

PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

PERSPECTIVES FOR THE PEDAGOGICAL FORMATION OF TEACHERS OF PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

Isabel Magda Said Pierre Carneiro¹

Universidade Estadual do Ceará

Maria Marina Dias Cavalcante²

Universidade Estadual do Ceará

RESUMO

Este artigo traz uma reflexão sobre o trabalho docente no contexto da educação profissional e tecnológica, vislumbrando novas perspectivas para a formação pedagógica do professor, como parte do seu desenvolvimento profissional. Trata-se de um estudo de caso realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE), *Campus* de Maracanaú, e tem como subsídio teórico os autores Nóvoa (1995), Tardif (2002), Leitinho (2008), dentre outros. Participaram da entrevista cinco professores pertencentes aos eixos: Indústria, Telemática, Engenharia Ambiental e Química da referida instituição. Os dados revelam os esforços e as dificuldades que os entrevistados sentiram no início de suas práticas docentes e que, devido à falta de um preparo adequado para o exercício da docência, espelhavam-se em seus bons professores advindos da graduação. Mesmo apontando a necessidade de aperfeiçoamento didático-pedagógico para melhorar seu trabalho, os entrevistados buscam uma formação continuada voltada para suas áreas específicas de conhecimento. A partir desses resultados, destacamos a importância dos estudos sobre a formação para a docência na Educação Profissional e Tecnológica, com o intuito de valorizar e ressignificar o saber da experiência do professor constantemente reconstruído em situações de trabalho intersubjetivo e de reconhecer em sua práxis a articulação da relação entre teoria e prática.

Palavras-chave: Formação pedagógica. Trabalho docente. Educação profissional e tecnológica.

1 INTRODUÇÃO

Esta investigação tem o objetivo de refletir sobre o trabalho docente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, vislumbrando outras perspectivas para a formação pedagógica do professor como parte do seu desenvolvimento profissional.

¹ Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Pedagoga do Instituto Federal em Educação, Ciência e Tecnologia - IFCE. É membro do Grupo de Pesquisa Docência no Ensino Superior e na Educação Básica da UECE. E-mail: isabelmsaid@yahoo.com.br

² Mestre e doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará - UFC. É professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará - UECE, com atuação na graduação e pós-graduação stricto e lato sensu. É membro do Grupo de Pesquisa Docência no Ensino Superior e na Educação Básica da UECE. E-mail: maria.marina@uece.br

Esse tema está situado no âmbito das intensas transformações sociais, políticas e econômicas que vêm ocorrendo no mundo contemporâneo e que repercutem nos sistemas de organização do trabalho e das relações profissionais, indicando novas demandas em relação à qualificação de professores.

A Educação Profissional, historicamente, é marcada pela atuação de professores técnicos leigos, sem uma formação pedagógica formal, porque sua contratação se efetiva pela experiência em determinada profissão. Nos cursos de formação profissional, por exemplo, exigia-se dos docentes selecionados apenas a formação para o “fazer”. Assim, a ação docente nessa área “[...] se efetivou sem o devido preparo didático-pedagógico, pois não havia uma preocupação em compor um contingente de profissionais habilitados pelo magistério e que fossem conhecedores dos processos educacionais sistematizados [...]” (BEHRENS; CARMIM, 2013, p. 104).

A preocupação com a formação inicial e a continuada para a docência começou a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, que passou a exigir, para o exercício docente na Educação Básica, formação em nível superior em cursos regulares de graduação plena (art. 62). O referido instrumento legal também prevê a instalação de “[...] programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica [...]” (Art. 63, inciso II), bem como “[...] programas de educação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis [...]” (Art. 63, inciso III).

Mais recentemente, a discussão sobre a questão da docência apareceu no debate desencadeado pelo Ministério da Educação (MEC) a respeito de educação profissional, com base no documento divulgado em abril de 2004, intitulado “Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”. Em seus pressupostos, o referido texto assinala que a “[...] formação para os professores para a Educação Profissional e Tecnológica necessita ser discutida em termos de legislação a ser aplicada e de seu efetivo controle na prática das instituições públicas e privadas [...]” (p. 19).

Diante desse arcabouço legal, a necessidade de formação para a Educação Profissional e Tecnológica tem se tornado objeto de consenso cada vez mais generalizado no contexto das escolas, constituído de profissionais que, embora dominem seus distintos campos do saber, não têm formação específica para o trabalho pedagógico, que é considerado fundante de uma prática que tenha como proposta o desenvolvimento integral dos estudantes.

Considerando essas reflexões, este estudo visa contribuir para se aprofundarem os estudos sobre a formação pedagógica dos professores para a Educação Profissional e Tecnológica e melhorar as práticas docentes, a fim de elevar a qualidade da formação profissional de jovens e futuros trabalhadores.

A pesquisa que subsidia nossa reflexão se insere numa abordagem qualitativa de investigação, a partir de um estudo de caso realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE), *Campus* de Maracanaú - CE. As informações apresentadas e analisadas foram extraídas, no segundo semestre de 2013, de entrevistas semiestruturadas feitas com cinco professores pertencentes aos eixos: Indústria, Telemática, Engenharia Ambiental e Química da referida instituição. Neste trabalho, suas identidades foram preservadas, e a explicitação do registro de seus depoimentos foi identificada por letras entre A e E.

Em relação à formação inicial dos docentes participantes da pesquisa, cinco são graduados em Engenharia - dois engenheiros eletricitas e um engenheiro civil. Os outros dois são graduados em Administração e Tecnologia em Processos Químicos.

Os dados foram analisados de acordo com as informações recolhidas e descritas detalhadamente, com base nos pressupostos teóricos de Nóvoa (1995), Tardif (2002), Leitinho (2008), Behrens e Carpin (2013), dentre outros, para haver mais aproximação com a realidade. Assim, identificamos, nas respostas dos docentes, seu posicionamento acerca dos aspectos inerentes as suas práticas.

2 A FORMAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, o trabalho docente tem se tornado cada vez mais importante, já que passou a oferecer aos estudantes os conhecimentos técnicos e científicos necessários para o exercício de uma futura profissão e a oportunizar vivências para que eles adquiram a maturidade necessária para enfrentar as exigências do mundo em que vivem e, conseqüentemente, fazer as próprias escolhas.

A compreensão dessas novas demandas educativas e sociais aponta para a ideia de que a formação docente da Educação Profissional e Tecnológica acontece tanto por meio de conhecimentos teóricos quanto de disposições adquiridas ao longo de seu trabalho, sem que se restrinja a um curso de graduação. Entretanto, o processo

formativo acontece também de maneira continuada e acompanha o professor durante seu exercício profissional.

A formação continuada do professor da Educação Profissional e Tecnológica requer aspectos teóricos e práticos articulados, para que ele possa realizar seu trabalho de forma crítica e reflexiva. E enquanto o faz concretamente, alia as capacidades de pensar, planejar, refletir, criar e avaliar à capacidade de agir, porquanto pensar e fazer são dimensões do trabalho pedagógico. Nesse sentido,

[...] ele cria sua própria didática, ou seja, sua prática de ensino em situações didáticas específicas, em consonância com a especificidade da disciplina que ministra, do contexto social em que a escola está inserida, das características de seus alunos e das situações concretas do trabalho produtivo (VEIGA, 2013, p. 304).

A reflexão crítica sobre a atuação do professor faz parte do seu processo formativo que, desenvolvido constantemente, possibilita a criação de novas ações com vistas a reconstruir saberes, como assevera Ghedin (2002): “[...] A experiência docente é um espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre suas experiências [...]” (p. 135).

Nessa direção, a pesquisa também faz parte da formação do professor da Educação Profissional e Tecnológica, porquanto é uma ferramenta de reflexão da prática que contribui para que o professor construa e reconstrua novos saberes e dirija um olhar mais consciente e crítico de seu papel como transformador social, político e cultural. Assim, ao articular à sua metodologia o ensino com a pesquisa, “[...] torna-se uma figura significativa no processo como orquestrador da construção do conhecimento [...]” (BEHRENS; CARPIM, 2013, p.120) e tem a função de estimular os estudantes a se expressarem de maneira fundamentada, exercitando o questionamento, a fim de encontrar possíveis respostas para suas dúvidas e problemas.

O papel do professor na Educação Profissional e Tecnológica, como pesquisador, também suscita a realização de trabalho pedagógico coletivo, o qual promove a interação entre os discentes, os docentes e a sociedade, o que desmistifica a ideia de que a investigação, no contexto de atuação, seja uma atitude psicológica individual, utilizada apenas como técnica de resolver situações particulares da prática. Ao contrário, considerando os conflitos e as contradições sociais e políticas que impregnam o próprio desenvolvimento do trabalho docente, seja nas instituições de

ensino, seja em outro lugar (PERÉZ GÓMEZ, 1992), o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que, na pesquisa, reflita intencionalmente sobre ela e problematize os resultados obtidos com o suporte da teoria.

Podemos, então, afirmar que, à medida que professor produz conhecimento na prática, ele passa a ser um pesquisador e, ao mesmo tempo, crítico de suas metodologias e aponta a reflexão como um aspecto fundamental de sua formação pedagógica. Corroborando esse entendimento, Ramalho, Nunes e Gauthier (2004) afirmam que existe a possibilidade de se trabalhar a prática reflexiva na pesquisa, associada de “[...] forma ‘crítica’, como um ‘trinômio’, na formação e no desenvolvimento profissional do professor [...]” (p. 29).

Com a realização de um ensino na perspectiva da reflexão crítica e investigativa, o professor da Educação Profissional e Tecnológica poderá desempenhar uma prática em que se valorizem os conhecimentos prévios dos discentes, para que eles participem, articulem, critiquem, contextualizem e construam os saberes de forma dinâmica. Assim, assumirá o compromisso de atuar para além da dimensão técnica e incluirá em seu trabalho pedagógico a dimensão política e social.

Nessa perspectiva, a formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica implica a compreensão do trabalho pedagógico como uma “práxis social transformadora” de um sujeito (educador) em interação situada com outro sujeito (aprendiz), em que a produção de saberes, técnicas, atitudes, valores e significados em torno de conteúdos de aprendizagem “[...] caracteriza e direciona a comunicação, a dialogicidade e o entendimento entre ambos rumo a uma emancipação fundada no ser social [...]” (THERRIEN, 2006, p.8).

Nessa concepção, o trabalho dos professores constitui-se em um processo educativo de instrução, porquanto propicia o domínio de saberes e modos de agir acumulados pela experiência humana, e de formação humana, que só pode ter um caráter educativo se apresentar uma intencionalidade explícita de fortalecer as condições para o emergir do sujeito social, cultural, político e profissional, desenvolvendo, por fim, sua autonomia intelectual.

Na Educação Profissional e Tecnológica, o trabalho docente é uma ação consciente, planejada, organizada e intencional, que dá um rumo à prática dos sujeitos e às suas intervenções interativas com outro (s) sujeito (s). Nessa acepção, é uma prática voltada para fins desejáveis na formação, conforme a concepção de homem e sociedade do educador, que implica escolhas, valores e compromissos éticos. É no âmbito das

novas exigências relacionadas aos processos de ensinar e de aprender que percebemos os novos desafios que têm sido gerados em torno da escola e do trabalho dos professores e que suscitam uma formação pedagógica que vise nortear, esclarecer e alimentar essas práticas.

Diante do exposto, podemos afirmar que a formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica é um processo sistemático, intencional, reflexivo, crítico e investigativo. Para tanto, esclarece, transforma e orienta a práxis educativa, para finalidades sociais, políticas e coletivas, e direciona o sentido às práxis nos princípios da ética emancipatória. Portanto, tem um papel específico importante, porquanto visa formar consciências e humanizar a sociedade.

3 ELEMENTOS EMPÍRICOS QUE SUBSIDIAM A REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO E A FORMAÇÃO DOCENTE

A preocupação com a formação dos professores da Educação Profissional e Tecnológica tem se ampliado nas últimas décadas, devido à presença significativa de profissionais que não tiveram, ao longo de sua carreira profissional, uma formação voltada para os processos de ensinar e de aprender, com que pudessem dar um direcionamento pedagógico as suas decisões na sala de aula.

Diante disso, perguntamos aos docentes, sujeitos de nossa pesquisa, como eles se prepararam para o exercício dessa profissão. Dos cinco professores entrevistados, quatro comentaram que suas referências no exercício da docência estão relacionadas aos bons professores que já tiveram, seja do Ensino Médio, seja da Graduação ou da Pós-graduação. Os “antigos professores” são lembrados por sua capacidade de motivar, de refletir e de empregar metodologias que facilitavam a aprendizagem, conforme explicitam os seguintes depoimentos:

[...] se você tem um bom exemplo você segue. Eu acho que eu tive bons exemplos. Então eu tento mais ou menos imitar esses bons exemplos. Bons exemplos que eu falo é na minha ótica, bons exemplos que me fizeram aprender, que me fizeram motivar, que me fizeram escolher a área, então, eu acredito que a gente é motivado por exemplos, eu sempre admirava a postura de professor, sempre idolatrava aquela forma de ensinar. (Professor B)

Uma referência que eu tenho foi de uma disciplina no mestrado, pois tive a sorte de ter um excelente professor que contribuiu muito para o meu desenvolvimento profissional [...] ele me passou muitas técnicas e fazia reflexões que hoje têm uma grande contribuição para mim. Eu me preparo muito em cima de textos que busco na internet, mas eu

tenho consciência que isso é pouco. Aprendi muito com esse professor e com outros bons que tive na graduação, especialização, mestrado e doutorado e a gente acaba aprendendo um pouco com cada um deles, até mesmo copiando um pouco de um e, com isso, acabamos criando o nosso próprio modelo. (Professor A)

As falas dos professores revelam que o trabalho docente caracteriza-se pelos diversos saberes adquiridos e mobilizados ao longo de sua história de vida e de sua carreira profissional. Nessa direção, outro respondente de nossa pesquisa reconhece que sua construção como professor tem sido baseada nas experiências adquiridas no contexto da sala de aula, por meio das quais pode aperfeiçoar suas práticas e tomar decisões coerentes com o perfil dos estudantes. É o que destaca o seguinte depoimento: “Hoje, o que eu tento buscar é que a cada ano, aliás, a cada semestre, eu tento nos primeiros dias entender como é que é mais ou menos o perfil da minha turma, saber se é uma turma fraca ou uma turma interativa, as turmas são muito diferentes aqui” (Professor E).

Nos relatos dos sujeitos, percebemos que, além dos conhecimentos específicos da sua área de formação, os professores mobilizam e produzem, em seu contexto de trabalho, saberes que são fundados na experiência e integrados a uma cultura pessoal, como entende Tardif (2002). Assim, o professor constrói sua identidade vivenciando e realizando na sala de aula uma prática que acha adequada, seja exercendo uma que obteve anteriormente ou construindo a própria metodologia.

Ressaltamos que, devido ao fato de os professores não terem preparação pedagógica para atuar na Educação Profissional e Tecnológica, suas práticas reproduzem, de modo geral, os processos pelos quais passaram ao longo de sua formação e são centralizadas “[...] em sua própria pessoa, em suas qualidades e habilidades [...]” (GIL, 2006, p.6). E como desconhecem a racionalidade pedagógica que perpassa a docência, eles terminam por recorrer a modelos de professores que marcaram sua formação.

Outro entrevistado aponta que adquiriu os subsídios para exercitar a docência em instituições de Ensino Superior em sua experiência como monitor de uma disciplina no âmbito do curso de graduação, como podemos verificar neste relato:

Desde que entrei no mestrado, comecei a dar aulas em faculdades particulares e sendo professor substituto na universidade pública [...] mas eu tenho essa experiência desde a época de monitoria na graduação e até hoje eu trago essas *referências*. No mestrado tive uma disciplina de Iniciação à Docência em que se falava da didática no

Ensino Superior, eu comprei livros e li textos sobre o tema, mas não tive até hoje, um curso voltado especificamente para a docência. (Professor D)

Acerca da disciplina ‘Iniciação à Docência’, no Curso de Mestrado, o referido professor ressalta que os estudos, nesse componente curricular, foram uma oportunidade de refletir sobre a didática no Ensino Superior e de contribuir para sua futura atuação em sala de aula:

O estudo nessa disciplina de Iniciação à Docência me ajudou no início da minha atividade a compreender os problemas e as necessidades dos alunos. Tudo isso foi me estimulando a entender melhor a situação do aluno, então, comecei a usar técnicas e práticas para melhorar meu desempenho profissional. (Professor D)

O relato do professor elucida a importância do estágio de docência nos Cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* para o preparo do exercício da docência, sobretudo, para aqueles que não tiveram uma formação pedagógica voltada para o ensino na graduação e/ou os que não têm experiência como professores em instituições de Ensino Superior. Martins e Cavalcante (2013, p.1) reforçam esse entendimento quando afirmam que o estágio de docência é “[...] um espaço de reconhecimento das múltiplas dimensões do ensinar; em uma possibilidade de integração ensino e pesquisa; em um exercício de reflexão sobre nossas concepções de professor, aluno, ensino, aprendizagem, conhecimento, metodologia [...]”. É, portanto, uma “[...] possibilidade de formação pedagógica, o que requer dialogar com essas questões na direção da constituição de um novo *habitus* professoral [...]”.

Com base na compreensão dos professores sobre como aprendem a ensinar, retomamos a concepção de Tardif (2002) acerca dos saberes profissionais que, ao serem incorporados no trabalho, só têm sentido nas diferentes situações vivenciadas pelos trabalhadores. Dessa maneira, são caracterizados como temporais, plurais, heterogêneos e personalizados e carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano. Ademais, emanam de diversas fontes - disciplinares, pedagógicas, curriculares e experienciais – e não formam um repertório de conhecimento unificado, pois mobilizam diferentes tipos de conhecimentos, competências e habilidades (ou aptidões).

Em relação à formação continuada, todos os professores entrevistados afirmaram que seus esforços estão voltados, sobretudo, para o aprofundamento de conhecimentos específicos da área em que atuam. Isso é perceptível quando quatro deles afirmam que têm pós-graduação nas áreas em que atuam e nenhuma capacitação associada à prática

de ser professor, apesar de considerarem importante, conforme revelam seus relatos. Assim, quando perguntados sobre o que têm feito para se desenvolver profissionalmente, eles demonstraram que a busca por uma formação pedagógica termina sendo uma segunda opção:

Hoje, o que eu tenho feito é participar de eventos, congressos e cursos, que são voltados à minha área de atuação, para complementar minha formação e poder ajudar cada vez mais os meus alunos. Como aqui no Ceará não tem doutorado na minha área de atuação, estou cogitando a ideia de fazer doutorado na área da Educação, porque isso ajudaria muito na minha atividade como professor, desenvolvendo práticas e métodos que possa melhorar o meu desempenho profissional. (Professor D)

Mesmo considerando importante que o docente invista, pessoalmente, em conhecimentos didático-pedagógicos que o capacitarão para o exercício da docência, entendemos que as instituições de ensino devem promover uma formação pedagógica que possibilite ao professor conhecimentos não somente da técnica, mas também de uma pedagogia e uma didática dialógica e reflexiva que fundamentem sua atuação, a fim de atender aos enfrentamentos que se apresentam nos aspectos educativos. Dessa maneira, o professor poderá desenvolver um trabalho pedagógico que articule os “[...] conhecimentos interdisciplinares em busca da visão transdisciplinar, promovendo a constante construção de novos saberes [...]” (BEHRENS; CARPIM, 2013, p. 122) e “[...] instrumentalizando o aluno para conquistar e entender suas representações profissionais, sociais, sua ideologia de classe [...]” (p.122), com o intuito de transformar sua realidade econômica e social.

Ainda sobre a discussão a respeito da formação continuada dos professores, o relato abaixo deixa entrever que pensar a formação pedagógica do professor na Educação Profissional e Tecnológica implica analisar o trabalho docente situado em seu contexto de trabalho:

[...] eu tive que fazer duas coisas ao mesmo tempo, quer dizer, sendo professor, coordenador e aluno. [...] para você ter uma ideia eu ainda não tive férias e eu estou, assim, rezando para que chegue o mês de dezembro, sabe? [...] Precisava passar o dia todinho em Maracanaú porque tinha reunião, porque tinha aula, porque tinha no sei o que... passava, chegava de noite em casa e ia escrever minha dissertação ou ia fazer simulação pra conseguir mais resultados, então, foi aquela coisa, final de semana não tinha também... (Professor C)

Coutinho (2008), ao discutir sobre o aperfeiçoamento da ação docente em processos de formação inicial e continuada, numa perspectiva pedagógica, parte do

pressuposto de que essa formação faz parte de um processo de desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Esse desenvolvimento abrange várias dimensões vinculadas à profissionalização. É o que confirma nosso entrevistado C, quando comenta sobre sua realidade de trabalho na instituição, que leva a um “[...] aumento do controle, uma diminuição da autonomia e a capacidade de tomar decisões, um aumento significativo de tarefas a realizar ao mesmo tempo e com escassos incentivos ao longo de sua carreira docente [...]” (GARCIA, 1995, p.145).

Diante desses dilemas e contradições, os professores entrevistados consideram que a política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica deve ser acompanhada de uma política de formação e desenvolvimento profissional docente, a partir de vários aspectos, como: liberação dos professores ou redução de carga horária para cursarem uma pós-graduação; criação de cursos de aperfeiçoamento e/ou pós-graduação na instituição, inclusive, a distância; socialização de experiências exitosas, para fortalecer o vínculo entre instituições, além do incentivo à produção científica de acordo com a realidade do *Campus*, visando valorizar o professor como pesquisador em seu contexto de trabalho.

Os elementos apontados pelos professores denotam dois aspectos: o primeiro, que devemos pensar sobre a formação continuada dos professores como um aprimoramento profissional, e não, como uma etapa compensatória da formação anterior (inicial), com seus pilares firmados na reflexão, na construção e na aquisição de novos conhecimentos. Segundo Nóvoa (1995), conhecer novas teorias faz parte do processo de construção profissional, mas isso não basta, se o professor não puder relacioná-las ao seu conhecimento prático construído no dia a dia. O segundo aspecto é que o desenvolvimento profissional do professor deve estar articulado com a mudança da cultura institucional, pois, se “[...] o contexto não muda, podemos ter professores mais cultos e com mais conhecimento pedagógico, mas, não necessariamente, mais inovadores [...]” (IMBERNÓN, 2010, p.55).

Nesse contexto, percebemos os desafios que envolvem a formação continuada dos professores que remetem tanto ao papel do próprio docente quanto ao da instituição onde trabalha. Com base nos resultados apresentados, destacaremos a seguir algumas considerações sobre o trabalho e a formação pedagógica dos professores da Educação Profissional e Tecnológica, buscando novas perspectivas para seu desenvolvimento profissional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, discutimos sobre alguns elementos que permeiam o trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e destacamos a importância da formação pedagógica dos professores como parte do seu desenvolvimento profissional.

Os dados da pesquisa revelaram os desafios e as dificuldades que esses profissionais enfrentaram no início de sua carreira no IFCE, *Campus* de Maracanaú, e que, devido à falta de um preparo adequado para o exercício da docência, espelhavam-se em seus “antigos” docentes advindos do Ensino Médio e/ou do Ensino Superior (graduação/pós-graduação).

Mesmo apontando a necessidade de aperfeiçoamento didático-pedagógico para uma melhorar seu trabalho, os entrevistados buscam uma formação continuada voltada para suas áreas específicas de conhecimento. Por outro lado, há uma indicação de que o estágio de docência dos programas de pós-graduação *stricto sensu* pode contribuir para formar professores críticos e reflexivos acerca da profissão docente e possibilitar uma atuação profissional que articule os saberes disciplinares, os didático-pedagógicos e os da experiência.

Assim, tendo em vista esses resultados, destacamos a importância de se desenvolverem estudos sobre a formação para a docência na Educação Profissional e Tecnológica na perspectiva de valorizar e de ressignificar o saber da experiência do professor constantemente reconstruído em situações de trabalho intersubjetivo e de reconhecer, em sua práxis, a relação entre teoria e prática. A complexidade de saber ensinar, ou seja, a competência para o ensino, requer a formação de um docente cuja identidade revele um sujeito epistêmico e hermenêutico, produtor de saberes e de sentidos.

ABSTRACT

This study aims to reflect on the role of teachers in the context of professional and technological education, glimpsing new perspectives for the pedagogical formation of the teacher as part of his/her professional development. The investigation takes the form of a case study of the Federal Institute of Education, Science and Technology (IFCE), Campus of Maracanaú, whose theoretical framework is based on Nóvoa (1995), Tardif (2002), Leitinho (2008), amongst other authors. Five teachers who belong to the axis – Industry, Telematics, Environmental Education and Chemistry of the above-mentioned institute took part in interviews. The data reveals the efforts and the difficulties, which the interviewees face at the beginning of their teaching practice and that, due to the lack of an adequate preparation for the exercise of teaching, they model themselves on their

good teachers from the graduate course. Despite indicating the need for didactic-pedagogical improvement in order to better their work, the interviewees seek a continued education directed at their specific areas of knowledge. Based on these results, we emphasise the importance of studies on formation for teaching in professional and technological education, with the intention of valorising and giving new meaning to the knowledge, which comes from the teacher's experience and of recognising in his/her praxis the articulation of the relation between theory and practice.

Keywords: Pedagogical formation. Teaching work. Professional and Technological Education.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, M.A. e CARPIM, L. A formação dos professores da educação profissional e o desafio do paradigma da complexidade. PRYIMA M. (Org.). **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente**. Curitiba: Ed. UTFR, 2013.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, ano134, n. 248, p. 27833-27841, dez. 1996.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. PIMENTA, S.G. e GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In.: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p 51-76.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

LEITINHO, M.C. **A formação pedagógica do professor universitário: dilemas e contradições**. Linhas Críticas, Brasília, v.14, n.26, p.79-92, jan./jun. 2008.

MARINS, M.M.de C. e CAVALCANTE, M.M.D. **Estágio de docência na pós-graduação stricto sensu: uma perspectiva de formação pedagógica**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd, 2013, Goiânia – GO.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995a. p. 15-34.

PERÉZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor – a formação do professor reflexivo. In. NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

RAMALHO, B. L. NUÑEZ, I. B., GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

TERRIEN, J. De alguns princípios da Pedagogia e os impasses na definição desse campo de saber profissional. **ANAIS do XIII ENDIPE**: Recife: 2006.

VEIGA, I.P. Por uma didática do ensino profissional. PRYIMA M. (Org.). **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente**. Curitiba: Ed. UTFR, 2013.