

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



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

Graziela Soares Grimm

Waldilene Santos do Nascimento

Raimundo Antonio Rodrigues de Oliveira

Shirleide Pereira da Silva Cruz

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

1. Introdução

Este texto traz discussões sobre a formação continuada para a docência na Educação Profissional (EP) tomando como referência os estudos sobre a profissionalidade docente. Teve como campo de pesquisa o Instituto Federal de Brasília (IFB), no qual foram aplicados questionários aos professores dos diferentes *campi* que compõem essa Instituição. O instrumento de coleta de dados foi estruturado por eixos, tendo no total 48 questões a serem respondidas por escrito sem a intervenção direta do pesquisador, como diz Moroz e Gianfaldoni (2006). Foram aplicados 99 questionários com questões abertas e fechadas, dentre eles alguns foram respondidos *online*.

O presente estudo, portanto, destaca a análise do eixo definido de “Formação continuada para ser professor”, o qual fora organizado pelas questões de 36 a 40.

Esse item é constituído de cinco questões, sendo a 1ª questão aberta; a 2ª questão fechada, com marcações de “sim” ou “não”; a 3ª questão também é fechada, com marcações de “sim” ou “não”, mas com espaço para o registro de justificativas para serem feitas pelo entrevistado; a 4ª questão é fechada, com 14 opções de marcação, contendo um quadro de números correspondentes com relevância dos tópicos apresentados à escolha feita pelo respondente, sendo estes: i) nada importante (4); pouco importante (3); muito importante (2); extremamente importante (1). E a última questão do item também é no estilo fechada, com 12 possibilidades de escolha para os sujeitos respondentes.

2. Profissão, profissionalidade docente e formação continuada

Para a discussão sobre a profissionalidade docente partimos de um conceito mais amplo de profissão, reconhecendo que este conceito na literatura sociológica tem apresentado diferentes perspectivas de análise. Segundo os estruturalistas, profissão é definida por um sistema de solidariedade no qual se constrói uma identidade baseada na competência técnica de seus membros em torno de um ideal de serviço. É uma definição muito próxima de uma visão liberal de profissão na qual um indivíduo oferece de forma neutra um serviço o qual ninguém poderia desenvolver pelo longo processo de formação empreendido e que se diferencia das demais ocupações. Numa perspectiva mais interacionista, outros estudos vão indicar que a profissão é um sistema social de manutenção de um monopólio de saber que pode configurar-se, inclusive, num processo de mobilidade social. Dessas diferentes correntes dos estudos sociológicos emergem, pelos menos, três elementos de consenso sobre o conceito de profissão: especialização do saber, formação intelectual em nível superior e ideal de serviço. Contudo, as profissões não podem ser reduzidas a apenas esses três elementos.

Para Chapoulie (1973), a profissão é entendida como um grupo social organizado e reconhecido que ocupa uma posição específica de prestígio na sociedade.

Por essa análise mais relacional, pode-se reconhecer a profissão como uma forma contemporânea de organização do trabalho no contexto do sistema capitalista sob o qual busca-se estabelecer estratégias de ações mais autônomas e menos proletarizadas para a função social que determinado exercício laboral assume seja melhor desenvolvidas frentes às múltiplas determinações do capital.

No caso da profissão docente, segundo Melo (2007), um dos elementos de se reconhecer o exercício do magistério como profissão é indicar que esta se desenvolve por meio de processos de formação inicial e continuada, de pesquisa, de extensão e de outras atividades socioculturais que envolvem a relação educação e sociedade. Assim, pode-se afirmar que o trabalho docente é uma prática social, uma vez que o cerne dessa profissão é o trabalho *sobre* e *com* seres humanos. O comprometimento maior do profissional da Educação é com a “[...] ética profissional fundamentada no respeito aos alunos e no cuidado constante de favorecer seu aprendizado”. (MELO, 2007, p. 95).

Sob tal ponto de vista, a profissão docente se constrói, portanto, no decorrer da trajetória pessoal e profissional do professor, bem como no exercício da docência em variados espaços institucionais onde ela possa se desenvolver. Ademais, a profissão docente fundamenta-se em conhecimentos rigorosos e eficientes, que promovem a qualidade social da Instituição e da carreira acadêmico-profissional dos seus docentes.

Para Donato (2007, p. 128), estar diante dos alunos implica,

[...] além de conhecimento específico, a transposição didática desse conteúdo, a organização de atividades que facilitem a compreensão, a fixação e a transferência dos conhecimentos em contextos diferentes, a coordenação de grupos, o aproveitamento de aportes de distintas fontes; a vinculação entre teoria e prática e a avaliação, não somente dos resultados, mas do processo de aprendizagem. E essa complexa trama de funções requer uma formação diferente e específica, que complemente a formação disciplinar (na área escolhida), sobretudo se quiser desempenhar um papel inovador.

Trata-se de tomar a ação de ensinar no contexto da EP como uma ação profissional, ou seja, ter como referências conhecimentos profissionais docentes. Para o ensino dos professores, segundo Mizukami (2004), existem três categorias sobre os conhecimentos/habilidades consideradas fundamentais na vida acadêmica e atuação dos docentes: “Conhecimento da Matéria” – os professores reconhecem que ele é necessário, mas que somente ele não é suficiente para uma prática pedagógica bem-sucedida. Já para Pacheco (1995), o “Conhecimento Didático-Pedagógico” é construído e melhorado à medida que as experiências com o ensino vão ocorrendo, podendo ser a participação em cursos ou na própria vivência prática. Com relação ao “Conhecimento do Mundo do Trabalho”, o conhecimento advém da experiência acumulada no decorrer do exercício profissional, mas há necessidade de o professor também dominar conhecimentos de sua área de trabalho, que compreendem, portanto, as Ciências da Educação (REHEM, 2009).

Roldão (2005) baseia-se no conceito de profissionalidade para demarcar as especificidades de dada prática social diferenciando-a das demais. Para analisar a profissionalidade docente, esta autora cita alguns descritores de profissionalidade: a) reconhecimento da função e ao saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza; b) relação ao poder de decisão sobre a ação docente desenvolvida e a consequente responsabilização social e pública; c) a pertença a um corpo coletivo que partilha, regula e defende, quer o exercício da função, quer o acesso a ela, definindo-se o saber necessário.

Em relação ao “reconhecimento da função e ao saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza” como descritores da profissão docente, Roldão (2005) destaca a tensão entre a ideia de que ser professor é “professar um saber” com forte valorização do domínio do conteúdo disciplinar, ideia esta que, adicionada às complexas relações sociais e ao processo de construção desses conhecimentos, foi sendo problematizada de como se reconhece que a função de ensinar é “saber fazer aprender alguma coisa a alguém”. (ROLDÃO, 2007, p. 17). Essa construção validaria, portanto, a natureza profissional da docência que

a diferencia das demais profissões, mesmo aquelas que porventura detenham um conteúdo disciplinar similar. Nesse sentido, Roldão (2005) dará ênfase ainda ao caráter científico que confere um grau de autonomia significativo à profissionalidade do professor universitário. Aponta ainda que tais condições serão parâmetros e metas a serem buscados pelos professores dos outros níveis como justificativa para a (re)configuração de sua profissionalidade. Conforme já dissemos, os referenciais construídos nas formas de *ser* e *estar* na profissão, ou seja, a profissionalidade norteiam, então, processos de profissionalização mais consolidados.

No caso da EP, além dos aspectos formativos e suas lacunas, apesar de ter-se influência de forte caráter científico, os conhecimentos científicos elegidos como principais para a atuação da docência nesta modalidade não são o do campo da docência, mas os do campo profissional de formação das diferentes áreas de formação dos bacharéis. Esse aspecto se articula a outro descritor discutido por Roldão (2005, p. 109), o da “[...] pertença a um corpo coletivo que partilha, regula e defende quer o exercício da função e o acesso a ela, como também a definição do saber necessário”, pois nem todos os docentes que atuam na EP se identificam como docente, e assim não se estabelece uma partilha coletiva, tanto de referenciais para a prática profissional, tendendo ao isolamento das ações educativas entre os professores e também não se chega a um consenso de qual seria o saber necessário para o exercício da função.

Em relação ao descritor “relação ao poder de decisão sobre a ação docente desenvolvida e a conseqüente responsabilização social e pública”, percebe-se que o isolamento descrito acima e as fragilidades em se constituírem grupos associativos dos professores principalmente pela falta de legitimidade de seus órgãos representativos, a exemplo da fragmentação dos sindicatos e associações, a profissionalidade docente em geral e a profissionalidade docente para a EP, encontram-se fragilizadas.

Seja qual for a área do conhecimento sabemos que a educação brasileira vive um intenso processo de expansão por meio de suas universidades e Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, os IFs. Esse processo tem demandado

uma significativa contratação de novos professores, fomentando a necessidade de elaborar políticas que visem à formação de um corpo docente que atenda uma nova realidade educativa, centrada em estudantes cada vez mais heterogêneos quanto ao desenvolvimento acadêmico, rotina de estudo, recurso financeiro, etnia, cultura e perspectiva com relação ao curso.

Para Placco (2010), no dicionário de verbetes sobre o trabalho docente, a formação continuada, articulada à noção de formação em serviço,

[...] envolve a apropriação de conhecimentos e saberes sobre a docência, necessários ao exercício profissional, em que se toma a escola como lócus privilegiado para a formação. Parte-se do pressuposto do professor como sujeito capaz de criar e recriar sua própria formação, assumindo-se como protagonista desse processo. Entende-se que a formação é um processo em que o professor vivencia de forma deliberada e consciente a construção de sua autonomia e autoria profissional, em um movimento de ser, pensar e fazer a docência.

Nesse processo, vai sendo constituída a profissionalidade docente, que tem uma natureza contextual e relacional de acordo com o nível e modalidade no qual o professor atua, sendo configurados modos de *ser* e *estar* na profissão. Contudo, vão se configurando elementos que podem ser partilhados socialmente de modo a se consolidar o exercício profissional docente, estabelecendo-se assim processos subjetivos e objetivos de profissionalização, tornando-se, inclusive, referencial para aqueles que querem escolher a profissão.

No caso dos professores que atuam na EP, alguns estudos têm apontado para fragilidades no seu processo de profissionalização e, conseqüentemente, na construção da profissionalidade docente no sentido de se assumir como profissional do ensino. Machado (2008) tem indicado como na história da formação de professores para a EP tem se apresentado cursos de caráter emergencial, marcados por um aligeiramento, com forte apelo pragmatista em detrimento a uma adequada discussão teórica do campo educacional. Carvalho e Souza (2014) têm destacado que, muitas vezes, os professores procuram sozinhos se aperfeiçoar para o exercício

profissional da docência na EP, buscando conhecimentos pedagógicos, isso porque, tanto os cursos de Pedagogia como os de pós-graduação em Educação não têm dado o devido tratamento teórico para as especificidades desta modalidade de ensino, culminando numa análise de uma epistemologia da EP.

Desse contexto, depreende-se a necessidade de estudos sobre a formação continuada para a docência na EP, foco da análise deste texto.

3. A formação continuada na visão dos professores da Educação Profissional

A primeira questão do item avaliado é: O que você considera como formação continuada para o seu trabalho docente no IFB? Por ser uma questão aberta foram criadas categorias para contemplar as respostas dadas. Uma boa recomendação vinda de Moroz e Gianfaldoni (2006) é a de representar os dados já tabulados em tabelas, figuras ou quadros, além de descrever os dados representados e depois estabelecer relações entre esses dados. Assim, as categorias sob as quais reunimos as respostas registradas foram: i) Pós-graduação (*lato sensu/stricto sensu*); ii) Pesquisa, ensino, extensão; iii) Participação em eventos; iv) Práticas pedagógicas; v) Cursos; vi) Trocas de experiências; vii) Ler artigos/livros; viii) Grupos de estudo; ix) Estudo por conta própria; e x) Qualquer atividade.

Os dados apontam que a categoria “Cursos” foi o grande destaque desta questão, com 36 registros, e que, somada à “Pós-Graduação (*lato sensu e stricto sensu*),” a segunda com mais registros, 31 deles nos indicam que os docentes do Instituto Federal de Brasília (IFB) reconhecem que a formação continuada para a construção de sua profissionalidade necessita de um caráter sistemático e institucionalizado. Contudo, nos registros de cursos, não aparecerem as áreas de conhecimentos, algo que poderia ser perguntado posteriormente à questão em tela, daí conseguiríamos analisar se a área da Educação seria reconhecida como relevante nesse processo de formação continuada, tal como as pesquisas de Carvalho e Souza (2014) têm

apresentado a busca solitária de professores da EP por cursos de pós-graduação em Educação, conforme já mencionamos anteriormente.

A terceira categoria com maior indicação foi a “Participação em eventos”, na qual 11, de 86 respondentes, declararam como forma de formação continuada as seguintes atividades: viagens internacionais, seminários, fóruns, palestras, congressos e semana pedagógica. Essa pode ser uma característica significativa de se analisar a formação continuada como elemento constitutivo da construção da profissionalidade docente, articulando-a aos demais elementos da formação docente de modo mais amplo que culmina em processos de profissionalização mais consolidado, a saber: valorização por meio da remuneração e carreira adequadas. Nesse sentido, reconhecer a participação em eventos como formação continuada reflete o modo como a progressão da carreira na EP tem se pautado pelos critérios de desempenho norteados pelo desenvolvimento e divulgação de pesquisas, critérios apresentados na Lei n.º 12.772/2012, que versa sobre a carreira do magistério superior e do professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, que norteia instruções próprias dos Institutos.

Destacamos ainda que os registros das categorias “grupo de estudo” e “troca de experiências” denotam uma tentativa de se constituir uma coletividade para o desenvolvimento da formação continuada, que pode favorecer uma organização coletiva para a construção da profissionalidade docente na EP; contudo, as indicações das categorias “Estudo por conta própria”, “Ler artigos/livro” e “Qualquer atividade” parecem indicar a permanência de uma visão assistemática e isolada para a formação docente, e em particular, para a formação continuada.

A segunda questão do item avaliado foi: O IFB estimula e facilita a formação continuada de seus docentes? A questão foi respondida por 97% dos respondentes. Dentre eles, 58 professores consideram que o IFB estimula e facilita a formação continuada dos docentes, já para 38 professores não estimula e não incentiva. Esse dado nos parece um pouco preocupante, considerando que um número expressivo dos docentes não vê estímulo e facilidade advindos do Instituto para a continuação

de sua formação, elencando, entre outros fatores, ausência de incentivo financeiro e de possíveis exigências estabelecidas no plano de carreira. Está posta aqui uma contradição, pois, ao mesmo tempo que os docentes reconhecem a participação em eventos como relevante elemento de formação continuada, parecem esbarrar nas condições concretas de trabalho no qual são percebidos limites institucionais para a garantia desse direito à formação.

Na terceira questão do item, “Caso já tenha participado de algum tipo de formação continuada, considera ter sido útil para a atuação como docente?”, foram alcançadas 74 respostas para os 99 questionários aplicados, com 54 respostas positivas e 20 respostas negativas. Desse item podemos inferir que a maioria dos docentes do IFB já participou de algum tipo de formação continuada, o que revela uma busca por capacitação contínua. Nessa questão, foi pedido para que os entrevistados justificassem a resposta caso já tivessem participado e considerado a formação útil para a sua atuação como docente. A questão teve 53 justificativas para as 74 possíveis. Destaca-se, nesse sentido, que os respondentes, além de terem uma ampla participação em processos de formação continuada, consideraram útil essa formação, porém as justificativas apresentadas apenas se limitaram a indicar o curso feito e não realmente o porquê de considerarem útil para a sua formação e atuação. Desta feita, podemos ter a oportunidade de identificar que a maioria dos cursos indicados foram aqueles articulados à sua área de formação de bacharel, o que nos permitiu articular esse dado ao que fora indicado na questão 36, que perguntava sobre o que considerava formação continuada: parece, portanto, que os cursos de formação continuada na área educacional não são reconhecidos de maneira significativa para os sujeitos da pesquisa.

A 4ª questão do item avaliado é: Para as ações de desenvolvimento profissional/capacitação docente assinale o item que mais se aproxima de sua opinião. A Tabela 1 apresenta as 14 ações de desenvolvimento profissional/capacitação docente, os níveis de importância e a soma das indicações dos respondentes.

Tabela 1: Ações de desenvolvimento profissional relevantes e níveis de importância

Ações	Nada importante	Pouco importante	Muito importante	Extremamente importante
Especialização	0	13	50	29
Mestrado	0	1	39	55
Doutorado	0	6	38	49
Atividades da comunidade	1	14	41	39
Planejamento coletivo	1	9	32	51
Cursos de extensão	1	10	53	31
Cursos livres	1	27	47	19
Encontros e congressos científicos	0	6	49	40
Estudos individuais	0	5	48	42
Os eventos e cursos promovidos pelo IFB	4	15	53	23
Os eventos e cursos promovidos pelo sindicato	21	32	31	8
Participação em grupos de estudos e pesquisas	1	6	45	43
Participação em comissões e grupos de trabalho	2	17	44	29
Participação de fóruns políticos sobre área de atuação	4	16	48	26

Fonte: Elaboração própria com base nos questionários da pesquisa.

Considerando os níveis de importância e o total absoluto das somas das indicações entre os itens elencados para o desenvolvimento profissional e capacitação docente, o total das indicações em cada nível estão na Tabela 2.

Tabela 2: Somatório dos níveis de importância para ações de desenvolvimento profissional

Grau de relevância	Quantidade
Nada importante	36
Pouco importante	177
Muito importante	618
Extremamente importante	484

Fonte: Elaboração própria com base nos questionários da pesquisa.

Deste modo, inferimos que as ações de desenvolvimento profissional/capacitação docente apresentadas têm muita importância para os professores do IFB, com 618 no total; e o extremo desse dado é o fato de que apenas 36 acham nada importante as ações de desenvolvimento profissional/capacitação docente. Destaca-se ainda que os dados apontados se coadunam com os dados das demais questões já apresentadas, mostrando coerência entre as respostas dadas pelos docentes. Assim, a indicação de cursos de pós-graduação e de extensão, inclusive a de participação em eventos, mostraram-se novamente como relevantes para os sujeitos. Da mesma forma, a indicação de participação em grupos de estudos e de estudos individuais pareceu-nos ainda em contradição, porém a marcação com amplo registro dos sujeitos de “planejamento coletivo” parece refletir a necessidade de se instituírem ações coletivas dentro da Instituição, para o desenvolvimento da formação continuada e, por conseguinte, de sua profissionalidade. Importante ressaltar que os aspectos mais políticos de sua formação, tais como, “Os eventos e cursos promovidos pelo sindicato” e “Participação de fóruns políticos sobre área de atuação”, não tiveram muitas indicações dos sujeitos, fazendo-nos inferir que a dimensão política da formação docente não é reconhecida por todos os docentes.

Entendendo a formação continuada como uma ação que garantiria um desenvolvimento profissional construindo uma profissionalidade docente enquanto modos de ser e estar na profissão docente, a 5ª questão do questionário – “Assinale as suas aspirações em relação ao seu futuro como professor ou não professor” – procurava perceber se as aspirações dos respondentes se direcionariam para a afirmação da profissão docente em seu percurso formativo e em sua atuação profissional no Instituto. A questão foi do tipo fechada, mas com 12 opções de itens para serem marcados de acordo com cada indivíduo, a saber: i) Realizar estudos de pós-graduação; ii) Realizar intercâmbio institucional; iii) Assumir cargo de gestão na instituição; iv) Assumir cargo de gestão de políticas de EP; v) Pedir redistribuição/remoção de campus; vi) Participar de um grupo de pesquisa; vii) Coordenar projetos de inovação tecnológica; viii) Estudar para outro concurso para professor; ix) Estudar para outro concurso na área técnica; x) Mudar de profissão; e, por fim, xi) Ser reconhecido como um bom professor.

A categoria “Ser reconhecido como um bom professor”, com 79 registros, foi a de maior marcação entre os professores, revelando que eles têm essa preocupação nas suas carreiras – a do reconhecimento de professor. Isso nos faz inferir que boa parte dos respondentes se identificam como professor, o que pode favorecer uma sólida construção da profissionalidade docente. Uma outra categoria com destaque foi a de “Participar de um grupo de pesquisa”, com 58 registros, parece-nos indicar que no sentido de se afirmar como professor têm em continuar com sua formação e estudos, contudo, parecendo que essa busca por grupos de pesquisa referendam a ideia de domínio de conteúdo como aspecto relevante para a sua profissionalidade. Da mesma forma, articulando as demais questões já debatidas neste texto, a indicação da categoria “Realizar estudos de pós-graduação”, com 54 registros, além de revelar que os docentes do IFB têm aspirações para a sua formação continuada, endossam a perspectiva do reconhecimento da área de formação inicial como base para sua profissionalidade, em detrimento da formação no campo educacional, uma vez que não houve indicação clara nesse sentido pelos sujeitos.

4. Algumas considerações

Com base no referencial teórico abordado argumentando a necessidade de pensar a formação de professores com destaque da formação continuada a partir de uma reflexão sobre a profissão docente que tem como o trabalho sobre e com seres humanos. Nessa perspectiva, o entendimento de que os processos de formação continuada, sob a égide do domínio do conteúdo disciplinar, podem abrir uma lacuna na construção da profissionalidade docente, uma vez que esta é marcada pela clareza na função de ensinar, ou seja, “fazer alguém aprender algo”, o eixo dos sujeitos a quem se destina o ensino parece ser fragilizado.

Os dados nos fazem refletir a partir de Mac Bride (1989), de que na formação de professores e sua formação continuada o desafio consiste em conceber a escola/ Instituto como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais.

Destacam, então, a perspectiva relacional e contextual de construção da profissionalidade, porém sem ser vista de forma descolada das múltiplas determinações do capital no mundo do trabalho, daí a especificidade da EP. Nesse sentido, vimos que é frágil a compreensão dos docentes sobre a dimensão política de formação e atuação docente com implicações para a sua profissionalidade.

Podemos indicar, nesse sentido, que a perspectiva de se constituírem ações coletivas pelos docentes enquanto processo de formação continuada parece ser uma ação que tem legitimidade pelo grupo de docentes participantes da pesquisa, e isso, inclusive, referendado pelo reconhecimento do papel desenvolvido pelo IFB com ações de formação continuada, uma vez que os docentes indicaram, em sua maioria, que o IFB estimula e facilita a formação continuada, sendo essa formação útil para a sua atuação como docente. Isso pode fortalecer, portanto, possibilidades coletivas de organização política dos docentes na Instituição.

A indicação e coerência entre as respostas nas diferentes questões analisadas quanto à indicação dos “Cursos e Pós-Graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*)” e a “Participação em Eventos”, tais como viagens internacionais, seminários, fóruns, palestras, congressos e semana pedagógica, apontam para a necessidade de se estabelecer uma diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico, bem como por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. Contudo, essa diversificação precisa ser institucionalizada e articulada às ações de valorização e constituição da carreira, de modo a reforçar os elementos estruturantes sociais da construção da profissionalidade docente. Esses aspectos endossam que, com os processos de profissionalização docente consolidados, podemos garantir que o docente do IFB, que em sua maioria tem como aspiração futura ser reconhecido como um “bom professor”, queira permanecer na profissão e, assim, construir sua profissionalidade articulando, de forma adequada, aspectos de desempenho pessoal (produzir a vida do professor) com os desempenhos profissional (produzir a experiência profissional) e organizacional (produzir o trabalho na Instituição).

Referências

BRASIL. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei nº 8.745 de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de que trata a Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis nºs 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 11.357, de 19 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168, de 16 de janeiro de 1991; revoga o art. 4º da Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 31 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm. Acesso em: 17 dez. 2015.

CHAPOULIE, J. M. Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels. *Reveu Française de Sociologie*, Paris, v. XIV. p. 86-114, 1973.

CARVALHO, Olgamir Francisco; SOUZA, Francisco Heitor de Magalhães. Formação do docente da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: um diálogo com as faculdades de educação e o curso de pedagogia. *Educ. Soc.* [online], v. 35, n. 128, p. 883-907, 2014.

DONATO, Maria Ermelinda. Inovações na formação de docentes universitários: a experiência das ciências veterinárias. In: CUNHA, M. I. (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papyrus; 2007. p. 125-44.

MAC BRIDE, *The In-Service Training of Teachers*. London: The Falmer Press. 1989.

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

MELO, Márcia Maria de Oliveira. Repercussões do conhecimento didático sobre a formação de professores universitários em curso de atualização docente. In: CUNHA, Maria Isabel (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

MIZUKAMI, Maria da Graça. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. *Revista do Centro de Educação da UFSM*, v. 29, n. 2, 2004. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista/>. Acesso em: 06 set 2015.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena. *O processo de pesquisa: iniciação*. Brasília: Líber Livro, 2006.

NÓVOA. António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PACHECO, José Augusto de Brito. *Formação de Professores: teoria e práxis*. Braga, Portugal: Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 1995.

PLACCO, Vera Maria N. de S. Formação em serviço. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

REHEM, Cleunice Matos. *Perfil e formação do professor de Educação Profissional Técnica*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2009.

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, jan./dez. 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formar para a excelência profissional - pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. *Educação & Linguagem*, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, Ano 10, n. 15, p. 18-42, jan.-jun. 2007.

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