

A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Marilandi Maria Mascarello Vieira e Josimar de Aparecido Vieira
IFRS - Câmpus Sertão
marilandi.vieira@sertao.ifrs.edu.br - josimar.vieira@sertao.ifrs.edu.br

RESUMO

Neste trabalho é analisado como os conhecimentos podem ser produzidos na educação profissional, tendo como fundamentos a compreensão de como o saber social é produzido pelas pessoas no seu cotidiano, considerando os conceitos essenciais de conhecimento do senso comum e de conhecimento científico. Na primeira parte, denominada “Do saber do senso comum à rigurosidade do saber elaborado” são examinados alguns aspectos relacionados com o saber, o senso comum e o conhecimento científico. Diante desta análise, na segunda e última parte, denominada “Educação profissional: espaço para a produção de conhecimento?”, a educação profissional é tratada como espaço de produção de conhecimentos, considerando a atuação, escolarização e profissionalização dos professores e a inter-relação das práticas pedagógicas com o saber social produzido socialmente. Na produção dessas partes estão envolvidos trabalhos que foram desenvolvidos e publicados na literatura acadêmica, abarcando posições e tendências de autores que vêm pesquisando a referida temática nos últimos anos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Produção de conhecimentos. Processo ensino-aprendizagem.

A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o propósito de analisar como os conhecimentos podem ser produzidos na educação profissional. Busca contribuir para a construção da base (realidade) sócio-educacional da área com a finalidade de auxiliar na organização do processo ensino-aprendizagem. Considerando os conceitos fundamentais de conhecimento do senso comum e de conhecimento científico, analisa como o saber social é construído cotidianamente para estabelecer princípios que auxiliem na organização da educação profissional.

O primeiro momento aborda a questão do saber do senso comum e do conhecimento científico a partir do exame de como ele vem sendo construído socialmente pelas pessoas. Em seguida busca-se compreender a educação profissional como espaço de produção de conhecimentos, identificando como ele é nela produzido.

Este estudo não apresenta saídas exitosas ou regras a seguir para o processo ensino-aprendizagem da educação profissional. A preocupação central é socializar e ampliar a reflexão, o confronto de ideias, o apontamento de alternativas para o contexto da educação profissional e nela, o desafio da produção do conhecimento.

2. DO SABER DO SENSO COMUM À RIGOROSIDADE DO SABER ELABORADO

Na organização da educação profissional a lida com o conhecimento parece se constituir a categoria mais enfatizada. O empenho em formar sujeitos autônomos, capazes de intervir nas complexas relações do mundo do trabalho atual, 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 dos alunos e professores, bem como 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 profissionalizantes 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.

Nesta direção, ao tratar do lugar da educação profissional que vem sendo construído nas instituições de ensino, Machado (2008, p. 16) assim se manifesta:

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.

Desses 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 considerado 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 quotidiano da vida. Por último, ele é retórico e metafórico; não ensina, persuade.

Essas contribuições permitem concluir que, mesmo desprestigiado pelo mundo científico, o saber social possui significado extremamente importante, uma vez que identifica e unifica um grupo cultural em sua diversidade. Além disso, é bom lembrar que 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 mesma direção, Freire (1995, p. 06) apresenta uma contribuição fundamental:

Discordo dos pensadores que menosprezam o senso comum, como se o mundo tivesse partido da rigorosidade do conhecimento científico. De jeito nenhum! A rigorosidade 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.

Assim, para Aranha; Martins (1995, p.129), “A preocupação do cientista está, portanto, na descoberta das regularidades existentes em determinados fatos. Por isso, a ciência é *geral*, isto é, as observações feitas para *alguns* fenômenos são *generalizadas* e expressas pelo enunciado de uma lei”.

A principal característica do conhecimento científico se traduz no uso de métodos rigorosos como instrumentos explicativos dos significados da existência do objeto em relação ao sujeito e ao coletivo. Assim sendo, 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, cheguemos 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 mundo ocidental, 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 ao longo dos anos 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 deve ser considerada 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 particularmente fundamental quando se trata de analisar como o saber social é construído pelas pessoas 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, que vem sendo 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. Apresentar o conhecimento científico sem considerar o senso comum leva as pessoas a apenas memorizarem o novo conhecimento e permanecerem a pensar e agir a partir do senso comum. Olhar a realidade apenas a partir dele não permite às pessoas a oportunidade de conhecer o pensamento que tem determinado a construção da sociedade em que vivem.

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. Vincular dialeticamente conhecimento e realidade a partir de sua análise, da percepção de seus problemas e contradições parece se constituir maneira sensata para orientar o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na educação profissional, de relacionar os temas a ser discutidos, elevando-se, desta maneira, o nível de consciência, possibilitando a compreensão e a transformação da sociedade.

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).

Se a produção de conhecimento na educação profissional se fundamenta na problematização da realidade, o seu objeto passa a ter afinidade com o sujeito, pois surgiu da própria análise do seu contexto. Para isso, o restabelecimento do diálogo entre o conhecimento científico e o do senso comum se torna condição imprescindível.

3. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ESPAÇO PARA A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO?

A educação profissional brasileira, mergulhada em desafios da conjuntura histórica, global e nacional, constitui-se de uma identidade própria. No âmbito da política nacional de formação técnica 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 carregada 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 apud Castanho (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”.

No ensino é preciso organizar, selecionar, sistematizar, difundir, criticar e relacionar as necessidades sociais e culturais de determinada época e local, com todo 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 questões centrais e envolvidas numa ordem política e cultural que configuram esse ou aquele tipo de ensino, ou melhor, dizendo, essa ou aquela prática pedagógica (docência).

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 apud OLIVEIRA, 1993, p. 84).

A grande preocupação na educação profissional é com o próprio ensino, 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.

Neste padrão, 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 do professor.

A ênfase na aprendizagem como paradigma para a educação profissional altera 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, geralmente pressupõe-se que a questão da aprendizagem está relacionada ao aluno, ou seja, é necessário considerar o saber que ele 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 diversificado 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 apud Oliveira (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.

De todas essas relações mencionadas pela autora, na educação profissional a relação ensino e pesquisa pode representar uma possibilidade para desenvolver a produção do conhecimento. Para Chizzotti apud Castanho (2001), a pesquisa pode se transformar num esforço metódico de busca de informações para produzir novos conhecimentos, ampliar a compreensão do mundo e auxiliar na solução dos problemas concretos que as pessoas enfrentam.

Ainda para Chizzotti apud Castanho (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 pôs.

Estabelecer a pesquisa como princípio educativo na educação profissional também 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; aguçar a capacidade de selecionar e manusear informações; incentivar o uso da tecnologia disponível; possibilitar uma postura científica para o tratamento metodológico das questões.

Ao falar em produção do conhecimento é necessário, desde já, referir-se à pesquisa como seu sinônimo. Para Freire (1998, p. 95), “[...] A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de ‘tomar decisões’ do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de ‘cercar’ o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar”.

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 através 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 apud CASTANHO, 2001, p. 106).

Diante do questionamento se a educação profissional pode se tornar num espaço de produção de conhecimento, a pesquisa deve ser vista como um processo criativo e inovador, espaço para a reflexão, a crítica e a formulação de (novas) propostas, com profundo sentido social e humanista.

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.

Integrar a docência da educação profissional com a atividade de pesquisa requer mudança de postura tanto do professor, quanto 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 agentes/parceiros e co-responsáveis nas ações de aprendizagem.

No entanto, é importante lembrar 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 também 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 que

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 e/ou espaços de informação, visando aproximar os futuros profissionais da realidade da área que irão atuar.

Há ainda a possibilidade dos professores inserirem em suas aulas temas e projetos de pesquisa nos programas dos componentes curriculares, dando a seus alunos oportunidade de discutir os resultados de suas pesquisas, os dados analisados, a metodologia utilizada para que, a partir daí, 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. REFERÊNCIAS

1. ARANHA, Maria Lucia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à filosofia**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1995.
2. CHASSOT, Attico. Saber científico/Saber escolar/Saber popular. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte (MG), v.2, n.11, p. 81-84, set./out. 1996.
3. 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): Papirus, 2001. p. 103-112.
4. FREIRE, Paulo. Crítico, radical e otimista. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte (MG), v.1, n.1, p. 05-12, jan./fev. 1995.
5. _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
6. 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.
7. GRZYBOWSKI, Cândido. **Meio rural e educação**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1986.
8. MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. In: **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.
9. 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): Papirus, 2001. p 83-102.
10. PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
11. SANTOS. Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro. Graal. 1989.
12. TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & formação profissional**. 4. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004.

13. TORRES, Rosa María. **Que (e como) é necessário aprender?:** necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares. Campinas (SP): Papirus, 1994.
14. VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. A construção da didática numa perspectiva histórico-crítica de educação: estudo introdutório. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **Didática:** ruptura, compromisso e pesquisa. Campinas (SP): Papi, 1993. p. 79-96.