

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 3

Analizando o contexto do
Instituto Federal de Brasília e a
construção da profissionalidade
docente na Educação
Profissional



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

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

1. Introdução

Em grande expansão nas duas últimas décadas, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem sido motivo de estudos e discussões no campo educacional, seja no tocante ao perfil de formação de seus alunos, na relação entre educação e trabalho adotada, no perfil profissional do egresso, na qualidade dos cursos e/ou critérios de qualidade adotados como referência, nas formas (ou falta) de financiamento para essa modalidade de ensino, ou na formação dos professores para lecionarem nos diversos cursos ofertados nos Institutos.

O presente estudo faz parte de uma pesquisa que investiga as dimensões constitutivas da profissionalidade dos professores da EPT do Instituto Federal de Brasília

(IFB). A instituição foi criada no contexto da expansão dos Institutos Federais (IFs), resultantes de políticas que buscaram ampliar a oferta da EPT. Atualmente, o IFB conta com nove *campi* em funcionamento, sendo: Campus Brasília, Campus Gama, Campus Planaltina, Campus Riacho Fundo, Campus Samambaia, Campus São Sebastião, Campus Taguatinga e Campus Estrutural. O corpo docente do IFB é composto tanto por licenciados e bacharéis, sendo a presença destes últimos justificada por uma ausência de professores formados em áreas exigidas para a EPT com ingresso nos últimos três anos por meio de concursos públicos.

A pesquisa teve como objetivo compreender o processo de construção da profissionalidade docente de licenciados e bacharéis na organização administrativa e pedagógicas do IFB. Como metodologia, no final do ano de 2015, e durante todo o ano de 2016, aplicou-se um questionário em formulário impresso e *online*, com o retorno de 99 instrumentos efetivamente respondidos. A composição do questionário foi de 48 questões abertas e fechadas que tratam do perfil do profissional e da Organização do Trabalho Pedagógico (OTP). Para este texto, será abordada a temática sobre os “Conhecimentos Docentes Necessários para Atuação no IF”.

2. Formação de professores para a Educação Profissional e a construção da profissionalidade docente

A formação de professores para atuar na EPE 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, e isso marca sua construção identitária.

Desde 1961, no artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4024/1961), 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. 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.

Na década de 1990, a produção acadêmica relativa à Educação Profissional (EP) e à formação dos seus professores foi ampliada, porém as políticas de formação dos seus professores continuaram se caracterizando por dois aspectos: a descontinuidade e não obrigatoriedade. A regulamentação do oferecimento de EP foi feita por meio de decretos – como os de n.º 2.208/1997 e n.º 5.154/2004 –, que não exigem formação específica para o ingresso na docência, que poderia ser suprida pela experiência profissional na área, e se oferecida em serviço, ocorreria por meio de programas especiais de formação pedagógica.

Em decorrência da implementação da nova LDB 9394/1996, não houve um rompimento com esta lógica já existente nestes 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 dada a possibilidade de cursarem programas de formação pedagógica, que pode ser observado em seu artigo 63, inciso II.

Embora desde a década de 1990 se defenda a criação de cursos de licenciatura nos diversos ramos da EP, essa medida ainda não foi implementada, embora a legislação que instituiu os IFs preveja como uma de suas atribuições o oferecimento de cursos de formação de professores.

Posteriormente, a Resolução CNE/CP n.º 02/97, 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 que podem ser ministrados em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de Educação Superior ou em programas especiais de formação pedagógica. Não se diferenciam dos previstos nas legislações anteriores, exceto pelo fato de preverem uma organização curricular baseada em núcleos.

Recentemente, as atuais Diretrizes Curriculares para a formação inicial em nível superior dos profissionais da Educação, Resolução CNE/CP n.º 2/2015, ampliou as horas de formação das licenciaturas e apresentou um itinerário formativo pelo postulante à atuação na docência após uma formação de bacharel. Contudo, a Resolução n.º 6, de 20 de setembro de 2012, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, estabelece que essa formação possa ser adquirida por meio de diversas formas, além da licenciatura: programas de formação pedagógica, cursos de especialização, certificação das experiências, segunda graduação ou “outras formas”. Destaca-se a importância de apontar as necessidades de cursos próprios de formação para a docência.

Entretanto, a Lei n.º 13.415/2017 da reforma do Ensino Médio, ao indicar o “notório saber” pelo reconhecimento via rede Certificação, trouxe contradições e certas permanências na lógica de formação de professores que podem fragilizar a formação e a construção de uma profissionalidade docente, desconstruindo um processo de profissionalização. Em relação à formação docente para atuar nas disciplinas do núcleo comum da Educação Básica na modalidade da EP, 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, podendo não atender a algumas especificidades da modalidade, tais como Souza Machado (2011, p. 15) nos indica: “[...] 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 [...]”; e ainda, a “[...] compreensão

radical do que representa tomar o trabalho como princípio educativo; perspectiva de emancipação do educando, porquanto sujeito de direitos e da palavra”. Nesse sentido, a formação do docente, sendo inicial ou continuada, segundo Garcia (1999), deveria ser considerada como um processo organizado com uma sistematização adequada ao desempenho das funções docentes com vistas a uma formação profissional.

Roldão (2007) desenvolve o conceito de *profissionalidade docente*, entendida como a natureza específica da ação do professor – a ação de ensinar –, para discutir o conhecimento profissional docente. Segundo a autora, a ação de ensinar é característica que permanece ao longo da evolução histórico-social. Ela propõe o que denominou “um conjunto de geradores de especificidade” do conhecimento profissional docente: a comunicabilidade e circulação; a capacidade de realizar metanálises; a natureza mobilizadora e interrogativa; a capacidade analítica (saber técnico e componente improvisador); e natureza composta (lógica incorporadora).

Nesse contexto, o conceito de profissionalidade docente tem se destacado como um referencial analítico importante para se compreender como os sujeitos constroem a sua profissão tendo como referência a trajetória da formação inicial, pessoal, o contexto e as condições de trabalho. Portanto, à parte as normas e leis que regem o exercício profissional na educação, a utilização do conceito de profissionalidade docente têm buscado analisar a formação docente dentro de um contexto, de modo a se enxergarem as diversas referências das quais os envolvidos se utilizam durante a sua formação como professor.

3. Conhecimentos necessários para Educação Profissional: o que dizem os professores

Ao questionar o professor sobre “Qual formação você considera necessária para ser professor?”, foram contabilizadas 92 respostas, e sete foram deixadas em branco, ou seja, não foram respondidas pelos sujeitos.

Os dados apontam que para os professores (bacharelado e licenciatura) é importante: a) buscar uma especialização e/ou formação *stricto sensu* com 30% dos

respondentes; b) licenciatura, formação pedagógica, complementação pedagógica com 20% dos respondentes; e c) formação de bacharelado aliada ainda ao conhecimento profissional e experiência profissional, com 50%.

As indicações denotam ainda que para a EP a marca da profissionalidade docente, quantos aos conhecimentos de formação, é da necessidade de integração dos conhecimentos da área técnica de formação e os conhecimentos do campo pedagógico. Tal relevância pode ser inferida quando da indicação do itinerário formativo constituído por graduação e, posteriormente, “especialização” e “pós-graduação”, que se pode dar maior ênfase na formação técnica/bacharelizante inicial, pois houve um número muito pequeno de registro se a formação continuada seria no campo da Educação. O sujeito n.º 64 faz claramente essa referência: “No mínimo um mestrado e se possível na área educacional.” Outro sujeito apontou uma pós-graduação que tratasse de temas educacionais: “Educação tecnológica, educação de jovens e adultos, papel do professor e licenciatura” (Sujeito n.º 18). Porém, em número maior houve a indicação de que os conhecimentos profissionais aparecem ligados aos conhecimentos técnicos e aos conhecimentos dos cursos das áreas de formação técnica e tecnológica que serão ministrados por esses professores. Ou seja, eles consideram importante o domínio de conteúdos das disciplinas que serão ministradas.

É certo que o limite do instrumento questionário não nos dá elementos para endossarmos essa afirmação; porém, podemos inferir que o sentido de “complementação pedagógica” talvez nos leve a crer que o campo pedagógico estaria secundarizado em detrimento da formação *lato e stritu sensu*. Traz-nos elementos, portanto, da profissionalidade docente para EP que endossam uma ambiguidade entre se referendar por um domínio de conteúdo disciplinar e afirmar a necessidade do conhecimento pedagógico do conteúdo para a sua formação e atuação.

Esse último conhecimento tem relevância para os estudos na docência universitária, e podem ser transpostos para o contexto dos IFs, uma vez que estes, a partir da Lei n.º 11.892/2008, tornam-se instituições também de Ensino Superior; são conhecimentos importantes para a construção da profissionalidade docente na

perspectiva de Roldão (2005), sobre a função de ensinar. A esse respeito Teixeira (2008, p. 4, citado por Oliari *et al.*, 2013, p. 4) menciona:

A necessidade do professor universitário conhecer didática, psicologia da aprendizagem, planejamento de currículos, enfim, tudo que se relaciona com o processo ensino-aprendizagem são muito raramente discutidas nas universidades. Há mesmo quem afirme que a única pré-condição para ser professor universitário é o domínio do conteúdo que irá ensinar.

Ao indagar sobre os “conhecimentos necessários para atuar na EP”, trabalhou-se com a escala de referência (“não concordo”, “concordo parcialmente” e “concordo completamente”) a partir das seguintes afirmações: a) “Um bom docente no Ensino Médio Técnico será um bom docente no Ensino Superior”; b) “Para ser professor o fundamental é saber o conteúdo”; c) “Sou professor porque me identifico com área de conhecimento”; e por fim d) “A relação com o estudante no processo de construção do conhecimento é muito importante para a atuação como professor”.

Identificamos que no item “a”, cuja afirmação é “Um bom docente no Ensino Médio Técnico será um bom docente no Ensino Superior” (graduação e/ou pós-graduação), a porcentagem maior está na resposta “não concordo” (45,68%), ou seja, de acordo com o ponto de vista da maioria, não necessariamente trabalhar no ensino técnico significa que aquele docente será bom o suficiente para atuar no Ensino Superior. Porém, se somarmos as porcentagens dos itens “concordo totalmente” com o “concordo parcialmente”, nota-se 20,99% e 32,10%, respectivamente, e o reconhecimento seria maior, indicando que a experiência prévia de professor em um outro nível de ensino pode ser a base para sua atuação noutro nível diferente. Contudo, podemos inferir que, mesmo assim, os professores apontam para a necessidade de aperfeiçoamento *stricto sensu* ou *lato sensu*, indicando um itinerário formativo de aprofundamento de conhecimentos.

Para Helmer e Reyes (2015), o EPT acaba exigindo dos professores uma bagagem de conhecimentos mais complexa, no sentido de torná-lo capaz de transitar por diferentes níveis de ensino, sem dificuldades. Este argumento vale para

o item em análise, de modo a se possibilitar formação polivalente por nível de ensino. Para Oliveira (2016), a polivalência por nível de ensino é percebida como vantagem e desvantagem para o corpo docente do IFB, que pouco se percebe em um coletivo de trabalhadores da Educação, formando o par coletividade-individualidade. Daí o quanto a integração dos conhecimentos do conteúdo disciplinar e do conhecimento pedagógico dos conteúdos ser um elemento significativo para a consolidação da profissionalidade docente na EP de modo a atender às exigências educativas desta modalidade.

No item “b”, no qual a assertiva é “Para ser professor o fundamental é saber o conteúdo”, tem-se 35,80% respondendo com “concordo totalmente”; e somando ao nível de concordância “concordo parcialmente”, tal assertiva tem um referendo de 60% dos respondentes. Essa indicação reforça o quanto que o conteúdo disciplinar norteia a constituição da profissionalidade docente para a EPT em relação ambígua com a apropriação de conhecimentos da docência como campo de conhecimento profissional para aqueles professores que atuam nesta modalidade.

Gomes (2010), ao analisar o perfil do professor da EP, conclui que mesmo tendo certo “pré-conceito” inicial em relação à pedagogia, os professores participantes de sua pesquisa, após vivenciarem cursos de licenciatura, em sua maioria no formato de complementação pedagógica, perceberam mudanças em suas práticas docentes. Para essa autora, então, a definição do professor da EP como um profissional em formação contínua se aproxima mais da sua realidade e pode romper com uma visão de senso comum, que o define como um “não professor”, o que leva à afirmação de que não existe um “padrão único” de professor atuando naquela modalidade.

Para a afirmação “Sou professor porque me identifico com área de conhecimento”, tem-se 65% dos sujeitos que não a tomou como definidora de sua condição de *ser* e *estar* na profissão de professor na EP, denotando que outros elementos se apresentam como justificadores da escolha de ser professor.

Apenas aproximadamente 16% concordaram que o principal estímulo para ser professor seria a identificação com a área de conhecimento que ensinam. Percebe-se

que existe uma gama de conhecimentos que constitui o ser professor, ou seja, somente se identificar com a área de conhecimento e não possuir conhecimento de nada adianta, indo mais além, possuir conhecimento também é saber passá-lo; ser professor vai muito além de uma simples identificação com a área (HELMER; REYES, 2015). Alguns estudos têm apontado que outros referenciais se apresentam para o exercício da docência na EP. Carvalho (2012), por exemplo, fala da identificação com a prática de seus antigos professores; Castro Júnior (2008) menciona a necessidade contínua de estudos na vivência efetiva da docência; e Azank Abdu (2011) registra que o reconhecimento da própria função social que o curso de formação no qual o professor está ministrando, no caso do seu estudo, o da área do Direito, é um elemento que norteia a ação docente, ou seja, a área de conhecimento da formação técnica empreendida endossa a ambiguidade que se configura na construção da profissionalidade docente para a EP.

Em relação à afirmação “A relação com o estudante no processo de construção do conhecimento é muito importante para a atuação como professor”, obtêm-se significativos 95% que não concordaram com a afirmação. Sobre esse dado, Neitzel (2009) e Zabalza (2004), citados por Oto e Bastos (2012, p. 3),

[...] enfatizam a necessidade de se conduzir o trabalho docente considerando as demais dimensões do humano, para que haja a superação da feição extremamente produtivista e instrumental do modelo epistêmico moderno e que não se pode deixar de lado, quando se pensa a formação de professores, os aspectos que extrapolem os saberes científicos docência, ou seja, devemos estar atentos também à dimensão ética, cultural e política da prática educativa.

Há elementos que nos mostram a fragilidade da construção de uma profissionalidade docente identificadora como perfil profissional, pois na perspectiva de Roldão (2007 p. 94), um dos descritores e características da função docente é “saber ensinar algo a alguém”, contemplando o pleno conhecimento dos sujeitos com os quais o professor vai se relacionar no processo de ensino-aprendizagem. Para Batista Neto (2006 p. 167), a relação professor-aluno é um elemento central

da relação pedagógica que constitui a instituição escolar, podendo apresentar características variadas de acordo com a etapa de ensino na qual se realiza. Cruz (2012), embasada por essa compreensão, para o caso do professor polivalente que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, defende que a

[...] relação professor-aluno como elemento estruturante da profissionalidade polivalente nos permite perceber as peculiaridades do atendimento a um projeto de educabilidade em nível macro e um projeto educativo assumido pelo profissional, inspirado em fundamentos pedagógicos e materializado por formas organizativas próprias. (CRUZ, 2012, p. 196).

Dessa sua defesa depreende ainda que

[...] a relação professor-aluno como fio condutor de constituição da profissionalidade docente poderia ser um princípio comum a ser estendido para a compreensão da formação e do exercício dos demais professores que atuam em diferentes níveis e etapas da escolarização. (CRUZ, 2012, p. 243).

Diante do exposto, é bastante instigador refletir sobre a relação professor-aluno no contexto da EP para aprofundarmos por que este elemento apareceu de forma tão negativa nas respostas dos sujeitos participantes da pesquisa.

Na questão sobre “aspectos dos conhecimentos didático-pedagógicos considerados significativos para a função de ensinar” foram expostos sete elementos, dos quais três deveriam ser elencados como prioritários para a atuação como docente do IFB, com o índice de importância de 1 a 3, a saber: a) Domínio dos fundamentos do conteúdo da matéria a ser ensinada; b) Progressão do conteúdo, facilitando a aprendizagem dos alunos; c) Avaliação dos conhecimentos construídos pelos alunos; d) Planejamento e elaboração das estratégias metodológicas mais adequadas ao conteúdo; e) Definição dos objetivos da aula de acordo com o plano de ensino elaborado; f) Estabelecimento de relações entre o conteúdo e as práticas sociais dos estudantes; e g) Estabelecimento de relações entre conceitos, fatos e procedimentos do conteúdo a ser trabalhado com os estudantes.

Pode-se deduzir que para os professores é muito importante ter domínio dos conteúdos curriculares, pois houve a indicação de 40 referências entre importante e média importância, o que coaduna com a centralidade do conhecimento específico na profissionalidade do professor no Instituto Federal. Compreende-se que este distanciamento ocorre em função da visão do conceito de “ser professor” não dialogar com as questões pedagógicas, que embasam as suas bases como ciência de referência para construção do conteúdo específico. Contudo, o que queremos mostrar é que não existe outra docência, mas outra forma de se trabalhar com ela, sendo que esta pode ser a dificuldade para a efetivação de uma docência de qualidade.

Quando os respondentes indicam a sua opinião quanto ao item “Domínio dos fundamentos do conteúdo da matéria a ser ensinada”, não há grande interesse referente à progressão do conteúdo, pois houve apenas cinco registros; isso talvez por não entenderem sua importância para a gestão da aprendizagem dos alunos, denotando uma certa fragilidade no conhecimento curricular construídos pelos professores.

Poucos responderam sobre a avaliação dos conhecimentos construídos pelos alunos, mas pelos dados coletados, a média de interesse é de seis registros na escala apresentada. Já na elaboração de estratégias, eles acham irrelevante a importância dos planejamentos de conteúdo, talvez por se basearem no currículo institucional e o foco estar centrado no conteúdo a ser ensinado.

Sobre as práticas sociais dos estudantes, as respostas estão parcialmente divididas entre média e baixa importância, levando-nos a pensar que ainda prevalece a ideia de que o professor não deve se inteirar dos problemas “pessoais” dos alunos, compreendendo que o ambiente escolar é desligado do ambiente social, algo que parece reforçar o não reconhecimento da relação professor-aluno como referente para a sua profissionalidade.

Após a análise dos dados, dentre as sete opções, fica perceptível que o item com maior importância é o “Domínio dos fundamentos do conteúdo da matéria a ser ensinada”; o de média importância é o “Planejamento e elaboração das estratégias metodológicas mais adequadas ao conteúdo”; e o de menos importância é o “Estabelecimento

de relações entre conceitos, fatos e procedimentos do conteúdo a ser trabalhado com os estudantes”; sendo essas as opções mais escolhidas. Desta forma, esses conhecimentos são os mais importantes para a atuação como docente em um IF. Porém, dois deles, o de média importância e o de menos importância, são conhecimentos adquiridos não apenas no curso de licenciatura, mas, principalmente, em contato com o corpo docente da instituição e por meio do exercício da docência (HELMER; REYES, 2015). Contudo, deveriam ser conteúdo formativo em cursos institucionalizados para sedimentar ainda uma base teórica para a construção da profissionalidade docente.

4. Considerações finais

A construção da profissionalidade docente dos bacharéis do IFB relaciona-se à ideia de que para ser um bom professor nessa área é necessário especializações e qualificações, sem ser mencionado com o mesmo peso a necessidade de formação para o ensino, já que estão atuando como professores.

A referência da formação de bacharelado ainda é predominante aos conhecimentos pedagógicos de forma estrita, e da ciência da Educação, de forma mais ampla que culmina para uma formação docente que integre sujeitos, processos e saberes na análise teórico-prática da ação profissional de ensinar ainda não possui o espaço necessário para preparar os futuros professores para o exercício da profissão. Mesmo que se perceba a busca de um saber atitudinal de constante busca por aperfeiçoamento e estudo. Indica-se que ainda falta valorização desse processo formativo, inclusive a elaboração de leis que garantam isso; não como a que temos, que, ao invés de reparar, acabaram reforçando a desvalorização desses conhecimentos pedagógicos de base para a constituição e constituição e definição da função docente para e na EP.

Referências

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de. *A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil*, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3027--Int.pdf>. Acesso em: 10 set. 2008.

AZANK ABDU, Eduardo de Carvalho. *Ser e fazer-se docente: desvendando a identidade do professor de Direito*. 2011. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2011.

BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete (Org.). *Formação de professores e prática pedagógica*. Recife: Massangana, 2006.

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: 25 maio 2017.

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. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 30 jun. 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/19394.htm. Acesso em: 25 maio 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: 30 jun. 2017.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. Resolução CP/CNE nº 02, de 26 de junho de 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 de nível médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 jul. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 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 maio 2017.

BRASIL. Lei nº 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. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 28 ago. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 15 de julho de 2017

BRASIL. MEC/Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

BRASIL. Portaria nº 432, de 2 de julho de 2018. *Diário Oficial da União*, Brasília, 3 jul. 2018. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/34561623/do2-2018-07-30-portaria-n-432-de-24-de-julho-de-2018-34561592. Acesso em: 15 jul. 2017.

BRASIL. MEC/Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 06, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

CARVALHO, Renata Innecco Bittencourt de. *A prática pedagógica do bacharel professor da área de comunicação social*. 2012. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

CASTRO JÚNIOR, Reynaldo de. *Educação Superior: os saberes pedagógicos do bacharel docente*. 2008. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. *A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental: as práticas e os sentidos atribuídos às práticas por professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife*. 2012. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GOMES, Sabrina Rodero Ferreira. *O professor da educação profissional: formação e prática pedagógica*. 2010. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2010.

HELMER, Ester Almeida; REYES, Cláudia Raimundo. Elementos constitutivos do desenvolvimento profissional da docência no Instituto Federal de Educação, ciência e tecnologia de São Paulo. In: I ENCONTRO INTER-REGIONAL NORTE, NORDESTE E CENTRO-OESTE SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR - ENFORSUP) e do I Encontro Internacional sobre a Formação Docente para a Educação Básica e Superior - INTERFOR: “Formação, Currículo e Avaliação: Territórios referenciais para a profissão docente Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.enforsupunb2015.com.br/congresso/files/artigo/1425296965.docx>. Acesso em: 30 jan. 2017.

OLIARI, Fátima Albertina Sangaletti *et. al.* Refletindo sobre a identidade e a formação do professor da Educação Superior, 2013. Disponível em: http://www.unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/educacao_foco/artigos/ano2012/refletindo_sobre_identidade.pdf. Acesso em: 30 jan. 2017.

OLIVEIRA, Blenda Cavalcante de. *O trabalho docente na verticalização do Instituto Federal de Brasília*. 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

ORO, Maria Consoladora Parisotto; BASTOS, Carmen Célia Barradas Correia. Formação pedagógica para docência universitária: estudo das condições de cursos bacharelados de uma ies pública. In: ANAIS DA IX REUNIÃO REGIONAL DA ANPED-SUL, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1237/613>. Acesso: 30 jan. 2017.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores na investigação portuguesa – um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 57-70, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br1>. Acesso em: 25 jul. 2010.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: Estudos sobre Educação*, São Paulo, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2007.

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.

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.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 jun. 2014.

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