

**Sistemas Produtivos e Desenvolvimento Profissional: Desafios e Perspectivas****Formação e práticas docentes: reflexões sobre os professores da educação tecnológica e seus saberes**

Aldo Pontes

Fatec Indaiatuba – São Paulo – Brasil

aldopontes@hotmail.com

**Resumo** - A intenção deste texto é apresentar resultados parciais de uma pesquisa de RJI que tem por objetivo investigar e mapear a formação e os saberes docentes dos professores de uma Fatec, mais especificamente aqueles referentes à pesquisa tecnológica. Para alcançar nosso intuito, trabalhamos com a pesquisa de levantamento. Assim, neste recorte contemplamos: 1. reflexões sobre as culturas docentes e a formação dos professores da Educação Tecnológica; 2. uma primeira apresentação dos dados da pesquisa, seguidos por um exercício de análise.

**Palavras-chave:** saberes docentes; educação tecnológica; processo educativo.

**Abstract:** The intent of this paper is to present partial results of a RJI of research that aims to investigate and map the training and teaching knowledge of teachers of a Fatec, specifically those related to technological research. To achieve our goal, we work with the survey. So in this cutout contemplate: 1. reflections on crops teachers and the training of teachers of technical education; 2. a first presentation of research data, followed by a screening exercise.

**Keywords:** teaching knowledges; technological education; educational process.

## 1. Introdução

Surgida no Brasil ainda na década de 1960, em atenção aos artigos 18 e 23 da Lei 5.540/68, a Educação Tecnológica emerge no cenário nacional com o objetivo de atender às novas demandas do mundo do trabalho, desencadeadas, sobretudo pelos avanços científico-tecnológicos. Contexto social que “[...] passou a exigir um profissional especializado em áreas mais específicas, capaz de resolver problemas práticos do cotidiano da produção, assumir cargos gerenciais e de supervisão e que pudesse orientar os outros empregados.”. (TESSER; OLIVEIRA, 2010, p. 02).

Apesar da assertividade de seus propósitos, muitos foram os desafios enfrentados pela Educação Tecnológica até que essa alcançasse respeitabilidade e se consolidasse como modalidade educativa que também contribui decisivamente para a democratização do saber, especialmente saberes

científicos e tecnológicos, indispensáveis para a inserção, a permanência e a ascensão dos sujeitos no competitivo mercado de trabalho.

O processo de reconhecimento da Educação Tecnológica como modalidade estratégica para o desenvolvimento nacional, contemplando também as demandas de desenvolvimento local e regional, teve início ainda na década de 1980, quando da promulgação da Resolução CFE n.12, em 30 de dezembro deste mesmo ano.<sup>1</sup> Porém, foi somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), e da regulamentação do Conselho Nacional de Educação, com os Pareceres CNE/CES n. 436/2001, CNE/CP nº 29/2002 e da Resolução CNE/CP nº 3/2002, que essa alcançou uma maior visibilidade social, o que acarretou em uma série de transformações no desenho da Educação Tecnológica no Brasil.<sup>2</sup>

Assim configurada, o bom desenvolvimento dessa modalidade de ensino implica também que os seus professores construam e/ou ressignifiquem o conjunto de conhecimentos constitutivos dos seus saberes docentes, embasados na análise, reflexão, intervenção crítica e criativa da atividade docente. Atendendo, assim, às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional que prescrevem que essa modalidade de ensino deve empenhar-se em desenvolver uma “[...] educação contínua e autônoma, que desperte no educando a criatividade, a inovação, a criticidade, para que possa desenvolver competências para atuação profissional e em sociedade, em um mundo exigente de produtividade e qualidade dos produtos e serviços.” (TESSER; OLIVEIRA, 2010, p. 11).

Partindo dessa breve e despretensiosa apresentação da Educação Tecnológica no Brasil, neste texto, considerando o estágio atual de nossa pesquisa de RJI, concentramos nossos esforços em estabelecer algumas reflexões sobre as culturas docentes e a formação dos professores da Educação Tecnológica e, a partir disso, apresentar uma primeira análise dos dados coletados.

## **2. Referencial Teórico**

### **2.1. Culturas docentes e discentes no processo educativo**

O ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes actores reflectem a cultura e contextos sociais a que pertencem. A intervenção pedagógica do professor é influenciada pelo modo como pensa e como age nas diversas facetas da sua vida. (LANGFORD apud SACRISTÁN, 1995. p. 66).

Essa citação de Langford (apud SACRISTÁN, 1995) nos parece bastante oportuna quando nos propomos pensar sobre os saberes docentes dos professores que atuam na Educação Tecnológica, pois enfatiza dois aspectos imprescindíveis para compreendermos o processo de ensino-aprendizagem

---

<sup>1</sup> Conforme indicação da Cartilha do Tecnólogo (2010).

<sup>2</sup> Com referência ao editorial da Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, jun., 2008.

mediado por esses profissionais: as culturas (docentes e discentes) e os contextos sociais em que se dá o processo educativo.

Ademais, serve para alertar para o fato de que o aluno, assim como o professor, também constituir um sujeito social que não apenas carece construir saberes para o exercício de sua cidadania e a progressão nos estudos, mas sim, e sobretudo, que tem a necessidade desses para ingressar, permanecer e progredir em um mercado de trabalho cada vez mais movido pela aplicação assertiva, criativa e proativa de saberes científicos e tecnológicos.

As instituições de ensino, por constituírem-se como espaços legítimos de encontro e diálogo dos sujeitos do processo educativo, acabam por tornarem-se um lugar de entrecruzamento de uma grande diversidade de culturas: culturas docentes, culturas discentes, culturas institucionais, para citar algumas. São ambientes onde se desenvolvem processos educativos, mas que, para serem efetivamente legitimadores da construção do conhecimento, é preciso primeiramente que docentes e discentes considerem e respeitem mutuamente as suas respectivas culturas.

Considerando a especificidade da temática a que nos propomos discutir neste texto, e a relação hierárquica desigual que comumente se estabelece entre a cultura docente e a cultura discente, representadas pelas figuras do professor e do aluno, não há dúvida de que o reconhecimento e a atenção dos docentes em relação às culturas discentes concorre sobremaneira para o êxito do processo de ensino aprendizagem dos alunos, à medida que isso contribui decisivamente para a horizontalização da comunicação educativa e, conseqüentemente, para uma maior aproximação desses atores.

Partindo disso, conjecturamos que, assim como “O professor do ensino técnico profissionalizante deve estar atento ao que mobiliza o desejo dos jovens estudantes na direção de uma habilitação profissional” (SOARES, 2011, p. 08), também deve caracterizar-se a prática docente do professor da Educação Tecnológica.

Para Tardif (2002), diferente do que se pode pensar, o entendimento que temos sobre os nossos alunos resulta de saberes edificados a partir de fontes bastante diversificadas, não apenas daqueles construídos no processo de formação inicial nos espaços da academia.

Segundo esse pesquisador:

[...] ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam sua personalidade e suas relações com os outros e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício. (p. 72).

Apesar de estarmos de acordo com essa afirmação, não podemos perder de vista a responsabilidade que a universidade tem com o processo de formação inicial de professores. Não somente daqueles que buscam atuar nos níveis que constituem a Educação Básica, mas também, e sobretudo, com aqueles que visam atuar na Educação Profissional Tecnológica, pois é no espaço da

academia que o futuro professor deve ter acesso a saberes teóricos e práticos fundamentados, que deverão subsidiar sua prática docente, seja qual for o nível de ensino.

Isso também não significa que apenas o acesso aos saberes construídos na academia vai possibilitar uma prática pedagógica eficiente ao professor, pois que, como alerta Pérez-Gomez (1997), não podemos conceber o professor como único responsável pela natureza e qualidade do processo educativo, porque a formação desse não pode ser considerada um domínio autônomo de conhecimento e decisão. A formação dos aprendizes precisa ser pensada como algo mais complexo, que tem a ver com a escola como instituição (pública ou privada), as práticas de ensino, o currículo, os contextos sociais e, sobretudo, os referenciais pedagógicos, e as políticas estabelecidas pelo Estado, visto ser esse que “[...] regula o sistema educacional, bem como sanciona a legislação por meio por meio de medidas da política educacional, que deverão ser seguidas pelo público e pelo privado.” (OLIVEIRA, 2008, p. 51).

Assim, frente à duvidosa qualidade de ensino observada em muitas instituições, culpar e condenar o professor por isso pode ser uma atitude ingênua que leva a outra mais equivocada ainda, a qual concebe modelos de “formação” estanques, como workshops, semanas pedagógicas, encontros, seminários, estratégias que, por si só, deveriam ser capazes de resolver o problema da qualidade de ensino, que supostamente estaria representada nos limites intelectuais e pedagógicos do profissional docente.

Sobre essa questão, considera Sacristán (1995):

Os professores não produzem o conhecimento que são chamados a reproduzir, nem determinam as estratégias e práticas de ação. Por isso, é muito importante analisar o significado da prática educativa e compreender as suas consequências no plano da formação de professores e do estatuto da profissão docente (p. 68).

Desta maneira, é uma ingenuidade tentar atuar sobre as culturas docentes sem antes compreendê-las e perspectivá-las, “[...] não apenas em termos de conhecimento, de valores, de crenças ou de concepções, mas também de comportamentos e de práticas.” (LIMA, 2002, p. 20). Ainda conforme entende esse pesquisador, parece que deixamos escapar que “[...] fazer e agir é culturalmente tão significativo como sentir e pensar.”.

Em consonância com essas considerações, Goodson (apud FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 53) chama atenção para o fato de que “[...] os docentes também são pessoas. Não podemos compreender o ensino ou o educador sem compreender a pessoa que ele é.”.

Outro pesquisador convicto dessa premissa é Antonio Nóvoa (1997), para ele, a pessoa do professor e sua experiência constitui um dos eixos fundamentais para o bom desempenho do processo de ensino aprendizagem, daí a relevância de se investir tanto na pessoa do docente como no estatuto do seu saber e experiência. Em suas palavras, “A formação não se constrói por acumulação (de cursos de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de

um trabalho de reflexão crítica sobre práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal.”. (p. 38).

Essa atenção necessária à pessoa do professor, apontada por Lima (2002), Nóvoa (1997), e Goodson (apud FULLAN; HARGREAVES, 2001), encontra encaminhamento plausível nos estudos sobre as Culturas Docentes que, para Andy Hargreaves (apud LIMA, 2002, p. 20), caracteriza-se pelo conjunto de “[...] as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas entre comunidades de professores, que se viram obrigados a lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos.”.

Esse conjunto de reflexões levantadas até aqui nos conduzem inevitavelmente a uma inquietante, mas necessária indagação: quem são e que saberes têm os professores que atuam no contexto da Educação Tecnológica brasileira?

## **2.2. Apontamentos sobre os professores da educação tecnológica e seus saberes**

Uma tentativa de responder a essa intrigante questão é o que encontramos nos estudos de Oliveira (2008), para essa pesquisadora, a primeira referência que deve ser considerada como base dos saberes dos professores é aquela constituída pelo seu capital cultural, o qual foi disponibilizado pelo sujeito e/ou sua família em amplos e sucessivos processos de socialização. Assim, parte considerável desse capital cultural decorre de um investimento pessoal desse professor, acessibilizado por um capital privado.

Em pesquisa realizada por Soares (2011), encontramos uma perspectiva que se aproxima à de Oliveira (2008). Para ele, os professores que atuam na educação profissional das escolas brasileiras, o que também pode ser estendido à Educação Tecnológica, aprenderam a ensinar, e ainda aprendem, fundamentados (técnica e metodologicamente) em sua própria ação profissional, pelo apreço e pela dedicação que têm a uma determinada profissão. São esses saberes que fazem dele um profissional docente, já que “Não há escola de formação para o profissional do ensino técnico” (*inclua-se, também, o ensino tecnológico*). “Parece até que tecnologia, indústria, construção, trabalho, profissão, ofício estão à margem daquilo que o sistema educacional brasileiro considera digno de nota.” (p. 08) (inferência nossa).

Importante ressaltar aqui a condição pouco favorável de grande parte dos professores que atuam na Educação Tecnológica, pois mesmo sendo hábeis conhecedores dos conteúdos relativos à sua área de atuação e formação acadêmica, geralmente em nível de bacharelado, em suas práticas docentes observa-se a carência de saberes pedagógicos, comumente oferecidos pelos cursos de licenciatura. Assim, mesmo com a boa qualidade da formação inicial do professor, isso não esgota a hegemonia assumida pelo capital cultural “[...] que ele necessita para se apropriar dos meios necessários à produção de conhecimentos em serviço e à manutenção da sua capacidade intelectual com o intuito de manter uma produção de qualidade.” (ABDALLA, 2006, apud OLIVEIRA, 2008, p, 56).

Tendo em vista essa condição, é preciso que seja considerado em relação aos profissionais que atuam na Educação Tecnológica, que esses também se



constituem profissionais no dia a dia de sua prática. Afinal, como afirma Tardif (2002, p. 57), “[...] se uma pessoa ensina durante 30 anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si: sua identidade carrega marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional”. Como consequência, esse profissional adquire seu *ethos*, suas próprias ideias, suas funções, seus interesses.

Desse modo, a constituição dos saberes docentes, também na Educação Tecnológica, é proveniente de diversas fontes, “[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos.” (TARDIF, 2002, p. 68). E isso perdura ao longo de sua carreira docente, pois “[...] tão logo começam a trabalhar como professores, sobretudo no contexto da urgência e de adaptação intensa que vivem quando começam a ensinar, são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais.”. (p. 69).

Esses valores, crenças e maneiras de fazer, ao mesmo tempo em que são usados como fórmula infalível para resolver todos os problemas que emergem do cotidiano educacional, não deixam de prescindir de uma reflexão sobre as situações enfrentadas, pois que, de outra maneira, atitudes dessa natureza também podem confinar a prática docente à mera repetição, a uma rotina limitada e empobrecedora, que pouco contribui para a construção do conhecimento, sobretudo quando consideramos a dinamicidade com que se renovam os conhecimentos científicos e tecnológicos.

Atuando dessa maneira, o professor corre o risco de tornar-se um mero repetidor de saberes e práticas prontas, estantes, desconexos, com pouca ou nenhuma reflexão sobre a sua atividade docente, que deve estar compromissada com os desafios da formação educacional do nosso tempo.

Para melhor compreendermos as implicações da ação desses saberes oriundos de fontes diversas, na formação e nas atividades docentes, recorreremos novamente aos estudos de Pérez-Gomez (1997), para esse pesquisador, essa condição lega ao professor basicamente duas imagens, duas representações que acabam emergindo no meio social, e que podem ser contempladas sob duas perspectivas: uma concepção do professor como o técnico especialista e outra do professor como um prático-autônomo.

No contexto da Educação Tecnológica, carecemos da construção de uma postura docente sensível ao diálogo dessas racionalidades. Já que podem ser convertidas em oportunos mecanismos para a construção do conhecimento científico e tecnológico, de competência dessa modalidade de ensino.

Nessa perspectiva, a formação dos profissionais da educação para atender às novas demandas educativas exige mudanças significativas nos processos de formação inicial e/ou continuada, transformações que envolvem repensar conceitos como aprender, ensinar, currículo, habilidades, competências, tempos e espaços de aprendizagem. Além disso, esses processos também não podem mais se limitar a teorias que não dão conta de promover a construção de saberes científicos e tecnológicos.

### 3. Método

O percurso metodológico contou com a pesquisa de levantamento (*Survey*) que, por meio de abordagem direta aos sujeitos, possibilita o aprimoramento de ideias ou a descoberta de percepções desses, assim como de grupos em diversas perspectivas. (FREITAS et al, 2000).

Além disso, situada no campo das pesquisas de caráter quantitativo, a pesquisa de *Survey* se materializa por meio da análise estatística no tratamento dos dados (GIL, 2002).

A pesquisa foi realizada por meio do questionamento direto ao público-alvo definido. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário estruturado, composto por questões abertas e fechadas.

Assim, fundamentados por uma revisão da literatura sobre o tema, o questionário foi aplicado a 54 professores de uma Fatec, no 2º semestre de 2014. A partir disso, realizamos inicialmente uma análise quantitativa, estatística descritiva dos dados.

Porém, não nos limitamos apenas à abordagem quantitativa, somente à tradução em números das opiniões e informações dos sujeitos para serem classificadas e analisadas. Frente aos dados mensurados, buscamos compreender o valor de cada um deles, estabelecendo também um exercício de análise qualitativa (2ª etapa da pesquisa).

#### 4. Resultados e Discussão

Os resultados desta pesquisa mostraram que, dos sujeitos que compuseram a investigação, 57,4% são do sexo masculino e 42,6% do feminino. Caracterizam-se em sua maioria no estado civil casado (66,6%), 14,8% são solteiros e 18,6% apresentam outros estados civis, como separados, viúvos...

São sujeitos que se distribuem nas seguintes faixas etárias: 33,3% têm mais de 50 anos; 14,8% estão entre 22 e 26 anos; 12,9% entre 42 e 46 anos; 11,1% entre 31 e 34 anos; 11,1% entre 46 e 50 anos; 7,4% 38 a 42 anos; 3,7% entre 26 e 30 anos; 5,7% não identificaram sua faixa etária.

Em relação à renda familiar dos profissionais que atuam na instituição, 70,3% vivem com mais de nove salários mínimos; 16,6% concentram-se na faixa entre sete e nove salários mínimos; 5,5% concentram-se na faixa entre quatro e seis salários mínimos; 3,7% recebem entre dois e três; não houve ocorrência na faixa 1 a 3; 3,9% dos sujeitos não se manifestaram em relação a esse quesito.

Apesar de a maioria dos informantes possuírem renda familiar acima de nove salários mínimos, em relação aos seus rendimentos provenientes da atividade docente, os sujeitos, em geral (70,5%), também se consideram apenas parcialmente satisfeitos, pois acreditam que deveriam ser mais valorizados em seus salários; 22,2% consideram-se totalmente satisfeitos com seus rendimentos; já 5,5% estão insatisfeitos com seus rendimentos, aspecto que, para esses, acaba refletindo negativamente em sua atuação profissional; 1,8% não respondeu a questão.

Esse descontentamento aparentemente injustificado acaba tornando-se bastante razoável quando atentamos para a natureza do trabalho docente que, muito além de formação inicial e continuada, exige desse profissional um

constante estado de alerta diante deste sofisticado processo que é ensinar e aprender. Conforme alerta Goodson (apud FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 53) “Não podemos compreender o ensino ou o educador sem compreender a pessoa que ele é.”.

Quanto à formação dos informantes, 59% dos sujeitos são bacharéis; 22,2% são licenciados e 18,6% são tecnólogos; 1,8% não respondeu a questão. Essa constatação de que mais de 50% dos professores são bacharéis leva-nos a retomar o alerta feito por Abdalla (2006, apud OLIVEIRA, 2008) quando considera que, mesmo não desmerecendo a habilidade e a formação desses profissionais, é preciso levar em conta as recorrentes carências de saberes pedagógicos observados nas práticas dos professores provenientes dos cursos de bacharelado.

Ao serem questionados sobre o tempo de formação considerando a formação inicial, as informações prestadas pelos sujeitos foram da seguinte ordem: 5,6% estão formados entre quatro e seis anos; 12,9% estão formados entre sete e 10 anos; 14,8% estão formados entre 11 e 15 anos; 16,7% estão formados entre 16 e 20 anos; 33,3% estão formados há mais de 20 anos; 7,4% não responderam.

Posteriormente, indagamos dos sujeitos sobre a sua área de formação, em resposta tivemos que 57,5% são da área de humanas; 40,7% são da área de exatas; 1,8% é da área de biológicas e saúde. Frente a esta questão, observamos que alguns sujeitos tiveram dificuldade em situar a sua área de conhecimento tomando o seu curso de formação como referência, por exemplo, cursos da área de humanas foram identificados como sendo de exatas.

Também quisemos saber se os sujeitos haviam feito cursos de especialização *lato sensu*, as respostas mostraram que 70,3% concluíram cursos dessa natureza; já 29,7% disseram que não frequentaram esses cursos.

Em nível *strictu sensu*, verificamos que 68,5% dos sujeitos são mestres e 29,7% são doutores.

Um dado que merece registro é a natureza das instituições em que esses cursos foram realizados, quase sempre instituições privadas. Essa constatação reafirma o indica Oliveira (2008), quando afirma que em busca enriquecer os saberes docentes, os professores têm como principal referência o investimento em seu capital cultural, atitude que se reafirma neste exercício de pesquisa. Perpetua-se a cultura do esforço pessoal e do investimento do capital privado nos processos de formação docente.

São profissionais que, em sua maioria, trabalham a mais dez anos no ensino superior. 40,7% tiveram a sua primeira experiência docente em uma instituição de ensino tecnológico. Mas curiosamente, apesar de todo esse tempo dedicado às práticas educativas dessa modalidade de ensino, isso não estava nos planos da maioria dos professores (76%), quando esses optaram por um curso superior. Essa condição remete-nos às reflexões de Tardif (2002) quando alerta que os profissionais docentes não são apenas constituídos em sua formação inicial, mas sobretudo no dia a dia de sua prática de professor.

Dos profissionais docentes que indicaram observar diferenças substanciais entre a educação superior tradicional e a educação superior tecnológica (92,6%), apenas 53,4% consideram esse aspecto efetivamente nas



suas atividades docentes: elaboração das aulas, materiais didáticos, metodologias, avaliações...

Por fim, vimos nesta etapa que, mesmo considerando a valorização social desta modalidade de ensino frente às licenciaturas e bacharelados, e a importância da pesquisa científica e tecnológica para essa modalidade de ensino, os sujeitos manifestaram-se apenas razoavelmente interessados em pesquisas de natureza científica (55,9%), assim como também afirmaram que seus saberes referentes à pesquisa tecnológica são apenas razoáveis (77,8%).

Ainda sobre a pesquisa tecnológica, curioso observar que quando questionados se tinham interesse em aprender mais sobre essa por meio de cursos oferecidos pela instituição pesquisada (Fatec), 85,2% dos sujeitos manifestaram total interesse.

Nesses dois últimos blocos de questões, que envolveram a Educação tecnológica e as práticas docentes de sala e de pesquisa científica e tecnológica, entendemos haver indícios não da falta de compromisso dos professores com as especificidades da Educação tecnológica, mas sim da persistência de uma cultura assim caracterizada: os professores da educação profissional, em sua maioria, aprenderam a ensinar, e ainda aprendem, fundamentados (técnica e metodologicamente) por sua própria atuação profissional. (SOARES, 2011).

Em última análise, observa-se uma cultura de carência tanto na formação inicial como na formação continuada dos sujeitos de referências consistentes e significativas atinentes à Educação Tecnológica. Assim, frente às dificuldades do cotidiano educativo, outros elementos acabando sobrepondo-se frente às especificidades características dos processos educativos dessa modalidade de ensino, condição que também dificulta que se estabeleça a identificação e uma reflexão crítica sobre a sua prática docente (NÓVOA, 1997).

## 5. Considerações finais

Ao considerarmos os processos educativos que se dão nas instituições de ensino superior tecnológico, o intuito é que esses sejam vistos como um processo ativo e construtivo, que envolve o aluno em sua totalidade.

Para isso, conforme delineamos até aqui, é preciso que os profissionais docentes estejam atentos e sensíveis às especificidades da Educação Tecnológica, sobretudo às muitas culturas que se encontram circunscritas no contexto dessas instituições de ensino: culturas institucionais, culturas docentes, culturas discentes, dentre outras.

Assim, os processos de formação docente não podem limitar-se apenas ao crescimento pessoal e ao aperfeiçoamento profissional, devem estar atentos às transformações das culturas discentes e das culturas institucionais, pois é na articulação com essas outras culturas que o professor terá elementos para dinamizar a sua ação pedagógica.

Faz-se relevante também que esse profissional se reconheça como parte constitutiva dessa modalidade de ensino, como personagem indispensável para que essa alcance seus objetivos formativos. Reconhecer-se integrante é o caminho para que identifique de que maneira, com que saberes (teóricos e

metodológicos) poderá contribuir para dinamicidade e a eficiência do processo de ensino-aprendizagem oferecido pela instituição em que atua.

Reconhecer-se e assumir-se ator/mediador dos processos educativos proporcionados pela Educação Tecnológica possibilita ao professor lançar mão e articular os saberes mais adequados e viabilizadores dos conhecimentos que deseja construir, de sua intenção pedagógica.

Para finalizar, é preciso que os profissionais docentes da Educação Tecnológica também se assumam como produtores de sua formação, de seus saberes.

## Referências

**Cartilha do tecnólogo: o caráter e a identidade da profissão.** Associação Nacional dos Tecnólogos – ANT, Brasília: Confea, 2010.

FULLAN, M; HARGREAVES, A. **Por que é que vale a pena lutar?** O trabalho de equipa na escola. Porto: Porto Editora, 2001.

LIMA, J. **As Culturas Colaborativas nas escolas:** Estruturas, processos, conteúdos. Porto: Porto Editora, 2002.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. (Coord.). Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995a . p.15-33.

OLIVEIRA, Lia Teixeira de. **A socialização dos professores da educação profissional agrícola na contemporaneidade: identidades docentes entre permanências, ambiguidades e tensões.** 2008, 211 p. (Tese de Doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

PÉREZ-GOMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 95-114.

**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.

SACRISTÁN, J. G.. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores.** In: NÓVOA, António. Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1995.

SOARES, A. de S. **A educação profissional e o professor: fazeres e saberes necessários.** Disponível em:

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

TESSER, Angela Rangel Ferreira; OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de. **A profissão de tecnólogo: instrumento de intervenção num mundo do trabalho em Transformação.** In: SENEPT - SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 01-16, 2010, **Anais eletrônicos...**  
Disponível em: <  
[http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais\\_2010/Artigos/GT3/A\\_PROFISSAO\\_DE\\_TECNOLOGO.pdf](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT3/A_PROFISSAO_DE_TECNOLOGO.pdf) > Acesso em: 15 dez., 2004.