



GT04 - Didática – Trabalho 809

A NECESSIDADE DE UMA POSIÇÃO TELEOLÓGICA VOLTADA PARA A FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DE PROFESSORES BACHAREIS E TECNOLÓGOS

Isabel Magda Said Pierre Carneiro – UECE

Maria Marina Dias Cavalcante - UECE

Fátima Maria Nobre Lopes - UFC

Resumo

Este ensaio objetiva compreender a necessidade de uma posição teleológica voltada para a formação didático-pedagógica dos professores bacharéis e tecnólogos. Trata-se do recorte de uma pesquisa mais ampla sobre o tema em pauta, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, com orientação com a Universidade Federal do Ceará. Para tanto, realizamos um estudo de caso junto a cinco professores que atuam nos cursos tecnológicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológica – IFCE, *Campus* de Fortaleza. A entrevista semiestruturada foi o instrumento de coleta de dados cuja análise teve como base o pensamento de Lukács, filósofo húngaro, sobre a categoria do trabalho destacando o seu caráter teleológico em nível primário e secundário. A partir dos dados da pesquisa, constatamos que a importância da dimensão didático-pedagógica no processo formativo docente é pouco compreendida pelos professores, e que não há uma cultura pedagógica no interior do IFCE que favoreça o estabelecimento de uma teleologia voltada para esse aspecto da formação. Desse modo, os sujeitos pesquisa demonstram que realmente não há uma política direcionada para esse fim, fato esse que pode interferir na causalidade esperada da sua práxis docente.

Palavras-Chave: Posição teleológica; Formação Didático-Pedagógica, Educação, Profissional e Tecnológica.

Introdução

As discussões sobre a formação didático-pedagógica dos professores da Educação Profissional Tecnológica (EPT), de nível superior, estão situadas no âmbito das intensas transformações sociais, políticas e econômicas que vêm ocorrendo no mundo contemporâneo às quais repercutem no Estado do Ceará, tornando-se cada vez mais crescente essa demanda, suscitando reflexões sobre o papel dos institutos federais como espaços que fomenta o processo ensino-aprendizagem. Esse contexto revela que os avanços na comunicação, na informática e as outras mudanças tecnológicas e

científicas têm influenciado os novos sistemas de organização do trabalho e das relações profissionais, como que indicando novas necessidades em relação à qualificação de professores.

Essa realidade tem favorecido iniciativas que valorizam a formação continuada em modelos de cursos de graduação intensivos com períodos de curta duração que se anunciam como preparação profissional, ou em cursos de pós-graduação *Lato Sensu* ou, ainda, *Stricto Sensu*. Porém, a maioria desses cursos é voltada apenas para as formações específicas, contribuindo para o aprofundamento de conteúdos conforme as áreas de conhecimentos. Dessa forma, os professores que são formados nas áreas técnicas adentram no magistério, sem conhecimentos didático-pedagógicos necessários para o exercício da complexa tarefa de ensinar.

A omissão em relação à formação pedagógica dos professores da Educação Superior tem respaldo, de certo modo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/96) quando indica em seu art. 66 que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente, em programas de mestrado e doutorado.” (BRASIL, 2016). Dessa forma, a lei sedimenta a crença de que para ser professor desse nível de ensino basta dispor de comunicação fluente e sólidos conhecimentos relacionados à sua disciplina e deixa dúvidas quanto à necessidade ou não de uma formação pedagógica para ensinar na EPT, de nível Superior.

Diante dessa problemática, partimos do pressuposto de que é necessário uma formação didático-pedagógica formal dos professores bacharéis e tecnólogos, com aspectos teóricos e práticos articulados, para consecução de um trabalho crítico e reflexivo de um modo mais efetivo. Tal formação poderá contribuir para uma melhor concretização do seu trabalho, aliando as capacidades de pensar, planejar, refletir, criar e avaliar à capacidade de agir, na medida em que pensar e saber fazer bem são dimensões da práxis docente. Consideramos, assim, que a ausência de uma formação pedagógica pode levá-los a ter uma prática simplesmente técnico-instrumental na sala de aula, levando os estudantes a uma formação unilateral, voltada somente para o mercado de trabalho, carecendo de uma formação ética e humana para a sua atuação profissional.

A partir dessas considerações objetivamos, neste ensaio, compreender a necessidade de uma posição teleológica voltada para a formação didático-pedagógica dos professores bacharéis e tecnólogos. Trata-se do recorte de uma pesquisa mais ampla

sobre o tema em pauta, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE), com coorientação com o Programa de Pós-Graduação em Educação com a Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). Para tanto, realizamos um estudo de caso junto a cinco professores que atuam nos cursos tecnológicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológica (IFCE), *Campus* de Fortaleza. E, como base teórica, a nossa pesquisa fundamenta-se no pensamento de György Lukács, filósofo húngaro, sobre a categoria do trabalho decorrente de posições teleológicas que inauguram e desenvolvem a vida social dos homens com o início no âmbito das teleologias primárias, onde ocorre a gênese do trabalho, e no âmbito das teleologias secundárias onde ocorrem os complexos sociais que derivam do trabalho nos quais se insere a Educação e, conseqüentemente, os cursos de formação e o trabalho dos professores.

As atividades desenvolvidas ao longo da pesquisa ocorreram em três etapas: a primeira foi marcada pelo estudo da bibliografia concernente à problemática investigativa. O segundo momento caracterizou-se pela apreensão dos dados que se realizou por meio de entrevistas semiestruturada junto a cinco professores que atuam nos cursos tecnológicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológica (IFCE), *campus* de Fortaleza. Por último, a terceira etapa, resultou na análise das informações coletadas, buscando estabelecer uma relação do material coletado com o aporte teórico e com os nossos pressupostos, o que nos possibilitou as nossas reflexões postas neste escrito.

APORTE TEÓRICO: TRABALHO E POSIÇÃO TELOLÓGICA

György Lukács, filósofo húngaro, assim como Marx, considera o trabalho como a categoria fundante da sociabilidade humana. É a partir dele que se instauram os demais complexos sociais como o direito, a justiça, a política etc. Dentre esses complexos, temos a educação com as suas vertentes formais: educação escolar, cursos de formação de professores, trabalho docente etc.

Vale destacar que o trabalho é decorrente de posições teleológicas (finalidades) dos homens que na relação com a natureza e com os outros homens transformam a natureza em objeto de uso para atender as suas necessidades, quer dizer, transformam a causalidade natural em causalidade social. É nesse âmbito que ocorrem as teleologias primárias a partir das quais se forma a sociabilidade e, portanto, a vida social que

exigem agora o que Lukács (2013) denomina de teleologias secundárias. É nesse âmbito que ocorre todo o processo educativo dos homens. Segundo Silva Filho (2005): “é nesse processo que o homem faz a sua história, cuja atividade determinante é o trabalho.” (p. 128). Demonstrando o caráter central do trabalho, diz Lukács (2013, p. 41):

Para expor em termos ontológicos as categorias específicas do ser do social, seu desenvolvimento a partir das formas de ser precedentes, sua articulação com estas, sua fundamentação nelas, sua distinção em relação a elas, é preciso começar essa tentativa com a análise do trabalho.

Em outro contexto, Lukács reafirma essa posição ao afirmar que o trabalho é o “modelo de toda a práxis social, na qual, com efeito – mesmo que através de mediações às vezes muito complexas - sempre se realizam pores teleológicos, em última análise, de ordem material.” (LUKÁCS, 2013, p.47). O resultado da posição teleológica desemboca numa causalidade que vai determinar o modo de viver dos homens. Portanto, é nessa relação entre teleologia e causalidade que resulta a vida social humana compreendendo os dois níveis de posição teleológica: as primárias, estabelecidas no ato direto do trabalho; e as secundárias que se dão no nível da superestrutura. É aqui, no âmbito das teleologias secundárias, que se insere a base teórica da nossa pesquisa.

No entanto, não podemos deixar de ressaltar que há uma intrínseca relação e, ao mesmo tempo, uma autonomia entre as teleologias primárias e secundárias. Nas teleologias primárias o objetivo é a obtenção dos objetos de uso, ao passo que nas teleologias secundárias o objetivo é influenciar os indivíduos a determinados pensamentos e ações. Porém, as relações nesse âmbito dependem de como se processa o trabalho. Mas aqui também, como no caso da Educação e dos cursos de formação docente, há uma certa autonomia uma vez que elas se traduzem em ações e em novas posições teleológicas constituindo novas objetividades de acordo com as necessidades e com o contexto histórico.

É a partir das posições teleológicas, quer sejam primárias ou secundárias, e, principalmente, nessa última esfera, que ocorre a transformação da realidade material e espiritual, as relações humanas, os complexos sociais, e numa processualidade histórica essas posições teleológicas levam a algo “de qualitativamente e radicalmente novo.” (LUKÁCS, 2013, p.53). Porém destacamos que é no âmbito das teleologias secundárias que se completa a vida social dos homens. A esse respeito diz Lukács (2013, p. 84):

Desse modo, o objeto desse pôr secundário do fim já não é mais algo puramente natural, mas a consciência de um grupo humano, o pôr do fim já não visa a transformar diretamente um objeto natural, mas, em vez disso, a fazer surgir um pôr teleológico que já está, porém, orientado a objetos

naturais; da mesma maneira, os meios já não são intervenções imediatas sobre objetos naturais, mas pretendem provocar essas intervenções por parte de outros homens.

Portanto, as teleologias secundárias tem caráter eminentemente ideológico, pois, não se trata mais de transformar a natureza em objetos de uso e, sim, de formar consciências e de levar os homens a determinadas ações e comportamentos. É por esse prisma que podemos remeter aos cursos de formação pedagógica para os professores da EPT graduação, uma vez que podemos detectar a necessidade de posições teleológicas que estejam direcionadas para essa formação. Nesse aspecto, consideramos que a formação de professores da EPT numa concepção lukacsiana é um processo eminentemente social que pode levar os professores a novas práticas docentes a partir posições teleológicas voltadas para a sua formação pedagógica.

O QUE DIZEM OS SUJEITOS DA PESQUISA

Nossa intenção aqui é compreender as posições teleológicas da formação dos professores e a causalidade esperada em relação à formação didático-pedagógica para sua atuação em sala de aula. Sabemos que os docentes, em questão, não foram preparados formalmente para o exercício do magistério, embora eles, de um certo modo, tenham passado por um processo formativo informal, baseado em experiências acadêmicas e profissionais, que contribuíram para a elaboração de suas concepções e atitudes frente ao campo da docência.

Nesse sentido, buscamos levantar informações junto aos nossos sujeitos participantes da pesquisa sobre os seguintes aspectos: a contribuição do percurso de formação acadêmica para a atuação profissional em sala de aula; a concepção de formação pedagógica; o papel do IFCE no processo de formação dos professores; e as sugestões para a constituição de uma teleologia institucional voltada para a formação didático-pedagógica de professores.

Em relação ao primeiro aspecto que diz respeito à contribuição do percurso de formação acadêmica para a atuação profissional em sala de aula, todos os professores responderam que os cursos concluídos (técnico, graduação e/ou pós-graduação) foram importantes para o exercício do magistério, pois proporcionaram a ampliação dos conhecimentos teóricos e práticos da área de conhecimento a qual estão vinculados, como podemos observar nos seguintes depoimentos:

Porque o doutorado foi na área que trabalho no IFCE. (Professor A).

Teoricamente contribuiu sim, mas não havia disciplinas específicas voltadas para a docência. Na verdade, só tive uma no doutorado que era Docência no Ensino Superior e o professor não era pedagogo. (Professor B).

Como professor do Departamento de Construção Civil e com interesse na área de gestão da construção civil e afim, todos os cursos até agora cursados influenciaram diretamente no conhecimento técnico para a atuação como professor. (Professor C).

Com o embasamento teórico necessário. (Professor D).

O mestrado em Geotecnia é parte de conhecimento da engenharia civil e os conhecimentos oriundos dessa pós-graduação são utilizados nas disciplinas que ministro. Há de se considerar que também a formação profissional e a atuação na área de engenharia foram muito importantes na minha preparação à docência de sala de aula. (Professor E).

Os relatos supramencionados ressaltam o entendimento de que o exercício do magistério requer, sobretudo, o domínio de conhecimentos específicos que se vai lecionar, sem haver uma preocupação com os outros conhecimentos necessários para enfrentar a complexa tarefa da sala de aula. Para Saviani (1996), além desses conhecimentos específicos, há um conjunto de saberes que configuram o processo educativo que todo educador deve dominar e, por consequência, devem integrar o processo de sua formação, como o saber atitudinal; o saber crítico-contextual; o saber pedagógico e o saber didático-curricular¹. Considerando que o educador é aquele que pratica a educação, o professor como educador, "precisa aprender, ou seja, precisa ser formado, precisa ser educado para ser educador." (SAVIANI, 1996, p. 145). Portanto, o docente, precisa dominar os saberes implicados na ação de educar e entender em que consiste e qual a teleologia da educação.

A ausência de compreensão da necessidade de um preparo específico para ensinar é mais uma vez percebida quando dos cinco (05) professores com experiência de magistério entre 4 e 7 anos, dois (02) consideram sua formação didático-pedagógica frente a sua atuação docente "satisfatória" e um (01) "totalmente satisfatória", mesmo sabendo que sua graduação e pós-graduação tenha sido orientada para o domínio científico e/ou para o exercício das atividades profissionais vinculadas a ele, como podemos visualizar nas seguintes falas:

¹ Para compreender cada um desses saberes, ver BICUDO, M.A.V; SILVIA JUNIOR, C.A. (Org.). Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade. São Paulo: editora da UNESP, 1996.

Porque antes do doutorado, tive formação bem ampla em outras áreas (educação, saúde coletiva) (Professor A).

Percebo pelo feedback dos alunos que o alcance dos objetivos das disciplinas são atingidos. (Professor D).

Procuro motivar os alunos e mostrar de forma clara o objetivo da disciplina e suas aplicações na vida acadêmica e prática da profissão. Investigo se o conteúdo ministrado está sendo assimilado e busco melhorias na forma de repassar o conhecimento. A deficiência relativa ao planejamento de aula, bem como necessidade de construção de um material didático mais bem organizado seriam os principais pontos negativos que visualizo no meu processo de docência. (Professor E).

Embora os professores tenham considerado sua formação didático-pedagógica satisfatória, analisamos que seus argumentos foram baseados em experiências adquiridas em cursos que não estavam direcionados para a docência, bem como da experiência da própria sala de aula, não oferecendo elementos teórico-metodológicos suficientes para uma análise crítica sobre a importância de se preparar formalmente para o exercício do magistério. Dessa maneira, os professores fortalecem a crença bastante difundida de que “ensinar se aprende ensinando”, ou seja, que não é preciso conhecimentos específicos para o exercício da docência, mas experiência e vocação.

Por outro lado, os outros dois (02) professores consideram que a ausência de conhecimentos específicos para o exercício da docência é um indicativo de que a sua formação didático-pedagógica adquirida na experiência ainda é insuficiente para atender aos desafios e exigências da profissão, como podemos observar nos seguintes depoimentos:

A minha formação foi sendo realizada conforme minha atuação profissional, através de cursos de formação e reciclagem pedagógica tanto na IES anterior ao IFCE que foi meu primeiro emprego, como aqui no IFCE nos encontros pedagógicos. [...] Não tive uma formação formal em docência, não sou licenciado. Caso tivesse, consideraria como ‘satisfatória’. (Professor B).

Considero parcialmente insatisfatória a minha formação pedagógica, por não possuir conhecimento explícito, apenas conhecimento implícito. Logo não havendo parâmetro para uma avaliação formal precisa. (Professor C).

Os depoimentos dos professores reforçam nosso entendimento de que diferentes profissionais ingressam no campo da docência sem a formação necessária para o seu exercício. Com a ausência dessa formação, os docentes desconhecem a importância das questões didático-pedagógicas para alcançar um ensino efetivo cuja teleologia central é a reprodução dos conteúdos das disciplinas, mas também é preciso uma teleologia

voltada para a formação humana dos estudantes e, para isso, necessário se faz uma formação pedagógica do professor.

Em relação ao segundo aspecto que diz respeito à concepção de formação didático-pedagógica, a maioria três (03) dos cinco (05) docentes que tem entre 4 e 7 anos de experiência no magistério entendem que essa formação está relacionada à capacidade de transmissão de conhecimentos, métodos e técnicas de ensino, como ilustramos a seguir:

Eu vejo a formação pedagógica da seguinte forma: eu acho que é tentar passar pro profissional essas habilidades, né? [...] Técnicas de avaliação, técnicas de como você planeja uma boa aula, essas técnicas, sei lá, deve ter técnicas de olhar, como é que você pode, por exemplo, perceber ou identificar se os alunos estão entendendo ou não um dado conteúdo. (Professor B).

É uma boa pergunta, já que não passei por formação. Eu acredito que o ensino... eu vou falar do ensino e chego na formação. [...] Tem o ensino formal e você tem o informal. O conhecimento formal e informal é, pra mim, a formação pedagógica, ou seja, é a mesma coisa. Você vai ter a formação formal e tem a informal. Ai eu compreendo que a formal é uma formação por meio da qual você vai ter técnicas para aprender a lidar com algumas situações e essas técnicas ela pode nos auxiliar a tomar decisões ou facilitar meu trabalho, ou fazer com que esse trabalho seja feito de forma mais rápida ou mais compreensiva. (Professor C).

Eu penso que a formação pedagógica seria justamente essa questão de trabalhar as metodologias de ensino, do planejamento do ensino, de dar ferramentas... (Professor D).

Para o professor “E”, a formação didático-pedagógica além de subsidiar o processo de elaboração de conhecimentos, também tem relação com o estímulo à aprendizagem dos estudantes, é o que verificamos no seguinte trecho:

O que eu pouco entendo é saber lidar com outras pessoas e passar o conhecimento da forma mais adequada possível, ou seja, você tem que ter uma psicologia de ensinar o outro e isso, pra mim, é formação pedagógica. É saber transmitir a alguém que precisa aprender aquele assunto em questão que você tá envolvido, ou seja, é a responsabilidade que você tem sobre a pessoa, de fazer com que ela tenha interesse, motivação e finalmente consiga aprender aquele assunto [...] pra mim é isso, é você ter todos os subsídios capazes de passar as informações a outras pessoas, aos seus discentes. (Professor E).

As concepções dos professores sublinham, de modo geral, que a formação didático-pedagógica tem relação com a forma de abordar os conteúdos, com o planejamento de ensino e com os estudantes, embora cada um deles não tenha apresentado uma compreensão ampliada sobre o seu significado. Por outro lado,

identificamos na fala do professor “A” um entendimento de que essa formação está para além da mera aquisição de habilidades e conhecimentos, como podemos visualizar no depoimento a seguir:

Formação pedagógica, pra mim, é o professor ter a oportunidade, não só na academia, ou seja, no curso de pedagogia, no curso de didática, de ser capaz de fazer essa geração de conhecimento, essa mudança junto aos estudantes e junto ao ambiente que você convive. Formação pedagógica, pra mim, é uma mistura entre esses saberes que você adquire, mas que tem que ter um eco, um reflexo no que a sociedade está vivendo. (Professor A).

O pensamento do professor referido acima deixa entrever que a formação didático-pedagógica tem um caráter teórico-prático, ou seja, tem a teleologia de intervenção social. Nesse sentido, aproxima-se do entendimento de que essa formação está ancorada na concepção de Pedagogia como ciência prática *da* e para *a práxis* educacional (ou Pedagogia Dialética), preconizado por Schimied-Kowarzik (1983). Para este autor, a pedagogia tem um papel social e político, visando uma ação inclusiva, participativa, a favor de uma formação de consciências e da humanização da sociedade. Dessa maneira, a formação didático-pedagógica está para além do método de ensino, ou seja, tem uma dimensão teórica que, em articulação com a realidade social, contribui para o desenvolvimento de uma práxis docente transformadora.

Entramos agora no terceiro aspecto que diz respeito à necessidade de formação didático-pedagógica dos professores para atuar nos cursos tecnológicos. Esse é um dos maiores desafios das instituições de ensino profissionalizantes como é o caso do IFCE, já que a qualidade dos seus serviços pressupõe um corpo docente preparado cientificamente e pedagogicamente. No caso do IFCE pesquisado, dos cinco (05) sujeitos participantes da pesquisa, dois (02) reclamam que a referida instituição não tem realizado essa função:

Considero quase nulo. Acho que o Pedagogo deveria está mais próximo do professor e mais próximo do aluno. De que forma seria? Seria ele vir pra dentro do departamento; seria ele, de vez por outra, estar atento ao aluno e a sua aprendizagem, como por exemplo: no meu tempo, quando fui aluno aqui dessa instituição... o Pedagogo, quando estava bem pertinho de terminar a disciplina, vinha pra dentro da sala, conversava com os alunos e dizia: 'olha pessoal, vocês estão finalizando aqui a disciplina. [...] Eu gostaria de aplicar essa avaliação aqui pra vocês, mas só que antes de vocês fazerem a avaliação eu gostaria de explicar pra vocês o que é essa avaliação'. Depois o Pedagogo se reunia com o professor e ia dar o feedback. Já hoje em dia como é que é feito isso? Aparece o formulário de avaliação do professor quando ele vai fazer a matrícula no semestre seguinte... Então eu acho que falta isso, sabe? O pedagogo vir para dentro do departamento, ir para dentro da sala de aula. (Professor B).

Não, o IFCE não está exercendo. Acho que não, sabe porquê? Quando tem as reuniões pra gente se encontrar e fazer (as) pautas, por exemplo, uma pauta sobre reposição de aula, tais pautas são só de cobrança. Não são pautas no sentido de oferecer um treinamento, e assim motivar o professor (Professor E).

Analisando os depoimentos supramencionados destacamos que o primeiro se refere ao distanciamento entre pedagogos e professores de outras áreas de conhecimento, deixando entrever que não há um acompanhamento pedagógico efetivo nem uma avaliação docente que contribua para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula; e o segundo sublinha a falta de ações institucionais, e em torno do aperfeiçoamento da práxis docente, revelando a ausência de compromisso institucional em estabelecer uma teleologia em relação à formação didático-pedagógica dos professores. Desse modo, percebemos que “cada professor é responsável por sua própria formação e fica em suas mãos a decisão de buscá-la, de que tipo, em que momento e com que objetivo.” (ZABALZA, 2004, p.147).

A realidade encontrada no IFCE aponta para a necessidade da referida instituição de ensino estabelecer uma teleologia voltada para a dimensão pedagógica da docência, bem como de assumir a responsabilidade em relação à formação dos seus professores.

Nesse ponto entramos no quarto e último aspecto da pesquisa que diz respeito às sugestões dos sujeitos pesquisados para a constituição de uma teleologia institucional voltada para a formação didático-pedagógica de professores. Sobre essa questão, a maioria (04) dos sujeitos participantes da nossa pesquisa sugere cursos como uma alternativa para a constituição de uma política institucional de formação didático-pedagógica como segue abaixo.

Considero necessária uma política de formação pedagógica, mas que seja bem planejada, bem contínua, voltada pra prática docente mesmo. (Professor B).

Acho que o instituto, como a atividade fim da gente aqui é o ensino, pesquisa e extensão, poderia repensar a formação dos seus professores e que ela seja pedagógica ou alguma coisa além da pedagogia, mas não só o ensino, mas pesquisa e extensão, nos dando curso de formação mesmo. Quando digo formação, pra mim, não é a formação só no sentido de ensinar a pessoa dar aula, mas sim um curso talvez de especialização, ou um curso mesmo de formação, no qual o formando vai ter o material didático relativo à pesquisa e também ser capaz de compreender um pouco de prática, de conhecimento.

Eu acho que o Instituto pode proporcionar isso, ter um curso de duração que poderá ser de 1 a 2 anos. (Professor C).

Em nossa atual situação, acho que um curso curto é o suficiente. Por exemplo, foi ofertado um curso a distância de um ano e meio, uma especialização. Mas isso é muito longo. Então penso que seria cursos curtos de dois ou três dias, ou então uma vez por semana durante alguns meses, cursos curtos, porque a gente sabe que não dá pra tomar um ano e meio só com isso, é muito esticado, então, seriam cursos curtos que vão trazendo, por exemplo, as novas metodologias de ensino. (Professor D).

Acho que um bom começo seria você mesmo procurar fazer uma reciclagem nesse sentido e até mesmo através de cursos numa forma modulada de levar informação pra os docentes, sem se tornar uma coisa muito pesada, muito densa, muito cansativa, porque aí começa a perder o interesse. (Professor E).

Os professores, ao requisitarem cursos na área pedagógica, especialmente, cursos rápidos e/ou oficinas manifestam uma concepção de que a formação didático-pedagógica se resume a um preparo de treinamento técnico e de que os problemas de ensino restringem-se a uma questão de metodologia. Essa valorização da dimensão técnica do processo de formação revela a influência do pensamento educacional tecnicista predominante no Brasil nas décadas de 1960 e 70 e ainda bastante presente nas instituições de ensino. Dessa forma consideramos que iniciativas institucionais dessa natureza não possibilitam reflexões contínuas sobre a própria docência as quais geram "temas provocativos de debate, e desses debates surgem novos questionamentos e proposições para a revisão do processo didático em suas dimensões de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar o que estão vivendo." (VEIGA, etall, 2012, p.173).

Sobre a participação dos docentes em cursos de formação pedagógica, o professor "C" alerta sobre a importância do interesse e da motivação dos profissionais e do incentivo institucional, estabelecendo, assim, uma relação entre a liberdade de escolha dos docentes e o compromisso da instituição com o seu corpo docente. Vejamos o trecho a seguir.

Agora existe outro questionamento que me faço sempre. Quando um curso de especialização pedagógica é ofertado, ou até mesmo um curso de mestrado e/ou doutorado, até que ponto eu tenho incentivo para fazer tais cursos. Porque, na verdade, se faço formação pedagógica é porque estou incentivado a dar aula. Sou uma pessoa que tudo o que vai fazer sempre tenta estudar alguma coisa. (Professor C).

O depoimento ora mencionado aponta para o envolvimento dos docentes em processos formativos pelo próprio interesse e o incentivo da instituição são elementos fundamentais para a constituição de uma teleologia voltada para uma política

institucional de formação didático-pedagógica dos professores. Essa teleologia é uma alternativa concreta para elucidar e dar sentido à práxis docente, e também às posições teleológicas previamente estabelecidas pelos próprios docentes que deverão materializar essa escolha. Isso significa que a decisão da alternativa não pode perder de vista a necessidade concreta que o produto deve satisfazer, portanto, não "pode se referir à realidade em geral, mas é uma escolha concreta entre caminhos cuja meta (em última análise, a satisfação da necessidade) foi produzida não pelo sujeito que decide, mas pelo ser social no qual ele vive e opera." (LUKÁCS, 2013, p.76).

Nessa direção, o professor “A” também assinala algumas sugestões para a constituição de uma teleologia voltada para uma política institucional de formação didático-pedagógica, conforme a seguir.

Penso que o instituto tem que definir essa política. Se ela já existe, deixar mais clara para que o professor tenha uma referência maior da pedagogia, das práticas, da avaliação e que ele possa se nutrir desses quesitos. Por exemplo: o ato de você mostrar o professor a cada semestre a avaliação que os alunos fizeram no semestre passado, acho muito bom, porque o professor ver aquele feedback e a partir dele repensa a sua prática docente. Outra questão a ressaltar é: quando o instituto realiza os encontros pedagógicos acho que há uma oportunidade sim da gente aprimorar a nossa prática docente e, inclusive, de aprender a lidar com temas limites. Temas limites: uso de celular em sala de aula, uso de lanche em sala de aula, homofobia etc. São questões que precisam ser discutidas na instituição e a gente precisa se adaptar com respeito, com carinho, com amor, mas com limite. (Professor A).

A avaliação do desempenho docente pelo estudante e os encontros pedagógicos² citados pelo professor “A” são iniciativas já realizadas pelo IFCE as quais visam à melhoria da práxis docente. Por outro lado, consideramos essas ações insuficientes para responder com qualidade à superação das fragilidades oriundas da ausência de uma teleologia voltada para a formação didático-pedagógica formal dos professores que se tornaram docentes mediante suas experiências acadêmicas e profissionais. Diante disso, ressaltamos a importância e necessidade da referida instituição estabelecer uma posição teleológica voltada para as questões pedagógicas, buscando formar professores “capazes de compreender sua atuação profissional no contexto em que atuam, contribuindo para as transformações que se fazem necessárias no trabalho e na sociedade.” (VEIGA, et all, 2012, p.14).

²Segundo o Regulamento da Organização Didática (ROD) do IFCE, em seu art. 36, V, os encontros pedagógicos deverão ser realizados, no mínimo semestralmente, com vistas ao estudo e análise da dinâmica acadêmica do campus e ao planejamento de ações acadêmicas. (IFCE, 2015, p.14).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, constatamos que a importância da dimensão didático-pedagógica no processo formativo dos professores é pouco compreendida pelos sujeitos participantes da pesquisa, e que não há uma teleologia voltada para essa formação no interior do IFCE que favoreça a apropriação e/ou revisão de concepções voltadas para o aspecto pedagógico da docência. Desse modo, os sujeitos participantes da pesquisa também não manifestam posições teleológicas claras e sistemáticas em torno dessa formação, podendo interferir na causalidade esperada na sua prática docente.

Portanto, o fortalecimento de uma teleologia direcionada para a dimensão pedagógica no âmbito da instituição pode criar as condições para o aperfeiçoamento da docência e evoluir substancialmente os aspectos expostos nesta pesquisa. A visão aqui considerada como um conjunto de unidades que se relacionam e se movimentam em torno da formação pedagógica, manteve o foco na voz dos docentes entrevistados.

Percebemos, ainda, que muitas das intervenções criadas para solucionar problemas na formação docente falham devido ao desconhecimento por parte de quem as executa, e, assim, ao utilizá-las para melhorar o desempenho do professor, não alcançam o sucesso desejado. Daí a necessidade de se olhar com fluidez o processo de formação que aponta para a necessidade de um paradigma no qual se preserve o contexto específico e a área de conhecimento, mas que tenha lugar também uma formação pedagógica, como aspecto fundamental, para atender a uma teleologia que esteja voltada para a formação pedagógica necessária.

Podemos afirmar, enfim, que este estudo permitiu um olhar sobre a necessidade de uma posição teleológica voltada para uma formação didático-pedagógica de professores bacharéis e tecnólogos. Essa constatação vem ao encontro do pensamento de Lukács (2013) ao considerar que o estabelecimento de teleologias secundárias e a ação dos homens para realizá-las proporciona a geração do novo, quer dizer, resulta numa causalidade social que poderá desembocar numa nova objetividade. No caso em questão, essa nova objetividade seria resultado do estabelecimento de uma teleologia do IFCE voltada para a formação pedagógica dos seus professores. A nova objetividade aí gerada levaria a melhores aulas e a uma melhor formação dos alunos dos próprios professores em formação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, ano134, n. 248, p. 27833-27841, dez. 1996.

BICUDO, M.A.V; SILVIA JUNIOR, C.A. (Org.). **Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade**. São Paulo: editora da UNESP, 1996.

IFCE. **Regulamento da Organização Didática – ROD/** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Fortaleza, 2015.

LUKÁCS, G. **Para uma Ontologia do Ser social**. São Paulo: Boitempo, 2013.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp, 1996.

SCHMIED-KOWARZIK, E. **Pedagogia dialética de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo. Brasiliense, 1983.

SILVA FILHO, A. L. Interação Homem-Natureza Através da Atividade Produtiva. **Princípios – Discussões Filosóficas**. Edições Uva: Sobral, 2005, p. 127 a 135.

VEIGA, IM.P. A. et all. **Universidade e desenvolvimento profissional docente: proposta em debate**. Araraquara, SP: Junqueira @ Marin, 2012.

ZABALZA, M.A. **O Ensino Universitário: Seu Cenário e Seus Protagonistas**. trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.