

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



Descritores de profissionalidade para a Educação Profissional e Tecnológica

Cristiane Jorge Bonfim

1. Introdução

A Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT), ao longo de seus mais de 100 anos de existência,¹ tem sido reestruturada à medida que o Brasil vem se desenvolvendo e passa a fazer parte do rol dos países emergentes. Nesse cenário, a educação, em seus vários níveis e modalidades, é imprescindível à ascensão econômica e social do país.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), “[...] de 1909 ano de criação da Rede Federal de Educação Profissional até 2002 haviam no total 140 escolas” dessa rede no Brasil (BRASIL, 2016); e de 2003 a 2016, a expansão alcançou o número de 644 novas escolas com corpo docente recém-contratado, e, muitos destes professores, sem formação inicial para a docência.

¹ Nilo Peçanha, em 1910, instalou 19 “Escolas de Aprendizes Artífices” destinadas “aos pobres e humildes”, distribuídas em várias Unidades da Federação. Eram escolas similares aos Liceus de Artes e Ofícios, voltadas basicamente para o ensino industrial, mas custeadas pelo próprio Estado (BRASIL, 1999).

Segundo dados do Censo/MEC, em 2007, o número de professores atuando na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil chegava a 49.653,² e em sua maioria necessitava de formação em serviço para construção e reconstrução da sua profissionalidade docente, conceito que apresentaremos ao longo deste texto. Na esteira da atuação docente temos os níveis e modalidades atendidas por esta rede, que articula a educação superior, básica e profissional, pluricurricular e *multicampi*, especializada na oferta de EPT em “[...] diferentes níveis e modalidades de ensino”. (BRASIL, 2008a).

Assim, no âmbito de atuação dos Institutos Federais (IFs), constam todos os níveis e modalidades da educação brasileira, incluindo as licenciaturas e a pós-graduação *lato e stricto sensu*, significando um complexo contexto de atuação profissional, que, segundo Souza Machado (2008):

As exigências com relação ao perfil dos docentes da educação profissional estão, hoje, mais elevadas. Não é mais suficiente o padrão do artesanato, quando o mestre da oficina-escola se apresentava como o espelho que o aluno praticante deveria adotar como referência. Superado também está o padrão da escola oficina, que impunha ao aluno a aplicação de séries metódicas de aprendizagem. Instrutores recrutados nas empresas, segundo o padrão de que para ensinar basta saber fazer, apresentam grandes limitações não somente pedagógicas, mas também teóricas com relação às atividades práticas que ensinam. Os professores da educação profissional enfrentam novos desafios relacionados às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais, aos efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho e culturas profissionais, ao novo papel que os sistemas simbólicos desempenham na estruturação do mundo do trabalho, ao aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços, à exigência de maior atenção à justiça social, às questões éticas e de sustentabilidade ambiental. São *novas demandas à construção e reestruturação dos saberes e conhecimentos fundamentais à análise, reflexão e intervenções críticas e criativas na atividade de trabalho*. (SOUZA MACHADO, 2008, p. 15, grifo nosso).

² Dados do Censo do Professor site do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores/censo-do-professor>. Acesso em: 26 set 2017.

A autora traz o percurso do professor da RFEPCT desde o seu início, quando o fazer artesanal era suficiente, pois estas escolas foram criadas para atender “[...] aprendizes, artífices e desvalidos da sorte”. (BRASIL, 1999). Este perfil de professor e de formação não atende mais às novas exigências de conhecimentos fundamentais, análise, reflexão e intervenções críticas do aluno, que dependem da formação do professor e que ultrapassa a dimensão de saber-fazer, é preciso ir além de saber ensinar alguém a fazer. Segundo Roldão (2007, p. 94),

“[...] fazer outros se apropriarem de um saber” – ou melhor, “fazer aprender alguma coisa a alguém”. [...] O entendimento de *ensinar* como sinónimo de *transmitir um saber* deixou de ser socialmente útil e profissionalmente distintivo da função em causa, num tempo de acesso alargado à informação e de estruturação das sociedades em torno do conhecimento enquanto capital global.

Assim, esse professor precisa construir outras dimensões do seu conhecimento para dar conta desse movimento complexo, composto, inicialmente, pela análise, reflexão, intervenção e mediação professor-aluno, articulando seus conhecimentos técnico-científico e pedagógicos, possibilitando promover a atitude ativa do aluno no processo ensino-aprendizagem.

No contexto, portanto, de atuação do professor da RFEPCT, que desde 2008 é integrante da carreira de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), precisa atuar em cursos básicos de qualificação, na educação profissional técnica de nível médio, inclusive, integrada à Educação de Jovens e Adultos (EJA), em cursos superiores de tecnologia, nas licenciaturas e na pós-graduação, como já mencionado acima.

Diante do contexto da atuação desse professor, este texto tem como ponto de partida a seguinte indagação: Quais os descritores de profissionalidade o docente da Educação Profissional (EP) precisa constituir na carreira enquanto professor de diferentes níveis e modalidades de ensino?

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

O professor no contexto legal brasileiro é um profissional com atuação em níveis específicos de ensino para o qual foi formado. Segundo Nóvoa (1995, p. 15):

A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente figurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente.

O corpo de saberes e de técnicas, um conjunto de normas e de valores, continua sendo imprescindível e dependente entre si para melhor desempenho da função do professor, pois sem as técnicas de ensino, o saber, por maior que seja, fica aniquilado àquele que sabe; e sem o saber, a técnica de ensino não passa de mero instrumento mediador, incapaz por si só de gerar o saber ao professor. Assim, o desempenho da função docente depende destas duas construções iniciais inerentes à profissão docente no contexto atual.

Para Sacristán (1995, p. 67), a função dos professores “[...] define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educacional deve dar resposta, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica”.

Nessa direção, a resposta que a sociedade espera do professor é que, pelo menos ele saiba ensinar, pois, historicamente, o professor é um profissional do ensino.

Mesmo desempenhando uma função definida pelo atendimento social em seu contexto de atuação, como qualquer profissional, o professor tem na sua trajetória profissional o desenvolvimento profissional que, para Hoyle (1982, p. 161, tradução nossa), “[...] refere-se ao processo pelo qual o profissional adquire e melhora o conhecimento e as competências necessárias para um desempenho profissional e eficaz”.³

³ “[...] refers to the process whereby a practitioner acquires and improves the knowledge and skill required for effective professional practice.” (HOYLE, 1982, p. 161)

Nessa direção, o desenvolvimento profissional leva à profissionalização, que, para o autor, “[...] usa-se o termo profissionalização para se referir ao processo pelo qual uma ocupação alcança cada vez mais critérios atribuídos a uma profissão”⁴ (HOYLE, 1982, p. 161, tradução nossa); porém é necessário que o professor tenha clareza de sua identidade docente (DUBAR, 1997), para que a partir dela tenha condições de desenvolver o profissionalismo e a profissionalidade enquanto dimensões distintas e complementares da sua profissionalização. Não vamos aqui nos debruçar na questão do profissionalismo, que, para Roldão (2005b, p. 108), em língua portuguesa, associa-se “[...] a uma carga valorativa, quando nos referimos a alguém, na linguagem comum, como um ‘bom profissional’ em qualquer atividade”. Isto posto, voltemos à profissionalidade e às reflexões sobre os descritores de profissionalidade necessários ao professor da ETP.

Neste texto, a profissionalidade é colocada na visão de três autores, o primeiro a que me refiro é Sacristán (1995, p. 65), que destaca sua posição sem esgotar a questão, e diz: “entendemos por profissionalidade a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. [...]”

Para o autor, a profissionalidade é composta por um conjunto de aspectos subjetivos relacionados aos comportamento humano, ético profissional na sua objetivação, porém há um aspecto objetivo que é o “conhecimento”, que aqui nos interessa explorar. Nessa direção, Cruz (2017, p. 33) destaca que a “profissionalidade diz respeito ao processo de melhoria das capacidades e dos conhecimentos construídos pela profissão, distinguindo a especificidade de ser professor”; e finalmente, Roldão (2005b, p. 108), em um artigo que versa sobre a profissionalidade do professor para ensino superior e não superior, assim expressa: “falamos aqui de profissionalidade

⁴ “The term profession is used both descriptively and prescriptively. The descriptive usage is based on the assumption that professions have distinctive characteristics which distinguish them from other occupations.” (HOYLE, 1982, p. 161)

como aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de actividades, igualmente relevantes e valiosas.”

Na direção da construção da profissionalidade, Roldão (2007) elenca alguns descritores sobre os quais pretendemos discorrer neste texto. O primeiro estabelece a atividade de ensinar enquanto especificidade profissional do professor; o segundo é o saber ou conhecimento profissional específico; e por último, a natureza desse conhecimento profissional específico.

Todos esses descritores estão relacionados com a função do professor enquanto elementos importantes à objetivação do seu trabalho, que retroalimentam e podem contribuir com as reconstruções de sua profissionalidade.

Ensinar é uma atividade inerente à atuação do professor, portanto, parece natural que o professor, para ensinar, necessita saber, mas saber o quê? O que necessita ensinar? Segundo Roldão (2005b, p. 14),

[...] a função de ensinar situa-se historicamente face a um duplo referencial: por um lado, a nossa origem como agentes de ensino remonta ao escravo grego que, mais culto que o romano que dominou a Grécia, era encarregado de ensinar os filhos dos vencedores, isto é, “conduzir as crianças ao conhecimento e à cultura” – o pedagogo, como se designava em grego: etimologicamente aquele que conduz – *ago*, a criança – *paidos* – ao conhecimento. Em uma outra linha de evolução histórico-social, o acto de ensinar institui-se sobretudo a partir da Idade Média e do desenvolvimento das Universidades, associado ao acto de tornar público um saber que alguns possuem, e que os discípulos procuram para aceder a esse saber, restrito, precioso, e concentrado num pequeno número de estudiosos.

Esta é uma explicação realizada por aquela autora partindo do ponto de vista etimológico e sua relação com aspectos histórico-sociais que vai dando legitimidade social à ação de ensinar. Roldão atualiza o conceito ao contexto assim dizendo que

[...] a função de ensinar, nas sociedades actuais, e retomando uma outra linha de interpretação do conceito, é antes caracterizada, na nossa perspectiva, pela figura da dupla transitividade e pelo lugar de

mediação. Ensinar configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como a especialidade de fazer aprender alguma coisa (a que chamamos currículo, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a alguém (o acto de ensinar só se actualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da acção, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada acção de ensinar). (ROLDÃO, 2007, p. 95).

Para ensinar, no sentido de fazer o outro aprender alguma coisa, é preciso adquirir os conhecimentos pedagógicos que envolvem o contexto sócio-histórico, além de métodos e técnicas de ensino, saber estruturar a organização do trabalho pedagógico, dentre outros. Conhecimentos estes que se inserem no campo da teoria pedagógica e que nem sempre os professores da EPT tiveram acesso. Temos nos inquietado coadunando com Souza Machado (2011), ao citar uma declaração registrada num texto gerado no debate realizado pelo Ministério da Educação (MEC) sobre o tema, em 2006, em que se diz:

Hoje está entrando uma leva enorme de professores que têm mestrado e doutorado, mas, por outro lado, muitos deles nunca tiveram uma atuação profissional anterior. Para muitos, essa é a primeira vez que estão atuando profissionalmente e, vejam a contradição, eles vêm para o Cefet para dar aula de educação profissional. Temos encontrado problemas bastante sérios e não apenas de natureza pedagógica. Recentemente, depois de uma longa discussão, um desses nossos novos professores diz: *realmente a gente não está sabendo formar técnicos*. Se você pedir para ele formar um graduado, ele sabe, agora se você pedir para formar um técnico, ele não sabe. (SOUZA MACHADO, 2011, p. 693, grifo do original).

O trecho citado demonstra que os professores contratados para exercer a profissão de professor não estão conseguindo executar a atividade básica inerente à profissão que é ensinar, mas ele não saber ensinar no nível técnico, mas sabe ensinar no ensino superior. Segundo a Lei de Diretrizes e Base da Educação/Lei n.º 9.394/1996 (LDB):

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. (BRASIL, 1996).

Na forma da LDB, os professores estariam aptos ao exercício do magistério superior, mas não para atuarem na educação básica, e nesse nível de ensino está a formação profissional técnica de nível médio, para a qual há necessidade de complementação pedagógica que licencia bacharéis para esse nível de ensino, conforme Resolução 02/97 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que “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”. (BRASIL, 1997). Sendo assim, o bacharel que ingressa na docência não adquiriu esses conhecimentos pedagógicos em sua formação inicial (BONFIM, 2011).

Em um estudo inicial realizado por Cruz e Vital (2014) em editais de seleção de professores para a EP no Centro-Oeste, entre os anos de 2008 a 2012,

[...] os editais apresentam três etapas principais. A primeira composta por uma prova escrita objetiva e ou discursiva na qual o conhecimento exigido geralmente recebe a indicação de “conhecimento específico”, denotando ser aquele referente à área de formação dos bacharéis e licenciados nas diversas disciplinas da educação básica. Faz parte também dessa etapa a indicação dos “conhecimentos básicos”, estes geralmente sendo os de língua portuguesa e da legislação da educação profissional e ou da legislação federal. (CRUZ; VITAL, 2014, p. 42).

Dessa forma, os concursos para entrada na carreira docente continuam direcionando a exigência para conhecimentos específicos da formação profissional do bacharel, e isso, evidentemente, forma um quadro docente sem formação inicial que os licencie para exercer a função docente para a EP, assim como a seleção de licenciados cobra os conhecimentos das disciplinas da educação básica para a qual foram formados, que também é uma exigência de sua formação profissional na licenciatura. Mas estariam estes professores licenciados aptos para atuação na EP? Com certeza não; segundo Bonfim (2011), os dois perfis de professores precisam

de formação para atuar nesse contexto se ao bacharel falta a formação inicial para o exercício da profissão de professor, e para o licenciado falta a formação continuada que pode lhe preparar para atuação profissional neste contexto.

Portanto, a falta de formação inicial do bacharel e a necessidade de formação continuada ao licenciado são questões a serem resolvidas no âmbito da RFEPCT, e podem se concretizar por meio de formação inicial e continuada para professores em serviço, como já existem algumas iniciativas como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), mas com problemas de fragmentação curricular que não coadunam com a proposta integrada da modalidade (BONFIM, 2011).

O saber profissional específico e a sua natureza é construído de várias formas, entre elas destacamos a formação inicial em nível superior para a docência. Segundo Roldão (2005, p. 109), “[...] o saber específico indispensável ao desenvolvimento da actividade e sua natureza” é um dos descritores da profissionalidade docente, pois não se ensina o que não sabe, portanto, este descritor está intimamente ligado à atuação do professor. Nessa mesma direção, para Sacristán (1995, p. 65), “[...] a discussão sobre a profissionalidade do professor é parte integrante do debate sobre os fins e as práticas do sistema escolar, remetendo para o tipo de desempenho e de conhecimentos específicos da profissão docente”.

Sem os conhecimentos específicos a atividade de ensino fica prejudicada, pois o professor ensina o seu saber específico articulado às discussões e mediações em sala de aula. Para Vaillant e Garcia (2012, p. 72),

[...] os docentes devem possuir conhecimento da matéria que ensinam. [...]. O conhecimento do conteúdo inclui diferentes componentes, dos quais dois são os mais representativos: conhecimento substantivo e sintático. O conhecimento substantivo constitui-se com a informação [...] ou seja, o corpo de conhecimentos gerais de uma matéria, os conceitos específicos e definições, convenções e procedimentos. Os conhecimentos sintáticos do conteúdo completa o anterior e passa a fazer parte do domínio que tem o docente dos paradigmas de pesquisa em cada disciplina.

Estes dois componentes distintos e complementares possibilitam o aprimoramento da atividade docente de ensinar saberes específicos mediados pelo saber pedagógico e pesquisar em seu campo de atuação. Esse aspecto amplia o olhar acerca do saber dos professores para além do específico, pois Tardif (2002, p. 11) entende que

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

Assim, o conhecimento específico é parte do saber do professor, impactando diretamente na sua atuação profissional, e é componente indissociável de sua profissionalidade. Sendo o saber profissional composto em parte pelo conhecimento específico, é necessário explorar a natureza deste conhecimento específico, que é a análise das possibilidades da atuação teórico-prática do professor. Segundo Roldão (2007, p. 98):

A formalização do conhecimento profissional ligado ao acto de ensinar implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas – científicas, científico didáticas, pedagógicas (o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos), que contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual – como ensinar aqui e agora –, que se configura como “prático”.

A articulação do conhecimento profissional ao ato de ensinar a fazer, que é uma das dimensões do conhecimento requerida ao ensino técnico de nível médio, se dá pela natureza da ocupação para a qual os alunos são formados, historicamente mais ligada ao fazer prático, que, para Schön (2000), em seu estudo que discute a preparação de profissionais na perspectiva da epistemologia da prática para atendimento às demandas práticas no contexto do trabalho, diz que “[...] se concebermos o conhecimento profissional em termos de fatos, regras procedimentos aplicados de forma não problemática a problemas instrumentais, veremos o ensino prático, em sua totalidade, como uma forma de treinamento técnico”. (SCHÖN, 2000, p. 41).

Portanto, a natureza do conhecimento prático do “professor” por si só não avança do instrumental e reforça a dicotomia do trabalho manual e do trabalho intelectual criticada por Ciavatta (2005), quando se refere ao modelo curricular do ensino técnico, modelo este historicamente contraditório à proposta do Ensino Médio Integrado à EP no âmbito da Educação Básica, que consta nos documentos orientadores da modalidade. Segundo a autora,

[...] a ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado do conhecimento que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Romper com esta dicotomia é uma especificidade da natureza do trabalho do professor em sua articulação teórico-prática e pedagógica, imprescindível à atuação no contexto da EP. Para Souza Machado (2008, p. 18): “O professor da educação profissional deve ser capaz de descrever práticas profissionais [...] e de estabelecer a diferença entre ensinar práticas e ensinar os saberes sobre estas práticas [...]”.

Estabelecer uma relação de aproximação entre ensino dos saberes que são conhecimentos teóricos que potencializam o entendimento da prática, uma vez que fazer uma simulação prática e permitir a experimentação, é avançar do instrumental ao teórico analítico.

Quando nos referimos à atuação do professor no Ensino Superior este descritor de profissionalidade se mantém necessário e

[...] se concebermos o saber profissional em termos de “pensar como um” administrador, advogado ou professor, os estudantes ainda assim aprenderão fatos relevantes, mas aprenderão também as formas de investigação pelas quais os profissionais competentes raciocinam para encontrar, em instâncias problemáticas, as conexões entre conhecimento geral e os casos particulares. (SCHÖN, 2000 p. 41).

A possibilidade de o professor ministrar sua aula, estabelecendo conexões teórico-práticas para soluções de problemas no contexto da sala aula, permite ao aluno participar de simulação de situação real controlada, segundo Schön (2000). Porém, mesmo dentro de um contexto acadêmico controlado, a simulação se presta ao papel de uma vivência inicial, que passa a ser uma referência para o aluno quando vivenciá-la no contexto do mundo real, onde este atuará profissionalmente depois de formado. Este contexto real lhe trará situações e soluções diferentes das simulações acadêmicas, tendo sua utilidade enquanto experimento de referência.

Para atuação docente na EPT,⁵ o perfil profissional

[...] engloba, além das especificidades das atividades pedagógicas relativas ao processo de ensino-aprendizagem neste campo, as dimensões próprias do planejamento, organização, gestão e avaliação desta modalidade educacional nas suas íntimas relações com as esferas da Educação Básica e Superior. (SOUZA MACHADO, 2008, p. 18).

De acordo com a legislação brasileira a educação superior tem como finalidade formar para o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo em diferentes áreas do conhecimento, contemplando as possibilidades de investigação científica visando o desenvolvimento da ciência e tecnologia (BRASIL, 1996).

Nesse nível de ensino a natureza do saber teórico-prático, considerando seus benefícios quando bem articulados, perpassa do ensino à pesquisa, ampliando os horizontes dos alunos:

A mudança histórica do formato tradicional da produção livresca do conhecimento para a produção experimental, investigativa e sustentada dos saberes produzidos, tornou as instituições universitárias os principais centros produtores de conhecimento científico socialmente creditado. Por isso as Universidades da modernidade instituíram, e mantêm, como sua dupla missão o *ensino* e a *investigação*. (ROLDÃO, 2005b, p. 121, grifos do original).

⁵ *Tecnológica* é o termo utilizado para se referir aos Cursos Superiores de Tecnologia.

Isso significa um conhecimento cuja natureza teórica potencialize ao professor as condições de ampliar o ensino a partir do seu conhecimento específico ou substantivo articulado ao sintático. Para Vaillant e Garcia (2012), isso é possível por meio do veio da pesquisa.

Caso essa relação entre o conhecimento específico e os processos da pesquisa ainda não seja alcançada, pelo menos que seja almejado, senão, então, cairemos na situação descrita por Roldão (2005b, p. 122), que sem esse direcionamento, “[...] o exercício docente no ensino superior continua muito marcado por uma concepção empobrecida de ensinar como mero acto de passagem, vinculado a um procedimento de ensino que permanece individual e isolado, e escassamente alimentado por saberes pedagógicos”.

Sendo assim, o conhecimento específico do professor, enquanto importante descritor de profissionalidade “indissociável do saber e do ensinar”, carece de construção e reconstrução permanente à sua objetivação e profissionalização, parte integrante do seu desenvolvimento profissional que não pode ser alcançado sem a formação inicial e continuada para auxiliar na construção individual de cada profissional docente.

Assim, bacharéis e licenciados necessitam de formação para atuação na EPT, e a formação deve ocorrer em serviço àqueles que já ingressaram na carreira, para o desenvolvimento destes descritores de profissionalidade.

Se os cursos de Bacharelado no Brasil tivessem um núcleo de disciplinas que formasse licenciados em cada área de formação, o cenário seria mais profícuo à construção da profissionalidade da RFEPTC.

3. Conclusão

Diante do exposto, apontamos que os descritores de profissionalidade do professor da Educação Básica e Superior necessitam de diferentes elementos para o desenvolvimento de sua profissionalidade. A partir de Roldão (2007), endossamos

que ensinar é ter conhecimento específico de natureza teórico-prática, e que há um grande caminho a percorrer para esta construção. A constituição da profissionalidade enquanto conceito em construção se dá à medida que o profissional atua em seu contexto e busca construir os saberes necessários à sua atuação. Porém, considerando os níveis de ensino, dos professores da RFEPCT nos quais irão atuar pelas limitações já elencadas, urge promover ações em que lhes sejam oferecidas oportunidades de construí-los por meio de formação continuada em serviço.

Referências

BONFIM, Cristiane Jorge de Lima. *Os desafios da formação continuada de docentes para atuação na Educação Profissional articulada à educação de jovens e adultos*. 2011. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2011. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9492/1/2011_CristianeJorgedeLimaBonfim.pdf. Acesso em: 25 set. 2017.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece 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: 25 set. 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: 26 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.º 16/99. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer169.pdf. Acesso em: 25 set. 2017.

BRASIL. Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 27 jul. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 25 set. 2017.

BRASIL. Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 dez. 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 25 set. 2017.

BRASIL. *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: concepções e diretrizes*. Ministério da Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2008b.

BRASIL. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Expansão da Rede Federal, 2 de março de 2016. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 25 set. 2017.

CIAVATTA, Maria. Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

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

CRUZ. Shirleide Pereira da Silva; VITAL, Tainara Rayanne da Silveira. A construção da Profissionalidade docente para a Educação Profissional: análise de concursos públicos para docente. In: ANAIS DO II COLÓQUIO NACIONAL – A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 2014. *Anais...* Natal: IFRN, 2014. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1999/801>. Acesso em: 25 set. 2017.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Tradução de Anette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto. R. Lamas. Porto: Porto Editora, 1997.

HOYLE, Eric. The professionalization of teacher: a paradox. *British Journal of Education Studies*, v. 30, n. 2, p. 161-171, June 1982.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: _____. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editor, 1995. p. 13-34.

SOUZA MACHADO, Lucília Regina de. Diferenciais inovadores na formação de professores para a Educação Profissional. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília, Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), v. 1, n. 1, p. 8-22, 2008.

SOUZA MACHADO, Lucília Regina de. O desafio da formação de professores para a EPT e PROEJA. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302011000300005&script=sci_arttext. Acesso em: 25 set. 2017.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores: construção do saber profissional e cultura da profissionalização: Que triangulação?. In: ALONSO, Luísa; ROLDÃO, Maria do Céu (Org.). *Ser professor do 1º Ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina, 2005a. p. 14-25. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWpbnxzaWFwcm9m-ZXN8Z3g6M2JiZTIwYjY0ODk0ZWZlZA>. Acesso em: 25 set. 2017.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: Estudos sobre Educação*, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005b.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>. Acesso em: 25 set. 2017.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. (Prefácio e Parte I, Caps. I e II).

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

VAILLANT, Denise; GARCIA, Carlos Marcelo. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

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 praxis 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