se às considerações finais, com a retomada das reflexões colocadas no decorrer da pesquisa, articulando objetivos e questão central, indicando possibilidades futuras em relação ao fenômeno estudado.

2 O grupo de estudos pedagógicos do IFSC campus criciúma: primeira inserção

A proposta do Grupo de Estudos Pedagógicos (GEPEP) do IFSC Campus Criciúma foi construída tendo por base, além de pesquisas em outras redes de ensino e revisão de literatura sobre os aspectos pedagógicos que interferem no trabalho docente, a experiência piloto realizada no Campus Florianópolis da mesma instituição.

Um dos elementos preponderantes para a criação do grupo considerou, principalmente, o grande número de docentes não licenciados que estão em exercício no campus. Dos 63 docentes, apenas 28 são graduados em Licenciatura, ou seja, cerca de 45% apenas. Os demais (35 docentes ou 55%) são bacharéis e /ou tecnólogos.

Participaram da primeira edição, além da equipe responsável pelo projeto, 09 (nove) docentes ingressantes no campus, sendo quatro bacharéis, dois tecnólogos e três licenciados. Conforme informações do projeto, o Grupo de Estudos Pedagógicos tem por finalidade ser espaço de estudo para servidores, prioritariamente docentes ingressantes no campus, com discussões teórico-práticas relativas ao trabalho pedagógico no contexto da Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT), refletindo sobre a prática mediante o compartilhamento de saberes e experiências, oportunizando que os participantes sejam interlocutores no processo de estudo.

A dinâmica de trabalho envolveu discussões teórico-práticas relativas ao assunto de cada encontro, tendo sempre a prática docente e educativa como foco das discussões e leituras. No início do projeto, distribuíram-se os artigos com os temas de cada encontro, bem como houve escolha dos respectivos mediadores. Ao longo dos encontros, os participantes ficavam responsáveis pela realização de atividades, leituras preparatórias, exposição e debate dos assuntos elencados e contribuição nas discussões realizadas. Já os apresentadores elaboravam e socializavam materiais específicos sobre os temas, conforme seleção prévia (sendo um ou dois apresentadores por encontro).

Os recursos utilizados ao longo dos encontros envolveram apresentação e discussão dos textos, estudos de caso, bem como seminários de apresentação. A carga horária total foi de 40 horas, distribuídos em dez encontros que ocorreram quinzenalmente (aproximadamente 20 horas em encontros presenciais e 20 horas-atividade para leitura e preparação dos materiais).

2.1 Conhecendo os temas abordados

O processo de estudo e reflexão sobre a práxis² abre possibilidades para momentos de formação. Considerando a prática como mediação da produção de conhecimento ancorado e mobilizado na experiência de vida do professor, na seleção dos temas de estudo do GEPEP, procurou-se elencar, inicialmente, o que é importante em termos de teoria/prática pedagógica para a atuação de professores na Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

O mote principal do Grupo de Estudos Pedagógicos envolveu a apresentação de resultados da Pesquisa em Educação, a partir de um espaço de levantamento de problemáticas, discussão de metodologias e resultados oriundos de investigações. Parte-se do princípio que a identidade docente é construída a partir da constante revisão dos significados sociais da profissão. Nessa abordagem, e por meio da relação entre as teorias e as práticas, da análise reflexiva das ações pedagógicas, que a contínua formação docente se desenvolve.

Nesse sentido, foram promovidas discussões teórico-práticas ao longo dos dez encontros realizados no segundo semestre de 2016, principalmente a partir de leituras de textos e troca de experiências. Entre os temas trabalhados, destacam-se o Projeto Pedagógico do IFSC, os desafios e possibilidades dos docentes iniciantes na EPT, a responsabilidade civil dos educadores e a judicialização das relações escolares, a indisciplina e a escola atual, a avaliação formativa da aprendizagem e a experiência do conselho de classe bem como os sentidos atribuídos pelos jovens à educação.

Com intuito de ajudar na compreensão dos assuntos levados à reflexão na primeira edição do Grupo de Estudos Pedagógicos do Campus Criciúma do IFSC, apresentamos a seguir os textos trabalhados.

Dentre os textos socializados, escolhemos quatro textos/artigos trabalhados para refletir mais detidamente. O motivo da escolha leva em conta a abrangência e a grande aceitação pelos participantes. Inicialmente, destaca-se o Projeto Pedagógico do Instituto Federal de Santa Catarina, documento que manifesta a concepção de educação, a identidade da instituição, objetivando apresentar sua

proposta de trabalho, bem como sua intenção transformadora. Considerando tal perspectiva, o texto conceitua o IFSC como “uma instituição social comprometida com a Educação Profissional e Tecnológica numa perspectiva emancipadora” (p. 06, PPI).

O documento traz ainda que os pressupostos que embasam a prática pedagógica na instituição devem considerar: unicidade entre teoria e prática: sem separação entre o pensar e o agir; ação consciente e organizada; participação da comunidade e reflexão coletiva, contemplando o diálogo, superando as relações autoritárias; articulação com a comunidade externa.

Visualiza-se, também, a partir da leitura do documento, que a concepção de educação norteadora do IFSC é a histórico-crítica, democrática e emancipadora, concebida como fenômeno social, em que os sujeitos são determinados por condições sociais e políticas. Desse modo, uma educação que permita atuar criticamente para reconstruir as representações que os sujeitos têm da realidade, promovendo uma mudança de postura e de prática com a formação do sujeito consciente, que atue na construção de uma sociedade mais ética, justa e igualitária.

Quadro 01: Textos trabalhados GEPED

Autor	Título	Periódico/Anais	Ano
SANTOS, Maria de Fátima Souza et. al.	Adolescente podem ser alunos ideais?	Educação em Revista Belo Horizonte v.30 n.03 p.173-193	2014
WIEBUSCH, Eloisa Maria.	Desenvolvimento profissional de professores iniciantes: desafios e possibilidades na educação profissional e tecnológica	X Anped Sul, Florianópolis/SC	2014
MAGNATA, Rubia Cavalcante Vicente; SANTOS, Ana Lúcia Felix dos.	Avaliação formativa da aprendizagem: a experiência do conselho de classe	Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 26, n. 63, p. 768-802	2015
AQUINO, Julio Groppa.	A indisciplina e a escola atual	Rev. Fac. Educ. vol.24 n.2 São Paulo	1998
CHRISPINO, Alvaro; CHRISPINO, Raquel S. P.	A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores	Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 9-30	2008
PEREIRA, Beatriz Prado; LOPES, Roseli Esquerdo.	Por que ir à Escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio	Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 193-216	2016
IFSC	Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019, Capítulo II – Projeto Pedagógico Institucional	CONSUP/IFSC	2014
ESTEBAN, Maria Teresa.	A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano	24ª Anped, Caxambu/MG	2001
SALES, Celecina Veras; VASCONCELOS, Maria Aurilene de Deus Moreira.	Ensino Médio Integrado e Juventudes: desafios e projetos de futuro	Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 69-90	2016

Nessa perspectiva, a Educação Profissional exercida no IFSC pressupõe a educação integral do sujeito, cujo caráter é o da totalidade, tomando o Trabalho como princípio educativo geral, pois “se encaminha na direção da superação entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (SAVIANI, 1989, p. 13).

O Projeto Pedagógico do IFSC enfatiza que o trabalho educativo implica o domínio de conhecimentos técnicos e metodológicos, assim como o desenvolvimento de recursos relacionais. Assim, o estudante precisa compreender as dimensões técnicas do exercício profissional e as condições sociais nas quais esse exercício ocorre. O contexto histórico-social é dinâmico, assim como são dinâmicas as técnicas. A educação, nesse sentido, exige a busca de soluções para os problemas socioeconômicos e técnicos de seu tempo, sendo um instrumento de compreensão do mundo, de transformação social, que viabiliza o processo ensino-aprendizagem.

No que se refere à concepção de currículo, o Projeto Pedagógico do IFSC explicita que a instituição adota um modelo curricular que acolhe as diferenças, sendo o conteúdo meio, não fim, voltado para a realidade, favorecendo a formação de um sujeito crítico, criativo, que pesquisa e participa ativamente da construção de seu conhecimento. Sendo assim, a partir de situações concretas, visa-se a superar a fragmentação entre as diferentes áreas de conhecimento, percebendo o estudante como uma totalidade, com o professor atuando na mediação, articulando o processo ensino-aprendizagem.

A avaliação colocada no PPI leva em conta as modalidades diagnóstica e processual: de forma a contribuir para indicar avanços e dificuldades na ação educativa, devendo remeter o professor a uma reflexão sobre sua prática. Desse modo, avaliação não deve ser um instrumento de classificação, seleção ou exclusão social, mas de construção coletiva dos sujeitos. Avaliar, nessa perspectiva, é localizar necessidades e se comprometer com sua superação. Envolve repensar conceitos e práticas de sala de aula e buscar alternativas. Conforme Freire (1982),

A avaliação não é um ato pelo qual A avalia B. É o ato por meio do qual A e B avaliam juntos uma prática, seu desenvolvimento, os obstáculos encontrados ou os erros e equívocos porventura cometidos. Daí seu caráter dialógico. Nesse sentido, em lugar de ser instrumento de fiscalização, a avaliação é a problematização da própria ação” (p. 26).

Identifica-se no texto o papel do PPI, servindo de instrumento orientador das ações da instituição para a transformação da realidade em uma perspectiva emancipadora, possibilitando, de forma processual, a reflexão constante sobre o fazer cotidiano e sua reconstrução permanente.

Dentre as temáticas abordadas no Geped, destaca-se, também, o artigo “Desenvolvimento profissional de professores: desafios e possibilidades na educação profissional e tecnológica” de Wiebusch (2014) publicado nos anais da X AnpedSul³. A autora relata que a fase inicial de inserção na carreira docente é de extrema importância. É o momento de aprendizagem da docência. Os professores precisam ensinar e necessitam aprender a ensinar. É o processo de ser e estar professor. O artigo retrata uma investigação realizada com professores iniciantes na docência na EPT de um Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, localizado no interior do Rio Grande do Sul, tendo como questão norteadora “Como é o ser e estar professor para quem não escolheu a docência como primeira opção no ensino superior?”

Com o objetivo de investigar os desafios e as possibilidades enfrentadas pelos professores iniciantes na educação profissional e tecnológica, a pesquisa traz as principais dificuldades relatadas pelos docentes: choque de realidade, insegurança, diversidade de disciplinas, conteúdos, faixas etárias, ausência de conhecimentos pedagógicos, dificuldade em aceitar o desinteresse dos alunos (WIEBUSCH, 2014). Traz ainda como sugestões: “um programa de iniciação. Antes de iniciar as atividades em sala de aula o iniciante ter a possibilidade de passar um período de ambientação com as questões pedagógicas, políticas institucionais e conhecer os trâmites administrativos” (WIEBUSCH, 2014, p. 10); “assistir aulas de

outros professores mais experientes por um determinado tempo e discutir sobre as práticas pedagógicas com estes professores”(p. 10); “trocar ideias com os pares; “demonstrar suas intenções e solicitar auxílio para enfrentar e superar as dificuldades” (p. 11); “durante o estágio probatório, o docente poderia escolher uma forma de se aperfeiçoar, seja assistindo aulas de outros professores, seja fazendo curso de formação pedagógica” (p. 10-11).

No texto “A indisciplina e a escola atual”, Aquino (1998) reflete que o baixo aproveitamento e a indisciplina escolar se configuram como os impasses fundamentais vividos no cotidiano escolar brasileiro. O pesquisador aborda ainda que “alunos-problema” são uma das principais justificativas empregadas pelos educadores na atribuição das causas do fracasso escolar. Registra, também, que considerável número das pessoas, egressos do contexto escolar, parece ter uma história de inadequação ou insucesso para contar. O “aluno-problema” é tomado, em geral, como aquele que padece de supostos “distúrbios psico/pedagógicos”.

Nesse sentido, Aquino (1998) coloca que um exemplo da justificativa do “aluno-problema” para o fracasso escolar é uma espécie de máxima recorrente no meio pedagógico, segundo a qual “se o aluno aprende, é porque o professor ensina; se ele não aprende, é porque não quer ou porque apresenta algum tipo de distúrbio, de carência, de falta de pré-requisito”.

O artigo mencionado trata ainda como hipótese corriqueira para explicação da indisciplina a seguinte máxima: “O aluno de hoje em dia é menos respeitador do que o aluno de antes. A escola atual teria se tornado muito permissiva, em comparação ao rigor e à qualidade daquela educação de antigamente”.

Ao fazer uma leitura pedagógica da indisciplina, Aquino (1998) coloca que a disciplina escolar é um dos produtos ou efeitos do trabalho cotidiano de sala de aula. Um mesmo aluno indisciplinado com um professor nem sempre é indisciplinado com os outros. Propõe, assim, olhar com outros olhos a indisciplina “nossa de cada dia”. Compreendê-la, inicialmente, como um sinal, um indício

de que a intervenção não está se processando a contento (autoavaliação). Tentar perceber o que a indisciplina está indicando de forma indireta. O que o aluno indisciplinado está incessantemente nos chamando a atenção? Aponta, desse modo, para a necessidade de revisão de posicionamentos endurecidos, questionando-se as crenças arraigadas.

Dentre as premissas pedagógicas fundamentais, Aquino (1998) coloca ainda que, na relação professor-aluno, é fundamental que esteja clara a distinção entre os papéis de aluno e de professor. Isso nem sempre é claro para o aluno. A sala de aula é contexto privilegiado onde a educação acontece de fato. É onde os conflitos têm de ser administrados, gerenciados. As regras de convivência precisam ser explicitadas, conhecidas, compartilhadas para todos os envolvidos, mesmo que tenham que ser lembradas constantemente.

Nessa perspectiva, propõe regras éticas do trabalho docente como: a compreensão do “aluno-problema” como um porta-voz das relações estabelecidas em sala de aula; a desidealização do perfil de aluno: como deveria ser, a imagem de aluno ideal; experimentação de novas estratégias de trabalho: é preciso reinventar a prática, a relação com os estudantes; o exercício da profissão com generosidade.

Por fim, Pereira & Lopes (2016) no artigo “Por que ir à escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio” relatam que os jovens percebem em seus cotidianos as crescentes inconstâncias e descontinuidades que são marcantes da sociedade atual. “Os jovens contemporâneos estão mais propensos a vivências que caracterizam as **trajetórias ioiô**, uma analogia do brinquedo que sobe e desce, vai e vem, e caracteriza um aspecto essencial das culturas juvenis atuais” (p. 194).

Segundo as autoras, a valorização da relação da escola com o futuro dos jovens vem concomitante ao fato de estudar para ter bons empregos e melhores condições financeiras, articulando valores do consumo e da possibilidade de manter ou adquirir status na sociedade. Contudo, “o modo como os jovens vivem essa etapa de

vida e sua relação com a escola se altera e oscila, uma vez que a escolaridade já não se afigura mais como elemento garantidor da continuidade dos estudos e mesmo da entrada no mundo do trabalho” (p. 205). Pereira & Lopes (2016) demonstram que os jovens participantes da pesquisa consideram a relevância da escola no auxílio ao enfrentamento dos desafios e obstáculos de vida, colocando nela esperança e confiança para a concretização de seus objetivos. O estudo evidencia que os jovens atribuem sentidos positivos à escola. Entretanto, sabem apontar as suas fragilidades e deficiências.

Como é possível perceber até aqui, os temas apresentados na primeira edição do Geped envolveram aspectos ligados diretamente à prática diária a que os docentes estão submetidos. Conhecer tais assuntos, oriundos da pesquisa em educação, pode contribuir de modo significativo para o docente não licenciado, uma vez que ensejam a reflexão e contêm em si conhecimentos pedagógicos essenciais para o exercício da profissão docente.

3 A formação pedagógica para a docência na educação profissional, científica e tecnológica

Com base na materialidade do Campus Criciúma do Instituto Federal de Educação de Santa Catarina, com expressivo número de docentes não licenciados (35 do total de 63 docentes), parte-se do pressuposto que o GEPED pode ser uma estratégia importante para revisão de mecanismos teórico-metodológicos utilizados pelo docente no processo ensino-aprendizagem.

Conforme Moura (2008) a formação pedagógica para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica vai além da educação técnica/tecnológica e “avança na formação de professores para as carreiras universitárias como engenharia, arquitetura, medicina, direito e demais cursos superiores fora do âmbito das licenciaturas” (p. 31). O autor registra que “é imprescindível firmar entendimento sobre o papel do docente na EPT, o qual, evidentemente, não pode mais ser o de quem apenas ministra aula e transmite conteúdos, repetindo exemplos para a memorização dos estudantes” (p. 35).

O autor propõe o seguinte movimento reflexivo: ao passo que para o exercício da medicina ou outra profissão liberal é exigência legal a respectiva formação profissional, para a docência na Educação Profissional, Científica e Tecnológica, não há grande rigor na exigência de formação em licenciatura.

Isso nos leva a fazer a seguinte reflexão: existe um conjunto de saberes inerentes à profissão docente que a justifiquem como tal? Se a resposta for sim, temos que fazer outra pergunta: por que, então, existe uma grande liberalidade no mundo do trabalho e na sociedade em geral no sentido de que outros profissionais que não têm a formação docente atuem como tal? Nossa resposta é: apesar de existir um conjunto de saberes próprios da profissão docente (VEIGA, 2002), essa não tem reconhecimento social e do mundo do trabalho compatível com sua importância para a sociedade, por isso não há esse rigor (MOURA, 2008, p. 31).

A partir da criação dos Institutos Federais (Lei nº 11.892/2008) os desafios são ampliados para os profissionais que exercem o magistério em tais instituições, uma vez que devem lecionar tanto para a educação básica, superior e profissional, em suas modalidades presencial e a distância, integrando também a educação de jovens e adultos. Santos (2016, p. 08) sugere em sua pesquisa certa lacuna na formação do docente não licenciado, apontando para o seguinte fato:

Em relação à formação pedagógico-didática, os docentes-bacharéis afirmam não possuírem uma formação em nível de especialização que contemple conhecimentos pedagógico-didáticos. Os outros docentes afirmam que possuem essa formação por terem cursado cursos de licenciatura, os quais abrangem estudos e reflexões referentes à docência.

Segundo Pena (2014), os obstáculos vivenciados pelos docentes na EPCT perpassam suas diversas formas de organização, a diversidade de currículos e público atendido e, até mesmo, a relação com os setores econômicos e com o avanço tecnológico, o que demanda estratégias diferenciadas de ensino. Em sua tese, que versa sobre a docência na Educação Profissional e Tecnológica, a autora constata

que um aspecto pouco enfatizado pelos professores “diz respeito à formação política do aluno, como futuro trabalhador, ficando quase ausente essa discussão sobre a dimensão política na formação dos alunos”(p. 253).

Segundo Macedo (2005, p. 38) “os desafios da prática docente, nos termos em que se define hoje, supõem que o professor possa sair do isolamento e solidão da sala de aula com seus alunos e compartilhar formas coletivas de enfrentamento de questões comuns”. Nesse sentido, a prática docente é *lócus* importante para a construção de conhecimentos sobre o exercício do magistério, ensejando a reavaliação de conhecimentos, o seu enriquecimento mediante a relação com os alunos, possibilitando introduzir mudanças nas formas de organizar a prática e de se relacionar com os estudantes. Nesse processo, pode ocorrer a (re) significação dos conhecimentos sobre a docência, com possibilidade de aprender também na convivência e discussão com os colegas mais experientes, com espaços de diálogo e compartilhamento de experiências, principalmente no início de carreira (PENA, 2014).

Com esse mote, o Grupo de Estudos Pedagógicos foi constituído. A fim de identificar suas possíveis contribuições para o exercício da docência no contexto do IFSC Campus Criciúma, apresenta-se a seguir o resultado da pesquisa avaliativa realizada junto aos participantes.

3.1 Avaliando a proposta formativa: um diálogo inicial com os participantes

As informações coletadas ocorreram por meio da aplicação de questionário avaliativo *LimeSurvey* junto aos docentes participantes do GEPED. A posterior reflexão qualitativa desencadeada parte do pressuposto que os termos evidenciados nas respostas demandam certa interpretação de significado de acordo com as vivências educacionais. As respostas obtidas, desse modo, são tratadas metodologicamente como ponto de partida e objeto para interpretação.

Com fundamento em Evangelista (2012), entende-se que para ser compreendida a realidade em estudo é ne-

cessária a ação refletida sobre o objeto de investigação. Com esse horizonte, as análises aqui realizadas envolvem a identificação das expressões que compõem as respostas dos participantes, o que está explícito e/ou silenciado, a compreensão de mundo evidenciada, os paradoxos e contradições, bem como o que põem em debate e as contribuições.

Elencam-se, a seguir, os questionamentos feitos aos professores participantes: 01) Você realizou outros cursos, reuniões técnicas, seminários ou eventos de formação na área pedagógica ofertados pelo IFSC? 02) Você considerou pertinentes os temas abordados no GEPED? 03) Em sua avaliação, quais as principais dificuldades enfrentadas no desenvolvimento do GEPED? 04) A metodologia de trabalho desenvolvida atendeu suas expectativas? 05) Como você avalia sua participação no GEPED? 06) As discussões realizadas contribuíram para o seu trabalho docente? 07) Você considera importante novas ofertas/edições do GEPED? Por quê?

Inicialmente, quando perguntados sobre a temática formativa pedagógica ofertada pelo IFSC além do GEPED, destaca-se o registro feito pelo professor B:

Particpei de alguns momentos pedagógicos nas semanas iniciais do semestre e da ambientação de novos docentes do IFSC pelo moodle. Toda nova experiência é válida, principalmente por se tratar de uma nova instituição para mim, com novas metodologias de ensino, de avaliação, tipo de público atendido, etc.

Conforme passagem transcrita, é possível visualizar que as discussões de natureza pedagógica podem se restringir a momentos esporádicos de início e término de semestre, bem como no período de ingresso de tais docentes na instituição, principalmente com curso de ambientação via ambiente virtual de aprendizagem. É perceptível, ainda, certo receio e angústia com a nova realidade vivenciada no IFSC, ou seja, ser docente em uma instituição de educação profissional, científica e tecnológica com características que demandam uma atuação diferenciada. Por atuarem em diferentes níveis e modalidades de ensino, com públicos específicos em cada

segmento, o professor, por vezes, encontra-se inseguro sobre sua metodologia de trabalho e os instrumentos de avaliação utilizados.

De modo geral, os docentes participantes avaliaram que os estudos pedagógicos vivenciados no grupo contribuíram para a melhoria de suas práticas, conforme se visualiza na resposta do professor D: “Todos os temas abordados envolveram o cotidiano da prática docente e a discussão fomentou análise sobre a prática docente, bem como a oportunidade de melhoria do trabalho realizado”.

Na mesma linha, o professor E coloca a importância do grupo para a revisão de crenças pedagógicas arraigadas em uma perspectiva tradicional, alegando que

Alguns temas tocavam em crenças pedagógicas que tínhamos e, com as discussões, nos permitimos rever nossos pontos de vista, nossos pontos fortes e fracos e perceber a diferença que há entre a formação de quem tem Licenciatura dos que não têm.

Considerando o exposto, percebe-se que o docente faz distinção entre a formação obtida nas licenciaturas e a realizada nos cursos de bacharelado/tecnólogo, o que pode sugerir o reconhecimento das diferentes abordagens de ensino para a construção da práxis docente.

Mizukami (1986, p. 01) argumenta que “há várias formas de se conceber o fenômeno educativo. Por sua própria natureza, não é uma realidade acabada que se dá a conhecer de forma única e precisa em seus múltiplos aspectos”. Como fenômeno multidimensional, estão presentes no processo educacional aspectos humanos, técnicos, cognitivos, emocionais, sociais, políticos e culturais. Não apenas como justaposição das dimensões citadas, mas considerando suas múltiplas relações e consequências.

No que se refere aos conteúdos discutidos no GEPED, os participantes enaltecem sua relevância para suas práticas diárias, conforme demonstram as respostas a seguir.

Considerei os temas pertinentes. Estou lecionando há pouco tempo, quando comparado

com meus colegas de trabalho. Os temas que foram abordados foram de grande relevância para o meu dia a dia como professor. Me ajudou nas decisões que preciso tomar em sala de aula e também fora dela. (PROFESSOR D)

São temas relacionados ao nosso dia a dia na instituição ou muito semelhantes. Nos debates percebi que as facilidades ou dificuldades que encontro também são vividas pelos outros colegas, e nesse espaço tivemos a oportunidade de socializar e discutir nossa prática. (PROFESSOR B)

Desse modo, é possível compreender que os temas elencados ensejaram aos participantes a reflexão sobre suas próprias práticas em sala de aula, além da troca de experiências e pontos de vista sobre os assuntos abordados, levando em conta a contribuição de cada um dos participantes do grupo.

Em relação à metodologia utilizada ao longo dos encontros, os participantes argumentam que atingiu suas expectativas. O professor D comenta que “a discussão através de artigos agradou bastante”. Outro docente registra que “a metodologia atendeu minhas expectativas. Gostei de saber das experiências dos colegas e aprendi muito com os desafios que eles tiveram. Essa troca de informações me ajudou muito”. (PROFESSOR C)

A priori, é possível perceber aprovação da estrutura metodológica dos encontros, com ênfase para a “a divisão dos tópicos por grupos, proporcionando a contribuição efetiva de todos, além de se mostrar um espaço muito democrático”. (PROFESSOR B). Na mesma linha, o professor E registra que “a distribuição dos temas entre os participantes, para que apresentassem e tomassem frente das discussões fez dos encontros algo dinâmico e produtivo”, pois permitiu um diálogo entre pares, com muita proximidade.

Sobre os principais obstáculos enfrentados para frequentar os encontros do GEPED, os participantes foram unânimes. A dificuldade de reunir a todos em um mesmo horário, em função dos outros compromissos na instituição, a conciliação dos horários dos encontros em função

de outras atividades concomitantes no campus. Nem sempre todos do grupo estavam presentes por motivos de trabalho e afins. Importante registrar que os docentes do IFSC têm um Plano Semestral de Atividade Docente (PSAD), o qual prevê duas horas semanais para reuniões pedagógicas. Contudo, o dia para tais atividades no Campus ocorre sempre nas quartas-feiras à tarde (não há aulas), período em que a maioria das coordenações, departamentos, comissões e grupos de trabalho reserva para se reunir.

Nessa perspectiva, quando os docentes avaliaram como foram suas participações ao longo dos encontros, justificam suas ausências em um ou outro encontro devido a questões de ordem organizacional da instituição, principalmente o conflito de horário com reuniões de curso/departamento

Em função de compromissos na instituição não pude estar presente em todos os encontros. Mas creio (ou espero) que pude de alguma forma ajudar aos colegas com minha experiência, frustrações, etc. Acho que todos temos algo a aprender e ensinar, seja qual for o assunto. (PROFESSOR B)

Tal realidade pode conduzir à reflexão proposta por Evangelista e Triches (2012, p. 306) no estudo intitulado “Jovem professor: um forte!” em que o conceito de docência se encontra alargado com a exigência do desempenho de inúmeros papéis e compromissos, havendo “cobrança tão agigantada de “competências” que é possível vislumbrá-lo esmagado sob seu peso”, o que requer uma força de superprofessor capaz de atender todas as demandas e desafios colocados pelo tempo presente.

Sobre as contribuições do GEPED para o trabalho docente, fica evidente nas respostas dos participantes a avaliação positiva. O professor B coloca que “contribuíram, pois nos faz rever nossa prática como docente, o que estamos fazendo bem ou podemos melhorar: comportamento, métodos de avaliação, relação teoria e prática, relação aluno e professor, etc”. Na mesma linha, o docente D enaltece a contribuição “principalmente aqueles temas que tratavam do processo ensino-aprendizagem”.

Ao tratar das diferentes concepções de ensino-aprendizagem que deveriam orientar o fazer docente, Mizukami (1986) deixa explícito:

Se, por um lado, os problemas e os impasses da experiência cotidiana do professor não são resolvidos por algum postulado externo a ele, por outro, há necessidade de uma ação-reflexão grupal, por parte dos professores, para a compreensão desses problemas e impasses. Nesta interpretação ação-reflexão é que as superações poderão ocorrer. (p. 107)

A seguir, destacam-se dois registros que ressaltam as contribuições do GEPED e suas temáticas abordadas: “As discussões e reflexões sempre contribuem para o crescimento do professor. A compreensão sobre os cuidados relacionados à judicialização da educação, o novo perfil do jovem, o nosso papel como educador, entre outros”. (PROFESSOR A). “Sim, contribuíram. A que mais se destacou foi referente à judicialização da educação, onde eu aprendi as responsabilidades de um professor, tanto em sala de aula como fora dela”. (PROFESSOR C)

Sobre a práxis educativa, Mizukami (1986) registra que “a desarticulação e a não interferência das linhas teóricas na prática pedagógica poderá indicar que as teorias que constituem o *ideário pedagógico* permanecem externas ao professor. Não são incorporadas, discutidas, refletidas a ponto de serem vivenciadas”. (p. 107-108, grifo no original)

Por fim, no que se refere à realização de novas edições do Grupo de Estudos Pedagógicos, os docentes foram unânimes em levantar a necessidade de continuidade nos estudos com compartilhamento de saberes e experiências. Destacam-se as falas a seguir:

Sim, muito! Como o IFSC nem sempre tem todos os docentes com formação em Licenciatura, o que em nada minimiza o trabalho desses profissionais, creio ser extremamente importante que eles possam, nesses momentos de estudo, ter algum contato com essas discussões pedagógicas que não fizeram parte de sua formação. (PROFESSOR E).

Toda formação pedagógica é importante, principalmente porque estamos em uma escola de ensino profissional e tecnológico. Também é uma forma de conhecer melhor nossos colegas, a instituição. (PROFESSOR B)

As respostas enaltecem a relevância das reflexões realizadas, considerando o desenvolvimento profissional proporcionado. A existência de um espaço de reflexão sobre os saberes e fazeres docentes permitiu o diálogo mais aproximado dos participantes, revelando também a sensação de isolamento no trabalho diário do docente.

De forma geral, considerando as diversas abordagens enraizadas na racionalidade instrumental positivista⁴, foi possível identificar a necessidade que os docentes possuem de orientações e/ou “prescrições” para nortear e facilitar suas práticas diárias em aula. Para a professora A “as informações mais relevantes são sempre as que possibilitam uma clara execução em sala de aula e trazem uma compreensão sobre questões relacionadas ao dia a dia da atividade docente”.

A esse respeito, Franco (2016, p. 543), alerta que é preciso considerar “o perigo que ronda os processos de ensino quando este se torna excessivamente técnico, [...] avaliado apenas em seus produtos finais”. A autora registra que o processo educacional precisa considerar o seu caráter processual, dialógico, envolvendo suas múltiplas contradições. Nessa linha, acerca dos aspectos pedagógicos do trabalho docente, afirma ainda que o trabalho docente pode ou não ser exercitado de modo pedagógico. Isto é, o fazer docente para tornar-se exercício pedagógico precisa necessariamente de dois aspectos essenciais: **reflexão** crítica de sua prática e o da **consciência das intencionalidades** que presidem suas práticas. (FRANCO, 2016, p. 543, grifo nosso)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na investigação desenvolvida, foram analisadas as implicações do Grupo de Estudos Pedagógicos (GEPED) do IFSC Campus Criciúma para o trabalho docente no âmbito da Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Como resultado, evidenciou-se a oferta formativa como

sendo de grande importância para os professores participantes, uma vez que permitiu refletir sobre o processo educacional em suas múltiplas determinações.

Indo ao encontro das reflexões propostas anteriormente, afirma-se que, mesmo em tempos de valorização da racionalidade instrumental, o GEPED busca se constituir em espaço de análise acerca do trabalho docente no contexto da EPCT, considerando sua colaboração para a formação humana.

Retomando a questão norteadora central, ou seja, “de que forma as discussões do GEPED podem contribuir para o trabalho docente na EPCT?”, é possível inferir que as reflexões desencadeadas no grupo e a partir dele colaboraram para que os participantes, principalmente os docentes não licenciados, percebessem que o papel do educador está além da dimensão meramente técnica de transmissão de conteúdos desvinculados da realidade.

Nessa perspectiva, ao analisar o sentido e o papel da educação, Zabala (1998, p. 21) propõe as seguintes indagações: “para que educar?; para que ensinar? Estas são as perguntas capitais. Sem elas nenhuma prática educativa se justifica. As finalidades, os propósitos ou as intenções educacionais, constituem o ponto de partida primordial que determina, justifica e dá sentido à intervenção pedagógica”.

Nesse processo, a proposta metodológica de estudo de conhecimentos/assuntos concretos produzidos a partir da pesquisa em educação foi essencial para a concretização dos objetivos do GEPED. Isso deu respaldo e consistência teórica às discussões realizadas, ampliando as discussões para além do ideário pedagógico ancorado no senso comum.

Colocando-se no papel do educador, Zabala (1998), sugere que “a melhoria de nossa atividade profissional, como todas as demais, passa pela análise do que fazemos, de nossa prática e do contraste com outras práticas”. Registra ainda que, para o exercício docente, faz-se necessário ter conhecimento profundo sobre o processo ensino-aprendizagem e saber identificar os fatores

que incidem no crescimento dos alunos. Tudo o que o docente faz em aula incide em maior ou menor grau na formação dos estudantes. O modo como organiza a aula, os incentivos, as expectativas colocadas, cada uma dessas escolhas leva a determinada experiência educativa, a qual não necessariamente pode estar de acordo com o pensamento que o docente possui sobre o sentido e a função da educação na atualidade.

Por fim, apontamos para a importância de realizar futuras pesquisas envolvendo o lugar do conhecimento pedagógico no âmbito da Rede Federal de EPCT, considerando as disputas e tensionamentos de ordem formativa, social, política e cultural que compõem os saberes e fazeres em tais instituições.

Nota

1 Software livre para aplicação de questionário online. Permite que pessoas sem conhecimento aprofundado em desenvolvimento de software possam coletar e publicar respostas de questionários.

2 Para Sánchez Vázquez (1977), a práxis revela conhecimentos teóricos e práticos, superando unilateralidades.

3 Reunião Científica Regional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação realizada em Florianópolis/SC no ano de 2014.

4 Conforme Franco (2016, p. 539), “o pressuposto positivista surge para laicizar a educação, [...] carrega, também, a intenção de organizar os processos de instrução com eficiência e eficácia. Sua perspectiva é de normatizar e prescrever a prática”.

Referências

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o Trabalho com Documentos de Política Educacional. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. (Orgs.). **A Pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Educacionais**. Alínea: Campinas (SP), 2012.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Jovem Professor: um forte! In: SILVA, Marileia Maria da (Org.). **Jovens, trabalho e educação**: a conexão subalterna de formação para o capital. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. **Prática pedagógica e docência**: um olhar a partir da epistemologia do con-

ceito. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.* Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, dez. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10 mar. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019**. Florianópolis, 2014. Disponível em: <<http://pdi.ifsc.edu.br/>> Acesso em 19 fev. 2016.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 7ª Edição, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. **Docência na educação profissional e tecnológica**: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na rede federal. Tese (Doutorado). Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. **Decifrar textos para compreender a política**: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n.2, p. 427-446, 2005.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. In: *Educ. Pesqui.* São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, Dec. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 22 Mar. 2017.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Recebido em 30 de junho de 2017.

Aceito em 21 de setembro de 2017.

