

PRÁTICAS DE ENSINO E SABERES DOCENTES: O PAPEL FORMATIVO DAS NARRATIVAS DOS PROFESSORES DO ITEC- INSTITUTO TÉCNICO DO BRASIL-ASSU/RN

Verônica Dantas de Araújo Albano

veronik_uern@hotmail.com

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar por meio da investigação autobiográfica os elementos significativos que orientam e estruturam as práticas pedagógicas dos engenheiros civis que atuam como docentes no curso técnico subsequente em Edificações do ITEC-Instituto Técnico do Brasil situado no município de Assu/RN. Para tanto, o que nos conduziu a investigação de tal problemática, foi a experiência advinda da Educação Profissional enquanto pedagoga do ITEC-Instituto Técnico do Brasil em Assu/RN, tendo em vista que começamos a problematizar certos questionamentos acerca dos saberes próprios dos profissionais bacharéis que atuam como professores, na finalidade de compreendermos quais são as bases que sustentam as suas práticas de ensino, uma vez que estes não possuem uma formação condizente com a área da docência para subsidiá-los. Para isso, realizamos leituras de diversos materiais, tais como livros, artigos e revistas, como também fizemos uma pesquisa de campo pautada nas narrativas autobiográficas dos professores, à fim de estabelecer discussões acerca dos saberes pedagógicos identificados pelos mesmos, segundo as suas percepções e as suas concepções apresentadas acerca do ensino. No âmbito da formação de professores para a educação profissional, compreendemos que é válida a pesquisa realizada, devido à singularidade da mesma e todas as suas implicações e percepções dos modos de como se concebe as práticas de ensino dos engenheiros civis a partir das narrativas autobiográficas. Assim sendo, concluímos que mesmo não dispendo de uma formação adequada com a docência, foi possível observar que os bacharéis relacionam o saber fazer atrelando com os saberes técnicos, os saberes didáticos e os saberes próprios ao professor para redimensionar a sua prática pedagógica. Desta forma, é notório que aprendemos e ensinamos à medida que nos relacionamos uns com os outros.

Palavras-chave: Práticas de ensino, saberes docentes, formação de professores.

Introdução

No ambiente da educação para o trabalho, como Soares (2013) define, ensinar a trabalhar se considera muito mais que ensinar a fazer. Tal ensino requer planejamento, conhecimento teórico e prático da disciplina a ser lecionada e estratégias sólidas para fundamentar a dinâmica das práticas de ensino.

Nessa perspectiva, não há escola de formação inicial e continuada para o instrutor bacharel. Deste modo, o papel formativo que o saber fazer estabelece, tem o poder de relacionar os saberes técnicos específicos, os saberes didáticos e os saberes inerentes ao professor.

Conforme Burnier e Cruz (2007), o sujeito se constitui enquanto professor da educação profissional através do diálogo com as suas experiências de mundo. Os saberes do mundo do trabalho são fundamentais para a constituição deste sujeito, logo que as experiências acumuladas desde a formação técnica perpassando pelas experiências adquiridas com o exercício profissional, se constituem como alicerce das práticas pedagógicas destes profissionais.

A partir destas concepções, compreendemos que o docente bacharel que atua na educação profissional, aprende a ensinar a partir da sua própria ação, uma vez que ainda não há escola de formação inicial no país para estes profissionais. Embasados também nas próprias experiências enquanto pertencentes às classes trabalhadoras, acreditamos que estes sejam subsídios para fundamentar as suas práticas de ensino, as quais vale salientar que estas provocam fortes influências diante do educando, podendo mediar as informações necessárias à sua formação profissional.

Para tanto, o que nos conduziu a investigação de tal problemática, foi a experiência advinda da Educação Profissional enquanto pedagoga do ITEC-Instituto Técnico do Brasil em Assu/RN, tendo em vista que começamos a problematizar certos questionamentos acerca dos saberes próprios dos profissionais bacharéis que atuam como professores, na finalidade de compreendermos quais são as bases que sustentam as suas práticas de ensino, uma vez que estes não possuem uma formação condizente com a área da docência para subsidiá-los.

Sendo assim, nosso objetivo neste artigo, é analisar por meio da investigação autobiográfica os elementos significativos que orientam e estruturam as práticas pedagógicas dos engenheiros civis que atuam como docentes, de forma que a análise nos aponte respostas para a indagação de como se consolidam tais práticas, haja vista que estas não possuem um embasamento teórico, igualmente como ocorre nas licenciaturas, pelo fato dos profissionais serem bacharéis.

Para alcançar este objetivo, nos valem de realizar leituras de diversos materiais, tais como livros, artigos e revistas que estabelecessem um diálogo com a temática abordada. Em seguida, promovemos 03 (três) círculos reflexivos com 04 (quatro) professores do curso técnico subsequente em Edificações do ITEC, na finalidade de estabelecer discussões acerca dos saberes pedagógicos identificados pelos mesmos, de modo que se evidencie como estes saberes são produzidos, ressignificados, validados e aplicados. A partir de então, organizamos o material obtido à fim de fazer a coleta dos dados.

Metodologia

Para realizarmos a pesquisa, nos fundamentamos teoricamente em livros, artigos, e revistas que resgatassem elementos essenciais para a compreensão das práticas de ensino que são norteadas pelos saberes docentes. Consideramos nossa pesquisa de natureza qualitativa, a qual enfatiza a interpretação indutiva como característica predominante, apesar de existir outras estratégias de investigação.

Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 16).

Neste estudo, optamos para o uso do recurso da narrativa autobiográfica, estando baseada nos estudos de Souza (2004), Cunha (1997), Alves (1998), Nóvoa (2007) e Passeggi (2003), pois a utilização das abordagens biográficas revela um sentido de transformação, fortalecendo as identidades profissionais, propondo a responsabilidade com o seu desenvolvimento profissional, e, portanto, dando voz aos professores.

Segundo Passeggi (2003), este tipo de pesquisa tem como embasamento a concepção de que é por meio de nossas próprias narrativas que construímos principalmente uma versão de nós mesmos no mundo. Deste modo, o sujeito vai recriando seu próprio perfil, por meio das reflexões acerca das suas representações anteriores.

Para o pesquisador, exige-se um olhar que o possibilite enxergar além das aparências e das formas mais visíveis, palpáveis e quantificáveis. É preciso trabalhar com a subjetividade, a sutileza, a singularidade, a perspectiva do sujeito, os modos particulares com que cada indivíduo se posiciona mediante o seu processo de formação pessoal e profissional.

Os sujeitos da nossa pesquisa foram 04 (quatro) professores do curso técnico subsequente em Edificações do ITEC, os quais possuem formação profissional em engenharia civil. Realizamos uma pesquisa de campo pautada nas narrativas

autobiográficas dos mesmos, buscando uma reflexão existencial acerca das trajetórias percorridas pelos professores, pois entendemos ao perceber a singularidade das narrativas históricas, que podemos compreender a complexidade das histórias de vida, e isto só poderá ser feito “dando voz ao professor” (SOUZA, 2004, p. 21) com base na memória, nas suas representações, na sua história, nas narrativas e na sua voz.

Com estes, foram realizados 03 (três) círculos reflexivos, na finalidade de estabelecer discussões acerca dos saberes pedagógicos identificados pelos mesmos, segundo as suas percepções e as suas concepções apresentadas sobre os conhecimentos necessários ao ensino, de modo que se evidencie como estes saberes são produzidos, ressignificados, validados e aplicados. Os círculos reflexivos partiram de três questões abertas, a saber, “por que você escolheu ser engenheiro civil?”, “como você se tornou professor?” e “como foi o início da sua carreira como professor?”. Cada questionamento foi feito em um círculo reflexivo, contabilizando assim, o total dos círculos reflexivos.

A partir de então, organizamos o material obtido nos círculos reflexivos à fim de fazer a coleta dos dados, a fim de fomentarmos discussões acerca da proposta apresentada pela pesquisa, e de debatermos sobre as representações do fazer pedagógico que estes possuem para assim detectarmos como eles percebem o assunto. Com a permissão dos professores, os registros dos encontros se deram pelas gravações de áudio dos posicionamentos e relatos apresentados pelos docentes com base na leitura realizada previamente por estes das três questões abertas, e da escrita das anotações pertinentes a cada círculo reflexivo.

Resultados e Discussão

Neste trabalho, utilizamos as narrativas autobiográficas no intuito de realizar círculos reflexivos com 04 (quatro) professores do curso técnico subsequente em Edificações do ITEC-Instituto Técnico do Brasil, ocorrendo no período de duas semanas no mês de junho de 2017, respondendo assim a algumas inquietações que obtivemos durante o exercício de pedagoga na educação profissional acerca dos saberes próprios dos profissionais que atuam como professores, uma vez que estes não dispõem de uma formação inicial compatível com a docência.

Consideramos como ponto crucial as próprias percepções dos docentes, partindo da concepção de Souza (2004) de que é a voz do professor que norteará o processo da compreensão do desenvolvimento do seu exercício docente, trazendo elementos significativos

no que se refere à análise dos caminhos que o constituiu enquanto professor, uma vez que:

É inegável a função formativa do ato de narrar ou escrever a sua própria história de leitura. A força da palavra rememorada, o dar-se conta de seus diferentes percursos – entre perdas e ganhos – até alcançar o entendimento de cada passo dessa caminhada de mão e contramão, configura-se como uma possibilidade metodológica extremamente produtiva para a formação e autoformação pessoal e profissional do docente (ALVES, 1998, p. 18).

Dessa forma, a palavra dita rememora uma marca que ficou. Só pode ser rememorado o que foi significativo, pelo fato de guardarmos na caixa da memória apenas os elementos que atuaram enquanto formativos, no caso dos círculos reflexivos realizados com os professores.

Por meio da pesquisa, observamos que o exercício da prática docente em si conduz o profissional bacharel para a apropriação das habilidades inerentes à docência no âmbito do exercício da sua docência, estando fundamentados nas relações sociais, nos saberes do mundo do trabalho, e enfatizando as experiências acadêmicas, apesar da graduação não dispor de nenhum componente curricular voltado para a área do ensino.

De acordo com Cunha (1997), a narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e os outros. Partindo do distanciamento da sua produção, é possível ouvir a si mesmo ao ler seu escrito, sendo capaz de interiorizar a sua experiência, consolidando-se em um processo de formação e de autoformação.

Nesta perspectiva, “a produção das pesquisas que viabilizem a escuta da voz dos professores auxilia a compreendê-los além de profissionais, mas como pessoas, pois é impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (NÓVOA, 2007, p. 17). Tais pesquisas, reconhecem a valorização da subjetividade docente compreendendo-a em toda a sua totalidade e peculiaridade, dando o direito dos docentes de falarem por si mesmos.

Assim sendo, dialogamos com os sujeitos colaboradores da pesquisa, abordando os seus relatos voltados para a escolha da profissão, da docência em si e do seu início, utilizando nomes fictícios para atribuir aos mesmos.

Verificamos que no tocante à escolha pela graduação em engenharia civil, os professores argumentaram das seguintes maneiras:

Sara:

Basicamente porque era uma profissão que eu admirava, e tive também a oportunidade de cursar com a expansão da UFERSA pelos campi no interior do Estado, já que na época eu não poderia me deslocar até a capital para cursar uma graduação. Então, digamos, que

uniu o útil ao agradável. Era um curso que eu admirava e tive a oportunidade de fazer com a expansão da UFERSA, e então cursei a graduação e assim me tornei engenheira (Sara, engenheira civil).

Samuel:

Eu escolhi ser engenheiro desde a minha infância. Na verdade, eu me sinto uma pessoa realizada, pois desde criança tive esse desejo, mas acho que ficou por conta dessa enorme onda que existiu na nossa economia, com esse enorme crescimento da construção civil e muitos pegaram esse embalo. Eu não, desde criança que eu sempre tive dentro de mim esse desejo (Samuel, engenheiro civil).

Heitor:

Alguns fatores influenciaram a minha escolha pra ser engenheiro: primeiro, foi conhecer as disciplinas do curso de engenharia, fazer um estudo rápido de toda a grade curricular do curso, que é seguida pelo curso de engenharia, pra saber se eu me enquadrava no perfil de engenheiro, se era realmente isso que eu queria, se as disciplinas são favoráveis à minha facilidade de conhecimento, o outro fator que eu considero importantíssimo foi uma conversa prévia que eu tive com alguns profissionais da área da engenharia, ou seja, eu antes de escolher o curso eu busquei o conhecimento de alguns profissionais da engenharia civil e verifiquei a disponibilidade deles com relação a tempo, a dinheiro, as dificuldades, então foi um fator extremamente importante, por que eu conheci a realidade desses engenheiros, fiz algumas visitas em campo, vi o perfil da construção civil da nossa região, então comecei a gostar desses estudos e vi que realmente eu me enquadrava nessa profissão de ser engenheiro civil. (Heitor, engenheiro civil).

Pedro:

Eu nunca tive um sonho em ser um determinado profissional. Mas, eu fiz o ensino médio integrado com o técnico, eu fiz edificações. E foi no curso de Edificações lá no IFRN que eu comecei a achar interessante as disciplinas da área de construção civil e foi me interessando pela área, na verdade antes de entrar no curso eu já achava interessante a área da construção civil. Quando o meu pai começou a construir a casa da gente eu achava bem interessante. E aí quando eu entrei no curso realmente foi um dos principais motivos do meu interesse pela área da engenharia civil. Na verdade, eu passei a gostar muito mais das disciplinas de construção civil do que das disciplinas do ensino médio (Pedro, engenheiro civil).

Em todas as reflexões, a escolha pelo curso de Engenharia Civil é feita, antes de tudo, pelo fato da admiração à profissão, como também em alguns casos, o contato indireto com esta e a observação do cotidiano da profissão e do profissional já graduado e em exercício, embasou a opção pela graduação. Nesse sentido, Fernandes (2004) destaca que a escolha profissional não é uma decisão exclusivamente individual, mas vinculada a diversos fatores.

Percebemos nos professores a admiração e zelo pela escolha realizada. Enquanto engenheiros civis, os mesmos sempre se reportam como tal,

sabendo dissociar o “eu” engenheiro do “eu” professor, embora cada “eu” possua a sua identidade. Logo, Nóvoa (2007) define que a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.

Ao serem questionados com relação a como se tornaram professores, os engenheiros apresentaram as narrativas que evidenciam a complexidade e ao mesmo tempo a singularidade das suas escolhas, estado pautadas nos mais diversos fatores. A professora Sara relata:

E como eu me tornei professora... Desde a época, aliás, até mesmo antes da graduação, eu já me via como professora. Eu sempre gostei de lhe dar com o público, senti uma certa facilidade em me expressar, passar determinadas ideias para outras pessoas, e durante o decorrer da graduação isso foi sendo ainda mais exercitado em mim. À medida que eu precisava apresentar trabalhos em público, seminários mesmo na própria sala de aula, eu recebia incentivo dos meus professores e até de outros colegas do curso porque achavam que eu tinha uma determinada aptidão em passar o meu conhecimento para outras pessoas e fazê-las compreender, possibilitando a compreensão delas, e então aquilo foi me chamando a atenção, até que surgiu a oportunidade de lecionar a primeira disciplina no curso de edificações no ITEC, e aí quando eu comecei a aceitar esse desafio, a partir de então eu criei ainda mais gosto por aquilo, porque eu tinha um retorno muito bom da maioria dos meus alunos, eles afirmavam que aprendiam comigo, que gostavam das minhas aulas. (Sara, engenheira civil).

Evidencia-se que a dimensão acadêmica está situada juntamente com outras dimensões que a constituiu professora, visto que é impossível dissociar a trajetória da construção enquanto docente da trajetória pessoal. A facilidade em lidar com as pessoas em público, de expor e o grau de compreensão das demais pessoas que a ouviam incidiu forte influência na opção pela docência, além dos incentivos dos professores da graduação em engenharia civil e colegas de sala. Consideramos a contribuição destes últimos, um dos fatores mais relevantes para a professora desenvolver o projeto de seguir a profissão docente, uma vez que os professores, motivados com a profissão, transmitiram o incentivo necessário para a engenheira exercer a docência de forma empenhada e com entusiasmo.

Todavia, Gonçalves (2000) explica que esta questão se deve uma certa tradição sociocultural e a um senso comum que se traduzem na expressão popular do “ter nascido para”, a que se junta, no caso da profissão docente, a ideia de prestação de um serviço pessoal e humanitário, que pressupõe entrega e sacrifício, haja vista que a engenheira se posiciona dizendo que “até mesmo antes da graduação, eu já me via como professora”. Mediante isto, a aceitação por parte dos alunos após iniciar como professora, a fez

acreditar que seria possível a docência, servindo também como estímulo para a engenharia prosseguir com este pensamento.

Ainda sobre esse questionamento, Samuel relembra:

Me tornei professor com 20 anos ainda na faculdade, foi uma oportunidade que encontrei, estava necessitando de dinheiro, e fui lecionar na rede pública e privada (Samuel, engenheiro civil).

A motivação para a escolha da docência associada com questões de empregabilidade, rentabilidade, necessidade de emprego e falta de oportunidades, faz com que o profissional no final da sua graduação encontre no magistério neste momento a facilidade de inserção profissional no mundo do trabalho, devido a falta de opção para um estudante com graduação ainda inconclusa, podendo ainda conciliar a profissão docente com outras atividades.

Com relação a esta discussão, Heitor relata que:

A universidade ela é dividida em ensino, pesquisa e extensão, então, eu tive a oportunidade durante a minha graduação de poder participar dessas linhas. Eu fui bolsista de iniciação científica a qual eu fui bolsista e isso contribuiu significativamente para a escolha de ser professor, por que o desenvolvimento das minhas pesquisas eu precisava apresentar em congressos, e assim, além de contribuir para a minha escolha de ser engenheiro, contribuiu para a minha escolha de ser professor o desenvolvimento dessa área acadêmica, pois eu desenvolvia as pesquisas, e depois eu tinha que apresentar essas pesquisas. E as pessoas que assistiam essas apresentações elas tinham indagações, então eu precisava estudar, me preparar para defender e explicar. Isso começou a me despertar para a área do ensino que eu tenho esse perfil. Eu sou feliz como engenheiro, mas eu também sou muito feliz como professor. Hoje eu exerço a função também como professor a nível técnico a nível profissionalizante em uma instituição privada. Há uma dificuldade muito grande com relação aos bacharéis, pois nós não temos essa parte de lecionar, nós não vimos isso na universidade, a nossa preparação para uma formação não é focada nisso, ela é focada para os engenheiros cair em campo, então o que contribuiu significativamente foi a pesquisa e extensão, eu desenvolvia a pesquisa e tinha que apresentar e precisava estar preparado para as dúvidas que as pessoas tinham nesse momento (Heitor, engenheiro civil).

O professor atribui à iniciação científica na universidade a obtenção das bases necessárias para edificar a sua docência, se caracterizando em vivências que trouxeram os elementos essenciais que garantiram a postura, a segurança e o domínio da pesquisa que foram fundamentais para a sua prática docente. Heitor além de demonstrar interesse pela profissão de engenheiro, tem interesse em prosseguir no ensino, na pesquisa e na extensão por também gostar de exercer seu papel enquanto professor, mencionando ainda o projeto de

lecionar no Ensino Superior, mas sem deixar a profissão de engenheiro civil.

Nesta perspectiva, Pedro também se refere à como ele se tornou professor:

Eu tinha professores muito bons no IFRN. Eu não imaginava que um engenheiro poderia também trabalhar na área do ensino e eu achava muito legal isso. E eu já pensava na possibilidade de um dia ser engenheiro e ser professor. Até que um dia eu me formei, e surgiu a oportunidade de eu fazer o concurso para professor substituto na UFRSA, e eu fiz, passei, e comecei a ensinar no curso de Engenharia Civil da instituição (Pedro, engenheiro civil).

Nesse caso, o professor por opção escolheu a profissão docente ao término da sua graduação, bem como fora por intermédio da docência, que o mesmo conseguiu a inserção no mundo do trabalho. No entanto, Pedro deixa transparecer nas entrelinhas que a questão dos seus professores serem “muito bons”, explícita em sua fala, evidencia que a escolha docente é marcada também pelas representações típicas do grupo o qual este esteve inserido, representações estas observadas nos professores do seu ensino médio concomitante em Edificações, que deixaram marcas no engenheiro, atuando fortemente na decisão pela docência.

Para ampliar as discussões, na finalidade de contemplarmos os objetivos deste trabalho, finalizamos os círculos reflexivos com os professores por meio das narrativas que nos proporcionaram o conhecimento de como se deu o início da carreira como professores.

A despeito disso, os engenheiros dialogaram acerca de questões que em alguns pontos se encontram, trazendo à tona o desafio do contato inicial com a profissão, com a turma de alunos, e principalmente, com a não existência da profissionalização voltada para a preparação dos bacharéis, reconhecendo que a graduação destes não contempla quando a questão é preparar para a docência, fazendo com que estes busquem múltiplas formas de redimensionar as suas práticas pedagógicas no cotidiano das suas aulas. Segundo a visão dos engenheiros, este processo se consolida das seguintes maneiras:

Sara:

O início da minha carreira como professora foi um desafio, afinal de contas você está ali diante de uma turma de alunos, e você precisa estar de fato preparada para assumir aquela responsabilidade para tirar dúvidas, para buscar o conhecimento. E então é desafiador e principalmente quando a sua formação não é uma licenciatura. Como engenheira e professora eu posso dizer que nós não temos na nossa graduação quaisquer disciplinas que tratem de práticas pedagógicas, de metodologias de ensino. Então, a gente precisa correr atrás mesmo de desenvolver essas habilidades, buscar conhecimentos adicionais para estar agregando ao seu

conhecimento da engenharia em si para então poder transmitir aquilo para os seus alunos em sala de aula. professora, no caso nível técnico, e então comecei a lecionar no ensino superior (Sara, engenheira civil).

Samuel:

Foi complicado o início, e ainda é complicado. Não tenho conhecimento teórico, não fiz licenciatura, então tem que se virar. Eu realmente... a gente que não tem esse conhecimento a mais, tem que buscar algo inovador para os alunos no dia a dia das aulas (Samuel, engenheiro civil).

Heitor:

Após o término da faculdade de engenharia civil, eu já trabalhava como engenheiro e eu recebi uma proposta de uma coordenadora de cursos de uma instituição privada de ensino técnico para lecionar algumas disciplinas nos cursos técnico em edificações e de segurança do trabalho. Eu aceitei a proposta, e a princípio eu não senti dificuldades, pois eu já era acostumado a apresentar em congressos, apesar de na universidade não sermos preparados para a área da docência, contribuindo para a minha facilidade de me expressar na sala de aula, e até hoje estou como professor de nível técnico. (Heitor, engenheiro civil).

Pedro:

O início sempre é complicado, pois qualquer profissão que você nunca atuou, você sempre sente dificuldades no início, pois muitas coisas a gente aprende na prática, eu não me considerava uma pessoa muito boa na oratória, mas o que me deixou mais seguro no início foi a questão de eu me esforçar pra saber o que eu ia falar, embora não tivesse tanto tempo para me preparar e por ser uma novidade, também entrava a questão do nervosismo (Pedro, engenheiro civil).

Em suma, o fato de que existe intrinsecamente relacionada ao ato pedagógico uma “reflexão na ação” (FREIRE, 1996, p. 15) manifesta no “saber fazer” (TARDIF, 2000, p. 09), considera e reconhece o professor como um profissional reflexivo pela natureza dialética da sua ação, o qual é capaz de produzir inúmeras estratégias que configuram o seu fazer pedagógico na busca de responder as necessidades decorrentes das situações de ensino.

A ação do docente de reinventar a sua prática educativa se faz presente quando os professores afirmam que a graduação não forneceu mecanismos que de fato os preparassem para serem professores, haja vista que os professores graduados em engenharia tem a opção de retornar à universidade enquanto docentes, ou aos cursos técnicos, como é o caso do espaço lócus da investigação ora realizada. É na sua própria prática educativa que a necessidade da busca em planejar as aulas de acordo com o que se pretende ensinar e o que se pretende que os alunos aprendam vai tomando forma e sendo correspondida, estando associada com além do conhecimento teórico, o conhecimento prático.

Logo, o saber fazer tem o papel formativo de relacionar os saberes técnicos, os saberes didáticos e os saberes próprios ao professor, que “envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer, pois é pensando na prática que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 17), suprimindo assim as lacunas deixadas pela ausência de políticas que assegurem uma formação inicial e continuada para os bacharéis docentes da Educação Profissional.

Conclusões

O tema abordado neste trabalho fomentou algumas discussões acerca do exercício docente pelo profissional bacharel, perpassando pela análise do ato educativo e do saber fazer, pretendendo a busca de elementos significativos que subsidiem tais práticas pedagógicas nessa modalidade de ensino.

No âmbito da formação de professores para a educação profissional, compreendemos que é válida a pesquisa realizada, devido à singularidade da mesma e todas as suas implicações e percepções dos modos de como se concebe as práticas de ensino dos engenheiros civis a partir das narrativas autobiográficas. Nesse sentido, Josso (2002) afirma que a narrativa de si e das experiências vividas ao longo da vida, caracterizam-se como um processo de formação e de conhecimento. Assim, ao narrar-se, além de estar fornecendo dados para a construção deste trabalho, o ato se caracterizou também como um processo formativo, à medida que os docentes relatavam as reflexões acerca das experiências na docência.

Nesse aspecto, o manuseio com o objeto de estudo nos auxiliou a compreender melhor as práticas de ensino pelo viés das percepções dos docentes, permitindo diálogos formadores que possibilitaram o confronto com os saberes na ação de ensinar, respondendo assim, as questões que nos inquietavam.

Portanto, mesmo não dispondo de uma formação adequada com a docência, foi possível observar que os bacharéis relacionam o saber fazer atrelando com os saberes técnicos, os saberes didáticos e os saberes próprios ao professor para redimensionar a sua prática pedagógica. Desta forma, é notório que aprendemos e ensinamos à medida que nos relacionamos uns com os outros. A esse respeito, Freire (1996) explicita que, o professor quando ensina, aprende ao ensinar, devido não existir ensino sem aprendizagem.

Referências

ALVES, Nilda. **O espaço escolar e suas marcas:** O espaço escolar como dimensão material do currículo. Rio de Janeiro: D. P. & A, 1998.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BURNIER, Suzana; CRUZ, Muller Rodolfo. História de vida de professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, v. 12, n. 35. p. 12-26, mai/ago. 2007.

CUNHA, Maria Isabel. Conte-me agora! As narrativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação.** São Paulo, v. 23, n. 08. p. 10-23, jan./jun. 1997.

FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. Escolha profissional e prática docente: o discurso de professores do ensino superior privado. Trabalho publicado nos anais da REUNIÃO ANUAL DA ANPEd-Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-abr/2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, José Alberto. Ser professor: uma carreira em análise. 2000. Tese de Doutorado em Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. Lisboa, 2000.
JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação.** Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, Antonio. Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativa Autobiográfica: Uma prática reflexiva na formação docente. Trabalho publicado nos anais do II Colóquio Nacional da AFIRSE-UNB-set/2003.

SOARES, Ademilson de Sousa. A educação profissional e o professor: fazeres e saberes necessários. Disponível em:
http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema3/TerxaTema3Artigo8.pdf. Acesso em: 24 de junho de 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Conhecimento de si:** Narrativas do itinerário escolar e formação de professores. São Paulo: Terra, 2004.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.