

EDITORA



UnB

Profissionalidade docente na Educação Profissional

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Shirleide Pereira da Silva Cruz
(org.)



Pesquisa,
Inovação
& Ousadia



Universidade de Brasília

Reitora
Vice-Reitor

Márcia Abrahão Moura
Enrique Huelva

EDITORA



UnB

Diretora

Germana Henriques Pereira

Conselho editorial

Germana Henriques Pereira
Fernando César Lima Leite
Beatriz Vargas Ramos Gonçalves de Rezende
Carlos José Souza de Alvarenga
Estevão Chaves de Rezende Martins
Flávia Millena Biroli Tokarski
Jorge Madeira Nogueira
Maria Lidia Bueno Fernandes
Rafael Sanzio Araújo dos Anjos
Sely Maria de Souza Costa
Verônica Moreira Amado



Profissionalidade docente na Educação Profissional

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Shirleide Pereira da Silva Cruz
(org.)



Coordenação de produção editorial
Preparação e revisão
Diagramação

Equipe editorial

Luciana Lins Camello Galvão
Alexandre Vasconcellos de Melo
Wladimir de Andrade Oliveira

© 2018 Editora Universidade de Brasília

Direitos exclusivos para esta edição:
Editora Universidade de Brasília
SCS, quadra 2, bloco C, nº 78, edifício OK,
2º andar, CEP 70302-907, Brasília, DF
Telefone: (61) 3035-4200
Site: www.editora.unb.br
E-mail: contatoeditora@unb.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser armazenada ou reproduzida por qualquer meio sem a autorização por escrito da Editora.

Esta obra foi publicada com recursos provenientes do Edital DPI/DPG nº 2/2017.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília

P964 Profissionalidade docente na educação profissional / Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, Shirleide Pereira da Silva Cruz (org.). - Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2020.
228 p. ; 23 cm. - (Pesquisa, inovação & ousadia).

ISBN 978-65-5846-039-8

1. Educação profissional. 2. Professores - Formação. I. Silva, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da (org.). II. Cruz, Shirleide Pereira da Silva (org.). III. Série.

CDU 377

Sumário

Apresentação	11
--------------------	----

Parte 1 – Bases teórico-conceituais da profissionalidade docente

Sobre a profissionalidade docente: dimensões de análise do trabalho e formação para a Educação Profissional	17
---	----

Shirleide Pereira da Silva Cruz

1. Introdução	17
---------------------	----

2. Sobre o conceito de profissionalidade docente: apontamentos analíticos do contexto da Educação Profissional	20
--	----

3. Sobre a profissionalidade como expressão da socialização profissional.....	26
---	----

4. A profissionalidade docente como modelo social para a profissão de professor	27
---	----

5. Dimensões constitutivas da profissionalidade docente na Educação Profissional	32
--	----

Descritores de profissionalidade para a Educação Profissional e Tecnológica	37
---	----

Cristiane Jorge Bonfim

1. Introdução	37
---------------------	----

2. Professor da Educação Profissional, profissão e profissionalidade: algumas relações.....	40
---	----

3. Conclusão	49
--------------------	----

Parte 2 – A produção acadêmica sobre o professor da Educação Profissional: analisando a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

A relação trabalho e formação docente na Educação Profissional: uma análise da produção acadêmica no contexto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica **57**

Shirleide Pereira da Silva Cruz

1. Introdução **57**
2. O trabalho e a profissionalidade docente na Educação Profissional: o que dizem os estudos **60**
3. Sínteses e considerações **67**

Profissionalidade docente de bacharéis na Educação Profissional e Tecnológica: uma análise dos periódicos Qualis/Capes **75**

Lourenço Silva Teixeira, Janaína Tôrres Rocha, Hosineide de Freitas Resende e Diana Souza Lima

1. Introdução **75**
2. Sobre o “professor bacharel” na Educação Profissional: o que dizem as pesquisas **77**
3. Algumas considerações **85**

Análise da produção na ANPEd, no ENDIPE e no Colóquio Nacional “A Produção do Conhecimento em Educação Profissional sobre o professor da Educação Profissional” **91**

Janaína Tôrres Rocha e Shirleide Pereira da Silva Cruz

1. Introdução **91**
2. Análise da produção nos eventos científicos sobre o professor da Educação Profissional **95**
3. Considerações finais **103**

Verticalização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: estado do conhecimento.....**107**

Blenda Cavalcante de Oliveira

1. Introdução **107**

2. O trabalho docente na verticalização **109**

3. Algumas conclusões..... **120**

Professores iniciantes na Educação Básica e Tecnológica: o caso do PROEJA no Instituto Federal de Brasília **127**

Hosineide de Freitas Resende e Shirleide Pereira da Silva Cruz

1. Introdução **127**

2. Apontamentos sobre a produção relacionado ao professor iniciante na Educação Profissional **130**

3. Diálogos com quem inicia a carreira docente no PROEJA..... **135**

4. Conclusões **137**

Parte 3 – Analisando o contexto do Instituto Federal de Brasília e a construção da profissionalidade docente na Educação Profissional

Perfil docente e atuação na Educação Profissional e Tecnológica: um estudo do Instituto Federal de Brasília **143**

Amanda Oliveira de Faria Junqueira, Karina Lie Sato Iatomi, Júlia Faraj Benn e Mônica de Araújo Santos

1. Introdução **143**

2. Perfil de professores do Instituto Federal de Brasília: aspectos do ingresso e atuação na carreira docente **148**

3. Sobre a atuação profissional no Instituto Federal de Brasília **150**

4. Algumas considerações **154**

Apontamentos sobre o perfil dos respondentes dos questionários aplicados aos professores do Instituto Federal de Brasília.....157

Bárbara Luisa de Moura, Denize Oliveira Rodrigues Sodré, Jaqueline Alves Rodrigues da Silva, Quérem Dias de Oliveira Santos e Nathália Cassettari

- 1. Introdução 157
- 2. Perfil dos professores 158
- 3. Considerações finais 165

Dimensão política da profissionalidade docente na Educação Profissional: algumas reflexões.....169

Ingrid Louize Santos e Shirleide Pereira da Silva Cruz

- 1. Introdução 169
- 2. Considerações finais 176

Conhecimentos docentes necessários à formação e atuação na Educação Profissional: reflexões de docentes do Instituto Federal de Brasília..... 181

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, Shirleide Pereira da Silva Cruz, Claudirene Santos Brito e Sara Raquel Nunes Rodrigues

- 1. Introdução 181
- 2. Formação de professores para a Educação Profissional e a construção da profissionalidade docente..... 182
- 3. Conhecimentos necessários para Educação Profissional: o que dizem os professores 185
- 4. Considerações finais 192

A Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) na Educação Profissional no Instituto Federal de Brasília.....199

Kézia Andrade Silva Braga, Ana Carolina Sousa Uchôa, Mirian Aguiar Oliveira e Ana Sheila Fernandes Costa

- 1. Introdução 199

2. Sobre a profissionalidade docente: abordagem conceitual.....	200
3. A Organização do Trabalho Pedagógico (OTP): aspectos quanto ao planejamento da ação docente	203
4. Apontamentos da Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) no Instituto Federal de Brasília: o que dizem os professores.....	204
5. Considerações finais	211

**Formação continuada de docentes na Educação Profissional:
analisando aspectos da construção da profissionalidade213**

Graziela Soares Grimm, Waldilene Santos do Nascimento, Raimundo Antonio Rodrigues de Oliveira, Shirleide Pereira da Silva Cruz e Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

1. Introdução	213
2. Profissão, profissionalidade docente e formação continuada.....	214
3. A formação continuada na visão dos professores da Educação Profissional	219
4. Algumas considerações	225

Parte 1

Bases teórico-conceituais da
profissionalidade docente



Sobre a profissionalidade docente: dimensões de análise do trabalho e formação para a Educação Profissional

Shirleide Pereira da Silva Cruz

1. Introdução

O intuito deste texto é apresentar as perspectivas de análise do trabalho e formação docente para a Educação Profissional (EP) a partir do construto da profissionalidade docente. Para tanto, apresenta o debate que relaciona esse construto sob a égide do capital, situando-o como uma dimensão na qual se reconhece que o trabalho, como ontologia do social se apresenta na atualidade como profissão, sofrendo os impactos de sua divisão social e desencadeando processos de alienação. No caso do professor, este realiza uma ação imaterial, cujo produto e processo não se separam; e no contexto das transformações dos modos de produção, principalmente pela via do modo de acumulação flexível, a este é exigido um duplo papel de participar de um trabalho improdutivo, isto é, que não participe diretamente da produção da mais-valia, mas, ao mesmo tempo, forma o trabalhador para essa nova configuração de acumulação do capital. Nesse mesmo contexto, para legitimar os processos de acumulação do capital, o Estado se formata para atuar cada

vez menos na garantia dos direitos sociais e na educação, sendo que um deles recebe os impactos de processo de afastamento do Estado de sua oferta efetiva, porém com alto controle e fiscalização das políticas públicas, colocando o professor como ator central, constituindo, assim, o mito da profissionalização que culmina na “responsabilização”.

Assim, a análise da profissionalidade docente no contexto da EP não pode perder de vista as ambiguidades sob as quais o trabalho docente está submetido, entendendo que a dimensão da profissionalidade docente é uma das formas de compreender a relação entre objetividade e subjetividade, de modo a se constituir uma identidade profissional para atuar nessa modalidade de ensino. Assim, a análise ora empreendida reconhece que a afirmação do que seria a especificidade de tomar o professor como profissional, submetendo seus elementos identificadores às múltiplas determinações do capital que tendem a indicar que o trabalho docente, é precário e se aproxima das condições de proletarização.

Nesse sentido, Jaén e Cabrera (1991) e Ozga e Lawn (1991), contrários à tese da “proletarização”, indicam que o cenário relacionado à divisão do trabalho docente por especialidades, situado, mas marcadamente no contexto educacional, gera maiores probabilidades de uma atuação social do docente como categoria profissional, uma vez que tanto o requerimento da elevação do grau de especializações no ensino e, por conseguinte, de qualificações específicas, como pela verticalização da escolarização (mais tempo de estudo) dos sistemas de ensino na modernidade vão exigir conhecimentos, processos formativos e demandas organizativas dos docentes cada vez mais qualificadas.

Outra característica que fortalece o sentido profissional do trabalho docente apontada por aqueles autores é o reconhecimento de que por seu trabalho estar vinculado à Educação enquanto difusão cultural e ideológica na sociedade, o professor é tomado como um agente cultural e, por seu turno, demanda-o a busca pela formação intelectual para atuar em seus processos de trabalho. Desta feita, para Jaén e Cabrera (1991), o professor não está determinado por questões políticas e econômicas de

modo unilateral, mas pode agir de forma objetiva em diferentes contextos em suas especificidades e em condições institucionais concretas em que se realizam como profissional. Nessa mesma linha, para Ozga e Lawn (1991, p. 156), os professores procuram determinar “a natureza de atividade laboral construindo relações de trabalho, ações coletivas em interlocução constantes com as influências das políticas nacionais e locais”, constituindo, assim, sentidos e significados para o que realiza.

Desta forma, o conceito de *profissionalidade docente* é tomado como norte na análise desenvolvida neste texto, situado no contexto de formulação da categoria “trabalho” como condição ontológica de constituição do ser social. Tal categoria é vista, portanto, como referencial das relações sociais sob as quais os sujeitos modificam a natureza e a si próprio, tanto como indivíduo singular, mas, principalmente, como gênero humano construtor de uma historicidade que é passível de compreensão em sua trama de relações e de, por essa mesma capacidade, transformação.

As especificidades da profissionalidade docente se expressam na própria historicidade de como a função de ensinar foi sendo designada para um determinado grupo profissional ao longo dos tempos e das modificações dos modos de produção, e o modo como o trabalho e a educação se relacionam, tomando-se o conhecimento como matéria-prima de sua efetivação. A função de ensinar tem o conhecimento acumulado pela humanidade como fonte primeira e principal de seu trabalho, ao mesmo tempo que esse mesmo conhecimento é constituído de elementos para a organização do ato de ensinar a ser apreendido por quem se assume como docente. Contudo, o ser social docente está inserido numa série de relações sociais que apresentam diferentes perspectivas para a função social, não reduzindo-a a um mero saber técnico de como saber ensinar, requerendo, em sua especificidade, reconhecer as implicações sociais do conhecimento que (re)produz.

Assim, no contexto da EP, o docente, enquanto profissional, está inserido nas concepções e proposições políticas dessa modalidade de ensino na realidade da sociedade brasileira, na tensão do reconhecimento social, oscilando sob a égide da marca técnica de sua formação inicial dada em sua maioria em cursos de

bacharelado ou mesmo de licenciaturas de caráter bacharelizante com a permanência do esquema 3+1, sob o qual se estudava em três anos matérias específicas da área de conhecimento e um ano do curso de Didática, ainda não resolvida no seio dos cursos de licenciaturas no nosso país.

Desta feita, apresentamos algumas perspectivas de análise do conceito de *profissionalidade docente*, situando-as no contexto dos estudos sobre a formação e atuação docente na EP.

2. Sobre o conceito de profissionalidade docente: apontamentos analíticos do contexto da Educação Profissional

Uma primeira tendência de estudos que Cruz (2017) apontou sobre a conceitualização da profissionalidade docente é a que destaca os saberes, a competência e a qualificação como elementos constituidores de sua definição. Essa conceitualização traz ainda a compreensão de que esses elementos podem ser desenvolvidos em esferas individuais e coletivas.

Braem (2000), por exemplo, é uma estudiosa que destaca a dimensão individual como seu elemento definidor da profissionalidade, situando-a historicamente no movimento sindical da Itália que se organizou na busca por melhores remunerações, reivindicando que certas características individuais que contribuem para a produtividade podem ser tomadas como indicadores para se estabelecer critérios de retorno remuneratório do seu trabalho. Nesse mesmo contexto a autora, dialogando com Dubar (1987), estabelecerá relações entre o conceito de *profissionalidade* com o conceito de *qualificação*.

No contexto da profissionalidade docente na EP, pode-se afirmar que pela tensão em qual saber de base a ação docente se norteia para a realização de sua atividade laboral é tensionada pela característica de, em boa parte dos institutos, são os bacharéis que assumem a tarefa de ensinar, e, assim, seu conhecimento de

base inicial é o da área técnica, e os conhecimentos da área didático-pedagógica se insere tardiamente para parte significativa deles.

Assim, em relação à qualificação e sua relação com o conceito de profissionalidade, Dubar (1987) aponta para dois movimentos: uma concepção de profissionalidade empírica e outra concepção científica. Para o caso dos docentes que atuam na EP, a profissionalidade docente tem forte marca empírica, pois, segundo esse autor, a concepção empírica se situa no âmbito das “[...] qualidades pessoais provenientes da experiência e da personalidade”.¹ (DUBAR, 1987, p. 7, tradução nossa). Ou seja, a depender do seu percurso formativo, por exemplo, e em espaços-tempos formativos com elementos da docência, tais como monitoria, aula de reforço, participação em grupos comunitários, lideranças de equipes, etc., confere-lhe uma aproximação com o fazer docente, apesar de não ter passado por cursos formais de habilitação para docência. Este último aspecto seria a profissionalidade científica, por estar ligada a uma “[...] ‘qualificação jurídica’ atestada e hierarquizada pelos títulos escolares”.² (DUBAR, 1987, p. 7, tradução nossa).

Percebe-se que a característica da predominância de uma profissionalidade empírica apresentada acima tende a instigar estudos sobre a formação e atuação docente, explorando os saberes docentes que são por esses sujeitos construídos na sua inserção e desenvolvimento da docência na EP. Fruto da pesquisa que fomentou a organização deste livro com destaque para o levantamento bibliográfico, percebe-se que a categoria analítica dos saberes docentes esteve presente nos estudos que compõem a Parte 2 desta obra que analisam a formação e atuação docente na EP.

Outra autora que debate o conceito de profissionalidade associado à qualificação é Demailly (1987), citada por Braem (2000, p. 6), Em sua visão, a qualificação refere-se à valorização dos conhecimentos acadêmicos e didáticos expressos em uma titulação, e a competência profissional valoriza os meios pelos quais a qualificação se torna eficiente. No contexto da EP esses aspectos são também tensionados, uma vez que a

¹ “[...] *qualités personnelles issues de l’expérience et de la personnalité [...]*”. (DUBAR, 1987, p. 7).

² “[...] *‘qualification juridique’ attestée et hiérarchisée par les titres scolaires [...]*”. (DUBAR, 1987, p. 7).

habilitação profissional, para atuar na Educação Profissional, ainda não está resolvida, mesmo após certa dispersão em programas com caráter emergencial e aligeirados.

A formação de professores para atuar na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) vem sendo, ao longo de sua história, marcada por um caráter emergencial por meio de programas de complementação pedagógica, sejam em cursos de licenciaturas curtas ou em cursos de aperfeiçoamento, sempre ligados à formação de bacharéis já em serviço.

Desde 1961, no artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/Lei n.º 4.024/1961), já havia a indicação dos cursos especiais destinados à formação daqueles bacharéis. A existência desses cursos promovia uma separação entre a formação de professores para o ensino secundário geral, inclusive do Curso Normal, e a dos professores do ensino técnico em nível secundário. A partir dessa lei, os professores de disciplinas específicas do ensino técnico seriam formados nos referidos cursos especiais. Já os docentes para o ensino secundário geral seriam formados pelas faculdades de Ciências e Letras.

Com a profissionalização compulsória no 2º grau, implementada pela reforma de ensino de 1º e 2ª graus em 1971 pela Lei n.º 5.692/1971, houve uma modificação na formação docente para o ensino profissionalizante. Contudo, antes mesmo dessa lei, esses cursos especiais possuíam uma definição própria a partir da Portaria n.º 432/1971. Eram denominados de “Esquema I e II”, ambos em nível superior, que conferiam diploma de licenciatura para os bacharéis das diversas áreas do ensino técnico.

Em decorrência da implementação da nova LDB 9394/1996, não houve um rompimento com esta lógica já existente nesses cursos, uma vez que, mesmo tendo modificado a nomenclatura, manteve a indicação de que aos profissionais diplomados em nível superior e não licenciados poderia ser apresentada possibilidade de cursarem programas de formação pedagógica que pode ser observado em seu artigo 63, inciso II.

Posteriormente, a Resolução CNE/CP n.º 02/1997, que trata dos programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da EP em nível médio, deixou uma

lacuna até os dias de hoje por não detalhar de forma adequada como se daria a formação no contexto desses programas. É possível perceber uma grande abertura que pode ser entendida como uma possibilidade de suprir possíveis ausências de profissionais para atuação nesses níveis observados nessa Resolução, parecendo assumir um caráter mais quantitativo. Podemos observar com detalhes o que diz o art. 1º da Resolução CNE/CP n.º 02/1997:

Art. 1º A formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional em nível médio, será feita em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em programas especiais de formação pedagógica estabelecidos por esta Resolução.

Parágrafo único. Estes programas destinam-se a suprir a falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial. (BRASIL, 1997).

Apesar das informações relacionadas ao tipo de cursos que são definidos por esta Resolução, em relação à carga-horária, apenas são indicadas o quantitativo de horas, sendo um mínimo de 540h, de forma que destas 300h serão destinadas à formação prática, restando 240h voltadas para o estudo teórico. Essa característica parece pensar a formação docente de modo dicotômico, valorizando mais os aspectos práticos, que, inclusive, poderiam ser expressos pela experiência “leiga” de profissionais liberais no ensino. Outra questão que endossaria o aligeiramento na formação docente para a Educação Profissional seria a permissão de que o portador do certificado desses programas especiais receberia, de forma equivalente, a indicação de ter realizado uma licenciatura plena que, conforme a Resolução citada, somente se integraliza com o mínimo de 2.800h.

Em relação à formação docente para atuar nas disciplinas do núcleo comum da educação básica, considera-se que ainda é incipiente o movimento de investigações que reflitam sobre a especificidade da docência num contexto de formação profissional e sua relação com o mundo do trabalho. Assim, para Souza Machado (2011, p. 694),

[...] o desafio da formação de professores para a educação profissional manifesta-se de vários modos, principalmente quando se pensa nas novas necessidades e demandas político-pedagógicas dirigidas a eles: mais diálogos com o mundo do trabalho e a educação geral; práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais; enlaces fortes e fecundos entre tecnologia, ciência e cultura; processos de contextualização abrangentes; compreensão radical do que representa tomar o trabalho como princípio educativo; perspectiva de emancipação do educando, porquanto sujeito de direitos e da palavra.

Vê-se, portanto, que apesar das fragilidades na definição da habilitação para realizar seu trabalho na EP, o docente tem demandas sociais, pedagógicas e políticas complexas que extrapolam as exigências juridicamente reconhecidas para a formação profissional. Assim, ao construírem ativamente a sua profissionalidade, os professores vão elaborando, denotando conhecimentos e atitudes que podem ser, *a posteriori*, obrigações coletivas para a institucionalização de uma ação profissional, necessitando assim de sistematização e comunicação adequadas em suas situações de trabalhos e nos espaços de formação.

Desta feita, Cunha (2006) indica que a concepção de profissionalidade reflete de forma mais aproximada do contexto no qual a docência é vivenciada sob a égide da mudança, do movimento, das novas experiências, de novos espaços e temporalidades, das novas interações e dos novos sentimentos.

Hoyle (1980, p. 44, tradução nossa) endossa o sentido atitudinal da construção da profissionalidade ao conceituar “[...] as atitudes em relação à prática profissional entre os membros duma ocupação e o grau de conhecimento e de competência que eles aplicam nessa tarefa”.³ Porém, questiona-se que essa noção se complexifica no contexto da EP, pois infere-se que atitude profissional refere-se muito a como se restabelecem as relações entre os pares com bases teóricas e contextuais. Assim, como constituir uma atitude profissional docente quando sua referência maior ou é a área técnica ou

³ “[...] the attitudes toward professional practice among the members of an occupation and the degree of knowledge an skill which they bring to it.”. (HOYLE, 1980, p. 44).

o modelo cultural-cognitivo que, por vezes, secundariza a relação pedagógica em detrimento de aspectos conteudistas e procedimentais em si? (SAVIANI, 2009).

Como possibilidade analítica para ampliação do debate da profissionalidade docente no contexto do trabalho na Educação Profissional seria constituir uma base de conhecimentos profissionais docentes de modo a fazer com que essa configuração expressaria uma profissionalidade norteada por “[...] um *continuum* que se entrelaça com a própria evolução do conhecimento educacional, das teorias e dos processos pedagógicos”. (BRZEZINSKI, 2002, p. 10). Ou seja, não seria apenas pela formação inicial em si sendo vista com ausências, mas percebendo as possibilidades integrativas de conhecimentos das áreas técnicas com as demandas pedagógicas e epistemológicas de se ensinar uma atividade laboral tal como a que se realiza nos cursos de formação profissional objeto daquela modalidade.

Destaca-se ainda que a categoria dos saberes na compreensão da profissionalidade docente tanto pode contribuir com estudos que focalizam os diferentes instrumentos dos saberes que definiriam a função docente – tais como os currículos de formação inicial e continuada, os concursos públicos de acesso à carreira, as formas de progressão funcional, etc. – como podem focalizar o trabalho docente apenas numa dimensão técnica, detalhando um conjunto de habilidades e competências *a priori* para o ensino, correndo-se o risco de pensar esses elementos de forma desarticulada sob os quais essas habilidades e competências são definidas nas relações macroestruturantes do capital. Podem ainda subsidiar estudos bastante centrados numa lógica pragmatista ao se direcionar para análises do fazer docente muito circunscritas no espaço único da sala de aula sem situar esse espaço num conjunto mais amplo de relações sociais, políticas, econômicas e culturais, culminando numa explicação meramente pedagogizante. E ainda se estabelecer uma lógica de análise apenas pela via da ausência e não das possibilidades de formação integral dos professores da EP para realizar um trabalho também integral.

3. Sobre a profissionalidade como expressão da socialização profissional

Boing (2002), ao destacar o caráter de socialização profissional que caracterizaria a construção da profissional, vai salientar que é nesse processo que se pode colocar os marcos de referência para a ação profissional.

Essas referências desvelam, tanto conhecimentos, valores, como os modos de desenvolvê-los e expressam no exercício profissional, o que, por sua vez, desenham uma certa cultura profissional, para o caso dos professores da EP, pelas lacunas da formação inicial em se ter contatos mais sistematizados dos elementos delimitadores da docência que avança da afirmação limitada de que saber o conteúdo é suficiente para se tornar professor na instituição onde atuam; e a inserção direta no fazer docente parece ganhar a relevância de ser a base fulcral de constituição da profissionalidade docente. Ou também que reforçaria a sua base empírica. Porém, a participação em cursos de formação inicial e continuada no campo da Educação, o que predominantemente tem sido feito pela via da complementação pedagógica, pode ser um elemento de iniciação à cultura profissional docente.

Alves e André (2016) partem do pressuposto de que o clima organizacional da instituição escolar interfere na construção da profissionalidade docente, pois é o lócus onde os docentes desenvolvem o seu trabalho e este está submetido a um complexo conjunto de interações que “[...] produzem um modo de estar, de comportar-se, de sentir, de expressar, de agir, de pensar que se constituem em um formato particular e caracterizador desse local, sendo só passível de ser apreendido pelos sujeitos que deles tomam parte”. (ALVES; ANDRÉ, 2016, p. 367).

Essa característica, portanto, endossa que na construção da profissionalidade docente reconhece-se que seria também necessário assumir a possibilidade de aprendizagem de um campo específico de atuação profissional, no caso, o da docência. Assim, vislumbra-se como possibilidades interpretativas da profissionalidade docente na EP a sistematização e organizacidez de estudos que se debruçam e se debruçaram sobre a aprendizagem da docência nessa modalidade. Garcia (1995) tem

sistematizado alguns questionamentos que têm instigado análises sobre a aprendizagem profissional, são alguns deles: a) Quais as formas de aprendizagens que os professores desenvolvem?; b) Qual o papel da aprendizagem autônoma?

Estes questionamentos denotam ainda que a profissionalidade docente como expressão da socialização profissional não deve prescindir de tomar a escola, a educação e o trabalho docente como elementos formativos, de modo a promover a reflexão e a intervenção, contribuindo com um projeto global de articulação entre a formação inicial e a formação continuada, tal como nos adverte Freitas (2007), o que, por sua vez, exige conhecimento e apropriação do conteúdo e da forma de como se desenvolve esse trabalho em contextos institucionais próprios.

4. A profissionalidade docente como modelo social para a profissão de professor

A profissionalidade docente como modelo social para a profissão de professor pode ser entendida como modelos de ser professor e de caracterização da atividade profissional que ele exerce. Esses modelos são construídos, historicamente, a partir de demandas sociais que são colocadas para a profissão docente ao longo dos anos.

Nesse sentido, o conceito de profissionalidade docente pode ser visto como uma construção histórica e social, e não como algo rígido e imutável. Ao mesmo tempo, requer de nós uma compreensão clara sobre os princípios que norteiam os modelos de profissionalidade, para não cairmos em discursos retóricos sobre a atividade docente.

Três modelos de profissionalidade docente foram construídos e estão imbricados no processo de constituição da profissão docente, segundo Morgado (2005).

Um primeiro modelo de profissionalidade docente está relacionado ao professor como um profissional técnico que o caracteriza como alguém que aplica rigorosamente as regras derivadas do conhecimento científico para atingir fins predefinidos. A prática profissional é, então, entendida como uma “(re)solução instrumental de problemas”, mediante aplicação rigorosa de um determinado conhecimento teórico

previamente construído (MORGADO, 2005). No caso do professor da EP, essa característica se acentua por uma certa transposição do modo como reconhecem o papel exercido pela ciência nas diferentes áreas de ensino técnico e nas áreas de conhecimento de referência disciplinar do currículo da educação básica, no qual há a primazia do conteúdo e da técnica em detrimento da reflexão do *porquê* e do *para que* se constrói conhecimento e se forma um profissional.

Em contraposição a essa visão de profissionalidade técnica, o modelo do professor como profissional reflexivo surge exatamente para confrontar os limites de se abordar a realidade unicamente sob a lógica de resolução técnica. Nesse sentido, tal modelo do professor como profissional reflexivo considera as situações imprevisíveis, incertas, sob as quais características intuitivas e criativas do professor ganham destaque. A característica de ser uma profissionalidade situada nessas relações de incertezas faz com que esta esteja subsidiada por uma racionalidade prática. Esse modelo caracteriza-se por resgatar a base reflexiva da atuação profissional, e como o sujeito aborda e reflete sobre sua prática. Essa racionalidade prática reconhece que, cotidianamente, os professores realizam atividades espontâneas baseadas num conhecimento tácito e implícito, que não se constitui em padrões rígidos, mas, de certa maneira, dão um “desenho” sobre a ação. No entanto, sobre ela não possui um controle específico. É o que Schön (2000) considera como o conhecimento que está na própria ação. Já a ideia de “reflexão na ação” seria a saída de uma situação habitual, levando o sujeito a pensar e a refletir sobre o que faz, compreendendo a ação que realizou.

Para Schön (2000), no contexto profissional, a “reflexão na ação” assume algumas características próprias. Essa reflexão possibilita um conhecimento que surge de uma prática estável e repetitiva, constituindo um repertório de expectativas, imagens e técnicas que, progressivamente, enriquecem e complementam a ação, servindo de base, portanto, para a tomada de decisões.

Sá-Chaves (2001), ao analisar os traços comuns da profissão docente em diferentes níveis de ensino e as especificidades daqueles professores que atuam no primeiro

ciclo do ensino básico, com destaque para o conhecimento e o desenvolvimento profissional, ratifica que a profissionalidade docente deve ser inerentemente marcada pela reflexão e pela metarreflexão. Cunha (2006, p. 74) reconhece também que o professor, “[...] para construir a sua profissionalidade, recorre a saberes da prática e da teoria”.

Porém, as proposições da ação reflexiva do professor e da valorização dos saberes da prática podem gerar um conflito, já apontado por Gauthier *et al.* (2006, p. 27 e 25), correndo-se o risco de produzir análises que cheguem a reconhecer a profissão docente como um “ofício sem saberes”, ou, em uma situação configurada por “saberes sem ofício”. Nessa mesma linha, Lüdke e Cruz (2005, p. 86) apontam que a “epistemologia da prática”, proposta pelos estudos de Tardif (2002) e Schön (1992) como uma possível solução para o distanciamento entre a realidade acadêmica e a realidade profissional dos docentes, pode incorrer, talvez, num deslocamento para outro polo: produzir análises muito circunscritas à experiência, ao trabalho e à prática do professor e desprezar o papel indispensável do componente teórico em todo trabalho de pesquisa que transcenda uma explicação mais imediata e promova uma expansão das análises da realidade investigada. Seria o que Duarte (2003, p. 620) chamaria de “recoo da teoria”.

Um terceiro modelo de profissionalidade docente proposto por Morgado (2005) é acrescentado ao debate relacionado à condição reflexiva do professor sobre sua atuação profissional, introduzindo a compreensão crítica do contexto social na qual tal atuação ocorria. A análise da atuação docente não se limita ao que ocorre dentro das quatro paredes das salas de aula. Mediante a compreensão crítica, analisam-se as interferências sociais de âmbito mais geral do contexto educacional a mais, particularizado pelo contexto da própria escola, bem como as condições materiais em que a aprendizagem ocorre.

A partir da compreensão crítica do contexto social no qual a atuação docente ocorre, surge a necessidade de se constituir uma base teórica crítica para que tal profissionalidade possa ser construída, produzindo uma prática emancipatória. Assim, a ideia do professor como um “intelectual crítico”, segundo Giroux (1997),

pressupõe que ele defina claramente os referenciais políticos e morais de sua atuação educativa. Segundo essa definição, o profissional reflete sobre as estruturas que informam interesses políticos, sociais e econômicos existentes, de forma a construir oposições a partir de outras perspectivas com vistas a mudanças na sociedade.

Considera-se que esses modelos sociais, para a profissão docente como uma definição *a priori* para constituir uma profissionalidade, estão imbricados na construção da profissionalidade para atuar na EP por meio de discursos hegemônicos, e sua contraposição é efetivada por lutas sociais em seus mais variados aspectos. Esses modelos ainda indicam que existe uma dimensão ética na profissão docente que integraria saberes, técnicas ao papel social que se define ao docente na sociedade.

Dessa dimensão ética depreende-se que existem outras dimensões na construção da profissionalidade em termos de valores e base sociopolíticas *da* ação e *para* a ação docente. Isso faz com que os sujeitos construam um movimento de elaborar referenciais para a o estabelecimento de uma identidade profissional. Porém, em termos de afirmação profissional, o movimento analítico e de ação não necessariamente seria o de mapear esses indicadores, mas refletir como estes subsidiam os modos de ser e estar na profissão num determinado conjunto social, político, cultural e intelectual, daí assumirmos o conceito de profissionalidade. Contudo, percebemos que no caso do professor da EP em relação aos estudos desenvolvidos identificamos que a categoria da identidade profissional se apresentou também de forma significativa, e, em contrapartida, os estudos sobre a profissionalidade e o trabalho docente apareceram em menor número.

Por outro lado, a tendência também significativa de estudos sobre o exercício profissional sob diferentes perspectivas desvelam que é no fazer propriamente da sala de aula que tem se buscado compreender a prática docente, mesmo que não se tenha dialogado situando-a na trama de construção da profissionalidade docente.

Em síntese, procuramos apresentar os conceitos que podem nortear a constituição da profissionalidade dos professores de EPT. Concorde-se, assim, quanto à questão de o professor interagir com o contexto educacional, e, a partir deste, ir se constituindo professor. Entretanto, esse fazer precisa ser estudado e revelado, pois

nessa interação dialética, na qual o sujeito não é passivo, a construção ocorre através da história de cada professor. Estas histórias pessoais, acadêmicas e profissionais são tecidas a partir das vivências com os estudantes e outros colegas professores. É neste tecer da docência que muitos fios se envolvem, formando o “ser” do professor de educação profissional e tecnológica, mas não podemos pensar num profissional formado apenas pela prática de ser. Nesse sentido, surgem os seguintes questionamentos: Como se constitui a trajetória acadêmica e profissional dos docentes da EPT? Quais as maiores fontes de aprendizagem do ser professor da EPT? O que é ser professor? Essas questões nos remetem a uma problemática central: A partir de quais conjuntos formativos que o professor da EPT constitui a profissionalidade docente?

A seguir, trazemos, então, as principais sínteses geradas pela pesquisa sobre as dimensões constitutivas da profissionalidade docente na EP. O movimento de análise é detalhado em cada um dos textos desta obra, possibilitando-nos a compreender essas dimensões. Procuramos perceber o movimento de construção da profissionalidade para atuar naquela modalidade a partir da premissa de que temos ratificado ao longo de nossas pesquisas, de que a profissionalidade docente é “[...] instituída numa dinâmica de interação entre os elementos de regulação social da profissão e as formas subjetivas do sujeito que se faz professor”. (CRUZ, 2017, p. 26). A profissionalidade é expressa por um conjunto de elementos elaborados e articulados pelo professor na relação entre objetividade e subjetividade. Esses elementos acabam por ser referenciais compartilhados entre os pares, desenhando assim uma forma social de se identificar com a profissão. Porém, essa construção não se dá unicamente num plano individual e unilateral, e, por essa condição, a profissionalidade estabelecida na relação objetividade-subjetividade não pode ser pesquisada sem se considerar os

[...] modelos sociais do ser professor e a caracterização da atividade profissional a ser exercida pelos sujeitos. É construída num processo dinâmico em que tal atividade, ao integrar instrumentos e meios, revela-se como social, na medida em que pode ser síntese de múltiplas relações sobre o que é o ser docente e qual é a sua função na sociedade. (CRUZ, 2017, p. 26).

Assim, o construto da profissionalidade docente nos possibilita analisar o trabalho docente como ação com finalidades marcadas pelas determinações do capital ao trabalho como categoria ontológica do ser social, na qual os conhecimentos teórico-práticos da profissão são elaborados num contexto concreto de realização da atividade laboral, porém não se encerra nele, uma vez que fundamentos axiológicos, epistemológicos e ontológicos estão em disputas na configuração da função docente.

5. Dimensões constitutivas da profissionalidade docente na Educação Profissional

Uma síntese geral pode ser produzida da análise obtida pela pesquisa que ora é divulgada nesta obra sobre a construção da profissionalidade docente na Educação Profissional; e, assim, foi possível identificar três dimensões. As dimensões analisam e articulam as três questões gerais dos estudo já apresentadas neste texto, a saber: a) a que se relaciona ao perfil acadêmico; b) ao percurso formativo para se tornar professor; e c) ao significado da docência para a EP. Estas três dimensões seriam uma *epistemológica*, uma *política* e uma *pedagógica*.

Em relação à *dimensão epistemológica*, podemos indicar que os conhecimentos necessários para a formação e atuação docentes expressam a tensão entre uma base pragmática de conhecimento e a constituição de uma base de conhecimentos da área de Educação em seus diferentes fundamentos históricos, sociológicos, psicológicos e pedagógicos. Assim, tanto para a formação inicial como para a formação continuada os docentes apontam para a relevância de saber os conteúdos específicos das áreas técnicas em que atuam. Nesse mesmo sentido, a dimensão epistemológica é também tensionada pela relação teoria-prática. Esta dimensão é referente aos saberes experienciais, tanto do mundo do trabalho como do fazer da sala de aula como norte para a constituição da profissionalidade docente. Percebe-se, então, uma base empírica de constituição dessa profissionalidade, e os conhecimentos teóricos do campo da Educação parecem ser secundarizados. Em contrapartida, o perfil acadêmico dos

docentes revelou um percurso formativo peculiar pela alta qualificação dos sujeitos expressada por diferentes cursos, e na mesma medida, a indicação de um itinerário formativo também qualificado para a formação continuada.

Sobre a *dimensão política*, pode-se sintetizar o baixo conhecimento sobre a política de expansão da rede federal de educação tecnológica e a própria política de EP para o país. Nesse contexto, a política curricular e de organização do trabalho pedagógico nos Institutos, pela verticalização do ensino, parece também demandar maior aprofundamento dos sujeitos. O reconhecimento do seu papel na implementação das políticas públicas é tensionado por ações, ora de isolamento, ora de construção de decisões coletivas para a política institucional. Essa mesma coletividade parece ainda ser fragilizada pelo baixo reconhecimento do sindicato como entidade representativa e o sentido de constituir uma identidade de classe profissional. A relação com a comunidade externa, nessa mesma perspectiva política, parece ser uma ação ainda incipiente expressa também pelo nível de inserção social em diferentes espaços sociais e culturais dos docentes.

Já a *dimensão pedagógica* parece ser o amálgama das outras duas dimensões, uma vez que reflete o sentido de homem e sociedade que nortearia o docente para a efetividade da relação conteúdo-forma no seu ensino. Com relação aos aspectos organizativos, percebe-se a necessidade de estudo e aprofundamento sobre ações didáticas de planejamento, de avaliação e estruturação de estratégias diversificadas de ensino. Contudo, a construção e experimentação cotidiana de diferentes metodologias é vislumbrada como perspectiva. A relação professor-aluno, nessa dimensão, apareceu, em alguma medida, muito tímida como um elemento estruturante da profissionalidade docente na EP, uma vez que se endossou certa supervalorização da apropriação dos conteúdos específicos das áreas técnicas, conforme já indicado na dimensão epistemológica.

Referências

ALVES, Cristovam da Silva; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O clima organizacional e seus efeitos sobre a construção da profissionalidade docente. In: FERREIRA, Jaques de Lima (Org.). *Formação de professores: teoria e prática pedagógica*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. p. 355-378.

BOING, Luiz. Alberto. A profissionalização docente. In: VIII JORNADA PEDAGÓGICA DO GRUPO ESCOLAS RIO, Centro Pedagógico Pedro Arrupe, 14 de setembro 2002. Disponível em: <http://www.pedroarrupe.com.br>. Acesso em: 10 dez. 2007.

BRAEM, Sophie. Le nécessaire développement théorique de la notion de professionnalité pour la Sociologie des Professions française. In: INTERIM CONFERENCE OF ISA RESEARCH COMMITTEE SOCIOLOGY OF PROFESSIONAL GROUPS RC 52., Lisboa, Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa, 2000.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 ago. 1971a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 20 fev 2018.

BRASIL. Portaria n.º 432, de 19 de julho de 1971b. Institui Normas para organização curricular do Esquema I e do Esquema II. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/port432_71.htm. Acesso em: 07 abr. 2017.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução 02/1997. 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: 07 abr. 2017.

BRZEZINSKI, Iria. Profissão professor: identidade e profissionalização docente. In: _____. (Org.). *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano, 2002. p. 7-19.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. *Professor polivalente: profissionalidade docente em análise*. Curitiba: Appris, 2017.

CUNHA, Maria Isabel. Trabalho docente e profissionalidade na universidade. *Revista de Estudos Curriculares*, Porto, ano 4, n. 1, p. 67-84, 2006.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.

DUBAR, Claude. La qualification à travers les journées de Nantes. *Sociologie du Travail*, Paris, n. 1, p. 3-14, 1987.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, 2007.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NOVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

GAUTHIER, Clermont *et al.* *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 2. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2006. (Col. Fronteiras da Educação.)

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HOYLE, Eric. Professionalization and desprofessionalization in education. In: HOYLE, Eric; MAGERRY, Jacquetta (Ed.). *World yearbook of education 1980: professional development of teachers*. London: Kogan Page, 1980. p. 42-54.

JÁEN, Marta Jiménez; CABRERA, Blas. Quem são e que fazem os docentes? Sobre o “conhecimento” sociológico do professorado. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 4, p. 190-214, 1991.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando universidade e escola de Educação Básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa [online]*, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio-ago. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000200006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 19 out. 2007.

MORGADO, José Carlos. *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora, 2005.

OZGA, Jenny; LAWN, Martin. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 140-157, 1991.

SÁ-CHAVES, Idália. A construção do conhecimento profissional pelos professores do 1º ciclo do Ensino Básico. In: TAVARES, José; BRZEZINSKI, Iria (Org.). *Conhecimento profissional de professores: a práxis educacional como paradigma de construção*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001. p. 133-151.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SOUZA MACHADO, Lucilia Regina de. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. *Educ. Soc. [online]*, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a05v32n116.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2017.

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

Profissionalidade docente na Educação Profissional

Este livro é fruto do esforço coletivo realizado na Universidade de Brasília (UnB) empreendido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPe). Esse esforço girou em torno de uma questão central: *Quais são as dimensões constitutivas da profissionalidade docente na Educação Profissional?*. Tomou, assim, o Instituto Federal de Brasília (IFB) como o principal campo de pesquisa. O IFB, único na capital federal, mediante transformação da Escola Técnica Federal de Brasília (ETFB), mostrou-se ser uma instituição peculiar para analisarmos a construção da profissionalidade docente dentro desse cenário de oferta da Educação Profissional na região. Trata-se de obra que buscou constituir em práxis a pesquisa acadêmica sob os princípios do trabalho coletivo e da reflexão e intervenção social na constituição da formação de professores. Teve como desafio dialogar com gestores e professores licenciados nas diversas áreas e na Pedagogia, além dos professores-bacharéis, que constroem a profissionalidade docente para atuar na Educação Profissional no cotidiano dos institutos federais no Brasil.

As organizadoras



EDITORA



UnB