

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:  
RÉLATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA**

Ana Lúcia Sarmiento Henrique | Ilane Ferreira Cavalcante

---

**RESUMO**

Este artigo apresenta uma experiência realizada na disciplina *Formação de Professores para Educação Profissional*. Fundamentadas no princípio da pesquisa como processo formativo (DEMO, 2000; ECHEVERRÍA, 2002) e nas contribuições de estudiosos sobre formação docente (TARDIF 2002) e formação docente para EPT (ARAUJO, 2008; MOURA, 2006; SOUZA, 2013), as professoras, além dos objetivos da disciplina, propuseram mais dois: a produção de conhecimento na área de formação de professores para a EP e a vivência da pesquisa como princípio formativo. Integrou-se o conteúdo ministrado em sala de aula e a experiência do fazer científico na perspectiva revestir o processo de um caráter científico-reflexivo e, ao mesmo tempo, inovador. A pesquisa se desenvolveu em três *campi* do IFRN investigando três categorias: identidade docente; prática pedagógica e percepção sobre EP. Para a coleta de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada gravada. Como resultado da pesquisa, os alunos produziram artigos, cada um versando sobre uma das categorias analisadas.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Educação Profissional. Pesquisa como Princípio Formativo.

## FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: RÉLATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA

O senhor... mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão.

Guimarães Rosa. Grande sertão: veredas

### 1 SITUANDO O CONTEXTO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Que saberes possuem os professores? São esses profissionais simplesmente canais de transmissão e socialização de saberes produzidos por outros profissionais? Constroem eles algum saber específico? Que tipo de relação esses saberes têm com as chamadas ciências da educação? São muitas as questões que permeiam as reflexões em torno da formação e da profissão docentes.

Maurice Tardif (2002) afirma que o saber docente é um saber plural, estratégico e desvalorizado. Plural porque constituído dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares, dos saberes profissionais e dos saberes da experiência. Estratégico porque como grupo social e por suas funções, os professores ocupam uma posição especialmente significativa no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins.

Desvalorizado porque, mesmo ocupando uma posição estratégica no interior dos saberes sociais, o corpo docente não é valorizado em face aos saberes que possui e transmite.

Os saberes da experiência se fundam no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser. É através desses saberes que os professores e professoras julgam a formação que adquiriram, a pertinência ou o realismo dos planos e das reformas que lhe são propostas e concebem os modelos de excelência profissional.

Eles constituem, hoje, a cultura docente em ação e é muito importante que sejamos capazes de percebê-la, não a reduzindo ao nível cognitivo. Huberman (*apud* CANDAU, 1989<sup>1</sup>) aponta dados de uma pesquisa que questionou se há fases ou estágios no ensino; se os diversos professores passam pelos mesmos tipos de crise ao longo da carreira; como se constituem as imagens que eles constroem de si mesmos em diferentes momentos de sua carreira; se eles se tornam mais ou menos felizes em momentos precisos de sua vida profissional; o que distinguiria os professores que chegam ao fim da carreira satisfeitos dos que terminam carregados de sofrimentos.

No cotidiano escolar, o professor aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse *locus* que muitas vezes vai aprimorando a sua formação. Por isso, considerar a escola como *locus* de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de construir uma nova perspectiva para a formação continuada de professores que não se limite a oferecer diferentes “cursos” aos docentes. Essa formação deve ser analisada sob diferentes enfoques e perspectivas. Mas, para isso, é preciso que a atuação do professor seja

---

1 HUBERMAN, M. *La vie des enseignants: evolution et bilan d’ti profession*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1989.

crítico-reflexiva, que ele seja capaz de identificar as questões presentes na sala de aula, de buscar compreendê-las e buscar formas de trabalhá-las coletivamente.

Esse é um objetivo (a reflexão sobre a prática) que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos. Reconhecer a escola como um lugar de formação, por exemplo, implica em trabalhar com o corpo docente de uma instituição, favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, de oferecer espaços e tempos institucionalizados de encontro, de criar sistemas de estímulo à sistematização das práticas pedagógicas dos professores e à sua socialização, de (re)situar o trabalho de supervisão/orientação pedagógica nessa perspectiva.

O ciclo profissional é um processo complexo no qual interferem múltiplas variáveis. É, por isso, um processo heterogêneo em que se faz necessário tomar consciência de que as necessidades, os problemas, as buscas dos professores não são as mesmas nos diferentes momentos do seu exercício profissional e que muitos dos esquemas de formação continuada ignoram esse fato.

Isso significa que a formação continuada precisa enfrentar o desafio de romper com modelos padronizados e criar sistemas flexíveis e diferenciados que permitam aos professores explorar e trabalhar os diferentes momentos de seu desenvolvimento profissional de acordo com suas necessidades específicas.

Fundamentados nessa perspectiva, na disciplina Formação de Professores para a EP, as professoras desenvolveram, junto ao grupo de mestrandos, uma pesquisa que buscou investigar quem são os docentes da EP no IFRN, como eles percebem a sua formação, se estabelecem práticas integradoras ou interdisciplinares, articulando os diferentes núcleos que compõem os cursos técnicos, se compreendem a função emancipatória e omnilateral da EBT, entre outros aspectos.

Para o trabalho final da disciplina, cada grupo de alunos produziu um artigo com os resultados da pesquisa. Este artigo compreende, especificamente, os objetivos das professoras orientadoras da pesquisa, ligados aos objetivos de aprendizagem da disciplina em foco, assim como, relata a experiência de desenvolver uma pesquisa como metodologia de ensino na formação para a docência na EP, em nível de mestrado. Em resumo, esse artigo se constitui, em:

[...] tentar compreender melhor o que vivem os outros, a fim de – através desse esforço de compreensão – melhor compreender a si mesmo, ao mesmo tempo em sua singularidade e em seu pertencimento a uma certa universalidade: esse é certamente um dos principais desafios científicos e também culturais, éticos e educativos de nossa época. (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 7)

Para apresentar esse relato, em primeiro lugar, se faz necessária uma reflexão tanto sobre a formação docente para a educação profissional como acerca do sujeito docente da EP para, então, desenvolver o relato da experiência da pesquisa como método didático na formação de professores reflexivos.

## **2 PENSANDO A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Segundo Gadotti, novos papéis foram criados para o professor e esses papéis nem sempre estão presentes em seus processos formativos, mas são exigidos no dia a dia das instituições de ensino. Para compreender esses novos papéis, é fundamental pensar em uma nova cultura docente:

E uma nova cultura profissional implica uma redefinição dos sistemas de ensino e das instituições escolares. Mas essa redefinição não virá de cima, do próprio sistema. Ele é, por essência, conservador. A mudança do sistema deve partir do professor e de uma nova concepção do seu papel. Daí a importância estratégica de discutir hoje essa nova concepção e a redefinição da profissão docente. (GADOTTI, 2008, p. 37)

Se a questão da formação docente já é complexa ao ser pensada sob uma perspectiva geral e propedêutica, mais complexa ela se torna ao se pensar a formação docente para as especificidades da Educação Profissional (EP).

Para Souza (2013), a formação docente para a EP precisa articular a dimensão técnica e a dimensão humana e isso não tem ocorrido, havendo, em geral, privilégio da primeira. Assim, o autor propõe que se deve considerar a EP como parte de um projeto educacional para o país. Para tecer sua discussão, ele destaca alguns aspectos.

O primeiro aspecto seria o processo de formação humana oferecido principalmente na rede pública do país, que leva a perceber a EP como uma alternativa para a preparação profissional mais rápida, estratégia para a entrada mais rápida no mercado de trabalho. Assim, em geral, universidades e institutos recebem jovens que vêm de um processo de formação inconcluso e trazem consigo marcas de suas escolas. Isso leva a compreender que é preciso perceber a formação docente e a formação docente para a EP de forma inter-relacionada.

O segundo aspecto é que, para pensar um projeto de formação de professores, é preciso, primeiro, um projeto de educação para o país. Um projeto que tenha por base o desenvolvimento social, que seja promotor da emancipação e que tenha perspectiva libertária. Se há, hoje, um projeto de educação para o país, ele não apresenta as características descritas. O que existe, na verdade, são iniciativas dispersas e fragmentárias que não dialogam nem se complementam. Portanto, não são um projeto para o país e acabam por funcionar em prol da manutenção do *status quo*. Vale lembrar que os países que investiram na edificação e consolidação de um sistema nacional de educação estão hoje em patamares altos de produção científica e tecnológica e em posição política internacional.

O terceiro aspecto diz respeito ao fato de que as políticas de desenvolvimento educacional numa perspectiva emancipatória só se viabilizam por meio da via pública. A construção de uma educação de qualidade como direito de todos pressupõe uma política coesa e abrangente de formação do quadro docente. Pressupõe também um processo de formação atrelado à perspectiva omnilateral e emancipatória, que permita articular diferentes dimensões do desenvolvimento humano (cognitivo, artístico, físico, cultural), assim como uma política de melhoria das condições de trabalho e de valorização profissional. Pensando nisso, Souza indica algumas questões fundamentais:

[...] quais são as condições materiais, objetivas e subjetivas em que se encontram as nossas escolas? Quais são as condições de carreira, de remuneração e de valorização em que se encontram os trabalhadores da educação pública em nosso país, especialmente os docentes? (SOUZA, 2013, p. 389-390).

O quarto aspecto, para Souza (2013) é a necessidade de realizar uma avaliação diagnóstica para responder às seguintes questões: quem são os professores que trabalham com EP hoje no Brasil? Em que condições eles realizam seu trabalho? Qual é o seu pertencimento institucional, social, político? Qual é o contexto social, políticoeducacional, cultural, epistemológico em que eles atuam? Qual é a sua compreensão sobre a finalidade do trabalho docente numa instituição de formação profissional e tecnológica? Que características tem o projeto pedagógico-acadêmico da instituição em que trabalham, particularmente no que se refere ao objetivo e ao papel social da própria instituição? Segundo esse autor,

A formação docente para a EPT deve resultar, por meio do trabalho escolar, na formação de jovens capazes não somente de manipular (no sentido próprio do termo) o conhecimento que adquiriram, mas, usando esse conhecimento, possam se colocar como sujeitos autônomos e a serviço da sua própria emancipação. (SOUZA, 2013, p. 392).

A lógica da formação docente tradicionalmente, e esse é um último aspecto, tem sido fragmentária, posto que disciplinar. Essa fragmentação traz consequências políticas importantes, pois implica na perda da visão total da área de formação. Para superar essa dita fragmentação,

A formação para a emancipação requer uma profunda interação teóricoprática, uma visão de totalidade, uma prática de interdisciplinaridade, bem como a efetiva capacidade de orientação/interpretação dialética da realidade. (SOUZA, 2013, p. 393).

Por isso, é necessário articular formação geral com formação específica; disciplinar com interdisciplinar. Caberia às instituições de formação docente, pensar e articular esses diferentes conhecimentos. Hoje, cabe a cada professor o esforço de estabelecer relações entre os seus conteúdos de trabalho com o de outras áreas. Aí se encontra um desafio para os docentes: a superação da própria formação.

Souza defende, ainda, o resgate do papel da instituição pública “ na formação de cidadãos autônomos, capazes de construir e fazer valer um projeto de sociedade sintonizado com seus interesses de classe.” (SOUZA, 2013, p. 401). Moura (2006), em concordância com essa postura, afirma que

[...] cabe, principalmente, às universidades públicas, aos CEFETs e aos institutos federais essa formação. Além disso, a construção de um Programa Nacional de Formação Docente da Educação Básica e da Educação Profissional é urgente deverá necessariamente envolver o MEC, por meio, no mínimo, da SETEC, da SESU, da SEB e SECADI. Igualmente deverão ser envolvidas as associações de pesquisa, sindicatos e outras entidades afins ao campo da educação superior em geral, da formação de professores e da EP (MOURA, 2006, p.92).

Machado (2008) também considera importante que universidades, institutos federais e cefets trabalhem de forma colaborativa na formação dos profissionais para atuação na EP, o que indica a priorização do espaço público na formação do docente da EP, embora cite o Sistema S como um integrante desse espaço de formação.

Diante desse cenário, nos resta investigar quem são os sujeitos que constituem a docência na educação profissional. O que pensam esses profissionais da educação sobre si, sobre seu processo formativo, sobre sua experiência docente.

## 2.1 QUEM SÃO OS SUJEITOS DOCENTES DA EPT?

A formação dos docentes para a EP pode ser pensada a partir de vários segmentos: os que ainda se formarão, ou seja, que estão no ensino médio, no ensino médio integrado a cursos técnicos ou na educação de jovens e adultos; os bacharéis, os tecnólogos e os licenciados. Cada um desses segmentos apresenta necessidades diferenciadas em relação à formação para atuar como docente da EP, o que complexifica a tomada de decisão relativa às políticas de formação docente para esses sujeitos.

Aliado a isso, na EPT, existe uma diversidade de cursos, níveis e modalidades (PROEJA, ensino médio integrado, técnico, tecnológico), o que exige que o professor esteja habilitado para trabalhar com toda essa diversidade.

A história das políticas de formação de professores para atuar na EP tem sido descontínua, o que faz com que tenhamos muitos profissionais não habilitados para a docência em EP atuando nessa modalidade. Estudos (MOURA, 2013, ARAUJO, 2008, MACHADO, 2008a; 2008b; 2011; 2013) mostram que, nas instituições de EPT, atuam licenciados, que desconhecem as áreas profissionais para as quais lecionam, assim como atuam também bacharéis ou tecnólogos, cuja formação inicial não inclui os saberes pedagógicos. Apesar disso, sua contratação como professores tem amparo legal, conforme o artigo 7º, da Resolução CNE nº 1/2008, de 27 de março de 2008:

Art. 7º Excepcionalmente, podem ser considerados docentes integrantes do magistério da Educação Básica, para efeito da destinação de recursos nos termos do artigo 22 da Lei nº 11.494/2007:

[...]

II – nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio: os graduados bacharéis e tecnólogos que, na falta de licenciados, recebem autorização do órgão competente de cada sistema de ensino, em caráter precário e provisório, para exercer a docência;

III – no Ensino Médio integrado com a Educação Profissional Técnica de nível médio:

a) **os graduados bacharéis e tecnólogos que, na falta de licenciados, recebem autorização do órgão competente de cada sistema, em caráter precário e provisório, para exercer a docência e aos quais se proporcione formação pedagógica em serviço;**

b) os profissionais experientes, não graduados, que forem devidamente autorizados a exercer a docência pelo órgão competente, em caráter precário e provisório, desde que preparados em serviço para esse magistério.” (BRASIL, 2008, grifo nosso)

Em seu artigo 4º, a Resolução reconhece que esses profissionais integram o magistério da Educação Básica, envolvidos com os componentes profissionalizantes do Ensino Médio integrado com a Educação Profissional Técnica de nível médio. São os docentes:

I – habilitados em cursos de licenciatura plena e em Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes;

II – pós-graduados em cursos de especialização para a formação de docentes para a Educação Profissional Técnica de nível médio, estruturados por área ou habilitação profissional;

III – graduados bacharéis e tecnólogos com diploma de Mestrado ou Doutorado na área do componente curricular da Educação Profissional Técnica de nível médio.

Observa-se que a legislação, face às pouco eficientes soluções emergenciais, ampara e legaliza a atuação na docência da EP de sujeitos não habilitados para tal.

Voltando a atenção para o IFRN, em seu quadro de docentes, de um lado, temos os licenciados que não têm, em sua formação inicial, conhecimentos dos eixos tecnológicos, e, de outro, os bacharéis e tecnólogos que não discutem, em sua graduação, os saberes da docência. A questão que se coloca, então, é: como esses sujeitos se constituem docentes da EP?

### 3 OS CAMINHOS DA PESQUISA: ENTRECruzANDO TEORIA E PRÁTICA

A questão que finaliza o item anterior vertebrou a pesquisa proposta como trabalho na disciplina *Formação de Professores para EP* e balizou a seleção dos temas trabalhados com os sujeitos pesquisados.

Antes de apresentarmos o processo da pesquisa em si, faz-se necessário apresentar os objetivos e as justificativas para a escolha dessa atividade em uma disciplina de mestrado em EP.

Acreditamos com Araujo (2008) e Saviani (1999) que a educação brasileira, e também a educação profissional, é marcada por uma disputa dual: de um lado, um projeto que subordina a educação aos interesses mais imediatos do mercado; e, de outro, um projeto que se preocupa com a construção de uma sociedade justa, com igualdade de condições e formação de qualidade para os trabalhadores. Compreendemos, o professor como um trabalhador, e, portanto, sua formação também se submete à lógica que direciona os processos formativos encontrados na sociedade brasileira.

Não devemos esquecer que, em cada projeto societário de que falamos acima, a formação de professores assume uma perspectiva. Na primeira perspectiva, a formação se fundamenta na lógica de mercado, buscando a conformação do trabalhador aos interesses reprodutivos do capital (MOURA, 2014); enquanto que, no segundo, a formação de professores deve favorecer o desenvolvimento da criticidade, da autonomia, da criatividade, e, por se tratar de atuação na EP, garantir o conhecimento das relações que permeiam o mundo do trabalho.

Nas palavras de Machado (2005),

É pressuposto básico que o docente da educação profissional é, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar. (MACHADO, 2005, p. 17)

É consenso entre autores da área (MOURA, 2006; MACHADO, 2005; ARAUJO, 2008) que, na formação docente para EP, devem estar aliados os saberes didáticopedagógicos, os conhecimentos técnicos específicos de sua área de atuação e os saberes do pesquisador. Em relação aos saberes do pesquisador não se trata de formar apenas ou principalmente para pesquisa, mas “para promover uma atitude de autonomia diante dos desafios de sua prática educativa” (ARAUJO, 2008).

Com base nessas reflexões, buscamos apoio em Demo (2000), para quem ensinar por meio da pesquisa é ensinar um posicionamento crítico, reflexivo e inovador.

Segundo esse educador, o diferencial da educação pela pesquisa “é o questionamento re-constutivo, que engloba teoria e prática, qualidade formal, política, inovação e ética.” (DEMO, 2000, p.1).

Echeverría (2002) acrescenta que a educação pelo fazer científico permite formar comportamentos indagadores, investigativos, que se pautam pela busca de respostas, pela capacidade de generalização, de síntese e de análise, criatividade e habilidade para trabalhar em grupo.

Essas reflexões do filósofo espanhol, retomam de certa forma, o conceito de cabeça bem-feita (MORIN, 2001). Para formar uma cabeça bem-feita, segundo esse autor, deve-se incentivar a curiosidade, a atitude interrogativa, desenvolver o exercício da dúvida, o bom uso da lógica, da dedução, da indução, a arte da argumentação e da discussão. “Compreende também a previsão, a flexibilidade de espírito, a argúcia, a atenção vigilante e o sentido de oportunidade e a arte de transformar os detalhes aparentemente insignificantes em indícios que permitam reconstruir toda uma história”. (MORIN, 2001, p.27).

Fundamentadas na pesquisa como processo formativo e na proposição de favorecer a formação de um professor reflexivo e produtor de conhecimento na área de EP, podemos citar dois objetivos norteadores da proposta feita aos alunos. O primeiro diz respeito à produção de

conhecimento na área de formação de professores para atuação na EP e o segundo, refere-se à vivência da pesquisa como princípio formativo na união teoria e prática. Em outras palavras, objetivou-se a integração do conteúdo ministrado em sala de aula e a experiência mesma do fazer científico na perspectiva de que o trabalho final da disciplina se revestisse de um caráter científico-reflexivo e, ao mesmo tempo, inovador.

Em relação à pesquisa proposta, as professoras, em 2014.2, no âmbito da disciplina Formação de Professores para EP, no Mestrado Acadêmico em Educação Profissional do IFRN, conscientes de que a pesquisa é um processo de formação, propuseram aos alunos, um projeto de pesquisa intitulado *Licenciados, Bacharéis e a Formação Docente para Atuar na EPT: um estudo com docentes do curso de informática no IFRN*, em que os mestrandos, embasados nas discussões teóricas em sala de aula, fossem a campo para analisar a trajetória de alguns docentes licenciados, tecnólogos e bacharéis que atuam na Educação Profissional no Instituto.

Como campo empírico, escolhemos o IFRN, mais especificamente o curso Técnico de nível médio integrado em Informática, nos *campi* de Parnamirim, Natal Central e Zona Norte. Desse curso, selecionamos 03 docentes de cada um dos núcleos<sup>2</sup> (Núcleo Estruturante; Núcleo Articulador; Núcleo Tecnológico) que compõem o projeto do curso, perfazendo um total de 27 sujeitos (09 em cada *campus*) entre licenciados, tecnólogos e bacharéis que atuam/atuaram no curso.

A escolha pelo curso de Informática deveu-se ao fato de este curso ser ofertado em todos os *campi* do Instituto.

Escolhemos a entrevista semiestruturada gravada como instrumento de coleta de dados, para conversar com os docentes sobre três categorias de análise: identidade docente; prática pedagógica e percepção sobre EP.

O instrumento de coleta assim como as categorias foram construídos, no âmbito da disciplina a partir das leituras e das discussões realizadas em sala de aula. Portanto, todo o processo da pesquisa, foi um pensar coletivo acerca das questões ligadas ao processo de formação docente e às especificidades da EP.

Para preservar a identidade dos sujeitos, criou-se uma codificação por núcleo e *campus*. Assim, a codificação A1PAR, por exemplo, indica que esse sujeito é o docente 1, do núcleo articulador, do *campus* Parnamirim.

A turma matriculada na disciplina foi dividida em três grupos e cada grupo se responsabilizou por ir a um *campus* para a coleta dos dados. Depois de transcritas, as entrevistas foram socializadas para que cada grupo abordasse uma das categorias escolhidas anteriormente. Dessa forma, conseguimos discutir, em três artigos, cada uma das categorias selecionadas no projeto. Esses artigos foram o trabalho final da disciplina e comporão um livro juntamente com os trabalhos dos palestrantes convidados durante o semestre.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou de técnicas, mas como um processo de reflexividade crítica sobre conhecimentos e práticas, de (re)construção permanente de uma identidade

---

2 Os cursos técnicos do IFRN têm sua estrutura curricular articulada por meio de três núcleos constitutivos: Núcleo estruturante: contemplando conteúdos de base científica e cultural basilares para a formação humana integral; Núcleo articulador: relativo a conteúdos de estreita articulação com o curso; e Núcleo tecnológico: relativo a conhecimentos da formação técnica específica, de acordo com o campo de conhecimentos do eixo tecnológico, com a atuação profissional e as regulamentações do exercício da profissão.



pessoal e profissional. É nessa perspectiva que se devem pensar os processos de formação continuada e, a partir dela, incorporar diferentes estratégias.

Cientes dessa necessidade, propusemos a pesquisa como parte da disciplina, unindo teoria e prática, levando os alunos a pesquisarem sobre a formação do professor de Educação profissional, ao mesmo tempo em que estudavam o que se tem produzido no país sobre o tema.

Em suma, ao final do trabalho proposto, a intenção era que os mestrandos desenvolvessem comportamento questionador, investigativo, reflexivo e crítico; percebessem a reflexão sistemática como processo de construção do conhecimento; produzissem conhecimento novo; se sentissem como sujeitos da construção de seu conhecimento e integralizassem, em um artigo científico, o conteúdo programático estudado ao longo da disciplina a partir da prática da pesquisa.

Ao mesmo tempo, ao compreender a formação de docentes da EP, os mestrandos puderam colocar em tela sua própria formação tanto no que se refere a sua individualidade como a seu pertencimento a um grupo de docentes da EP.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Trabalho & Educação**. Vol. 7. nº 2. mai-/ago, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE nº 1/2008**, de 27 de março de 2008. Define os profissionais do magistério, para efeito da aplicação do art. 22 da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em: <<http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/17/pdf>>. Acesso em: 18 maio 2015.

CANDAU, Vera Maria. **Formação continuada de professores/as: questões e buscas atuais**. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:8VAnnDPpT5QJ:www.aed.moodle.ufpa.br/mod/resource/view.php%3Fid%3D93530+&cd=2&hl=ptBR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 18 maio 2015.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 4.ed. São Paulo : Autores Associados, 2000.

ECHEVERRÍA, Javier. **Ciencia e Valores**. Barcelona : Destino. 2002.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Ed,L, 2008.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, n. 1, jun. 2008. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores para a Educação Profissional Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MOURA, Dante Henrique. **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013, p.347-361

\_\_\_\_\_. Formação de Professores para a Educação Profissional Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MOURA, Dante Henrique. **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013, p.347-361

MORIN, Edgar. **La mente bien ordenada**: repensar a reforma. Reformar o pensamento. 2.ed. Barcelona: Seix Barral. 2001.

MOURA, Dante Henrique. **A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, p. 23-38, 2008.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e Formação Docente na Educação Profissional**. 2014. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/ifrn/pesquisa/editora/livros-paradownload/trabalho-e-formacao-docente-na-educacao-profissional-dante-moura/view>>. Acesso em: 11 fev. 2015.

SOUZA, Antonio Lisboa Leitão de. Formação inicial e continuada de professores para a educação profissional: a política e a produção do conhecimento para a emancipação. In: MOURA, Dante Henrique. **Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. São Paulo: Mercado das letras, 2013, p. 385-407.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Trad. Francisco Pereira. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_; LESSARD, Claude (Orgs.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. 3 ed. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2009.