

**PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL****M. M. M. VIEIRA<sup>1</sup> e J. A. VIEIRA<sup>2</sup>**<sup>1,2</sup>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Câmpus Sertão  
marilandi.vieira@sertao.ifrs.edu.br <sup>1</sup>; josimar.vieira@sertao.ifrs.edu.br <sup>2</sup>

Artigo submetido em fevereiro/2014 e aceito em março/2014

**RESUMO**

O propósito desse trabalho consiste em analisar como a educação profissional pode se transformar num espaço de construção do conhecimento. Aponta a existência de dois paradigmas que orientam a educação e defende-se que a educação profissional precisa estar orientada pelo paradigma da aprendizagem. Defende-se que essa modalidade de ensino pode se constituir em espaço para

a produção do conhecimento, tendo como princípios a relação ensino-pesquisa e a articulação teoria e prática. Conclui-se que a atual conjuntura exige profissionais com capacidade/habilidades que não se desenvolvem em ambientes destituídos de pesquisa, de relação entre os saberes e com a prática social que os gerou.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores; Produção de conhecimentos; Processo ensino-aprendizagem.**PRODUCTION OF KNOWLEDGE IN PROFESSIONAL EDUCATION****ABSTRACT**

The purpose of this paper is to examine how professional education can become a space of knowledge construction. Indicates the existence of two paradigms that guide education and argues that professional education must be guided by the paradigm of learning. It is argued that this type of education can be in space for the production of knowledge, with the principles of the

relationship between teaching and research and theory and practice joint. We conclude that the current situation requires professionals with ability / skills that do not develop into destitute of research, the relationship between knowledge and social practice that generated environments.

**KEYWORDS:** Teacher training; Production of knowledge; Teaching-learning process.

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o propósito de analisar como a educação profissional pode se constituir em espaço para a produção de conhecimentos considerando os conceitos fundamentais de conhecimento do senso comum e científico. Analisa como o saber social é construído cotidianamente para estabelecer princípios que possam auxiliar na organização do processo ensino-aprendizagem.

Na primeira parte são abordados os paradigmas que orientam a educação, o do ensino e o da aprendizagem e como a educação profissional se situa nesse contexto. Em seguida busca-se compreender a educação profissional como espaço de produção de conhecimentos a partir de princípios que orientam essa modalidade de ensino.

Este estudo não apresenta saídas exitosas ou regras a serem seguidas, mas tem como objetivo central socializar e ampliar a reflexão, o confronto de ideias, o apontamento de alternativas para o contexto dessa modalidade de ensino e nela, o desafio da produção do conhecimento.

## 2 O PARADIGMA DA APRENDIZAGEM E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A educação profissional brasileira vivencia desafios da conjuntura histórica, global e nacional e constitui-se de uma identidade própria. No âmbito da política nacional de formação profissional surgem ações que requerem atenção, tornando necessário rever as formas de pensar, sentir e atuar sobre essa nova realidade, que não se apresenta de modo linear, mas plural, numa multiplicidade e complexidade inscritas em redes e conexões.

Neste contexto, faz-se necessário ressignificar a educação profissional existente e com ela o processo de construção do conhecimento nos componentes curriculares que constituem o projeto pedagógico de cada curso e por consequência, o projeto de desenvolvimento institucional. O ensino, visto como prática social permeada de conflitos de valor e que exige posturas éticas e políticas, deve ser compreendido como ação complexa que precisa ser refletido criticamente no contexto da instituição. Discorrendo sobre o tema, Chizzotti (2001, p.103) destaca que “[...] o ensino é uma atividade voltada para a formação de um conhecimento que auxilie a descobrir o mundo em que vivemos, incorporando as experiências de vida e o saber já acumulado pela história humana, e ajudando a resolver os problemas atuais que a vida apresenta”.

Através dos processos educativos é possível organizar, selecionar, sistematizar, difundir, criticar e relacionar as necessidades sociais e culturais de determinada época e local, com o saber acumulado pela humanidade, no passado e no presente. Esse processo, que é o trabalho docente, para ser desenvolvido necessita do relacionamento entre professores e alunos. Ao tratar do trabalho docente, a pedagogia e o ensino, Tardif (2004), aponta que o último é uma atividade humana, um trabalho interativo baseado em interações entre pessoas. Para o autor,

Concretamente, ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização. [...] Se o ensino é mesmo uma atividade instrumental, trata-se de uma atividade que se manifesta

concretamente no âmbito das interações humanas e traz consigo, inevitavelmente, a marca das relações humanas que a constituem (2004, p. 118).

Neste contexto, é preciso direcionar o olhar pedagógico para questões “como os alunos aprendem”, “o que ensinar”, “como os professores aprendem”, entre outras, que são centrais e envolvidas numa ordem política e cultural que configuram esse ou aquele tipo de ensino, ou melhor dizendo, essa ou aquela prática pedagógica docente.

Nesse sentido, Masetto (2005), referindo-se à docência no ensino superior, mas que também se aplica à educação profissional menciona a existência de dois paradigmas: o do ensino e o da aprendizagem.

A grande preocupação da educação quando orientada pelo paradigma do ensino, segundo Masetto (2005, p. 78), é com a tarefa de ensinar no sentido mais comum: “o professor entra na sala de aula e durante horas tenta transmitir aos estudantes informações e experiências consolidadas para ele, por meio de seus estudos e atividades, esperando que ele as retenha, absorva e reproduza por ocasião dos exames e provas”.

Ainda segundo o autor, nesse paradigma o sujeito do processo é o professor e não o aluno, pois é ele que ocupa o centro das atividades e das diferentes ações: transmite, comunica, orienta, instrui, mostra, dá a última palavra, avalia, dá nota. O aluno é mero receptor, assimilador, repetidor e só reage em resposta a alguma ordem ou pergunta por ele formulada.

Mas aprender e ensinar constituem duas atividades muito próximas da experiência de qualquer pessoa, desde o seu nascimento. Isso indica o quanto é fundamental na educação profissional refletir sobre a prática enquanto professor, partindo do princípio de que se aprende quando são introduzidas alterações na forma de pensar e de agir, e de que se ensina quando se partilha com os outros as experiências e os saberes que são acumulados.

São, pois, as finalidades que, explícita ou implicitamente, determinam os atos de ensinar e aprender, indicando o desenvolvimento e transformação progressiva de capacidades intelectuais dos alunos em direção ao domínio dos conhecimentos, habilidades intelectuais e psicomotoras, a formação de atitudes etc. Sem essa referência essencial, o ensinar e o aprender careceriam totalmente de significação e direção (VEIGA, 1993, p. 84).

Assim, a ênfase das ações educativa deve ser colocada na aprendizagem e não no ensino, e segundo Masetto (2005, p.82) não se trata de uma simples troca de palavra, mas de outra concepção na maneira como se conduz o processo pedagógico que tem por finalidade auxiliar os alunos a desenvolver capacidades intelectuais, tais como “[...] pensar, raciocinar, refletir, analisar, criticar, dar significado, argumentar, produzir e socializar conhecimentos”), a desenvolver habilidades humanas e profissionais, como o “[...] saber trabalhar em equipe, conhecer fontes de pesquisa, dialogar com profissionais de outras áreas, saber expressar-se etc.” e ainda “desenvolver atitudes e valores integrantes à vida profissional (saber da importância da educação continuada, buscar soluções para problemas da profissão, ter conduta ética na condução da atividade profissional, ter responsabilidade social diante da profissão que irá exercer, etc”.

A ênfase na aprendizagem como paradigma para a educação, incluindo a profissional, altera significativamente o papel dos participantes neste processo, ou seja, ao aluno cabe o papel central de sujeito que exerce as ações necessárias para que ocorra a aprendizagem. O professor terá

substituído seu papel exclusivo de transmissor de informações para o de mediador pedagógico ou de orientador do processo de aprendizagem do aluno.

Quando se trata de educação profissional é necessário considerar o saber que o aluno possui como ponto de partida do processo ensino-aprendizagem. No entanto, de acordo com Torres (1994, p. 54), o professor

[...] Também é portador de um saber igualmente condenado e reprimido pelo sistema escolar, não somente como ponto de partida, mas como insumo na construção ativa do conhecimento que tem lugar dentro da sala de aula. O professor precisa saber - ou fazer e agir como se soubesse tudo - tudo aquilo considerado saber escolar desejável. Essa idealização do professor como portador do saber é, na verdade, o seu próprio cárcere. Na medida em que o professor não pode errar, ignorar, duvidar, estão-lhe vedadas a necessidade e a possibilidade de aprender e de reconhecer que aprende.

Na educação profissional essa posição do professor é percebida, acrescida de outros elementos manifestados na própria diferenciação estabelecida na categoria profissional, nos diferentes graus de formação (especialista, mestre, doutor) e domínio dos conteúdos e estratégias pedagógicas, constituindo um grupo de profissionais bastante diversificados no que se refere à compreensão do contexto social e da dinâmica que orienta o mundo do trabalho.

Pensando assim, Pimenta; Anastasiou (2002) instituem como elementos da profissão docente a formação acadêmica, conceitos, conteúdos específicos, ideal, objetivos, regulamentação, código de ética, ou seja, o currículo explícito e o implícito (oculto). Para Veiga (1993, p. 82):

A tarefa principal e mais complexa do professor é garantir a unidade entre as relações: ensino e aprendizagem, ensino e pesquisa, conteúdo e forma, professor e aluno, teoria e prática, escola e sociedade, finalidades e objetivos. A unidade entre essas relações não significa simplicidade. Essas relações devem convergir para uma mesma preocupação, uma vez que cada uma delas, separadamente, não pode explicar e compreender a totalidade do processo de ensino. Essas relações formam uma unidade, nenhuma delas podendo ser considerada isoladamente e, portanto, mecanicamente.

Para que a educação profissional seja reconhecida como um espaço educativo que não se restringe à formação de mão de obra para o mercado de trabalho é necessário que seja orientada pelo paradigma da aprendizagem e possa se constituir como espaço de produção de conhecimentos, tema abordado a seguir.

### **3 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Na organização da educação profissional a lida com o conhecimento parece se constituir a categoria mais enfatizada. Durante muito tempo predominou a visão reducionista de que as instituições de educação profissional têm como única função a preparação de mão de obra ou a inculcação ideológica capitalista.

Com o processo de integração entre ensino médio e a educação profissional o empenho em formar sujeitos autônomos, capazes de intervir nas complexas relações do mundo do trabalho

constitui-se numa das principais responsabilidades contemporâneas dessa modalidade de ensino. Tal educação requer não apenas uma formação que articule a competência científica e técnica com a inserção política e a postura ética, mas também a capacidade de produzir e aplicar os conhecimentos técnicos e científicos, através de critérios de relevância social e ética.

Assim, a educação profissional é concebida como uma instância de estímulo ao desenvolvimento de potencialidades e de habilidades que promovam a autonomia, a responsabilidade, a curiosidade epistemológica, a cientificidade e o espírito crítico. Numa era de rápidas, constantes e profundas mudanças, a formação dada nos cursos de educação profissional requer atenta consideração por parte das instituições, organizando e adotando nova abordagem, de modo a ensinar à comunidade escolar a capacidade de investigação, rompendo com a visão mecanicista e ingênua das relações entre educação e sociedade.

Dos elementos presentes na educação profissional, o trabalho docente em sala de aula parece ser determinante nos processos necessários para a produção do conhecimento. Associado a isto está o avanço do conhecimento que cresce a uma velocidade extraordinária, provocando um impacto jamais visto, incompatível com os processos educativos existentes na educação profissional.

Por esta razão, parece oportuno conceituar o termo conhecimento, analisando suas formas de manifestação na sociedade e no mundo. Para isto, torna-se imprescindível entender as diferenças entre os conhecimentos concebidos como científicos e os que se encontram no senso comum, que neste trabalho são chamados de saber social ou popular.

Para Aranha; Martins (1995, p. 127-8),

Chamamos de conhecimento espontâneo ou senso comum o saber resultante das experiências levadas a efeito pelo homem ao enfrentar os problemas da existência. Nesse processo ele não se encontra solitário, pois tem o concurso dos contemporâneos, com os quais troca informações. Além disso, cada geração recebe das anteriores a herança fecunda que não só é assimilada como também transformada.

Grzybowski (1986, p.50) reforça essa ideia, chamando a atenção para outro elemento importante, ou seja, o saber social constitui-se de um “[...] conjunto de conhecimentos e habilidades, valores e atitudes que são produzidos pelas classes em uma situação histórica dada de relações para dar conta de seus interesses”.

Para Santos (1989), o senso comum é o menor denominador comum daquilo em que um grupo ou um povo coletivamente acredita, tendo, por isso, uma vocação solidarista e transclassista. É o modo como os grupos ou classes subordinadas vivem a sua subordinação que contém sentidos de resistência que, dadas às condições, podem desenvolver-se e transformar-se em armas de luta. O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajetórias e às experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma de confiança e dá segurança. É superficial porque desdenha das estruturas que estão para além da consciência, mas, por isso mesmo, é exímio em captar a profundidade horizontal das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas. O senso comum é indisciplinar e imetódico; não resulta de uma prática especificamente orientada para o produzir; reproduz-se espontaneamente no suceder cotidiano da vida. Por último, ele é retórico e metafórico; não ensina, persuade.

Essas contribuições permitem concluir que, mesmo desprestigiado pela comunidade científica, o saber social possui significado extremamente importante, uma vez que identifica e unifica um grupo cultural em sua diversidade. Além disso, o saber elaborado ou científico, que é considerado ciência, teve suas origens nos conhecimentos que hoje possuem a qualificação de popular ou senso comum.

Neste sentido, Santos (1989) enfatiza que a oposição ciência/senso comum não pode equivaler a uma oposição luz/trevas porque, se os preconceitos são as trevas, mesmo a ciência nunca se livra totalmente deles e, por isso, é simplista avaliá-los negativamente. Citando Gadamer, Santos observa que “[...] os preconceitos são constitutivos do nosso ser e da nossa historicidade e, por isso, não podem ser levemente considerados cegos, infundados ou negativos. [...] São eles que nos capacitam a agir e nos abrem à experiência e, por isso, a compreensão do nosso estar no mundo não pode de modo algum dispensá-los” (p. 39).

Nesta direção, Freire (1995, p. 06) apresenta uma contribuição fundamental:

Discordo dos pensadores que menosprezam o senso comum, como se o mundo tivesse partido da rigurosidade do conhecimento científico. De jeito nenhum! A rigurosidade chegou depois. A gente começa com uma curiosidade indiscutível diante do mundo e vai transformando essa curiosidade no que chamo de curiosidade epistemológica. Ao inventar a curiosidade epistemológica, obviamente são inventados métodos rigorosos de aproximação do sujeito ao objeto que ele busca conhecer.

Esta curiosidade epistemológica a que ele se refere acompanha o ser humano “desde o século VI a.C., na Grécia Antiga, os homens aspiravam a um conhecimento que se distinguisse do *mito* e do *saber comum*. Tais sábios (*shophos*, como eram chamados) ocupavam-se com a filosofia e a ciência” (ARANHA; MARTINS, 1995, p. 129).

Até o século XVII, filosofia e ciência achavam-se vinculadas. A separação só se dá a partir da Idade Moderna, “buscando cada uma delas seu próprio caminho, ou seja, seu método. A ciência moderna nasce ao determinar um objeto específico de investigação e ao criar um método pelo qual se fará o controle desse conhecimento” (ibidem, p. 129).

O uso de métodos rigorosos autoriza a ciência a alcançar o conhecimento sistemático, preciso e objetivo. Cada ciência se constitui numa ciência particular, preocupando-se com aspectos distintos da realidade. No entanto, a partir dessas particularidades, as conclusões alcançadas dos casos pesquisados passam a valer para todos os que a eles se assemelham.

A principal característica do conhecimento científico é o uso de métodos rigorosos como instrumentos explicativos dos significados da existência do objeto em relação ao sujeito e ao coletivo. Assim, o saber científico adquire um “estatuto socialmente privilegiado, até por que é ele - e só ele - que usualmente é considerado como Ciência, mesmo que, ao buscarmos as origens desta, chegemos aos conhecimentos que hoje têm o rótulo de *saber popular*” (CHASSOT, 1996, p. 81).

Esta forma de conceber o conhecimento científico é muito difundida no ocidente, pois se constitui na forma hegemônica de explicação da realidade, sendo considerada por muitos críticos como um novo mito, por sua pretensão de único promotor e critério de verdade. Os cientistas têm conseguido consolidar uma linguagem fundamentada em conceitos, métodos e técnicas para

compreensão do mundo, das coisas, dos fenômenos que vem sendo utilizada de forma controlada e se institucionaliza numa comunidade que administra a sua própria reprodução.

Para Santos (1989), a época atual é de transição entre o paradigma da ciência moderna e um novo paradigma, a ciência pós-moderna. Para ele a ciência, para se constituir nesta nova etapa, deve romper com o conhecimento evidente do senso comum para depois romper com esse rompimento. Essa dupla ruptura não significa que a segunda neutraliza a primeira ou que, após esta segunda ruptura, se retorne ao senso comum. Pelo contrário, enquanto a primeira ruptura é imprescindível para constituir a ciência, a segunda transforma o senso comum com base na ciência. Com essa dupla transformação, pretende-se um senso comum esclarecido e uma ciência prudente; um saber prático que dá sentido e orientação à existência e cria o hábito de decidir bem. Trata-se de combinar o caráter prático e prudente do senso comum com o caráter segregado e elitista da ciência. A dupla ruptura procede a um trabalho de transformação tanto do senso comum como da ciência. O senso comum só poderá desenvolver em pleno a sua positividade no interior de uma configuração cognitiva em que tanto ele como a ciência moderna se superem a si mesmos para dar lugar a outra forma de conhecimento.

Nesta arena de conflitos, percebe-se a existência dos que insistem na uniformidade dos procedimentos para compreender o natural no campo social e, por outro lado, os que condenam tal atitude e reivindicam outro tratamento para a pesquisa no campo humano.

Tal reflexão se torna fundamental quando se trata de analisar como o saber social é construído e como se dá a produção do conhecimento na educação profissional. É possível concluir que tanto o saber social, construído pelas pessoas cotidianamente, como o saber científico, elaborado mais sistematicamente desde a Idade Moderna, são produções que se dão histórica e coletivamente. A diferença entre eles é que a maior articulação explícita do pensamento científico faz com que seu caráter processual de revisão constante seja mais intenso.

O senso comum, apesar de resolver de imediato algumas questões, tem mais dificuldades em explorar as soluções, enxergar os contextos, ser transmitido em linguagem escrita e por isso mesmo sofre transformações mais lentas, não dando conta das mudanças que estão ocorrendo.

Tais considerações visam chamar a atenção para a necessidade da efetiva articulação entre o saber social e o científico como caminho para a produção do conhecimento na educação profissional. Metodologicamente isso exige vinculação dialética entre conhecimento e realidade a partir de sua análise, da percepção de seus problemas e contradições, pois isso se constitui uma forma sensata para orientar o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na educação profissional, pois apresentar o conhecimento científico sem considerá-los na sua articulação com o contexto leva os alunos a memorizarem o novo conhecimento e permanecerem a pensar e agir a partir do senso comum; olhar a realidade apenas a partir o conhecimento científico não permite às pessoas a oportunidade de conhecer o pensamento que tem determinado a construção da sociedade em que vivem.

Neste sentido, Torres (1994, p. 52) apresenta importante contribuição:

A articulação entre ambos os saberes é complexa, tanto no nível conceitual como no pedagógico. Legitimar curricularmente o primeiro passa por legitimá-lo socialmente. Seu modo de articulação não é fácil de resolver nem está totalmente trabalhado. [...] Para alguns, o problema é apresentado em termos de 'como se coloca um saber do lado de outro para que se integrem e se complementem, e

não se imponham um ao outro hegemonicamente'. Para outros, o 'saber comum' é definitivamente um saber-ponto de partida a se ter em conta, para se superar, considerando-se a aprendizagem como um processo de distanciamento progressivo desse saber e de aproximação ao saber elaborado.

Levando em conta essas considerações, "a escola deveria ser um espaço de problematização da cultura e de aproximação do que vem sendo denominado senso comum e ciência; de confronto das diferentes lógicas que estão postas na sociedade, mas que não encontram espaço de expressão, impedidas que são pela lógica cartesiana ocidental hegemônica" (GARCIA, 1996, p. 136).

Há que se ressaltar a centralidade o conceito de tecnologia nesse debate acerca da educação profissional já que para autores como Machado (2008, p. 16).

A educação profissional tem no seu objeto de estudo e intervenção sua primeira especificidade, a tecnologia. Esta, por sua vez, se configura como uma ciência transdisciplinar das atividades humanas de produção, do uso dos objetos técnicos e dos fatos tecnológicos. Do ponto de vista escolar, é disciplina que estuda o trabalho humano e suas relações com os processos técnicos. É próprio do ensinar-aprender tecnologia [...] tratar da intervenção humana na reorganização do mundo físico e social e das contradições inerentes a esses processos, exigindo discutir questões relacionadas às necessidades sociais e às alternativas tecnológicas.

A tecnologia surge com a ciência moderna como a mediação entre conhecimento científico, compreendido como o ato de apreensão e desvelamento do real, e produção, que se caracteriza pela intervenção no real.

O restabelecimento do diálogo entre o conhecimento científico e o do senso comum, mediado pela tecnologia se torna condição imprescindível, e é defendido como um princípio nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, regulamentadas pela Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012 que no art. 6º, ao tratar dos princípios da educação profissional, menciona no inciso V a "indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem" (BRASIL, 2012).

Nesse sentido é importante ressaltar a articulação que precisa ser feita entre a prática social e os conhecimentos de fatos, conceitos, princípios e processos que caracterizam o ensino na educação profissional, pois esse é outro princípio que deve orientar a educação profissional, conforme o mesmo documento:

Art. 6º São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:  
VI - **indissociabilidade entre teoria e prática** no processo de ensino-aprendizagem;  
VIII - contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à **integração entre a teoria e a vivência da prática profissional**, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas. (BRASIL, 2012) (Grifos nossos).

Muito embora haja, nos cursos dessa modalidade de ensino, a valorização da articulação entre teoria e prática como estratégia adequada para o aprendizado, pois na concepção dos alunos para adquirir habilidades profissionais é imprescindível “fazer com as mãos”, priorizando-se o polo prático do ensino, muitas vezes o professor descuida-se das necessárias reflexões intelectuais acerca dos conteúdos dessa ação, o que se constitui no grande dilema da educação profissional.

Kuenzer (2002, p. 10) ressalta a importância da ação mediadora do professor para estabelecer essa articulação entre teoria e prática, pois

[...] é preciso considerar que a prática não fala por si mesma; os fatos práticos, ou fenômenos, têm que ser identificados, contados, analisados, interpretados, já que a realidade não se deixa revelar através da observação imediata; é preciso ver além da imediatez para compreender as relações, as conexões, as estruturas internas, as formas de organização, as relações entre parte e totalidade, as finalidades, que não se deixam conhecer no primeiro momento, quando se percebem apenas os fatos superficiais, aparentes, que ainda não se constituem em conhecimento.

Embora os processos práticos sejam importantes na educação profissional, eles requerem do professor habilidades didático-pedagógicas para estabelecer a relação com a teoria, pois processos e técnicas demandam modos específicos de aprendizagem.

Outro aspecto importante que precisa ser levado em conta para transformar o espaço educativo da educação profissional em *locus* a produção de conhecimento é a relação ensino e pesquisa, pois ela pode representar uma possibilidade para desenvolver a produção do conhecimento.

A pesquisa como princípio educativo é ressaltada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio no art. 6º, inciso IV:

Art. 6º São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da **integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico** (BRASIL, 2012). (Grifos nossos).

Mas o que significa inserir a pesquisa como orientador da atividade pedagógica? Para Chizzotti (2001, p. 106):

O ensino [...] não pode restringir-se à mera transmissão dos conhecimentos já acumulados, e o aprendizado não pode reduzir-se à acumulação das informações. [...] Todo aquele que aprende amplia seu horizonte de saber, põe para si questões novas, pergunta pelo significado do que lhe foi transmitido, reflete e estabelece relações novas entre as observações transmitidas às questões colhidas da sua prática. As dúvidas, curiosidades e necessidades provocam reflexões novas e movem à busca de informações que resolvam os problemas que cada um se põe.

Estabelecer a pesquisa como princípio educativo na educação profissional significa incentivar a capacidade de questionamento crítico do estudante; fazer com que ele identifique as fontes de conhecimento que podem ser utilizadas para levar o processo de pesquisa a bom termo;

aguzar a capacidade de selecionar e manusear informações; incentivar o uso da tecnologia disponível; possibilitar uma postura científica para o tratamento metodológico das questões.

Para Freire (1998, p. 32), quando se trata da relação ensino com pesquisa enquanto princípio para produção de conhecimento, ele destaca:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses dois que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Ao se colocar a pesquisa como condição e responsabilidade indispensáveis da ação docente, a consequência é que a pesquisa, tanto para o professor quanto para o aluno, torna-se um princípio educativo, uma vez que o professor não educa apenas por meio de palavras, mas também pela postura revelada em suas atitudes.

O ensino ganha significado novo quando propicia o prazer da descoberta e a importância do conhecer, quando provoca a observação, mobiliza a curiosidade, move a busca de informações, esclarece dúvidas e orienta as ações, em suma, quando supre as necessidades vitais do discente. Esse ensino é indispensável para tempos em que a percepção de um mundo fluente suplantou concepções estáticas de um mundo estabelecido do qual se podiam extrair conclusões imutáveis e duráveis para sempre (CHIZZOTTI, 2001, p. 106).

Diante do questionamento se a educação profissional pode se tornar num espaço de produção de conhecimento, o documento “Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate - texto para discussão” aponta como importante estratégia na consolidação da pesquisa como princípio pedagógico a “[...] sua vinculação com a produção de tecnologias sociais, fundamento de uma intervenção social junto às comunidades no território de atuação da comunidade escolar”.

Embora na prática as barreiras ainda sejam muitas e difíceis, uma política de integração entre ensino e pesquisa deve ser institucionalmente definida e esforços concretos implementados pela comunidade escolar, no sentido de aproximar ensino e pesquisa. Assim, se a instituição tomar como ponto de partida que a docência sem pesquisa é um trabalho esvaziado, repetitivo e rotineiro, deve definir e ampliar os espaços nos quais se dará a investigação, promovendo o enriquecimento do processo educativo, pois, como afirma Motta (2013, p. 111),

Ao desenvolver o hábito de aprender a aprender, estarão sendo construídos os alicerces da aprendizagem constante ao longo da vida. Há total compatibilidade dessa postura com o fato de que, em certa medida, todos seremos estudantes para sempre, com infinitas rupturas e sem formaturas definitivas.

Integrar à docência da educação profissional com a atividade de pesquisa requer mudança de postura do professor e do aluno. Ao primeiro cabe a mudança do papel de transmissor de informações para o de mediador pedagógico; a mudança do professor que ensina para o que está com o aluno, desenvolvendo um trabalho em equipe onde ambos sejam parceiros e corresponsáveis pelas ações de aprendizagem.

Afirma Masetto (2005) que dificilmente o aluno incluirá a investigação em seu processo de aprendizagem se o professor também não o fizer, isto é, se ele não aprender a se atualizar e/ou renovar seus conhecimentos por meio de pesquisas, leituras, reflexões pessoais, participação em eventos científicos, etc. Ao refletir sobre a importância de melhorar a qualidade no ensino das instituições de educação profissional, Masetto (2001, p. 87) alerta:

Faz parte dessa docência com pesquisa escrever artigos e elaborar trabalhos que reflitam as reflexões pessoais do professor e suas contribuições para alguns dos assuntos de sua área – mediante uma comunicação em revistas, capítulos de livros, em trabalhos de congressos, em apostilas - e que possibilitem um debate e uma crítica de seus pares ou mesmo de seus alunos sobre eles.

Por fim, pode-se afirmar que há várias formas de transformar a educação profissional num espaço de produção de conhecimentos. Uma delas é que a pesquisa se torne um eixo ou um núcleo do curso, elemento orientador de toda a estrutura curricular. Nessa perspectiva, pode traduzir-se numa organização curricular em que seus componentes e atividades sejam planejadas coletivamente, com o objetivo de desenvolver habilidades e atitudes de investigação nos alunos. Pode, além disso, traduzir-se no uso da pesquisa como mediação, ou seja, que os componentes curriculares de cada curso incentivem os alunos a desenvolver pesquisas que incluam a análise do cotidiano das instituições visando aproximar os futuros profissionais da realidade da área que irão atuar.

Há ainda a possibilidade dos professores inserirem temas e projetos de pesquisa nos programas dos componentes curriculares, dando aos alunos oportunidade de discutir os resultados de suas pesquisas, os dados analisados, a metodologia utilizada para que possam propor e gerar novos temas e problemas.

Essa dinâmica permite (re)descobrir a concepção de realidade como totalidade, de aprender o conhecimento em movimento, de perceber que as relações educação-sociedade, conteúdo-forma, teoria-prática não ocorrem de forma linear, sem conflitos e contradições. Com certeza, o sujeito/profissional que souber dialogar com a realidade de modo crítico/reflexivo e criativo e tiver capacidade de inovar/mudar, compreenderá melhor o contexto social e saberá responder às novas exigências que o mundo do trabalho apresenta.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No curso desse trabalho, a partir da reflexão proposta foram se formando ou confirmando algumas questões, que são conclusivas quanto a este momento do estudo, mas iniciais quanto aos encaminhamentos e ao estímulo a novas questões.

Primeiramente, se pode afirmar que a aprendizagem e o ensino necessitam partir da realidade concreta, ou seja, o meio físico e social em que a comunidade escolar e a comunidade social vivem: tudo aquilo que praticam, pensam, falam e sentem no seu cotidiano. Essa realidade envolve, assim, os problemas do dia a dia, os da sociedade que incidem na vida pessoal e coletiva da comunidade como um todo. Em suma, a realidade concreta envolve os pontos positivos e os pontos negativos que refletem direta e indiretamente na vida dos que vivem em sociedade. Por essas razões, a realidade socioeducacional é o ponto de partida para a produção de conhecimentos na sala de aula da educação profissional.

Esta questão é complexa e exige ação-reflexão crítica, pois não basta apenas partir da realidade, mais do que isto, é necessário articular o conhecimento nela presente para que também os alunos, ao lado dos professores, assimilem criticamente o conhecimento produzido historicamente pela humanidade, isto é, o conhecimento científico, articulando-o aos saberes do cotidiano e da tecnologia.

Entretanto, uma coisa é certa: a articulação desses saberes somente ocorrerá na medida em que ambos os saberes sejam valorizados e úteis para fortalecer a educação profissional. Neste sentido, a instituição de educação profissional, se orientada pelo paradigma da aprendizagem e representada pela sua realidade curricular, pode e deve se tornar local privilegiado da produção do conhecimento. Deve ser vista como o local onde os conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais são reelaborados pelos alunos.

Chegando-se a uma tentativa de finalização, é importante ressaltar que o desenvolvimento deste trabalho produziu reflexões críticas e/ou confirmou conhecimentos para o desenvolvimento da educação profissional que poderão ser utilizados na construção de alguns conceitos pertinentes ao processo de formação profissional, colaborando com melhorias dos cursos profissionalizantes.

Essas considerações aqui situadas são inacabadas e requerem ser aprofundadas e melhor validadas em outros trabalhos de pesquisa. Trata-se de um tema fecundo para novas investigações, não só para recriar a educação profissional como também para possibilitar a formação de profissionais mais autônomos, participativos e críticos, capacitados a refletir e produzir novos conhecimentos.

## 5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ARANHA, Maria Lucia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução à filosofia. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1995.
2. BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
3. BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate - texto para discussão. Disponível em: [portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=6695&option...](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=6695&option...)
4. CHASSOT, Attico. Saber científico/Saber escolar/Saber popular. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte (MG): v.2, n.11, p. 81-84, set./out. 1996.
5. CHIZZOTTI, Antonio. Metodologia do ensino superior: o ensino com pesquisa. In: CASTANHO, Sérgio & CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas (SP): Papyrus, 2001. p. 103-112.
6. FREIRE, Paulo. Crítico, radical e otimista. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte (MG): v.1, n.1, p. 05-12, jan./fev. 1995.
7. ---. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
8. GARCIA, Regina Leite. A escola como espaço de luta por hegemonia. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani & SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (Org.). **Formação do educador**: dever do estado, tarefa da universidade. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996,

p. 127-143.

9. GRZYBOWSKI, Cândido. **Meio rural e educação**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1986.
10. KUENZER, Acácia Zeneida. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 45-68, maio/ago. 2002.
11. MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008.
12. MASETTO, Marcos. Docência Universitária: repensando a aula. In: TEODORO, António; VASCONCELOS, Maria Lucia (Orgs.). **Ensinar e aprender no ensino superior**: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. 2 ed. São Paulo: Cortez/Mackenzie, 2005, pp.79-108.
13. MASETTO, Marcos T. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (org.) **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas (SP): Papyrus, 2001, p 83-102.
14. MOTTA, Ronaldo. Educação Profissional e Aprendizagem Baseadas no Trabalho. **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro. V 39 nº 1, janeiro/abril. 2013.
15. PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das G. Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
16. SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
17. TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & formação profissional**. 4. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004.
18. TORRES, Rosa María. **Que (e como) é necessário aprender?: necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares**. Campinas (SP): Papyrus, 1994.
19. VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. A construção da didática numa perspectiva histórico-crítica de educação: estudo introdutório. OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **Didática**: ruptura, compromisso e pesquisa. Campinas (SP): Papi, 1993, p. 79-96.