

PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DOS CURSOS TÉCNICOS E TECNOLÓGICOS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

Alfredo Bravo Marques Pinheiro*

Maria Deuceny da Silva Lopes Bravo Pinheiro**

Carlos Manuel Folgado Barreira***

Resumo: A inquietação com a formação pedagógica dos docentes, mais especificamente os que atuam na Educação Profissional e Tecnológica, tem demonstrado a distância entre a formação específica e a formação pedagógica. Neste âmbito, a preparação dos profissionais tem gerado fóruns de debates, registrando como preocupação maior, ampliar uma formação que tenha qualidade, que incorpore a preparação didático-pedagógica determinada pela primordialidade dos professores, seja na formação inicial seja na continuada. O presente artigo tem por objetivo aprofundar o que é ser professor na ótica da prática reflexiva, reunindo aspectos do saber pedagógico e teórico no horizonte de quem ensina, de forma a contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Os dados apresentados resultam de um questionário com a participação dos docentes do Instituto Federal do Espírito Santo, campus Cachoeiro de Itapemirim, Espírito Santo, Brasil, onde foi possível compreender a sua percepção sobre o trabalho docente e refletir sobre a importância da formação continuada e da prática reflexiva.

Palavras-chave: Formação de Professores. Formação Continuada. Educação Profissional.

1 A formação continuada e prática reflexiva dos docentes dos cursos técnicos

A formação continuada, como imprescindibilidade, surgiu nos anos finais do século XX, da necessidade de aperfeiçoamento profissional como quesito para o trabalho, estendendo-se posteriormente à categoria dos professores. A formação do professor vem a muito assumindo papel de realce nas discussões, com programas e políticas públicas implantadas, que se preocuparam com as questões didático-pedagógicas.

As primeiras movimentações acerca da formação continuada de professores iniciaram-se nos Estados Unidos da América nos anos da década de 1970, alargando-se à Europa nos

* Bolsista da CAPES. Doutorando em Ciências da Educação Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal.

** Bolsista do Programa Ciência sem Fronteiras/CAPES. Doutoranda em Ciências da Educação Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal.

*** Professor da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade de Coimbra, Portugal.



anos posteriores. Mas, longe ainda de ser realidade global e unânime, têm-se constituído como um longo processo em evolução (FORMOSINHO, 2009).

A partir da independência, a formação de professores no Brasil, passou por múltiplos períodos (SAVIANI, 2009; NÓVOA, 1997), marcados pela criação dos cursos de Letras, da Escola Normal, dos Institutos de Educação e Escolas Superiores. Assim, a formação contou com dois modelos distintos: um pautado na cultura geral e conhecimento específico, prevalecente nas Universidades e o outro, na formação didático-pedagógica, dominante nas Escolas Normais. Quando da criação - no início do século XX, via Decreto 7.566/1909 - das Escolas de Aprendizes Artífices, os deveres do professor começaram a constar, mas não havia qualquer referência à formação profissional docente. Os primeiros registros relativos à formação de docentes técnicos são catalogados numa escola do Rio de Janeiro, datados de 1917 (PETEROSSO, 1994).

As escolas de Engenharias partiram do conhecimento restrito das disciplinas ministradas, onde se aplicavam e desenvolviam técnicas, mas as questões didático-pedagógicas vindas dessas experiências não eram lidas como teorias claras.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI - no seu Centro de Formação, mais recentemente - a partir de 1997 - ministra o Programa Especial de Formação Pedagógica para Docentes da Educação Profissional em Nível Médio, tendo proporcionado formação pedagógica a engenheiros e outros profissionais que atuam no próprio SENAI (GATTI, 2008).

Quando se fala em formação de qualidade, principalmente para professores que atuam nos cursos da Educação Profissional e Tecnológica, a formação pedagógica tem tomado parte das discussões. A expansão da Educação Técnica e Profissional, neste século, esteve aliada ao crescimento da indústria e da economia brasileira. O incremento dos Institutos Federais de Educação, considerados como instituições de referência nacional na formação de profissionais, ao mesmo tempo em que ampliou oferta de vagas, trouxe à tona uma problemática: a carência de docentes com qualificação acadêmica e pedagógica.

Apesar da Resolução CNE/CEB nº 02/97, a exigência de uma formação específica para profissionais de nível superior atuar na educação profissional, através de programas especiais de formação pedagógica, ainda é negligenciada pelas políticas públicas e por muitos professores que, com relativa experiência profissional (FERNANDES, 2004), acreditam que o domínio da prática supera a formação didático-pedagógica (ABREU, 2009). Nesse contexto, tem gerado debates e fóruns de discussão de pesquisadores a formação de professores que



atuam nos cursos da Educação Profissional e Tecnológica, embora ainda sejam poucas as produções científicas sobre essa temática no Brasil (URBANETZ, 2012).

A necessidade de uma formação reflexiva, onde o professor não seja subjugado às determinações do mercado, mas tenha o senso do mundo laboral e das redes de relações que falam sobre os campos de atuação, favorecendo uma postura receptiva às mudanças, aos desafios e à construção de sua própria identidade tem feito parte de inúmeros estudos sobre formação de professores para a Educação Tecnológica e Profissional (MOLL, 2010; GARCIA, 1999; PERRENOUD, 2002; ALARCÃO, 2003; TARDIF, 2002).

Neste sentido, começam a ser exigidas competências mínimas, sejam elas técnicas ou de conteúdo, para exercício das funções profissionais (GARCIA, 1999), quando se pensa a docência como uma profissão, uma vez que é considerada um processo contínuo de aperfeiçoamento, de mudança, de inovação, de formação pedagógica, de integração teoria-prática, de individualização.

As dimensões do desenvolvimento profissional dos professores, que integram o ensino e aprendizagem, a participação na escola e relação com a comunidade, a aprendizagem profissional ao longo da vida, a ética e a deontologia têm trazido contribuições significativas para a prática docente (FERREIRA, 2013; GARCIA, 1999; PERRENOUD, 2002; NÓVOA, 1997). Por outro lado, articular estas dimensões num programa de formação continuada não tem sido tarefa fácil, diante do modelo napoleônico (prevalência do Estado) em que estão estruturadas as faculdades brasileiras, pautadas no ordenamento comum, com os mesmos currículos formativos, sem preocupação pela formação pedagógico-didática (SAVIANI, 2009).

A profissão de professor ainda permanece sendo a mesma de muitos anos e igual ao passado (TARDIF e LESSARD, 2008). Apesar da relevância dos saberes técnicos, é essencial compreender as dimensões das relações sociais assim como suas práticas traduzidas em conhecimento pedagógico. E é esse aspecto que confere especificidade à função de educador que se estende a um compromisso moral e a um comprometimento com os alunos (ABREU, 2009).

Ser professor é muito além da tarefa de ensinar ou transmitir conhecimentos. Não basta, para o exercício da docência, apenas a formação acadêmica, passando conhecimento adquiridos ou conteúdos teóricos (MACHADO, 2008; DAMIÃO, 2011). O entendimento do que é ser professor passa pela superação da improvisação e falta de formação pedagógica, não menosprezando, contudo, a prática escolar. A depreciação do desempenho científico pode ter

como consequência, evidente, a sobrevalorização da vivência do cotidiano do docente enaltecendo o saber prático, em detrimento do saber teórico. É assim necessária uma formação que reúna prática e teoria, facilitando, sobremaneira, o aprendizado dos alunos (ALARCÃO, 1996, 2003; ROLDÃO, 1998).

É preciso compreender que o desenvolvimento profissional e formação contínua fazem parte da mesma realidade que é a formação permanente dos professores (FORMOSINHO, 2009). São perspectivas de uma mesma realidade, com enfoques distintos. O foco maior da formação contínua está nas escolas, nas universidades e nos centros de ensino, ou seja, nas instituições que promovem o ensino, nos formadores e nas modalidades de formação, enquanto que no desenvolvimento profissional, a preocupação é mais individual, dando origem ao processo vivencial em contexto.

Nesse aspecto, os programas de formação continuada deveriam contemplar a preparação didático-pedagógica. Uma formação que ignora, muitas vezes, o perfil e as necessidades formativas e culturais dos professores acaba perdendo seu objetivo e, invariavelmente, desmotiva os docentes, que pela formação inicial, valorizam mais a formação específica à formação pedagógica. Espera-se que a formação continuada venha trazer, além da correção da formação, da atualização de métodos, disciplinas e conceitos, o desenvolvimento do professor como profissional reflexivo (NÓVOA, 1999).

Apesar da relevância dos saberes técnicos, é essencial compreender as dimensões das relações sociais, assim como suas práticas traduzidas em conhecimento pedagógico, através de uma prática reflexiva (ABREU, 2009). Esta pressupõe estratégias que vão proporcionar aos docentes competências metacognitivas que lhes dêem condições de avaliar, conhecer, analisar e questionar sua própria prática, articulando a formação científica das especialidades da docência à formação pedagógica, permitindo aos professores criarem saberes próprios para o seu desenvolvimento profissional (SHÖN, 1992; NÓVOA, 1997; DAY, 2007 e HARGREAVES, 1992).

A falta de formação didático-pedagógica, detectada na maioria dos docentes atuantes na educação profissional técnica e tecnológica, ao saírem de sua graduação, impõe certos constrangimentos que só serão captados ao longo de sua trajetória em sala de aula. Os docentes herdaram formação invariavelmente não suficiente para a resolução de problemas surgidos em sua vida docente, o que gera crise de confiança (ALARCÃO, 1996), sendo esta a preocupação em relação à sua formação.



A desconfiança, gerada pela falta de formação pedagógica, tem criado dificuldades aos docentes no seu lidar diário e na formação profissional dos estudantes, sobretudo no aprendizado técnico. A busca de uma formação continuada que suprima a desconfiança inicial torna-se requisito cobiçado pelos docentes. A maneira como o professor leciona está ligado àquilo que ele é quando desenvolve o ensino (NÓVOA, 2000), diferente de anos passados, quando os professores eram encarados como técnicos que apenas se limitavam a cumprir ordens elaboradas por profissionais (pedagogos) que, via de regra, encontravam-se fora das salas de aula (DAMIÃO, 2011). Nesta ótica, a formação continuada perde o seu objetivo e, não raras vezes, desmotiva os docentes que priorizam a formação da graduação em detrimento da pedagógica.

As consequências que novas práticas podem ter no aprendizado carecem ser pensadas quando se pretende fazer mudanças na formação de professores. Ademais, mudanças acarretam em comprometimento para seu idealizador e, acima de tudo, para quem as implantam, sob pena de não se concretizarem.

A possibilidade de intentar a prática reflexiva leva, primeiramente, à própria reflexão, insinuando, então, algum tipo de investigação (DAMIÃO, 2011), o que se torna dificultoso face à tendência natural de os implicados procurem soluções passadas, mesmo que não as de maior propriedade para o caso.

Para que o docente possa trabalhar com os alunos essa capacidade reflexiva, a autoanálise crítica e do trabalho que desenvolve, passa a ser decisório, ou seja, a prática reflexiva passa a ser a mola mestra para averiguar e avaliar ações educativas postas em uso, o que os leva a concepções de novas perspectivas e novas reflexões. A prática reflexiva modifica o profissional, favorecendo o desenvolvimento de uma postura mais receptiva às mudanças e instigações.

2 Metodologia

Nos últimos anos tem-se percebido esforços e preocupações com a formação para professores que atuam nos cursos da Educação Profissional e Tecnológica e este tema tem tomado parte das discussões quando se fala em formação de qualidade. Os programas de formação continuada, quando ofertados, nem sempre são incorporados pelos docentes seja pelo pouco interesse desses atores, seja pela não adequação destes programas aos seus anseios.

Este estudo tem por objetivos caracterizar o perfil dos professores que atuam nos cursos técnicos e tecnológicos do Instituto Federal de Educação do Estado do Espírito Santo-IFES, campus Cachoeiro de Itapemirim e conhecer as suas percepções sobre a formação profissional para a docência. A instituição, que integra o estudo, pertence à rede federal de educação tecnológica, referência nacional na formação de profissionais, com representatividade na região sudeste do território brasileiro, tornando-se uma das mais importantes redes de ensino do País.

Os dados apresentados resultam de um questionário construído para efeito, de acordo com a escala do tipo *Likert*: discordo totalmente (DT); discordo (D); não sei responder (NSR); concordo (C) e concordo totalmente (CT).

Participaram da investigação 29 (vinte e nove) professores que atuam nos cursos Técnicos de Mineração, Informática e Eletromecânica e nos cursos de Engenharia de Minas e Engenharia Mecânica, totalizando mais de 50% do universo de professores.

Constituíram-se três categorias de análise: *Formação continuada* (sua influência na aprendizagem, grau de concordância e adequação dos programas de formação continuada); *Prática pedagógica* (impacto no cotidiano escolar da prática pedagógica) e *Opção em ser professor* (professor por vocação). Registramos que a escala global obteve um índice de consistência, através do Alfa de Cronbach, de .83.

Os resultados dos questionários foram organizados em tabelas, utilizando-se os recursos do SPSS, *Statistical Package for Social Science*, para análise estatística.

3 Resultados

Dos professores que participaram da pesquisa, 75,9% são de opinião que a formação continuada pode ter efeitos positivos na aprendizagem dos alunos (Tabela1).

Tabela 1 - Influência da formação continuada na aprendizagem dos alunos

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Concordo	17	58,6	58,6	58,6
Concordo totalmente	5	17,2	17,2	75,9
Discordo	1	3,4	3,4	79,3
Discordo totalmente	1	3,4	3,4	82,8
Não sei responder	5	17,2	17,2	100,0
Total	29	100,0	100,0	

Fonte: Autoria própria.

Por outro lado, 69% dos professores entendem que a formação continuada pode contribuir para o desenvolvimento da prática reflexiva (Tabela 2).

Tabela 2 - Influência da formação continuada na prática reflexiva

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Concordo	13	44,8	44,8	
Concordo totalmente	7	24,1	24,1	44,8
Discordo	2	6,9	6,9	69,0
Discordo totalmente	1	3,4	3,4	75,9
Não sei responder	6	20,7	20,7	79,3
Total	29	100,0	100,0	100,0

Fonte: Autoria própria.

Como se pode constatar através da Tabela 3, os professores entendem que a sua experiência profissional, o cotidiano escolar e o desenvolvimento do seu trabalho letivo, bem assim as conversas informais com seus pares têm elevado impacto na prática pedagógica.

Tabela 3 - Impacto do cotidiano escolar na prática pedagógica

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Não		3,4	3,4	3,4
Elevado impacto	1	34,5	34,5	37,9
Alto impacto	10	48,3	48,3	86,2
Médio impacto	14	10,3	10,3	96,5
Pequeno impacto	3	3,4	3,4	100,0
Nenhum impacto	1	100,0	100,0	
Total	29			

Fonte: Autoria própria.

No questionário base aplicado aos professores que participaram da pesquisa, tratava-se de conhecer também o grau de concordância com os vários programas de formação continuada ofertados pelo Instituto. Foi possível detectar que 65,5% dos professores discordam, enquanto apenas 17,2% indica a sua concordância (Tabela 4).

Tabela 4 - Grau de concordância com os programas de formação continuada

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Concordo	5	17,2	17,2	17,2
Discordo	12	41,4	41,4	58,6
Discordo totalmente	7	24,1	24,1	82,8
Não sei responder	5	17,2	17,2	100,0
Total	29	100,0	100,0	

Fonte: Autoria própria.

A inquietude quanto à formação existe, mas não é ainda suficientemente valorizada quer por parte da Instituição, quer pelos envolvidos no próprio processo de educação.

Mantendo coerência com os dados da questão anterior, quando indagados sobre a concordância com a adequação dos cursos de formação continuada, 58,6% dos professores declaram que os cursos não atendiam às suas expectativas, enquanto apenas 20,7% consideram os cursos adequados às suas necessidades (Tabela 5).

Tabela 5 - Adequação dos cursos de formação continuada

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Concordo	6	20,7	20,7	20,7
Discordo	8	27,6	27,6	48,3
Discordo totalmente	9	31,0	31,0	79,3
Não sei responder	6	20,7	20,7	100,0
Total	29	100,0	100,0	

Fonte: Autoria própria.

Este diagnóstico faz-nos cogitar sobre a razão de os cursos de formação não satisfazerem, de forma convincente, a procura dos docentes da área técnica e tecnológica. A distância que se interpõe entre a formação pedagógica para os cursos regulares e os direcionados para os cursos técnicos e tecnológicos, podem vir a ser responsável pelo grau de interesse dos docentes desta área. O que se pode perceber é que os professores que trabalham com questões matemáticas, com teoremas e axiomas opõem-se, de imediato, a colocações não lógicas e que se distanciem da realidade não abstrata. Lidar com questões que não sejam factíveis, fugindo das concepções binárias e ministrando cursos com a mesma formatação dos professores que agem na área das ciências humanas é altamente desestimulante para os que atuam na área técnica e tecnológica. A linguagem precisa estar de acordo com o mundo

laboral em que, durante toda vida profissional, aprenderam a pensar e desencadear seu raciocínio. Todavia, imputar à inadequação da formação didático-pedagógica dos professores, todos os problemas que a educação profissional enfrenta, não parece correto.

Vários são os motivos que podem explicar a baixa motivação existente na profissão docente, como a política de cargos e salários e pouco conhecimento das concepções do que é ser educador são alguns dos fatores que podem desencorajar os que pretendem levar a profissão como fundamental na vida particular, afetiva e integrada na comunidade onde vivem. Muito embora tenhamos detectado que 58,6% dos professores estejam insatisfeitos com os salários que recebem (Tabela 6).

Tabela 6 - Questão salarial

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Concordo	10	34,5	34,5	34,5
Concordo totalmente	7	24,1	24,1	58,6
Discordo totalmente	7	24,1	24,1	82,8
Não sei responder	5	17,2	17,2	100,00
Total	29	100,0	100,0	

Fonte: Autoria própria.

Mesmo assim 86,2% (Tabela 7) escolheriam ser professor numa nova decisão, sendo que 89,6% declararam ser professores por opção pessoal (Tabela 8). Isso significa que estão na profissão docente por vocação. A motivação para ingressar no mundo do ensino, reforça a importância da pessoa e do contexto no processo de tornar-se professor, sendo, fundamental considerar a dimensão pessoal no desenvolvimento profissional dos professores.

Tabela 7 - A nova escolha em ser professor

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Concordo	13	44,8	44,8	44,8
Concordo totalmente	12	41,4	41,4	86,2
Discordo totalmente	1	3,4	3,4	89,7
Não sei responder	3	10,3	10,3	100,00
Total	29	100,0	100,0	

Fonte: Autoria própria.

Tabela 8 - Professor por opção pessoal

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Concordo	13	44,8	44,8	44,8
Concordo totalmente	12	44,8	41,4	86,2
Discordo totalmente	1	3,4	3,4	89,7
Não sei responder	3	10,3	10,3	100,00
Total	29	100,0	100,0	

Fonte: Autoria própria.

Neste sentido, 93,1% (Tabela 9) dos professores, que integram o estudo, compreendem o seu desenvolvimento profissional ao longo do tempo. Ou seja, para além das dimensões, pessoal e relacional, consideram necessário que exista formação continuada adequada e a congregação da teoria à prática.

Tabela 9 - Crescimento profissional

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Concordo	15	51,7	51,7	51,7
Concordo totalmente	12	41,4	41,4	93,1
Discordo totalmente	0	0	0	93,1
Não sei responder	2	6,9	6,9	100,0
Total	29	100,0	100,0	

Fonte: Autoria própria.

4 Conclusão

O estudo veio demonstrar as expectativas que professores evidenciam em relação à formação continuada com vista ao aperfeiçoamento dos processos de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento profissional. No entanto, consideram que esta não tem sido realizada de forma adequada, com base nas suas necessidades, desenvolvendo-se muitas vezes de modo descontextualizado. Neste sentido, os professores consideram que, para a sua formação, tem contribuído fundamentalmente a experiência profissional, o desenvolvimento do seu trabalho letivo e as conversas informais com seus pares.

Não existe uma única direção ao nível da formação de professores que possa levar educadores a desempenharem suas funções, enquanto docentes, com satisfação, com profissionalismo e autoconfiança. Os conhecimentos pedagógicos perfilados à prática de reflexão têm demonstrado que o aprendizado se torna muito mais receptivo e porque não, até



mesmo, reflexivo. Em relação ao ato ensinar, conhecer o currículo é importante para trabalhar com o cotidiano da escola, evidenciando o saber pedagógico e técnico. A ele, deve ser associado o conhecimento do "aprender a ensinar a refletir", para si e para os outros, sabendo, desta forma, reagir aos imprevistos vivenciados na profissão professor. A prática docente envolve o conhecimento através da experimentação e reflexão não podendo negligenciar estas dimensões dentro da perspectiva reflexiva. (ALARCÃO, 1996). Não é suficiente, para a docência, apenas a formação acadêmica, repassando conhecimentos ou conteúdos teóricos adquiridos (FLORES, 2001, 2004; MACHADO, 2008; DAMIÃO, 2011). O que se entende como "o que é ser professor" passa por superar o imprevisto e a falta de formação pedagógica, não deixando de lado, a prática da escola. Entendido como processo individual ou mesmo coletivo, mas que deve estar inserido no contexto da escola (NÓVOA 1997, DAY 1999, HARGREAVES 1992), a formação continuada deve essencialmente contribuir para a atualização de métodos, disciplinas e conceitos e para o desenvolvimento do professor como profissional.

O problema, não está na preocupação das universidades com o preparo pedagógico, mas quiçá na diferença entre dois modelos: o que se preocupa com a formação do professor propriamente dita e a formação que se completa com o preparo pedagógico-didático (SAVIANI, 2009). Todavia, essas instituições resistem em integrar em seus currículos os saberes práticos, transferindo essa obrigação para os formadores, excluindo assim a necessidade de se questionar em relação a esses saberes (PERRENOUD, 2002). Não é fácil incluir material didático na formação de professores no âmbito da prática reflexiva, porquanto não existem procedimentos uniformes, nem os poderia ter: cada situação é diferente; cada vivência é exclusiva; cada experiência é única. Caso contrário, se assim não fosse, incorrer-se-ia no perigo de tratá-los como artefatos já idealizados e concluídos, passando para soluções prontas, eliminando a possibilidade do aprofundamento dos saberes eventualmente propícios a cada situação. Por outro lado, a melhoria nas condições de trabalho, a maior autonomia e capacidade de ação coletiva e individual estão intrinsecamente relacionadas (AVALOS, 2011; GARCIA, 1999) e contribuem para o desenvolvimento profissional docente. A formação continuada, orientada para as necessidades dos professores e para a sua prática reflexiva, não pode ignorar as variáveis motivacionais e as variáveis do contexto formativo e de trabalho, pois a rede de relações entre elas, se bem conseguida, poderá ter impacto e efeitos relevantes nas práticas profissionais e nas aprendizagens dos estudantes.

THE TEACHERS' PERCEPTIONS OF THE TECHNICAL AND TECHNOLOGICAL COURSES ABOUT CONTINUOUS TRAINING

Abstract: The concerning about the pedagogical formation of teachers, mainly those who are working in Technical and Professional courses, show the distance between pedagogical and specific formation. The formation of teachers has given rise forums for discussion which concern the development of a high quality formation which can also integrate a didactical-pedagogical preparation guided by the needs of teachers, whether in initial or continual level of formation. This study presents a reflection on what to be a teacher is like. It is performed from the reflective perspective bringing together characteristics of theoretical and pedagogical knowledge of every individual who teaches, this way contributing with the teaching-learning process. The data presented are the result of a questionnaire with the teachers' participation of the Federal Institute Espírito Santo, campus Cachoeiro de Itapemirim, it was possible to register the teachers perceptions in teaching activity and to reflect on the importance continued education and reflective teaching practice.

Keywords: Teachers' training. In-service training. Professional education.

Referências

- ABREU, G. R. Ressignificação da formação de professor de ensino técnico profissional: por uma prática reflexiva na reconstrução de sua identidade. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.9, n. 21, p. 114-132, jan/jul.2009. Disponível em <<http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd>>. Acesso: 10 jul. 2014.
- ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores**. Porto. PT: Porto Editora. 1996.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez. 2003.
- AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Imprensa da Universidade de Coimbra: Gráfica de Coimbra, PT. 2013.
- AVALOS, B. Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. In: **Teaching and Teacher Education**. Elsevier Ltd: UK. 2011.
- BRASIL, Resolução CNE/CEB Nº 02/97. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2015.
- DAMIÃO, M. H. Algumas considerações de ordem crítica à perspectiva da prática reflexiva. **Revista Portuguesa de Pedagogia Extra-série**, 441-452, 2011.
- DAY, C. A liderança e o impacto do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In: J. C. Morgado & M. I. Reis (Orgs.) **Formação e desenvolvimento profissional docente: perspectivas europeia**. Universidade do Minho: CIED. 2007, p. 30-39.

- FERNANDES, C. M. **Formadores para a formação profissional**. Disponível em: <http://www2.ifsp.edu.br/edu/prp/sinergia/complemento/sinergia_2001_n1/pdf_s/segmentos/artigo_05_v2_n1.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2014.
- FERREIRA, A. G. & Mota, L. A formação de professores do ensino secundário em Portugal no século X. Campinas. **Revista Educação**. PUC-Camp., Campinas, 18(1):115-123, jan./abr., 2013.
- FORMOSINHO, J. O. Desenvolvimento profissional dos professores. In: J. Formosinho. **Formação de professores: aprendizagem e acção docente**. Porto: Porto Editora. 2009, p. 221-284.
- FLORES, M. A. Formação docente e identidade profissional: tensões e (des) continuidades. **Educação**. Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 138-146, jan/abr. 2001. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15973/12761>> Acesso em: 18 jun. 2015.
- FLORES, M. A. Dilemas e desafios na formação de professores. In: M. Moraes, J. Pacheco, M. Evangelista (Orgs.). **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora. 2004, p. 127-160.
- GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto editora, 1999.
- GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Anped/Autores Associados, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.
- HARGREAVES, A. Cultures of teaching: a focus for change. In: A. Hargreaves & M. G. Fullan (Eds.), **Understanding Teacher Development**. New York: Teachers College Press, 1992, p. 216-240.
- MACHADO, L. S. 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, p. 9-22, jun. 2008. Brasília: MEC, SETEC, 2008.
- MOLL, J. (2010). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 3. ed., Lisboa: Dom Quixote. 1997.
- NÓVOA, A. A formação de professores e a profissão docente. In A. Nóvoa (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1999, p.9-33.
- NOVOA, A. Universidade e formação docente. **Interface**. Botucatu, [online]. vol.4, n.7, p. 129-138, ago. 2000.
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor – profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Armed. 2002.



PETEROSSI, H. G. **Formação do professor para o ensino técnico**. São Paulo: Loyola, 1994.

ROLDÃO, M. C. Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada. **Revista das Eses**, n. 9, p. 79-87, 1998. (Nova série).

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SCHÖN, D. A. **Educating the Effective Practitioner**. San Francisco: Jossey Bass. 1992.

TARDIF, M., & LESSARD, C. **O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Ed. Vozes. 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

URBANETZ, S. T. Uma ilustre desconhecida: a formação docente para a educação profissional. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 863-883, set./dez. 2012.