

PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DIDÁTICO- PEDAGÓGICA DE BACHARÉIS E TECNÓLOGOS

Isabel Magda Said Pierre Carneiro¹

Maria Marina Dias Cavalcante²

Fátima Maria Nobre Lopes³

Resumo: este artigo apresenta achados de uma investigação mais ampla desenvolvida no curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Tem como objetivo analisar as motivações dos professores para o ingresso na carreira docente e identificar as aprendizagens acadêmicas e profissionais que contribuíram para a constituição do "ser" professor. Acreditamos que tal análise possa contribuir para o aprofundamento dos estudos sobre o significado didático-pedagógico da formação dos professores, buscando a melhoria e inovação das práticas realizadas em sala de aula, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. A pesquisa qualitativa foi desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE), *campus* de Fortaleza onde realizamos entrevista semiestruturada junto a cinco docentes bacharéis e tecnólogos que lecionam nas disciplinas profissionalizantes dos cursos tecnológicos; teve como fundamentação teórica, principalmente, o pensador György Lukács (2013) acerca da centralidade do trabalho e do estabelecimento de posições teleológicas, além de autores como Marcelo (2009), Saviani (2007), Machado (2008; 2011), dentre outros. O estudo aponta para a importância da constituição de uma teleologia direcionada para a

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora do Instituto Federal do Ceará (IFCE).

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Universidade Federal do Ceará (UFC).

formação didático-pedagógica dos professores que já exercem suas funções nos cursos tecnológicos do IFCE no intuito de contribuir para a ressignificação dos seus conhecimentos e o desenvolvimento de experiências voltadas para uma práxis docente planejada, crítica e reflexiva.

Palavras-Chave: Formação Didático-Pedagógica; Educação Profissional; Experiências.

PERSPECTIVES FOR THE DIDACTIC-PEDAGOGICAL FORMATION OF BACHELORS AND TECHNOLOGISTS

Abstract: this article presents some findings of a broader research developed in the PhD course of the Postgraduate Program in Education of the Universidade Estadual do Ceará (PPGE / UECE). It aims to analyze the motivations of teachers to enter the teaching career and identify the academic and professional learning that contributed to the constitution of their "being/becoming" a teacher. We believe that such an analysis can contribute to the deepening of the studies about the didactic-pedagogical meaning of teacher training, aiming at the improvement and innovation of classroom practices in the context of Professional and Technological Education. We developed a qualitative research at the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE), in the *campus* located at Fortaleza, where we conducted a semi-structured interview with five bachelors and technologists who teach professional subjects in the technological courses. We based our bibliographical research on theoreticians like György Lukács (2013) - upon the centrality of work and the establishment of teleological positions, besides other scholars such as Marcelo (2009), Saviani (2007) and Machado (2008; 2011), among others. This study points to the importance of the constitution of a teleology directed to the didactic-pedagogical training of teachers who already perform their functions in the technological courses at IFCE in order to contribute to the re-signification of their knowledge and the development of experiences aimed at a planned, critical and reflective teaching praxis.

Keywords: Didactic-Pedagogical Formation; Professional Education; Experiences.

Introdução

O trabalho apresenta achados de uma investigação mais ampla desenvolvida no curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE) que tem como foco a formação didático-pedagógica dos professores bacharéis e tecnólogos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)⁴ de Nível Superior.

As discussões sobre a importância da formação didático-pedagógica de professores na EPT crescem no âmbito da expansão da rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), conseqüentemente, nos institutos federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's), onde cada vez mais ingressam profissionais liberais, como, por exemplo, engenheiros e químicos, que podem atuar como docentes em distintos cursos de Educação Superior, inclusive, tecnológicos.

Tais professores não licenciados, ou seja, bacharéis e tecnólogos, embora dominem suas variadas áreas do saber, não realizaram, em sua graduação, estudos voltados para os processos de ensino-aprendizagem que envolvem a seara da Pedagogia, incluindo Didática, Planejamento de Ensino, Avaliação da Aprendizagem etc, além dos fundamentos sociológicos, filosóficos e psicológicos da Educação que contribuem para o esclarecimento do fenômeno educativo no contexto histórico-social.

Tomando essa problemática, objetivamos, neste artigo, analisar os motivos que levaram os professores a ingressarem na carreira docente, bem como identificar as experiências acadêmicas e profissionais que contribuíram para a constituição do "ser" professor. Acreditamos que tal análise possa

⁴ A EPT no Brasil abrange os seguintes cursos: formação inicial e continuada, educação profissional técnica de nível médio, educação profissional tecnológica de graduação (foco de nossa pesquisa) e pós-graduação, conforme art. 39 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96).

contribuir para o aprofundamento dos estudos sobre o significado pedagógico da formação dos professores, buscando a melhoria e inovação das práticas realizadas em sala de aula, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, de nível superior.

Para tanto, o estudo, aqui apresentado, seguiu os procedimentos indicados pela abordagem qualitativa de pesquisa do tipo estudo de caso realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológica (IFCE), *Campus* de Fortaleza. A escolha desse *campus* decorre do fato de ser uma referência no Ensino Profissional no Estado do Ceará.

As informações coletadas foram extraídas mediante entrevistas semiestruturadas junto a cinco docentes cuja escolha foi baseada nos seguintes critérios: pertencer ao quadro de servidores efetivos do IFCE visto que a estabilidade profissional favorece o exercício da profissão docente de maneira regular e contínua; possuir graduação inicial do tipo bacharelado e/ou tecnologia, pois, geralmente, estes iniciam suas carreiras sem ter tido nenhum tipo de preparação formal para o exercício da profissão docente; não ter formação em curso de licenciatura e/ou em curso de formação pedagógica; lecionar em disciplinas das áreas profissionalizantes do curso tecnológico e ter interesse e disponibilidade para participar pesquisa.

Conforme os critérios ora mencionados, o perfil formativo e profissional dos participantes da pesquisa apresenta as seguintes características: os cinco docentes têm de quatro a sete anos de tempo de serviço no IFCE e lecionam nos componentes curriculares específicos, ou seja, a parte profissionalizante dos cursos tecnológicos no IFCE, quais sejam: Estradas, Telemática e Gestão Ambiental. Desses cinco, quatro são bacharéis, sendo dois engenheiros civis, um engenheiro de telecomunicações, um engenheiro eletricista e um é tecnólogo em gestão ambiental. Todos têm pós-graduação *stricto sensu* e afirmam que a área de atuação no IFCE está relacionada a área de sua formação inicial. A maioria (três) dos professores

dedica suas atividades exclusivamente ao IFCE, sendo que dois realizam atividades além da docência como a pesquisa. No intuito de preservar a imagem dos participantes da investigação, os nomes reais dos docentes foram omitidos os quais passam a ser identificados por código composto pela letra P (Professor), seguida de uma letra do alfabeto, escolhida aleatoriamente.

A análise da investigação foi realizada a partir das informações recolhidas e descritas detalhadamente com base no referencial teórico que aborda os temas: “trabalho e educação”, “formação de professores” e “Educação Profissional”. A literatura utilizada se apóia, principalmente, em Lukács (2013) acerca da centralidade do trabalho e do estabelecimento de posições teleológicas, além de autores como Marcelo (2009), Saviani (2007), Machado (2008; 2011), dentre outros Marcelo (2009), Saviani (2007), Machado (2008; 2011), dentre outros.

O trabalho, amparado pela base teórica supracitada, encontra-se organizado em dois itens: o primeiro refere-se a um breve percurso histórico da formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica e o segundo diz respeito aos elementos empíricos da pesquisa, destacando os relatos dos participantes da investigação acerca das motivações para a escolha da carreira docente, bem como suas aprendizagens acadêmicas e profissionais que contribuíram para a constituição do “ser” professor. Por fim, seguem as considerações finais e as referências.

A formação de professores na Educação Profissional e Tecnológica: breve percurso histórico

A Educação Profissional brasileira, tradicionalmente, é voltada para as classes menos favorecidas, sendo essa associação originada no século XIX quando as instituições de formação profissional foram criadas para “amparar os órfãos e desvalidos da sorte”. Esse caráter assistencialista marca as decisões políticas voltadas para a Educação Profissional e colabora com a

constituição dualista do nosso sistema educacional, uma formação geral, propedêutica para as classes mais privilegiadas e uma formação profissional para as classes populares.

Parafraseando Saviani (2007), podemos afirmar que a histórica problemática da dualidade entre formação geral e formação profissional intelectual decorre da apropriação privada da terra e da divisão dos homens em classes, a dos proprietários e a dos não proprietários, que também gera uma divisão na Educação. Ao contrário das sociedades primitivas em que Educação se identificava plenamente com o próprio processo de trabalho, a partir da sociedade escravista a Educação assume um caráter dual, constituindo-se em Educação para os homens livres pautada nas atividades intelectuais enquanto que para a classe não proprietária coube a Educação inerente ao próprio processo de trabalho.

Essa cisão entre educação e trabalho reflete na estruturação da Educação Profissional no início do século XIX que passa a ser marcada pela atuação de professores leigos, uma vez que sua contratação se efetivava pela experiência em determinada profissão. Esses professores, embora com ampla experiência em suas áreas específicas, encontravam-se muitas vezes despreparados para exercer o magistério, pois desconheciam os fundamentos pedagógicos e educativos necessários para o processo de ensino e aprendizagem.

No início do século XX, mesmo com a oficialização do ensino técnico no Brasil, com a criação das escolas de aprendizes e artífices, em 1909, não há uma preocupação com a sistematização da formação de professores responsáveis por esse ramo de ensino. Na realidade, a “falta de concepções teóricas consistentes e de políticas amplas e contínuas tem caracterizado, historicamente, as iniciativas de formação de docente, para a Educação Profissional” (MACHADO, 2008, p.11), o que deixa entrever que a docência é vista como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho

material e produtivo.

Nesse contexto, as escolas de aprendizes artífices que tinham como a finalidade formar contramestres (espécie de professores auxiliares) e operários, mediante um ensino teórico e prático de alguns ofícios pertinentes às demandas industriais locais, contavam com professores recrutados diretamente das fábricas e oficinas, mas a estes “[...] faltavam a base teórica, os conhecimentos técnicos avançados e a formação pedagógica.” (PETEROSSO; MENINO, 2012, p.48).

Pela ausência de regulamentação do trabalho docente nas escolas de aprendizes e artífices, esses estabelecimentos exigiam dos professores selecionados apenas a formação para o “fazer”, privilegiando o padrão da escola-oficina, que impunha ao aluno a aplicação de séries metódicas de aprendizagem. Dessa maneira, os “[...] instrutores recrutados nas empresas, segundo o padrão de que para ensinar basta saber fazer, apresentam grandes limitações não somente pedagógicas, mas também teóricas com relação às atividades práticas que ensinam.” (MACHADO, 2008, p.15).

Em função das novas exigências de preparação do trabalhador diante de uma fase crescente da industrialização da sociedade brasileira, aflorou a preocupação com uma formação docente para a educação profissional, manifesta nas leis orgânicas do Ensino Industrial (Decreto-Lei n. 4.073), do Ensino Secundário (Decreto-Lei n. 4.244) e do Ensino Comercial (Decreto-Lei n. 6.141) as quais consagraram a necessidade de os professores receberem formação “em cursos apropriados”. Somente a Lei Orgânica do Ensino Secundário, no entanto, especificou que teria de ser no ensino superior. A Lei Orgânica do Ensino Industrial, por outro lado, previu a oferta de cursos de aperfeiçoamento, especialização, estágios na indústria e a concessão de bolsas de estudo estrangeiro (BRASIL, 1942) no intuito de os docentes aprofundarem seus conhecimentos.

Apesar dos decretos-leis e das iniciativas de formação de professores

para o Ensino Industrial, estas não passaram de cursos e políticas específicas e temporárias. Na prática, havia uma fragmentação entre os saberes da docência para o Ensino Médio e para a docência na Educação Profissional, ficando essa última como uma formação reduzida à formação técnica ou exames de suficiências. O entendimento comum na época era o de que “para lecionar bastava ter o curso correspondente ou experiência profissional.” (PETEROSI; MENINO, 2012, p.49).

Essa concepção de docência baseia-se na desvalorização do conhecimento científico e pedagógico necessário para ensinar. Conseqüentemente, o professor é considerado um *practitioner*, ou prático, que assume o papel de transmissor de conteúdos definidos por especialistas externos, atendendo aos interesses das indústrias da época, o que “exigia uma formação mínima do operariado que precisava ser feita de modo mais rápido e mais prático.” (CANALI, 2009, p.10).

O caráter instrumental da prática docente tinha uma relação ininterrupta com as exigências de ensino associadas ao contexto socioeconômico, tendo em vista que “[...] tudo se dá de modo não imediato, mas socialmente regulado.” (LUKÁCS, 2013, p.204). Desse modo, as novas formas de trabalho e as novas modalidades de divisão do trabalho trouxeram como conseqüências “[...] novas formas de relações práticas entre os homens que [...] retroagem sobre a constituição dos próprios homens.” (LUKÁCS, 2013, p.204).

A exigência de formação específica para os que lecionariam nas disciplinas do Ensino Técnico surge com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61) que, segundo seu art. 59, deveria ocorrer nos cursos especiais de Educação Técnica. Os que se destinassem ao magistério do Ensino Médio, diferentemente, ingressariam nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. (BRASIL, 1961). Com essa distinção entre os professores das disciplinas técnicas e do ensino médio, percebemos mais uma

vez a maneira dicotômica de se pensar a teoria e a prática nas estratégias formativas do docente da Educação Profissional brasileira, fortalecendo ainda mais a reprodução de uma sociedade de classes cuja “classe dominante” consegue impor “[...] em forma de lei seus interesses particulares de modo totalmente ilimitado.” (LUKÁCS, 2013, p. 233).

A partir da reforma universitária de 1968 houve uma maior preocupação com a formação dos professores das disciplinas técnicas em nível superior (BRASIL, 1968), mas, na realidade, prevalecia o caráter especial dessa formação mediante os cursos denominados Esquema I e Esquema II. O Esquema I – destinado aos diplomados em nível superior, sujeitos à complementação pedagógica, e o Esquema II – destinado aos diplomados técnicos de nível médio, que deveriam cursar as disciplinas pedagógicas do Esquema I e conteúdos técnicos específicos de sua formação. Desse modo, consideramos que embora tenham havido avanços nas leis acerca da formação de nível superior para os docentes técnicos leigos, não se tinham evidenciado até então políticas públicas incisivas no sentido de uma formação pedagógica sólida que articulasse a teoria e a prática no processo de elaboração do conhecimento, bem como o domínio do conteúdo dos professores e os fundamentos históricos, políticos, sociais e pedagógicos necessários para a realização de uma práxis docente crítica e reflexiva, preocupada com a escolarização e humanização dos estudantes.

No final da década de 1970, no âmbito do debate sobre o processo de redemocratização da sociedade brasileira, novas regulamentações surgem e avançam no sentido da formação em nível superior dos professores das disciplinas específicas do currículo do então 2º grau, principalmente, através de cursos de licenciatura, embora continuassemos cursos Esquema I, em caráter emergencial, em regiões do Brasil que tinham insuficiência de professores licenciados. Tudo isso reforça a tese de que “para alunos mais precarizados, professores formados em percursos superficiais ou aligeirados.

Isso vale dizer que, para alunos sobrantos, professores precarizados, ou também sobrantos.” (KUENZER, 2010, p.504).

Na década de 1990, evidencia-se uma maior atenção à formação inicial e continuada dos professores na Educação brasileira, principalmente, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96. Para o exercício do magistério na Educação Básica, essa lei prevê os cursos regulares de graduação plena (licenciatura) e os programas de formação pedagógica, destinados àqueles que têm outras graduações. Para a atuação no Ensino Superior, incluindo aí os cursos de graduação tecnológica, a LDBEN/96, em seu art. 66, indica a pós-graduação como espaço de formação docente (BRASIL, 1996). Mas, considerando que esses cursos enfatizam, de modo geral, a formação do pesquisador, contribuindo para o aprofundamento de conteúdos e a descoberta de aspectos inéditos de determinada área do conhecimento, podemos afirmar que a LDBEN/96 sedimenta a crença de que para ser professor desse nível de ensino, basta dispor de comunicação fluente e sólidos conhecimentos relacionados a sua disciplina e deixa dúvidas quanto a necessidade ou não do estabelecimento de uma posição teleológica (finalidade) voltada para uma formação didático-pedagógica dos professor para ensinar nos cursos tecnológicos.

Considerando a LDBEN/96 e os dispositivos legais e normativos dos anos 2000 como a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 6, de 20/09/2012 que cuida das diretrizes curriculares nacionais para EPT nível médio, podemos afirmar que não há uma teleologia nas políticas públicas direcionada para a formação docente da EPT em nível de graduação, ficando esta submissa às orientações gerais da Educação Básica e da Educação Superior, sem maiores preocupações com sua especificidade. Essa situação revela o não reconhecimento da docência na EPT como um campo de conhecimento com identidade própria, contribuindo para que, ainda hoje, se recrutem professores para essa modalidade de educação fiando-se apenas em

sua formação específica⁵ e experiência prática, “[...] crendo que a constituição da docência se dará pelo autodidatismo.” (MACHADO, 2011, p.691).

Diante desse contexto, torna-se urgente o estabelecimento de uma teleologiadirecionada para uma discussãoda formação docente para a EPT “[...] em termos de legislação a ser aplicada e de seu efetivo controle na prática das instituições públicas e privadas.” (BRASIL, 2004, p.25). Essa formação deve estar associada a uma política global de formação dos profissionais da Educação que articule formação inicial e continuada, plano de carreira, condições trabalho e salários condignos. Para tanto, é necessário definir estratégias sistêmicas e fontes de financiamento da Educação Profissional para viabilizar o desenvolvimento de ações concretas, em particular, de formação inicial e continuada de professores para a EPT, configurando essas ações como política de Estado, isto é, uma política de caráter mais permanente, diferente do que predomina nas atuaispolíticas de governo por meio das quais se evidenciam programas efêmeros de Educação.

Com base nesse breve percurso histórico da formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica, apresentamos a seguir, as informações relacionadas aos motivos para a escolha da carreira docente e às experiências acadêmicas e profissionais dos professores que atuam nos cursos tecnológicos do IFCE, *campus*de Fortaleza.

A escolha da carreira docente e as marcas das experiências: análise dos relatos dos participantes da pesquisa

Na trajetória de vida dos participantes da pesquisa, a docência constituiu alternativa de atuação profissional ante as possibilidades que os bacharéis e tecnólogos têm após concluírem seus cursos de graduação.

⁵Formação relacionada à área de conhecimento em que o professor está inserido.

Considerando que as nossas escolhas são resultados de uma prévia ideiação, ou seja, de uma teleologia, como diz Lukács (2013) e da influência do contexto sócio-histórico no qual nos inserimos, apontamos aqui os motivos que levaram esses profissionais a escolherem a profissão do magistério e como se constituíram professores.

Dos cinco docentes entrevistados, três destacaram as vivências na escola regular de Educação Básica quando ensinavam os próprios colegas e participavam dos seminários das disciplinas; e as atividades acadêmicas no contexto do curso de graduação, como pesquisa, extensão e seminários. Segundo os professores, o *feedback* positivo dos colegas sobre suas atuações em sala de aula e o reconhecimento de suas habilidades para ensinar foram aspectos motivadores para a escolha da carreira do magistério, como podemos verificar nos relatos a seguir:

No ensino médio, eu comecei a dar reforço para os meninos que tinham dificuldade para passar ao longo do ano e também comecei a ensinar os meus próprios colegas [...] Eu me descobri com esse talento, com essa habilidade de falar o que eu via em sala. E esse *feedback* começou a vir a partir dos alunos, eles diziam: 'olha aquele rapaz é tão novo e tem tanta habilidade para falar...'. Então, isso começou a me estimular... (PB).

Desde quando eu fui aluno, tanto no técnico como na engenharia, eu sempre tive uma habilidade muito grande para lecionar, para tirar as dúvidas de exercício dos meus colegas. [...] eles também me davam um *feedback* que eu tinha essa habilidade [...] Isso acontecia aqui no curso técnico, tanto com as disciplinas técnicas como também com as disciplinas propedêuticas do segundo grau e na Engenharia Elétrica. (PD).

[...] Esse contato com a pesquisa foi fazendo com que eu me interessasse pela docência porque no Brasil a docência superior e a pesquisa andam juntos. Eu fui me interessando por isso e, ao mesmo tempo, algumas pessoas já tinham falado que eu levava jeito para ser professor, que eu me expressava bem, aí acabou que uma coisa se uniu a outra, e eu assumi essa

carreira. (PJ).

Esses discursos deixam entrever que o exercício da docência está relacionado com as características individuais, com a capacidade de se expressar com clareza, não requerendo uma formação específica para essa atuação profissional. Essa concepção é bastante recorrente no Brasil desde o surgimento das escolas de Educação Profissional, em 1909, embora, como destaca Ferreira (2002), as discussões sobre o processo de profissionalização da atividade do magistério tenha se tornado cada vez mais evidente desde o ano de 1940.

A docência, para o professor PM, não foi a primeira opção de atuação profissional após a conclusão de seu curso de graduação, o que fez com que este escolhesse, inicialmente, seguir uma trajetória profissional relacionada com a sua área específica de formação. No entanto, o interesse em aprofundar seus conhecimentos e compartilhá-los com outras pessoas despertou nele a vontade de exercer o magistério. Vejamos o seguinte depoimento:

[...] A trajetória [profissional] foi passando por obras, fiscalizações, projetos, consultorias. Trabalhei também no governo do Estado como técnico da secretaria de recursos hídricos desenvolvendo projetos de barragens que são obras que tem muito a ver com a minha área de formação de pós-graduação [...] Essa atuação foi sempre voltada para obter o conhecimento, não achando o suficiente o que a gente sabe, ou seja, tentando sempre aprender mais. [...] eu sempre tive curiosidade tanto de aprender como de tentar passar informações para outras pessoas. Essa curiosidade é que, vamos dizer, me trouxe um pouco para o ensino. (PM).

Como podemos observar no depoimento supracitado, a escolha da docência pelo professor PM está relacionada com o pensamento de que o conhecimento não está "pronto e acabado", ao contrário, é algo que ocorre ao longo da vida. Essa compreensão é importante quando se pretende ser professor, pois, segundo Lima (2002, p.41), a práxis docente é "[...] construir e reconstruir o conhecimento ensinando e aprendendo com a vida, com os

livros, com a instituição, com o trabalho, com as pessoas, com os cursos que frequenta, com a própria história”.

Para o professor PQ, a docência também não foi, *a priori*, a alternativa de atuação profissional, principalmente, porque tinha a crença de que seria mal remunerado e que não teria "um futuro", mas, por influência familiar, ingressou no IFCE como docente e assumiu o magistério mesmo não tendo certeza dessa escolha, como revelam os seguintes trechos de um depoimento: "[...] na época, eu tive muita dúvida de seguir a carreira de professor, de entrar nessa área da docência [...] nunca tinha pensando na possibilidade de ser professor [...] o que nos é vendido sobre a docência é a ideia de que você vai sofrer financeiramente, vai ter vários problemas e que não tem um futuro".

A imagem do magistério ora expressa está relacionada com o seu "processo de profanação" (FERREIRA, 2002), constituído desde os anos de 1980, momento em que começavam a se evidenciar o desprestígio e a desvalorização da profissão docente. A nosso ver, essa perda de *status* social pode reforçar o sentimento de pessimismo em torno da docência, verificado no depoimento do entrevistado, contribuindo para (re) produção de um imaginário social cujo pensamento é de que ser professor não é alternativa profissional que favorecerá a satisfação pessoal e profissional do trabalhador.

Mesmo com essa crença do magistério, o professor PQ estabeleceu, em sua trajetória profissional, novas posições teleológicas (finalidades) e ações sobre o processo de ensino-aprendizagem com esteio nas experiências adquiridas em cursos de extensão e de especialização, ministrados além dos espaços do IFCE, as quais proporcionaram maior segurança na escolha da profissão docente, principalmente, quando vislumbrou a possibilidade de "contribuir para a sociedade", de "contribuir de uma forma mais profunda" para os alunos, além da sala de aula. O entrevistado também destaca que essa experiência favoreceu melhor entendimento do processo de ensino-aprendizagem: "[...] hoje eu me sinto em condições iniciais de enfrentar uma

sala de aula, de entender a necessidade do aprendizado, a necessidade no ensino, de como ensinar e o que ensinar, mesmo eu não tendo uma formação na área pedagógica".

Analisando os relatos do entrevistado PQ, compreendemos que o tempo é um fator importante para a constituição do "ser" professor, pois influencia no comportamento, no conhecimento, nas imagens e nas crenças relativas à Educação, de modo geral. Assim, o professor, ao participar de uma série de experiências, amplia seu modo de pensar e lhe é conferida uma atitude mais segura no processo de trabalho, podendo desencadear a transformação de si mesmo como pessoa e profissional. Cabe destacar o fato de que essa transformação do professor decorre da relação recíproca entre posições teleológicas estabelecidas com os outros, consigo mesmo e os meios para sua realização na medida em que a consciência humana (que impulsionou e orientou tal processo) "[...] deixa de ser, em sentido ontológico, um epifenômeno" (LUKÁCS, 2013, p.62), ou seja, uma mera adaptação ao ambiente.

Além das aprendizagens adquiridas no próprio exercício do magistério mencionadas pelo participante PQ, as experiências vivenciadas como estudante em curso de graduação e pós-graduação foram citadas pelos outros quatro entrevistados como importantes para a constituição do "ser" professor. Estes destacam seus "bons" professores os quais servem de referência na sua práxis docente em sala de aula, como podemos verificar nos seguintes relatos:

[...] Eu notava muito quando um professor era chato, quando um professor era cansativo, quando a aula era enfadonha. Eu pensava: 'se eu decidir ser professor, eu tenho que evitar esse comportamento'. O comportamento do professor que não se veste bem, o comportamento do professor que chega atrasado, o comportamento do professor que não percebe que os alunos estão dormindo na sala. Isso eu tinha que evitar, então, sabendo o que evitar foi um pouco mais fácil, fazer diferente. (PB).

Eu sempre costumo falar o seguinte: eu sempre me espelho nos melhores professores que eu tive e não tento fazer aquilo que os meus piores professores faziam, certo? (PD).

[...] Como eu sou graduado num curso de bacharelado puramente técnico, a gente não tem nenhuma disciplina ligada a docência, então, a forma de ensinar foi a forma como eu aprendi. [...] algumas coisas que os professores faziam, que a gente, como aluno, percebia que não era interessante, você procura não adotar, e aquilo que você ver que tem resultado, você adota. (PJ).

[...] Na graduação tinha alguns professores que eu me espelhava. Eu pensava: 'Olha, se eu fosse professor, gostaria de ser assim como esse professor aí'. Eram reconhecidamente professores de mão cheia. E no mestrado também tinha professores que eu admirava muito, uma boa parte deles, inclusive, eu me espelhava, realmente, eu idealizava isso. Eu tenho vontade, eu gostaria de ser como eles, eu pensava isso. (PM).

Os relatos indicam que a práxis docente desenvolvida na sala de aula é resultado das percepções dos entrevistados sobre o ensino, apreendidas enquanto estudante, levando à reprodução do modelo de docência que aprenderam com seus professores, considerados "bons" ou "ruins". Essa aprendizagem da docência, para Marcelo (2009), é de caráter informal, constituída paulatinamente e pouco reflexiva, além de ser mais pautada em aspectos emocionais do que racionais. O vínculo desses aspectos, assim, deve ser considerado nas propostas de formação de professores, pois “[...] as emoções constituem uma parte muito importante das crenças que nós, os professores, desenvolvemos acerca de como se ensina, como se aprende, e como se aprende a ensinar.” (MARCELO, 2009, p.116).

A aprendizagem da docência mediante a observação como estudante mais uma vez foi mencionada pelo participante PJ. Este exemplifica que a relação entre teoria e prática estabelecida por um dos seus professores foi um dos principais aspectos que contribuiu para a sua compreensão acerca dos

conteúdos da disciplina, conseqüentemente, para a sua atuação profissional em sala de aula, embora a infraestrutura do IFCE nem sempre permitisse essa articulação:

A primeira coisa que eu via era a questão dele está sempre utilizando exemplos práticos. Nem sempre executando experimento, porque nem sempre a estrutura permitia, e, ainda hoje, não permite, mas pelo menos ele associava isso para o aluno. Ele dizia: 'esse fenômeno acontece nesse momento aqui'. 'Ah! Lá na sua casa acontece assim por causa disso...'. Então, essa associação sempre me ajudou muito e eu acho que ainda tenho um pouco desse estilo de associar as coisas [...] Se ele conseguisse fazer essa associação com a aula prática, era melhor ainda. Mas, como nem sempre a quantidade de laboratórios é suficiente, a estrutura que tinha não era suficiente, essa associação que ele fazia mesmo na aula teórica já me ajudava muito. (PJ).

Este depoimento deixa entrever que a formação empírica do professor também se realiza no contexto das limitações que permeiam a instituição de Educação Profissional e Tecnológica. Embora esta possua a função de socializar conhecimentos técnico-científicos historicamente produzidos, inerentes ao processo produtivo, articulando teoria e prática, as condições precárias de infraestrutura podem resultar numa formação unilateral dos estudantes. Consciente dessa realidade, o professor precisa encontrar opções metodológicas, mesmo não tendo preparo pedagógico para isso, sem derivar das condições que as precedem, pois “[...] o processo social real, do qual emergem o pôr do fim quanto a descoberta e a aplicação dos meios, é o que determina, delimitando-o concretamente, o campo das perguntas e respostas possíveis, das alternativas que podem ser realmente realizadas.” (LUKÁCS, 2013, p.77).

Em razão da ausência de formação didático-pedagógica para “ser” professor, a aprendizagem da docência do professor da EPT é um processo que vai se estabelecendo, individualmente, ao longo da trajetória profissional. O entrevistado PM, por exemplo, buscou superar essa lacuna por meio de

leituras assistemáticas, motivadas, principalmente, pelo interesse de entender como deve ser a "postura do professor dentro da sala de aula", contribuindo, na sua opinião, para um melhor desempenho no exercício do magistério. Já o professor PQ acentua que foi por tentativas, erros e acertos, junto aos estudantes que aprendeu uma maneira de ensinar:

[...] O aprendizado que eu tive na verdade foi tentativa e erro, vendo todo dia como é que isso acontecia nos meus cursos fora, do Brasil, porque eu já dei aula praticamente no Brasil todo. Fui testando a didática com um aluno ou outro, fui testando e verificando a forma que seria o melhor ou pior. (PQ).

O caminho da tentativa e erro é muito frequente nos primeiros anos de docência, mas pouco analítico, pois não propicia uma reflexão crítica sobre as contradições entre Educação e trabalho, não reconhece o caráter mediador da Educação e sua função transformadora da realidade, bem como não considera as questões pedagógicas relacionadas ao processo de ensinar e aprender. Dessa maneira, a finalidade do professor PQ em relação à sua prática não está relacionada com os objetivos do ensino, e sim com a busca pelo acerto de uma determinada maneira de ensinar que pode levar (ou não) a aprendizagem do conteúdo pelos estudantes. A busca da leitura citada pelo professor PM, por outro lado, é alternativa importante para a compreensão sobre a função social da instituição de ensino, da sua relação com o contexto mais amplo, bem como sobre os processos de transmissão-assimilação dos conhecimentos em sala de aula. Essa busca, porém, deve ocorrer de maneira intencional e sistemática, uma vez que a docência é uma práxis social, ou seja, é atividade humana teórico-prática com a intenção de transformação social. A teoria, assim, é importante na formação docente, visto que, "[...] além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois aos saberes da prática, ao mesmo tempo resignificando-os e sendo por eles resignificados."

(PIMENTA, 2002, p.26).

A vivência no exercício da profissão técnica também direciona as escolhas metodológicas em sala de aula. Para o professor PQ, a sua relação com os estagiários quando trabalhava na iniciativa privada o despertou para o gosto da docência, bem como para sua maneira de ensinar, se tornando, assim, sua principal referência como docente, com destaca no seguinte depoimento: "[...] eu percebi essa vontade de sala de aula quando eu sentava com o meu estagiário e começava a ensinar". Referido professor ainda acrescenta: "[...] isso foi uma das coisas que eu trouxe para a sala de aula, foi essa experiência que eu passei com esses estagiários de eu sentar e ver aquele menino que nunca fez nada e daqui a pouco os meninos estão resolvendo os meus problemas".

A capacidade de resolução de problemas elucidada pelo entrevistado é um aspecto importante no processo de aprendizagem dos estudantes, pois é a habilidade de estabelecer conexões, buscando soluções para os problemas da vida real. Devemos ter cuidado, no entanto, para que o desenvolvimento desse tipo de habilidade não seja o foco do ensino, em detrimento da "[...] transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente." (DUARTE, 2001, p, 36). Dessa maneira, o papel do professor é fundamental no desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual dos estudantes, buscando constituir uma relação significativa entre a teoria e a prática.

Exceto os professores PQ e PM que tiveram experiência profissional fora do magistério quando concluíram seus cursos de graduação, os outros três professores não se inseriram no mercado de trabalho, pois almejavam seguir uma carreira acadêmica e/ou passar em concurso. Dois destes professores assinalam, em seus depoimentos, o fato de que tinham interesse em atuar em empresas, mas, por conveniência, não buscaram essa alternativa de atuação profissional:

Eu tinha vontade de experimentar, ter contato com isso, nem que fosse para passar um semestre, um ano numa empresa da área de telecomunicações, na parte de projetos [...] mas, ao mesmo tempo pensei que estava tão direitinho⁶ aqui... aí eu optei em não fazer isso. (PD).

Eu até tinha interesse, só que antes de eu terminar [o curso de graduação] apareceu a oportunidade do concurso. Você sabe que oportunidade de concurso não aparece todo dia. Então, quando apareceu, eu tive que aproveitar, eu fiz e passei. Como era dedicação exclusiva, eu não poderia atuar fora daqui. Ai, eu acabei ficando só como docente. [...] Se eu tivesse a opção de trabalhar no mercado eu ia. Eu, normalmente, não me fecho muito. Provavelmente, se esse concurso não tivesse aparecido na época que apareceu eu teria ido para o mercado de trabalho. (PJ).

Conforme os relatos dos professores, podemos perceber que a experiência profissional no mercado de trabalho é considerada importante, mas, ao assumirem a docência no IFCE, isso se tornou inviável, pois o regime de dedicação exclusiva não permite que o professor assuma outra atividade profissional além da instituição.

Mesmo sabendo que os professores não tinham experiência profissional no mercado de trabalho, perguntamos-lhes se eles adquiriam algum tipo de experiência na área da disciplina que ministravam. O professor PB, ao responder sim, destaca as atividades de assessoria e consultoria realizadas desde a época da graduação e as visitas técnicas viabilizadas durante a disciplina as quais contribuem para articular o conteúdo com a realidade, conforme ressalta neste depoimento: "[...] tudo que eu falo na sala de aula tem uma sintonia com o que eu vejo na indústria, com o que eu vejo na prefeitura, seja a questão de resíduo, seja a questão do esgoto, seja a questão do licenciamento ambiental". Em seguida, esse mesmo professor

⁶ O entrevistado refere-se às possibilidades de cursar um mestrado na área.

complementa: "[...] eu acho que os alunos conseguem perceber que aquilo que eu coloco na sala de aula tem uma sintonia com o problema que está lá fora. E que o problema que está lá fora pode ser resolvido com uma teoria que está sendo estudada aqui dentro".

Já o professor PD disse que não tem experiência profissional na área da disciplina, mas considera que tem "habilidades" para ensinar, pois adquiriu o embasamento teórico necessário para ministrá-la, fortalecendo a crença de que a profissão docente se define, primordialmente, pela capacidade de transmitir um determinado conteúdo.

A experiência na área da disciplina ministrada pelo professor PJ ocorreu somente na época da graduação como estagiário, consoante ele explicitou na entrevista. Sabendo que as experiências vivenciadas no mercado de trabalho são fundamentais para os docentes que atuam na Educação Profissional e Tecnológica, pois potencializa a realização de um ensino crítico e contextualizado, o referido docente comenta que elaborou algumas opções para suprir essa lacuna, a saber:

A gente vai mantendo troca de experiência com quem está no mercado [...] alguns professores que estão aqui e não são Dedicção Exclusiva (DE), que trabalham fora também, ajudam a gente na troca de experiência. Nas visitas técnicas, a gente pega muito isso, você vai e ele está lá explicando para os alunos, você está vendo as novas tecnologias que estão surgindo. Então, você consegue esse contato com o mercado através dessa troca de experiência mesmo. (PJ).

A troca de experiência com profissionais que estão no mercado de trabalho, no intuito de conhecer com maior clareza o fazer profissional da disciplina que ministra, nos permite a compreensão de que a formação dos docentes também é um processo de autoformação, pois possibilita que "[...] independente da necessidade do contexto, do ambiente do grupo, há um fator que determina que uma pessoa aprenda ou não. Esse fato é a vontade de

melhorar ou de mudar.” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p.31). Estes autores reiteram a ideia de que isso não significa que essa aprendizagem seja isolada direcionada à resolução de necessidades individuais. Ao contrário, “[...] pode enraizar-se nas experiências que, voluntariamente, desenvolvem os indivíduos em seu processo de crescimento” (IBID.p.33), mediante a integração contínua de pessoas e o contexto institucional.

O depoimento do entrevistado PJ também revela a importância que os professores mais experientes têm na formação dos próprios colegas da instituição, tendo em vista que a docência e “[...] la educación es un acto social que se construye mediante la acción comunicativa, entendida ésta como el proceso por el cual intercambiamos ideas y afectos.” (SÁNCHEZ MORENO, MAYOR RUIZ, 2006, p.3). Para tanto, é necessário que o professor domine um determinado conhecimento e faça referências a situações concretas, mas que não seja mera aplicação prática de qualquer teoria. Desse modo, podemos perceber que a formação didático-pedagógica dos professores é um processo que articula contributos científicos, pedagógicos e técnicos, tendo como base o trabalho em equipe e o compromisso social dos docentes.

Diante desses resultados, apresentamos, a seguir, as principais considerações deste trabalho investigativo que, com certeza, servirão de indicações para estudos posteriores sobre a formação didático-pedagógica dos professores da EPT de nível superior.

Reflexões finais

Neste artigo discutimos alguns elementos que permeiam a docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), destacando os motivos que levaram os participantes da pesquisa para o ingresso na carreira do magistério e as aprendizagens acadêmicas e profissionais que contribuíram para a constituição do “ser” professor.

Em relação ao primeiro ponto, vimos que a maioria (três) dos entrevistados fez suas escolhas profissionais tendo como base suas vivências estudantis, desde a Educação Básica até a pós-graduação, incluindo o incentivo dos colegas. Outras duas razões citadas foram o interesse do professor em socializar com outras pessoas os conhecimentos científicos e práticos adquiridos em sua trajetória formativa e profissional e a influência familiar.

As informações coletadas também revelaram que há o entendimento de que “ser” professor está relacionado à “vocação” e não a uma profissão que requer conhecimentos prévios específicos. Desse modo, os entrevistados tendem a supervalorizar a experiência empírica (baseada na observação) e a experiência profissional visto que adentraram no campo da docência sem passar por uma formação pedagógica. Constatamos, ainda, que a aprendizagem da docência dos participantes da pesquisa caracterizou-se como um processo que foi se construindo, individualmente, com pouca reflexão, tendo como referência seus “antigos” professores, considerados “bons” ou “ruins” e as experiências vivenciadas dentro e fora do magistério.

Os relatos analisados também revelaram que nem todos os professores tem experiência profissional na área da disciplina que ministram, embora considerem que os conhecimentos teórico-práticos adquiridos em suas trajetórias acadêmicas favoreçam o pleno desenvolvimento do ensino e o alcance de suas finalidades relacionadas à aprendizagem dos estudantes. Os participantes da pesquisa, portanto, reforçaram, implicitamente, que para ser professor da EPT de nível superior não é necessário conhecimentos didático-pedagógicos e experiência profissional prévia como defende Kuenzer (2008).

Desse modo, o estudo apontou para a necessidade do estabelecimento de uma teleologia direcionada para a formação didático-pedagógica dos professores que já exercem suas funções nos cursos tecnológicos do IFCE no intuito de contribuir para a ressignificação dos seus conhecimentos e o

desenvolvimento de experiências voltadas para uma práxis docente planejada, crítica, reflexiva e contextualizada.

A formação didático-pedagógica dos professores, nesse contexto, deve partir das concepções prévias que os professores manifestam sobre Educação e Ensino, para, em seguida, refletir e analisar as práticas docentes, sem perder de vista a teoria que as sustenta, bem como os aspectos sociais, históricos, filosóficos, políticos, econômicos etc que a condicionam. Assim, o professor poderá revisar, efetivamente, os seus posicionamentos, estabelecer novas teleologias relativas à sua atuação profissional nos cursos tecnológicos, além de produzir ações pedagógicas baseadas na articulação entre suas dimensões técnicas, humanas e éticas.

Referências

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.

_____. **Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4073.htm. Acesso em: julho. 2014.

_____. **Decreto-Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm Acesso em:julho.2014

_____. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm Acesso em: 12 jul.2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Proposta em discussão:** políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2004. Mimeografado.

CANALI, H.H.B. A trajetória da Educação Profissional no Brasil e os desafios da Construção de um Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.V **Simpósio sobre Trabalho e Educação**, Belo Horizonte: UFMG, 2009. Disponível em: http://www.portal.fae.ufmg.br/simposionete_old2/sites/default/files/CAN

- ALI, Heloisa.pdf. Acesso em: julho. 2014.
- DUARTE, N. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n.18, pp. 35-40, Dec. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000300004&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 16 nov. 2017
- FERREIRA, R. **Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.
- KUENZER, A.Z. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica. DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (ORGS.). **Convergências tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, pp. 479-496.
- _____. Mesa redonda. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. pp. 19-40.
- LIMA, M.S.L. Parte II – O caule: concepções de didática. Aprendendo didática (inclusive) com a própria didática. LIMA, M. S.L.; SALES, J. de O. C.B. **Aprendiz da prática docente: a didática no exercício do magistério**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002
- LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MACHADO, L. R. de S. Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MEC/INEP. (Org.). **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. 1ª ed. Brasília: MEC/INEP, 2011, v. 8, p. 67-82.
- _____. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, jun. 2008.
- MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de professores**. Volume 01/n.01 ago.-dez. 2009.
- PETEROSI; MENINO, S.E. Caminho e tendências da formação de professores de educação profissional técnica de nível médio. CUNHA, C. da; SOUSA, J.V. de; SILVA, M.A. da **Universidade e educação básica: políticas e articulações possíveis**. Brasília, Liber livro, 2012.
- PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In. PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SÁNCHEZ MORENO, M.R.; MAYOR RUIZ, C. Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. **Revista de Educación** 339. 2006, pp. 923-946.
- SAVIANI. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.