

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

EDITORA



UnB

Profissionalidade docente na Educação Profissional

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



Pesquisa,
Inovação
& Ousadia

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



Apresentação

O presente 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 (EP)? Tomou, assim, o Instituto Federal de Brasília (IFB) como principal campo de pesquisa. Instituição que integrou a expansão dos Institutos Federais (IFs), empreendida no Brasil desde 2008, com o intuito de ampliar a oferta da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no país, o IFB, único na capital federal, mediante transformação da Escola Técnica Federal de Brasília (ETFB), que se mostrou ser uma instituição peculiar para analisarmos a construção da profissionalidade docente dentro desse cenário. Interessante notar que a existência da ETFB durou oito meses, já que iniciou suas atividades em abril de 2008 e foi transformada em IFB em dezembro de 2008. Atualmente, o IFB conta com 10 *campi* em funcionamento¹ e realizou um significativo número de concursos públicos para o ingresso de profissionais no seu corpo docente, tanto por licenciados quanto por bacharéis. No ano de 2017, por exemplo, aproximadamente, 250 novos professores foram nomeados para atuarem nos diferentes *campi* do IFB.

Desta feita, contemplada pela Chamada Pública MCTI/CNPq/MEC/CAPES Nº 43/2013, a pesquisa integrou estudantes da graduação do Curso de Pedagogia, seja pela participação por meio do componente curricular denominado no Projeto Pedagógico do referido curso vigente desde 2002 de “Projetos Individuais de Pesquisa, Ensino e Extensão” – doravante denominado de “Projeto 3” –, com média

¹ Campus Brasília, Campus Gama, Campus Planaltina, Campus Riacho Fundo, Campus Samambaia, Campus São Sebastião, Campus Taguatinga e Campus Taguatinga Centro, Estrutural e Brazlândia.

de 10 alunos por semestre² – ou pela via da Iniciação Científica, com o total de oito estudantes participantes, com bolsas remuneradas e voluntárias. Contou ainda com uma estudante da pós-graduação em Educação PPGE (Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação)/UnB, também professora do IFB, e outras professoras do IFB, nas diferentes etapas de realização, a saber: estudo teórico-metodológico e levantamento bibliográfico sobre a temática; elaboração e aplicação de questionários; análise e divulgação em mesas-redondas; e grupos de trabalhos em diferentes eventos científicos. O questionário foi elegido como principal instrumento de produção dos contextos analíticos da profissionalidade daquele que atua na EP. Porém, em alguns outros estudos, por exemplo, o estudo do professor iniciante na EP, foram desenvolvidos entrevistas, análise documental e bases de dados da gestão de pessoas do IFB, este último relacionado ao perfil docente.

A presente obra está organizada em três partes. A Parte 1 traz a explicitação de qual perspectiva de profissionalidade docente parte-se para a análise de suas dimensões constitutivas, tomando como principal referência os estudos de Roldão (2005) e de Cruz (2017), dentre outros pesquisadores. Essa análise é empreendida pelos dois primeiros textos.

Na Parte 2, apresenta-se os resultados do levantamento bibliográfico em diferentes bases de dados, a saber, periódicos, eventos científicos, teses e dissertações. Neles, além da temática geral do estudo sobre a profissionalidade docente, buscou-se aprofundar em diferentes objetos de estudo, tais como: a verticalização proposta na Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) e da gestão administrativa dos IFs e a condição de professor iniciante num programa específico de integração da Educação Básica e a EP.

² Segundo o Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia, vigente até o presente momento, os projetos são “[...] momentos de articulação prático-teórica, superando a concepção de estágios de final de Curso por um processo orgânico de acompanhamento e vivência dos processos educativos tal como se desenvolvem nas organizações, escolares e não escolares.” (PROJETO ACADÊMICO- Pedagogia/UnB, p. 12). É ofertado em três semestres diferentes, sendo duas fases obrigatórias e uma optativa.

Na Parte 3, trazemos, então, as discussões sobre as dimensões da profissionalidade docente na EP: epistemológica, política e pedagógica em contextos de análises desenvolvidas pela aplicação do questionário aos professores do IFB em seus diferentes *campi*. No primeiro texto dessa parte, discute-se a análise da dimensão política da profissionalidade docente dos professores que atuam naquela instituição. As conclusões apontam para uma certa fragilidade dessa dimensão com consequências para a constituição de uma identidade docente para a modalidade da EP.

Com foco nos conhecimentos profissionais docentes para atuar na EP, o segundo texto da Parte 3 traz a discussão sobre esses conhecimentos, apontando para as ambiguidades que constituem a dimensão epistemológica e pedagógica de análise da profissionalidade docente. Assim, a afirmação do conhecimento específico da área de formação técnica dos docentes entra em disputa no reconhecimento da docência como a base de conhecimento que seria central para sua ação pedagógica. Aprofundando a dimensão pedagógica da profissionalidade docente para a EP, o terceiro texto analisa como se dá a construção da OTP dos professores do IFB, destacando também as especificidades da verticalização e da relação entre o fazer pedagógico dos professores e as políticas públicas para a EP. As principais conclusões giram em torno das referências pré-profissionais antes de atuarem na docência e da construção de estratégias mais autônomas para a OTP para a EP com forte influência da condição docente estabelecida pelas interferências das políticas públicas. Esse debate se alinha com a discussão do último texto da obra, que analisa as concepções e os desdobramentos na construção da profissionalidade docente construída e permitida pela formação continuada, constituída por um itinerário formativo que desvela a relevância da busca por qualificação constante para atender às especificidades da EP. Contudo, a marca da base técnica como referencial predominante para se reconhecer como se qualifica o professor para atuar nesta modalidade pode se distanciar da docência e de seus conhecimentos para a constituição da profissionalidade docente.

O intuito deste livro, então, é reunir num só meio de divulgação científica análises realizadas ao longo de três anos de pesquisa coletiva, destacando as particularidades de uma instituição de EP no âmbito do sistema federal – o IFB –, as relações micro e macro que se estabelecem, tanto na gênese e desenvolvimento da oferta EP no Brasil quanto num dos mecanismos de efetivação do direito à educação pública de qualidade socialmente referenciada, que tem como um dos seus principais agente o professor que nela atua.

As Organizadoras

Referências

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

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. Revista *Nuances: Estudos sobre Educação*, Universidade do Estado de São Paulo, ano XI, n. 13, p. 108-126, jan./dez. 2005.

UNIVERSDADE DE BRASÍLIA (UnB). *Projeto Acadêmico do Curso de pedagogia*. Faculdade de Educação, UnB, Brasília, 2002.

Parte 1

Bases teórico-conceituais da
profissionalidade docente



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

Shirleide Pereira da Silva Cruz

1. Introdução

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Sobre a profissionalidade como expressão da socialização profissional

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. Dimensões constitutivas da profissionalidade docente na Educação Profissional

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

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

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

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

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

Referências

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

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

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

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

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

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução 02/1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf. Acesso em: 07 abr. 2017.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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 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 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/111892.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.



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

Shirleide Pereira da Silva Cruz

1. Introdução

Com a aprovação da Lei Federal n.º 11.892/2008, o Governo Federal instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) no país e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, extinguindo assim as Escolas Agrotécnicas Federais, Escolas Técnicas Federais e a maioria dos Centros Federais de Educação Tecnológica. Nesse sentido, vivencia-se uma expansão dos Institutos Federais (IFs), resultantes de políticas que buscam ampliar a oferta da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e, conseqüentemente, uma ampliação dos quadros docentes para atuarem nessas Instituições. Contudo, a essa ampliação não se percebe uma relação direta de uma política específica de formação

de professores para os profissionais que atuam nessa modalidade. Observa-se, porém, a existência de certo “silêncio” sobre o contexto da docência exercida por profissionais, tanto licenciados como não licenciados na área da EPT.

Já no âmbito da produção acadêmica, temos exemplos de pesquisadores que têm pensado de forma sistemática sobre a formação de professores para essa modalidade de ensino. Moura (2008), por exemplo, descreve três perfis de professores que exigiriam diferentes formatos de ações para a formação docente naquele contexto que poderiam contribuir com a consolidação de um trabalho docente que, determinado pelas relações entre os projetos de educação e o papel da Educação Profissional (EP) numa sociedade capitalista, pode assumir. São eles: os profissionais não graduados que já atuam na EPT:

[...] os graduados que já atuam como docentes da EPT, mas não têm formação específica nessa esfera educacional; e os futuros profissionais que já estão em formação superior inicial. [...] delineiam-se duas possibilidades concretas para essa formação de professores: cursos de licenciatura voltados para a educação profissional e pós-graduação *Lato e Stricto sensu*. (MOURA, 2008, p. 31-32).

Souza Machado (2008) também tem discutido uma proposta de licenciatura para a EP em contraposição à lógica de propostas de cursos aligeirados e emergenciais que têm marcado historicamente a formação de professores para a EPT, defendendo que um curso de licenciatura apresente: 1) a possibilidade ao professor da EP para o desenvolvimento de pedagogias apropriadas às especificidades da Educação Profissional; 2) o intercâmbio de experiências no campo da EP; 3) o desenvolvimento da reflexão pedagógica sobre a prática docente nessa área; 4) o fortalecimento do elo entre ensino-pesquisa-extensão; 5) pensar a profissão, as relações de trabalho e de poder nas instituições escolares, bem como a responsabilidade dos professores, etc. (SOUZA MACHADO, 2008, p. 15).

Esse debate, então, pode ser problematizado focalizando-se a produção acadêmica sobre a docência na EPT. Será que esta tem sido analisada como um trabalho

completo do docente? Ou tem sido vista de forma fragmentada? Quais bases epistemológicas têm norteado os estudos sobre a profissionalidade e o trabalho do professor da EPT? Quais perspectivas pode-se vislumbrar com as análises produzidas? Daí o presente texto partir da seguinte questão central: Quais as perspectivas da produção acadêmica sobre a docência e a constituição de seu trabalho e profissionalidade podem ser apontadas para o trabalho e a formação docente na EPT? Partimos da compreensão de que trabalho e formação constituem um par dialético. Ou seja, a formação tem sua gênese no trabalho (LIMONTA; CURADO SILVA, 2013).

O trabalho como ontologia do ser social, como expressão humana de transformar a natureza e de se transformar como ser social por meio de uma prática laboral específica, desvela que existem condições objetivas históricas e sociais que interferem na sua constituição. No caso do professor, o seu trabalho é marcado por especificidades, dentre elas, a função docente de fazer alguém aprender algo (ROLDÃO, 2005); e está inserido numa lógica de produção que marca tanto a sua formação como seu exercício profissional. Assim, cursos de formação baseados em modelos formativos, marcados por projetos societários em disputas de hegemonia e contrahegemonia sobre o capital, constituem e são constituídos pela realidade objetiva do trabalho.

No caso deste texto, o trabalho docente na EP está permeado dessas relações. Consideramos ainda que o trabalho docente na EP desvela ainda uma profissionalidade que expressa as formas subjetivas de se estar na profissão, mediadas pelos elementos sociais internos e externos, instituídos e instituintes, da profissionalização. Denota, portanto, uma relação entre a objetividade do trabalho e a subjetividade marcada por modelos sociais do ser professor e a caracterização da atividade profissional exercida pelos sujeitos. Estes modelos, por sua vez, são configurados em propostas formativas que podem, por vezes, fragmentar e precarizar o trabalho docente. A lógica de certificação que tem sido uma constante nos cursos de formação para a EPT seria um exemplo dessa questão. Desta feita, realizamos um estudo de teses e dissertações defendidas no período de 2008 a 2014, ou seja, a partir da lei

que institui a RFEPCT, uma vez que esta trouxe a demanda de expansão dos IFs e ampliação do seu correspondente quadro docente.

A partir das palavras-chave “Profissionalidade docente”, “Professor da educação profissional” e “Bacharel docente” e “Trabalho docente”, identificamos um universo de 81 trabalhos referentes ao período em estudo. Contudo, aqueles que focalizaram instituições pertencentes à RFEPT foram apenas nove. Os demais, ou versavam sobre as etapas da Educação Básica em geral, ou sobre a docência no contexto universitário ou, por fim, analisavam a docência na EPT na rede estadual de diferentes unidades da Federação.

2. O trabalho e a profissionalidade docente na Educação Profissional: o que dizem os estudos

O trabalho de Moreira (2012) analisou os processos de formação e atuação de 11 bacharéis do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), identificando que estes buscavam soluções individuais para as questões de ensino-aprendizagem calcadas em suas experiências de vida, sendo os conhecimentos didático-pedagógicos minimizados e até mesmo desvalorizados pela maioria dos bacharéis docentes. Seu trabalho deu destaque para a história da formação de professores para a EPT. Baseou-se ainda em estudos sobre os saberes docentes, e a partir destes, principalmente nos estudos de Tardif (2002), analisou as dificuldades enfrentadas pelos professores e as ações de superação para o exercício profissional.

Moreira (2012) discorreu, ainda que de forma não central, sobre aspectos das condições de trabalho, sem, contudo, apresentar de forma explícita sobre qual perspectiva de trabalho se norteia. Desta feita, a análise das condições de trabalho foi apresentada de forma descritiva, apontando que a escolha tardia pela profissão de professor tem fragilizado a condição de ser docente na EPT, como também que a estabilidade de ser servidor público dá uma certa motivação para o trabalho; contudo, a política de remuneração, de cargas e a instituição de cargos e salários,

pode ainda ser aperfeiçoada, uma vez que reflete a desvalorização da profissão docente de forma geral. As dificuldades apontaram ainda para uma certa fragmentação do trabalho docente, visto que tendeu a indicar que os saberes experienciais e a relação teoria e prática foram destacadas de forma dissociadas.

Para os professores, saber o conteúdo da área de formação profissional parece ser mais relevante do que construir uma unidade teoria-prática. Essa compreensão está também norteadada pelas mudanças no mundo do trabalho. Nesse contexto, são impelidos pelas exigências de formação profissional para atender à reestruturação produtiva, daí que o papel das tecnologias da informação são vistas como centrais nos cursos técnicos em que atuam.

Como elementos de superação destacamos que, embora exista uma certa desvalorização dos conhecimentos específicos da docência, contraditoriamente, os professores da pesquisa defenderam uma formação contínua para análise, inclusive por meio de um trabalho coletivo entre os pares, a gestão e equipe multidisciplinar (psicólogos, pedagogos, etc.). Deram ainda destaque sobre as lacunas que sentiram por não terem tido uma formação pedagógica inicial. Refletiram ainda sobre as condições de trabalho (referentes à distribuição de carga horária, carreira e regime de trabalho). Contudo, a superação pareceu ainda refletir uma ação isolada ou pessoal com pouca integração do professor na Instituição, conforme indicado anteriormente.

Já o estudo de Helmer (2012), ao compreender o processo de constituição da profissionalidade de professores do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), norteou-se por uma abordagem quali-quantitativa sob a qual descreveu o perfil dos docentes e, por meio de entrevista narrativa, buscou analisar diferentes dimensões do exercício profissional na EPT, tais como: “escolha da carreira, os conhecimentos necessários para ser professor, os desafios do magistério, a organização da aula, a relação com os alunos e as vivências na profissão docente”. Para a pesquisadora, o desenvolvimento profissional e a construção de sua profissionalidade estão relacionados às dimensões pessoal e político social do professor – daí a importância de se realizar um estudo sobre o percurso formativo dos docentes. A autora analisa o

contexto dos IFs inserindo-os no cenário de mudanças no Ensino Superior no Brasil e no mundo, e percebe que os anseios e dificuldades enfrentados por professores do ensino técnico, tanto no nível básico como no nível superior, muito se assemelham aos que são vivenciados por professores universitários, considerando-se ainda que a função social dessa instituição tem sofrido mudanças estruturais e estruturantes, atendendo muito mais a uma lógica de mercado.

O estudo de Urbanetz (2011) problematizou como formar professores para a Educação Profissional, destacando as características dessa modalidade de ensino e o compromisso com a classe trabalhadora. Baseou-se no materialismo histórico, realizando um estudo de caso em duas instituições, uma universidade corporativa e uma universidade tecnológica. Escolheu a formação técnica em engenharia por ter um papel central na constituição do capitalismo industrial, dando, assim, origem às iniciativas públicas e privadas de formação profissional, portanto, de EP. A pesquisadora toma Karl Marx para conceituar o trabalho; e Acácia Kuenzer, Lucília Machado, Dermerval Saviani, José Claudinei Lombardi, José Luiz Sanfelice, Newton Duarte, dentre outros, para analisar o trabalho docente e as perspectivas de formação docente para a EPT.

Os principais resultados apontaram que o interesse inicial pela docência, mesmo os professores participantes da pesquisa realizando a formação inicial em engenharia, foi relevante para a constituição da docência. Em relação às condições de trabalho em uma universidade tecnológica e em uma universidade corporativa, a pesquisa apontou que o tempo de dedicação exclusiva para a docência interfere na atuação docente, constituindo-se, portanto, um certo diferencial para a docência que realizam. Nesse mesmo sentido, a docência estaria diretamente relacionada às diferentes naturezas da função social de cada uma destas instituições. Para a autora, urge a necessidade de vinculação da ação docente ao mundo do trabalho, e não somente ao mundo do emprego tal qual se encontra na atualidade, articulando-se o domínio didático ao entendimento do mundo do trabalho.

Os estudos que se referiram à Educação Básica (Técnico Integrado e PROEJA) foram os de Auarek (2012) e Fernandes (2012). O primeiro estudo, a partir de uma abordagem ergológica e ergonômica da atividade de trabalho do docente da EP, buscou analisar as relações de cooperação entre professor e aluno em um laboratório de ensino e quais são as influências dessa relação para a atividade de trabalho docente de um professor do segundo módulo do Curso Técnico de Eletrotécnica de Nível Médio de um CEFET não identificado. Teve como referencial teórico os estudos de Paulo Freire (1996) e Lev Vigostysk ([s.d.]), o referencial da didática profissional formulada por Pierre Pastré, Patrick Mayen e Gérard Vergnaud, entre outros. Para tanto, Auarek (2012) realizou filmagem e registro de áudio de uma aula-entrevista aberta, em profundidade e em autoconfrontação, após a realização da atividade, além de análise documental. A pesquisadora identificou que na atividade de laboratório analisada percebeu-se a circulação de saberes, valores e normas pautadas, ora pela horizontalidade, ora pela verticalidade.

Nesse contexto, observou-se a “[...] forte presença da incerteza e do reconhecimento da necessidade de se tomar decisão em conjunto” (AUAREK, 2012, p. 209); e esta necessidade de tomada de decisão foi pautada por muito diálogo e pela valorização, por parte do professor, do que o aluno sabia e não sabia no momento da atividade de laboratório, bem como do aluno ao reconhecer o saber do professor, inclusive explorando-se os imprevistos. A autora, então, destaca que a análise da atividade do “ensino do trabalho” pode remeter ao aprofundamento a “[...] relação teoria e prática, os recursos de ensino, o número de alunos assistidos por docente, dentre outras possibilidades relativas ao trabalho docente”. (AUAREK, 2012, p. 212).

O segundo trabalho, o de Fernandes (2012), baseado em Freire (1996), destacou que tal vivência aponta para valores e saberes estudados em suas dimensões epistemológica e ética com vistas à construção da autonomia. Analisou assim os processos identitários docentes de professores que lecionam no PROEJA, do IFCE, campus Fortaleza, evidenciando, entre os 107 professores, percursos dinâmicos de encontros com a docência, ora por ato de pertencimento ou identificação, ora

por atribuição. Teve como aporte teórico os estudos sobre identidade de Claude Dubar, Stuart Hall, Kathryn Woodward e Amélia Lopes, sobre experiência a partir de Larrosa, Dubet e John Dewey, Josso, Thompson e Reale. E sobre formação de professor, saberes e prática docente, baseou-se em António Nóvoa, Maurice Tardif, Donald Schön, Martin Lawn, Lucília Machado, Helena Peterossi, entre outros. Realizou observações em sala de aula e entrevistas narrativas com seis professores.

Observou ainda a existência de processos inconclusos e alguns momentos contraditórios, permeados por uma reflexividade sobre o ato de ensinar a pessoas jovens e adultas, caracterizado por um jogo de identificação entre as identidades para outro, atribuídas pelos sistemas peritos – ser professor de EJA – e a identidade para si – ser professor da EP (FERNANDES, 2012, p. 8-9).

O último trabalho da palavra-chave “Professor da educação profissional” foi o de Valezi (2014), que investigou o agir do professor de Língua Portuguesa de um curso de Sistemas de Internet no Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT). A pesquisadora baseou-se no interacionismo sociodiscursivo tendo como principal expoente Bronckart (1999; 2006; 2008, citado por Valezi, 2014, p. 8); destacou a relação entre trabalho e linguagem pautando-se em Karl Marx, Guadêncio Frigoto, Jürgen Habermas, Paul Ricœur e Alexie Leontiev, este último para explorar o conceito de “atividade”, além de trabalhar com estudos sobre a transposição didática, semiologia, psicologia do trabalho e a clínica da atividade.

Teve como principais instrumentos entrevistas, pesquisa-ação, com a implementação da sequência didática do gênero relatório técnico, observação participante e encontro de confrontação com professores que vivenciaram a atividade. Como um dos seus principais resultados, Valezi (2014) destaca que o agir profissional não tem prescrições claras, é constantemente reconfigurado pelas transformações institucionais em âmbito nacional e local, pelas coerções do mundo do trabalho e da modernidade tardia decorrente das novas tecnologias.

Em relação à palavra-chave “Trabalho docente”, o estudo de Pinto (2014) analisou o trabalho docente para compreender como os professores do IFMT se constituem

docentes a partir da elaboração do seu fazer pedagógico e das condições de trabalho nas quais estão inseridos e as perspectivas de formação continuada. A pesquisadora desenvolveu uma abordagem qualitativa de estudo fundamentado na perspectiva do materialismo histórico dialético e do trabalho como princípio educativo, baseando-se em Antonio Gramsci, Ribeiro e Manacorda. Em relação ao conceito de Educação, a autora baseia-se em Paulo Freire, Gaudêncio Frigotto, Dermerval Saviani e José Carlso Libâneo. Sobre a formação de professores e a identidade docente, norteia-se pelos estudos de Maurice Tardif, Iria Breznizisk, António Nóvoa, Francisco Imbernón, Maria Isabel Cunha e Miguel Arroyo. Do campo da EP, dialoga com os estudos de Lucília Machado, Acácia Kuenzer. Já o conceito de profissionalidade é norteado por Gimeno Sácristán, António Nóvoa e Phillipe Perrenoud.

Pinto (2014) utilizou entrevistas semiestruturadas e análise documental para problematizar que o trabalho docente necessita ser analisado desde a formação histórica da EP sob e nas formulações das políticas para a EPT, os concursos públicos e demais formas de ingresso na carreira docente que definem um perfil de docência para essa modalidade. Partiu, então, do questionamento de como os professores elaboram seu fazer pedagógico diante das condições concretas de trabalho e dos processos de formação continuada que foram e têm sido submetidos. Ao articular esses contextos ao trabalho do professor e a questão central levantada, a pesquisadora aponta que aqueles contextos articulados a como os sujeitos constroem seu trabalho produzem saberes do trabalho, constituindo uma práxis. Tal práxis contribuirá para a concepção de trabalho docente como um princípio educativo, rompendo, assim, com o caráter funcionalista da EPT e caminhando para tendências pedagógicas progressistas.

Heckler (2012) debruçou-se sobre a análise das especificidades da docência no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) – Campus Sapucaia do Sul-RS. Norteada por uma abordagem qualitativa, a autora utilizou-se de diferentes técnicas e instrumentos, tais como a análise documental da legislação referente ao

tema, o método documentário de interpretação, o referencial de Josso (2004) na perspectiva da pesquisa-formação e dos grupos de discussão. Teve como referencial teórico para o trabalho docente os estudos de Tardif e Lessard (2011), Nóvoa (1992; 1995a; 1995b) e Cunha (1989), e para o contexto da formação de professores para EJA, baseou-se em Souza Machado (2008) e Soares (2008). As principais especificidades apontadas pela pesquisa foram: a maior interação dos alunos entre eles e com os professores; percepção de uma maior afetividade dos alunos, demonstrando reconhecimento e admiração pelos professores. Lidar com atrasos e saídas antecipadas para fazer a gestão do conteúdo. No geral, não houve por parte dos professores o reconhecimento do aluno como trabalhador que traz saberes do trabalho para a sala de aula. Apontou-se ainda que as razões para os professores aderirem ao programa se relaciona diretamente com sua trajetória profissional e seus posicionamentos político-pedagógicos, além de contextualizar as dificuldades para a implementação do programa por meio de uma formação continuada que pareceu ter tido pouco efeito para a prática dos professores e a precarização evidenciada por uma grande quantidade de professores temporários contratados para o referido programa.

Por fim, a pesquisa de Ramos (2011) analisou as representações de professores do Instituto Federal Goiano (IF Goiano), Campus Rio Verde, instituição de origem agrícola das antigas Escolas Agrotécnicas, problematizando a mudança de institucionalidade advinda pela implementação da Rede Federal de Educação Profissional desde 2008. O estudo foi de abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso, tendo como principais procedimentos de pesquisa a análise de documentos gerados por fontes escritas e orais. Baseou-se no conceito de representações em Lefebvre (2006), situando-as no contexto das reformas educativas dos anos de 1990 com destaque para a EP e a configuração do papel do Estado. Essas representações foram então captadas a partir do trinômio de memória (memória da história cultural-familiar, memória da formação pedagógica e memória da história de vida e escolar), produzindo oito eixos dinâmicos de saberes, sendo, por exemplo, alguns destes: 1) Visão de movimento da história da ciência, tecnologia, cultura e filosofia; 2) Visão de movimento da história

da ciência/disciplina que ensina; 3) Visão de movimento das interfaces das ciências correlatas (RAMOS, 2011, p. 115-116).

Como conclusão, o pesquisador identificou ainda que a relação entre a centralização e a descentralização no processo de administração do ensino influencia no trabalho docente e nos modos de avaliá-lo. Viu ainda que a autonomia revestida de formas burocráticas de captação de recursos para a pesquisa, por exemplo, pode produzir um afastamento do docente dos processos pedagógicos.

3. Sínteses e considerações

Diante do exposto, destaca-se que boa parte dos estudos não tratam do dialético trabalho e formação, dando-se mais ênfase para o estudo da formação (trajetórias formativas, representações sobre a formação, vivência de formação continuada), empreendendo-se um olhar para essa formação focado na perspectiva do sujeito. Isso é referendado pela predominância de pesquisas que se valeram de entrevistas narrativas, histórias de vida e a metodologia de pesquisa-formação (cinco trabalhos) e pouca utilização de observação (dois trabalhos).

Um outro elemento a se destacar nessa mesma direção diz respeito também à predominância de estudo de abordagem qualitativa; abordagem esta que privilegia a análise das percepções e dos significados que os sujeitos atribuem aos fenômenos educacionais que tendem a não relacionar as multideterminações que constituem o trabalho concreto dos professores nessa modalidade.

O referencial teórico que também predominou nos estudos foi o oriundo dos estudos sobre os saberes docentes baseados principalmente nas elaborações de Tardif e Lessard (2005), como também em Freire (1996). Percebeu-se pouca clareza em alguns estudos sobre o conceito de trabalho e trabalho docente. Em outros, a referência se pautou nos estudos de Marx e em pesquisadores brasileiros que têm estudado as especificidades da relação trabalho e educação no campo da formação de professores para a EP, tais como Lucília Machado, Acácia Kuenzer, Dante Moura,

Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, entre outros. Houve ainda a constituição de abordagens cognitivista.

Sobre a relação entre o conceito de trabalho e o de profissionalidade, constatou-se que, embora alguns estudos tenham apresentado o referencial que norteia para cada um dos conceitos, em muitos momentos, apenas um destes conceitos foi tomado nas análises realizadas, não deixando explícito como os conceitos dialogam entre si. Nesse sentido, o referencial mais utilizado foi o de Sacristán (1999); e em apenas um trabalho comentou-se que nas diferentes dimensões constitutivas da profissionalidade insere-se as condições concretas de trabalho como multideterminação.

As análises encontradas referendaram ainda que o trabalho e a formação *para/da* docência na EP apresentam uma forte marca empírica para sua constituição, expresso pela necessidade de levantar as trajetórias formativas, indicando-se, principalmente, a ausência da formação inicial para docência e a busca por mapear elementos que podem sustentar o fazer pedagógico, ainda que muito pautado pelas vivências pré-profissionais como aluno ou por formatos pouco sistematizados em outros espaços formativos, tais como monitoria, reforço escolar, entre outros. As políticas de formação vivenciadas, de certa maneira, legitimaram esse aspecto minimizador da relação formação e trabalho, ao promoverem cursos aligeirados ou que pouco trouxeram, na visão dos participantes das pesquisas, conhecimentos profissionais para a docência.

Contraditoriamente, infere-se que o conhecimento e a pesquisa sobre educação se revelaram como um elemento significativo para a relação trabalho e formação, assim como a ausência das Instituições do processo de formação continuada e em serviço, de modo a atenuar os individualismos e, por vezes, a solidão sob a qual muitos professores da EPT têm construído seu trabalho e desenhado a sua profissionalidade, uma vez que se reconhece nas condições de trabalho, principalmente a relevância da possibilidade de se construir o trabalho coletivo como um aspecto positivo para a docência nessa modalidade. Da mesma forma, uma outra relação problematizada – embora tende-se a valorizar um dos elementos – foi a relação

entre o reconhecimento da profissão de origem como um elemento imprescindível para a constituição do seu fazer docente e a formação pedagógica para se constituir professor. Sobre essa relação a maioria das pesquisas refletiu que os conhecimentos da profissão de origem são ressignificados pela relação que se estabelece com o conhecimento didático do conteúdo, denotando, assim, que é necessária a construção de uma unidade, de uma práxis na docência para a EPT.

Tal aspecto nos aponta para a relevância de se aprofundar, para a consolidação do par dialético trabalho e formação, análises que deem visibilidade à relação educação e trabalho. Três trabalhos pareceram se aproximar dessas perspectivas: Urbanetz (2011); Valezi (2014); Pinto (2014); e Ramos (2011). Ou seja, apontando as contradições e as mediações constituintes da formação e do exercício profissional da docência, que tem a EP como produto e processo de contextos sócio-históricos, desvela uma luta por hegemonias marcadas por multideterminações da sociedade capitalista.

Em suma, identificam-se alguns conteúdos para a formação desses docentes: unidade teoria-prática; formação política e social; relação educação e trabalho, sujeitos da EP. Conteúdos estes já vislumbrados nas propostas de Lucília Machado e Dante Moura, indicadas de forma breve neste texto.

Estes conteúdos referendam ainda que a formação e o trabalho docente

[...] é uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal para realizar nos sujeitos humanos as características de seres humanos. Essa prática social é munida de forma e conteúdo, expressando dentro das suas possibilidades objetivas as determinações políticas e ideológicas dominantes em uma sociedade. (FRIZZO, 2008, [s.p.]).

Depreende-se daí que podem ser vivenciadas ações pautadas em formas coletivas de abstração da realidade, tais como grupo de discussão, observação participante, pesquisa-ação, por exemplo, nas quais a realidade concreta pode ser analisada, desvelando-se pseudoconcretidades da docência na EPT. Contudo, estas ações não podem configurar-se em processos isolados ou apenas sob a responsabilidade

do professor, mas, sim, precisam estar articuladas ao movimento de constituição de melhores condições de trabalho, tais como aperfeiçoamento de estrutura física (laboratórios, bibliotecas, salas de aula adequados); tempo remunerado para planejamento, pesquisa e estabelecimento de parcerias de extensão, e a possibilidade de formação inicial e continuada institucionalizadas, também no âmbito das políticas de carreira elaboradas e de forma coletiva.

Referências

AUAREK, Wanilde Mary Ferrari. *Atividade docente, aprendizagem e circulação de saberes na educação profissional técnica de nível médio*. 2012. 265 f. Tese (Doutorado em Educação Conhecimento e Inclusão Social) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inserção Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-9BWJ7B/tese_wanilde_m.ferrari_auarek.pdf?sequence=1. Acesso em: 02 de jan. 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. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 10 abr. 2009.

CUNHA, Maria Isabel. *O bom professor e a sua prática*. 20. ed. Campinas: Papirus, 2008.

FERNANDES, Natal Lânia Roque. *Processos identitários docentes: percursos de vida e de trabalho no contexto do PROEJA*. 2012. 174 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7615>. Acesso em: 02 jan. 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 301-327, out. 2002.

FRIZZO, Giovanni. O trabalho pedagógico como referência para a pesquisa em educação física. *Revista Pensar a Prática*, v. 11, n. 2, p. 159-167, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/3535/4076>. Acesso em: 10 dez. 2016.

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-SP, 2010. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/1145/1/Sabrina%20Roderodero.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2017.

HECKLER, Gisele Lopes. *A especificidade do trabalho docente no PROEJA: um estudo sobre a experiência no Instituto Federal do Sul-Rio Grandense Campus Sapucaia do Sul/RS*. 2012. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS, 2012. Disponível em: <http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/tede/GiseleLopesHeckler.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2017.

HELMER, Ester Almeida. *O processo de construção da profissionalidade docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo*. 2012. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2286/4719.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 04 jan.2017.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LEFEBVRE, Henri. *La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.

LIMONTA, Sandra Valéria; CURADO SILVA, Kátia Augusta Pereira. Formação de professores, trabalho docente e qualidade de ensino. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (Org.). *Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013. p. 173-188.

MACHADO, Maria Margarida. A prática e a formação de professores na EJA. Uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23, 2000. Anais eletrônicos... Caxambu, 2000. Disponível em: Acesso em: 7 ago. 2008.

MOREIRA, Alexandre. *A formação e atuação do bacharel-professor na área de telecomunicações do Instituto Federal de Santa Catarina*: Campus São José. 2012. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000873426&fd=y>. Acesso em: 24 fev. 2017.

MOURA, Dante Enrique. A formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília, Ministério da Educação (MEC), Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), v. 1, n. 1, p. 23-38, jun. 2008.

NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995a. p. 11-30

NÓVOA, António. Processo histórico de profissionalização do professorado. In: _____. *Profissão Professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995b.

PINTO, Lina Márcia de Carvalho da Silva. *A constituição do professor pelo trabalho docente na educação profissional: o caso do IFMT – Campus Cuiabá* – Octayde Jorge da Silva. 2014. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/94744/000916430.pdf?sequence=1>. Acesso em 30 de fev. 2017.

RAMOS, Elbo Lacerda. *Consensos e dissensos em torno da alteração do centro de atuação das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de origem agrícola: representações do trabalho docente*. 2011. 152 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13615/1/Tese%20Elbo.pdf>. Acesso em 30 de fev. 2017.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. *Revista Nuances: Estudos sobre Educação*, Universidade do Estado de São Paulo, ano XI, n. 13, p. 108-126, jan./dez. 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-181, jan./abr. 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 63-92.

SOARES, Leôncio José Gomes. O educador de jovens e adultos e sua formação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 47. p. 83-100, jun. 2008.

SOUZA 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.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 6. ed. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

URBANETZ, Sandra Terezinha. *A constituição do docente para a Educação Profissional*. 2011. 151 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2011. Disponível em: http://www.pppe.ufpr.br/teses/D10_Sandra%20Terezinha%20Urbanetz.pdf. Acesso em: 30 fev. 2017.

VALEZI, Sueli Correia Lemes. *O agir do professor de Língua Portuguesa na educação profissional tecnológica de nível superior: a linguagem construindo a atividade docente em contexto mediado por ferramentas*. 2014. 362 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000189585>. Acesso em: 30 fev. 2017.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. Edição eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Mores, [s.d.]. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>. Acesso em: 31 out. 2011.

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

Lourenço Silva Teixeira

Janaína Tôrres Rocha

Hosineide de Freitas Resende

Diana Souza Lima

1. Introdução

A discussão sobre a profissionalidade docente tem sido crescente no contexto do campo da formação de professores. Segundo André (2002), as temáticas da profissionalização e da profissionalidade têm despontado desde o final dos anos de 1990, adentrado os anos de 2000 de forma progressiva, tal como informam estudos recentes de estado da arte em diferentes teses e dissertações.

Tomemos o conceito de *profissionalidade* na perspectiva de se reconhecer a necessidade de o professor constituir modos de ser e estar na profissão que congregam demandas específicas da sala de aula, porém não entendidas como deslocadas da escola, de regulação da profissão e sua função social e das relações sociopolíticas e culturais da sociedade de maneira geral. Dessa forma, para Almeida (2006), a

profissionalização não pode ser desvinculada do sujeito-professor, nem das limitações que se apresentam no contexto da profissão e do profissional que nele atua.

Desta feita, interessa-nos debater as particularidades da construção da profissionalidade docente de um profissional que atua na docência, porém não possui formação específica para tal, uma licenciatura, por exemplo, a quem vamos chamar de “professor-bacharel”. No contexto da Educação Profissional (EP), também André (2002) já destacou a pouca discussão no campo da formação de professores sobre o professor do chamado “ensino técnico”; assim, discutir a profissionalidade de um professor bacharel nos parece relevante.

Partimos, deste modo, de certas questões presentes no cotidiano das instituições formativas, sejam elas as universidades, os Institutos Federais (IFs), as escolas técnicas estaduais e demais instituições que ofertam aquela modalidade, tais como: O que falta a um professor não licenciado? Como atua como docente sem ter passado por uma formação para tal? Como se constitui a sua profissionalidade? Essas questões nortearam, então, a realização de um levantamento bibliográfico sobre o tema, tomando como base de dados a dos periódicos Qualis/Capes, enquadrados em estratos indicativos de qualidade nos estratos Qualis A e B. Qualis é um forma que a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino superior (Capes) mensura a qualidade da produção científica dos diferentes períodos que são publicados em diferentes áreas de conhecimento. Os periódicos são avaliados por área em um processo anual de atualização e enquadramento em estratos indicativos de qualidade – A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C. Neste texto, temos como critérios gerais localizar os periódicos da área de Educação, escritos em língua portuguesa, mas com produção no contexto brasileiro com o recorte temporal de 2008, ano de criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e conseqüente expansão da oferta da EP no país, até o ano de 2015.

Segundo Moroz e Gianfaldoni (2006, p. 33): “A realização de um levantamento bibliográfico consiste na eleição ao que se revelam importantes e afins ao que se

deseja conhecer [...]. O levantamento bibliográfico como qualquer outra etapa da realização um trabalho científico é fruto de uma atividade metódica.”

Após o levantamento de 11.227 periódicos de Qualis A e B, identificamos apenas sete artigos que tratavam da temática do nosso estudo.

É válido ressaltar que chegamos a esses artigos após exaustivo levantamento nos demais estratos qualificados pela Capes, sendo, portanto, localizados apenas nos estratos em destaque. Utilizamos palavras/expressões-chave: “Professor Bacharel”, “Professor Docente”, “Professor da EPT”, “Profissionalidade Docente”, “Profissionalidade do Professor Bacharel na Educação Profissional”, sendo que as pesquisas teriam que ser de artigos escritos entre os anos de 2008 até 2015. No estrato A1, foram pesquisadas 10 revistas, e de 2.370 artigos publicados, apenas oito continham uma ou mais das palavras-chave, e apenas cinco tratavam do objeto da pesquisa.

No estrato A2, foram pesquisadas cinco revistas, totalizando 592 artigos, e nenhum tratava do objeto da pesquisa; e no estrato B1, foram pesquisadas 12 revistas, totalizando 1.820 artigos, e nenhum tratou do objeto de pesquisa. Desta forma, mesmo após a seleção dos estratos mais bem avaliados nos quais achávamos que iríamos encontrar dados relevantes, apenas em um estrato obtivemos êxito em localizar trabalhos publicados com o tema em foco. No estrato B2, foram pesquisados 11 periódicos, totalizando 1.548 artigos, e apenas dois tratavam do contexto da EP.

2. Sobre o “professor bacharel” na Educação Profissional: o que dizem as pesquisas

No artigo de Carvalho e Sousa (2014), o objetivo foi discutir a formação docente dos professores que trabalham em Educação e suas atuações nos IFs. Traz em questão o currículo do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB), que não cita o professor que atua na EP. Os pesquisadores utilizaram como metodologia a aplicação de questionários para coletas de dados nos Institutos Federais de Educação (IFE). A referida pesquisa teve como referencial teórico os estudos de Moura (2008), Souza

Machado (2008), Quatheiro *et al.* (2010), Oliveira Jr. (2008), entre outros, para fazer a crítica a Tardif (2002), mesmo reconhecendo que o referencial da prática para a formação docente proposto pelo autor precisa ser problematizado na perspectiva da práxis que “propicia a articulação dialética entre a prática social e seus fundamentos teóricos, históricos, econômicos, etc., capazes não apenas de compreendê-la, mas também de transformá-la”. (CARVALHO; SOUSA, 2014, p. 887).

Nos resultados da pesquisa os autores apresentaram o perfil do professor que atua na EP em termos de: “(1) características pessoais dos docentes; (2) vínculos funcionais dos docentes; (3) tempo de atuação e experiência como docente; (4) área de formação inicial e instituição de graduação dos docentes; (5) exercício profissional e formação inicial e continuada dos docentes”. (CARVALHO; SOUSA, 2014, p. 896); além dos saberes que subsidiariam o perfil do professor de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), os quais abrangem experiência profissional articulada à área de formação específica. Contudo, para aqueles autores, tais características, tanto a formação inicial, nos Cursos de Pedagogia, como a formação continuada, no âmbito da pós-graduação, apresenta ainda lacunas para atendê-las de forma adequada, principalmente de modo a se aprofundar a análise de uma epistemologia da EPT. Isso implicaria também destacar o que Souza Machado (2008, p. 18) afirma ao indicar que

[...] é preciso também que o docente saiba trabalhar com as diversidades regionais, políticas e culturais existentes; que saiba educar de forma inclusiva, contextualizando o conhecimento tecnológico; que saiba explorar situações-problema, dialogando com diferentes campos de conhecimento; e que saiba inserir sua prática educativa no contexto social em todos os seus níveis de abrangência.

No artigo de Silva Júnior e Gariglio (2014), o objetivo foi realizar um estudo sobre os saberes docentes de professores da EPT que lecionam disciplinas das áreas tecnológicas. Foi realizado por meio de abordagem qualitativa desenvolvida por meio de entrevistas com dois professores que atuavam em instituição de EP

– uma pública e outra privada –, norteado por estudos da epistemologia da prática docente, principalmente a partir da referência de Tardif (2002) e Tardif e Lessard (2008), entre outros. Os sujeitos elegidos para participar da pesquisa possuíam no mínimo cinco anos de exercício no magistério e vínculo efetivo com a instituição de ensino na qual lecionavam e ministravam disciplinas das áreas tecnológicas, tendo a formação de bacharel sem nenhuma experiência formativa na área pedagógica.

Como resultado, Silva Júnior e Gariglio (2014) destacaram que os professores participantes da pesquisa se refeririam à “fábrica” ou ao mercado como fonte principal de conhecimentos fundamentais ao exercício da docência na EPT, sendo, então, alguns elementos da “pedagogia da fábrica” (KEUNZER, 1999) transferidos ou transmutados à cultura docente em ação. Outras fontes de conhecimentos e habilidades mobilizados disseram respeito à maneira informal e cotidiana que desenvolveram seu trabalho por meio de experiências, com foco na resolução de problemas de dificuldades de aprendizagem dos alunos, para a organização das aulas e seleção dos conteúdos das disciplinas efetuadas na interação entre professores iniciantes e experientes.

Indicaram ainda que os conhecimentos que repercutem na apropriação dos conhecimentos tecnológicos e suas constantes mudanças seriam um alicerce central para a ação docente. Esses conhecimentos, habilidades mobilizados na ação cotidiana e os conhecimentos que repercutem na apropriação dos conhecimentos tecnológicos, colocariam os conhecimentos pedagógicos abaixo na hierarquia de conhecimentos necessários para a atuação docente. Tais conhecimentos são ainda reconhecidos com forte marca metodológica, pautados pela lógica de uma competência técnica (*saber-fazer*) desvinculada de uma competência política. Por fim, os autores defendem que “ensinar na educação profissional e na educação regular não é fazer a mesma coisa, ou melhor, não é objeto de igual consideração. As pesquisas sobre os saberes docentes precisam desfazer certa noção de equidade no campo da profissionalidade docente”. (SILVA JÚNIOR; GARIGLIO, 2014, p. 889).

O artigo de Gariglio e Burnier (2014) teve como objetivo analisar os saberes da base profissional de professores da EP que lecionam disciplinas das áreas

tecnológicas, destacando processos constitutivos da prática docente e as características de seus saberes pedagógicos e os modelos de ação pedagógica que orientam e estruturam as práticas de ensino desses docentes.

A pesquisa foi realizada com oito professores que lecionam em diferentes escolas profissionalizantes situadas na Região Metropolitana de Belo Horizonte que possuíam uma certa tradição na formação de técnicos de nível médio. Foram aplicados questionários para levantar informações sobre a trajetória de formação acadêmica, o conjunto de experiências profissionais fora da docência e o percurso profissional na docência.

Os dados de pesquisa apontaram para o elenco de três tipos de saberes: i) os saberes laborais (advindos da sua experiência laboral que culmina numa “pedagogia de fábrica”); ii) os conhecimentos dos conteúdos da disciplina (formação acadêmica inicial e continuada na área tecnológica); e iii) os conhecimentos pedagógicos que são constituídos na experiência profissional na sala de aula, mas também em espaço de formação em serviço ou em cursos de licenciatura, denotando a forte marca de uma profissionalidade pautada pelos saberes experienciais. Em suma os autores indicam que:

Os resultados da pesquisa mostram que os saberes pedagógicos desses professores guardam marcas do contexto de ensino situado da EP e de espaços e tempos de formação profissional próprios das áreas tecnológicas e por experiências e aprendizagens não formais e informais. (GARIGLIO; BURNIER, 2014, p. 934).

É válido ressaltar que alguns dos professores participantes da pesquisa reconheceram que seria significativo que a realização de formação pedagógica fosse critério de ingresso ou de progressão na carreira, no sentido de assegurar que todo professor da EP receba tal formação. Outra ressalva diz respeito aos limites ligados aos saberes relacionados ao mundo do trabalho, que pareceram estar restritos às demandas das empresas para a formação de mão de obra, e não com uma visão crítica mais aprofundada.

Shiroma e Lima Filho (2011) têm por objetivo analisar as especificidades do trabalho docente na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) articulada à EP configurada por meio da implementação do Programa Nacional de Educação Básica Integrada à Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Os autores iniciam suas análises destacando dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), para identificar como se apresentam as matrículas de jovens no Ensino Médio, dados sobre repetência, evasão e analfabetismo, apontando que a triste realidade de milhões de jovens e adultos que não concluíram a escolarização desafia a política educacional brasileira. A partir desse cenário indicam ainda que o Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 estabelece três metas voltadas para o ensino de jovens e adultos, e essas metas visam estabelecer medidas para o ingresso e permanência do jovem no Ensino Médio. As metas seriam alcançadas juntamente com um conjunto de programas e ações como expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, tais como, o Programa Brasil Profissionalizado, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego - PRONATEC, o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (E-Tec Brasil), contexto no qual a profissionalidade docente para atuar nesta modalidade é desafiada.

O texto faz ainda um relato sobre a implementação do programa PROEJA e a falta de políticas públicas que venham a favorecer alunos da classe trabalhadora e relata a história da formação social marcada por um passado escravocrata e a condição de nossos jovens no que diz respeito à escolarização e evasão devido à tamanha desigualdade social. Debate também a intencionalidade do PROEJA, que apresenta desafios políticos, epistemológicos e pedagógicos, que sua proposição contém aspectos inovadores, qualitativos e quantitativos, de amplitude e concepção.

O artigo traz pesquisas realizadas por pesquisadores que tratam as concepções e os princípios que fundamentam a proposta do currículo integrado, e também professores que falam sobre a integração da Educação Profissional à Educação Básica que esbarra em dificuldades de várias ordens. Outro dado importante apresentado no artigo é a

heterogeneidade do aluno com relação à idade e escolaridade, assim como mostra os motivos pelos quais os alunos se evadem e retornam, e trata do papel do professor, enfatizando a importância desse profissional para o desenvolvimento do aluno e sua permanência na escola. Destacam ainda que os professores têm que saber lidar com as dificuldades que alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) enfrentam, por se tratar de uma classe trabalhadora e de estudantes do turno noturno, pois a escola nem sempre fornece as mesmas condições de ensino do curso diurno, até mesmo no que diz respeito à estrutura e à disposição de equipamentos. Assim, os docentes da EP falam da precariedade das condições contratuais, institucionais, de trabalho, e a inexistência de concursos públicos específicos para essa modalidade, que é outro agravante.

E, por fim, é citado que a análise do trabalho docente no PROEJA evidencia contradições da política pública, e que, assim, seria necessário pensar em políticas que deem conta tanto da valorização e permanência do profissional na instituição quanto de políticas que atendam às necessidades dos estudantes-trabalhadores para estimular a permanência até a conclusão do curso.

Já o artigo de Souza Machado (2011) analisa os desafios da formação de professores em âmbito nacional, desenvolvendo uma crítica analítica sobre a expansão que está sendo realizada para tal modalidade, refletindo sobre as necessidades e demandas político-pedagógicas. Para tanto, realiza uma abordagem dos aspectos históricos da formação de professores para a modalidade da EP, articulada a dados estatísticos, examinando também dispositivos da legislação educacional brasileira. Da análise empreendida, a autora destaca sete apontamentos para uma adequada formação de professores para a EP, dentre os quais destacamos: i) “revogar os instrumentos legais que possibilitam autorizações do exercício, a título precário, da função de professor na educação básica”. (SOUZA MACHADO, 2011, p. 702). Algo já era criticado pela autora naquela ano (2011), e que hoje foi implementado pela instituição do mecanismo do “notório saber”, promulgado pela Lei n.º 13.415/2017, que modifica a LDB 9394/1996, permitindo que profissionais após reconhecimento de notório saber possam lecionar na Educação Profissional; ii) “Promover pesquisas e a produção de

conhecimentos no campo da EPT, sobretudo com a participação dos próprios professores a ela dedicados; iv) “Promover o fortalecimento da identidade profissional dos professores da EPT por meio de políticas de formação, valorização e carreira docente, que levem à diminuição da grande heterogeneidade desse professorado, fator que dificulta seu processo de profissionalização [...]” (SOUZA MACHADO, 2011, p. 702-703). Não se pode falar em profissionalidade docente sem ter uma estrutura sociopolítico adequada de desenvolvimento do exercício profissional que conjugue os elementos da formação às reais necessidades da atividade laboral, além de seu reconhecimento social.

O artigo de Ribeiro *et al.* (2011) discute a formação pedagógica do professor da EPT de nível médio. Para isso, fazem uma contextualização das leis referente à EP e uma contextualização histórica a respeito da docência para a EPT. Fazem também um recorte anterior à LBD 9394 de 1996, desde o ano de 1906. O outro período é o pós-LDB de 1996 até o período em que o artigo foi escrito.

Os autores se baseiam em Cunha (2006, citado em Ribeiro *et al.*, 2011, p. 99) para definir a concepção de docência, como: “[...] uma atividade complexa, exige tanto uma preparação cuidadosa, como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de algumas outras profissões.” Nesse sentido, a docência é muito mais que mera transmissão de conteúdos e conhecimentos. Não se limita unicamente pela especificidade técnica do trabalho e está vinculada a um projeto de formação humana.

De acordo com os autores, os professores da EPT consideram o conhecimento técnico como suficiente para o trabalho docente. Outro ponto tratado no artigo é que o ingresso na docência, muitas vezes, ocorre devido à necessidade de complementar o salário. Sobre o perfil desse docente da EPT, possuem formação superior, e a maioria não tem correspondência com a disciplina ministrada pelos professores do Ensino Médio Profissionalizante, e a maioria dos professores tem graduação em Engenharia, Administração, Nutrição e Tecnologia. São poucos os professores que têm formação em Pedagogia ou em alguma outra licenciatura. Para os autores, é importante pensar

o perfil docente dos professores da EPT, o que não é tarefa fácil, e que são poucos os trabalhos na literatura que investigam e pensam “quem são esses professores”.

Segundo a pesquisa realizada, o período anterior à LDB 9394/1996 é caracterizado por uma ausência de um projeto consistente na formação docente para a modalidade da EP. Nesse período, o que se encontra é uma história de não formação, ou seja, não se identifica uma proposta consistente em relação à formação de professores para o ensino técnico, mas tentativas pontuais e desarticuladas.

No período pós-LDB/1996, são lançados alguns documentos oficiais que, em princípio, deveriam definir o rumo da formação de professores para a EPT, como: o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 10.172/2011; o Decreto Federal n.º 2.208/97; a Resolução CNE/CP n.º 2/97; o Parecer CNE-CEB n.º 16/99; e a Lei n.º 11.741/2008, que altera a LDB e define a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Capítulo II da Educação Básica, explicitando que esta oferta educacional é integrante desse nível de ensino. Essa Lei define que para a formação do professor que atuar no nível técnico, exigindo que a titulação deva ser igual à das demais professores desse nível.

Ficam, assim, questões a se pensar, pois existe uma indefinição nas exigências para o perfil docente para a EPT de nível médio. Os autores criticam a especialização como formação pedagógica para professores atuarem em cursos técnicos de nível médio. Enfim, a pesquisa mostra que ainda existem muitas questões para debates, no que se refere à formação de professores para a EPT de nível médio. Concluem, portanto, o artigo dizendo que a EPT não “[...] se resume a ensinar a fazer e a preparar para o mercado de trabalho, mas sim a promover a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas em suas contradições ao mesmo tempo que habilita pessoas para o exercício crítico e autônomo de suas profissões”. (RIBEIRO *et al.* 2011, p. 108).

O artigo de Pena (2011) buscou discutir a formação do professor da EPT. Para isso, a autora fez um levantamento de estudos sobre a formação de professores para a EPT, no período de 2000 a 2009; realiza uma pesquisa no Banco de Teses da Capes, apresentados

no Grupo de Trabalho-GT8 - Formação de Professores da ANPEd, nos periódicos: *Revista Brasileira de Educação, Cadernos de Pesquisa e Educação e Sociedade*.

Segundo Pena (2011), no contexto das pesquisas na área da Educação, o campo da formação de professores tem se destacado, constituindo um panorama marcado por diferentes perspectivas de investigação. O levantamento feito pela autora mostra que sobre a formação docente do professor da EPT ainda são poucas as pesquisas sobre essa temática em nosso país. Isto pode ser evidenciado em trabalhos sobre o estado da arte de formação de professores no Brasil; e com relação ao professor de ensino técnico, há um quadro muito incipiente na produção acadêmica. De acordo com autora, em relação ao aprendizado da docência, o banco de teses do período pesquisado por ela não mostra nenhuma produção nesse sentido.

A pesquisa aponta, assim, uma escassez de pesquisa no campo da EP, evidenciando a relevância de se elevar o olhar sobre essa formação docente para a EP, não somente por se tratar de um campo de estudos ainda pouco pesquisado, mas também pelas possibilidades que estudos nessa direção podem oferecer para a ampliação do conhecimento sobre processo de formação e atuação dos professores nessa modalidade de ensino, bem como para um maior entendimento dessa realidade específica.

3. Algumas considerações

Um primeiro aspecto a se destacar foi identificarmos que a discussão sobre o professor que atua na EP, seja ele bacharel ou licenciado e seus elementos formativos constitutivos de uma profissionalidade docente, é um tema com pouca discussão nos diferentes estratos dos periódicos qualificados pela Capes. Contudo, ao mesmo tempo nos indica que, mesmo que pouca ou incipiente, a sua localização nos estratos mais bem avaliados parece endossar a relevância do tema e a possibilidade de uma difusão nacional ampla. A pouca produção também pode refletir a recente implementação da Lei que institui a Rede Federal de Educação Tecnológica,

apontando assim para o aprofundamento de futuros estudos, bem como a conjugação dos dados de periódicos com os de outras bases, tais como teses e dissertações e eventos científicos.

As discussões encontradas nos artigos estudados neste texto têm enfoques diferentes, mas apresentam abordagens mais críticas sobre o mundo do trabalho no contexto capitalista e as demandas sociais e políticas decorrentes para o trabalho do professor da EP. Esses estudos tenderam a realizar análises de políticas, programas e matrizes curriculares institucionalizadas, debatendo sobre a importância do Estado, por meio de suas instituições governamentais, garantir uma adequada formação de professores para esta modalidade.

Outras pesquisas tomaram como referência a análise das visões e percepções dos sujeitos, tendo como referência os estudos da epistemologia da prática como foco nas análises dos saberes docentes construídos pelos docentes, principalmente aqueles que atuam nas áreas tecnológicas e vivenciaram poucas atividades formativas institucionalizadas de formação pedagógica.

Assim, profissionalidade docente do professor bacharel apresenta a marca da ambiguidade entre a afirmação do domínio do conteúdo de formação técnica e o reconhecimento dos conhecimentos pedagógicos como referentes para a função docente. Há também uma marca empírica dessa profissionalidade, na medida em que esta se constitui tendo como base maior a experiência e na troca de experiência com os colegas de trabalho, os quais muitos deles reproduzem o modo que ensinam da maneira que aprenderam. Outro ponto em comum entre os estudos foi que, mesmo tendo diferentes instrumentos, nas entrevistas e nos questionários com os sujeitos, identificam que os sujeitos participantes das pesquisas fazem uma escala de importância e colocam os conhecimentos pedagógicos em última colocação, atrás de conhecimentos técnicos e específicos da área.

Souza Machado (2011) e Shiroma e Lima Filho (2011) trazem na discussão nos seus artigos análise das políticas da EP, bem como a dificuldade dos docentes em lidar com o público da EP. Para eles, a EP tem suas especificidades que os

diferenciam da Educação Básica; os docentes, principalmente os bacharéis, têm dificuldades em lidar com os alunos e com suas particularidades.

O artigo de Carvalho e Souza (2014) traça o perfil desse professor bacharel, a predominância de homens formados em áreas tecnológicas e a experiência profissional antes da docência na EP, mostrando que os licenciados são minoria nesse campo, e que a profissionalidade desses profissionais se constitui de uma maneira diferenciada, uma vez que tanto seus cursos de licenciaturas de base, assim como a Pedagogia, que tem a prerrogativa de formar profissionais para o apoio à EP apontada nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, pouco discutem as especificidades epistemológicas desta modalidade.

Dado o exposto, percebe-se que a discussão da profissionalidade docente do professor bacharel ainda é pouco discutida no âmbito da formação de professores, fazendo-se necessário que seja cada vez mais discutida para que a EP possa ter uma boa qualidade.

Discutir a profissionalidade de um professor bacharel é discutir também a profissionalidade de um professor licenciado. Não existem consensos entre os autores sobre o que se constitui a profissionalidade e os saberes docentes de um professor. A EP é uma área de atuação de um professor diferente da atuação da Educação Básica, e qualquer comparação é perigosa, pois são especificidades muito distantes.

Os saberes necessários a um professor podem variar dependendo do público e do lugar que ele leciona. A grande questão é a que nem mesmo os cursos de formação inicial de professores dão conta de definir e defender a identidade profissional docente. Então, como se pode perguntar o que falta em um professor bacharel que não passou por uma formação de professor?

Para se chegar no que falta a um professor que não possui licenciatura, é preciso primeiro se chegar ao professor licenciado a fim de compreendermos o que de fato constitui essa profissionalidade docente.

Referências

ALMEIDA, Maria Izabel de. A reconstrução da profissionalidade docente no contexto das reformas educacionais – vozes do professor da escola ciclada. In: MONTEIRO, Aída Maria *et al.* (Org.). Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – Recife: ENDIPE, 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (Org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento, n. 6.)

CARVALHO, Olgamir Francisco de; 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.*, Campinas, v. 35, n. 128, p. 883-908, set. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000300883&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 jun. 2015.

GARIGLIO, José Ângelo; BURNIER, Suzana Lana. Os professores da Educação Profissional: saberes e práticas. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 934-959, dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000400934&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 jun. 2015.

KUENZER, Acácia Z. Educação Profissional: novas categorias para uma pedagogia do trabalho. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 19-29, 1999.

MOURA, Dante Enrique. A formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília, Ministério da Educação (MEC), Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), v. 1, n. 1, p. 23-38, jun. 2008.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Monica Helena Tieppo Alves. *O processo de pesquisa: iniciação*. 2. ed. Brasília: Liber Livros Editora, 2006.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. Formação docente e aprendizagem da docência: um olhar sobre a Educação Profissional. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 98-118, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/122/5>. Acesso em: 10 Jul. 2015.

OLIVEIRA JR., W. A formação do professor para a educação profissional de nível médio: tensões e (in)tenções. 2008. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação - Universidade Católica de Santos. 2008.

QUARTIERO, Elisa Maria; LUNARDI, Geovana Mendonça; BIANCHETTI, Lucídio. Técnico e tecnologia: aspectos conceituais e implicações educacionais. In: MOLL, Jaqueline *et al.* (Org.). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 285-300.

RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa *et al.* Questões que permeiam a formação de professores na Educação Profissional técnica de nível médio. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 14, n. 3, p. 97-110, set./dez. 2011. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/14770>. Acesso em: 10 jul. 2015.

SHIROMA, Eneida Oto; LIMA FILHO, Domingos Leite. Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 725-743, set. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302011000300007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 jun. 2015.

SILVA JÚNIOR, Geraldo Silvestre; GARIGLIO, José Angelo. Saberes da docência de professores da Educação Profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 59, p. 871-892, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782014000900004>. Acesso em: 17 Jun 2017.

SOUZA 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.

SOUZA MACHADO, Lucilia Regina de. O desafio da formação dos 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?script=sci_arttext&pid=S010173302011000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 jun. 2015.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *Ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

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

Janaína Tôrres Rocha
Shirleide Pereira da Silva Cruz

1. Introdução

A análise da construção da profissionalidade docente tem sido um tema que progressivamente tem tido destaque na pesquisa educacional. Segundo Cruz e Vital (2013), o conceito de *profissionalidade* não pode ser compreendido de forma desvinculada à tríade profissionalização-profissionalidade-profissionalismo. A profissionalização, então, para essas autoras, é caracterizada de forma mais ampla por [...] “um conjunto de ações historicamente situadas que definirão certos parâmetros para o exercício profissional docente que elevariam ainda a condição de uma determinada função social como uma profissão socialmente reconhecida”. (CRUZ; VITAL, 2013, p. 4).

O profissionalismo, por sua vez, diz respeito aos aspectos de adesão e reforço de visões dos sujeitos que exercem a profissão, de modo a definir um status social, construindo uma legitimidade para a função social que exercem. Nessa relação, a profissionalidade desenha um elenco de saberes e competências definidos para o exercício profissional que são também constituídos pelas formas subjetivas de apropriação que os professores constroem sob os processos mais externos instituintes da profissionalização e do profissionalismo.

No caso dos professores bacharéis que vão atuar na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a relação entre a construção da profissionalidade e os aspectos mais amplos da profissionalização se apresenta de modo muito complexo, visto que a identidade profissional inicial desses professores é oriunda de sua formação como bacharel e de sua visão específica de construção de conhecimento.

Com a aprovação da Lei n.º 11.892/2008, o Governo Federal instituiu a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPCT) no país e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, extinguindo assim as Escolas Agrotécnicas Federais, Escolas Técnicas Federais e a maioria dos Centros Federais de Educação Tecnológica. Atualmente, os Institutos Federais (IFs) estão presentes em todo território nacional, e nos anos de 2015 e 2016 totalizaram 644 unidades por todo Brasil na expansão. No Distrito Federal (DF), atendem 11.451 alunos, empregam 1.021 servidores, englobam 78 grupos de pesquisa, totalizando 10 *campi* instalados; dados constantemente atualizados devido à movimentação dos servidores e o desenvolvimento de novos concursos públicos, a exemplo do realizado em 2016; este sendo o último registrado no portal do Instituto Federal de Brasília.¹ Essa expansão gerou, então, o ingresso de um número significativo de profissionais para atuar na Educação Profissional (EP). A maioria deles, portanto, com formação inicial para atuar em diferentes campos profissionais de diferentes áreas de conhecimentos, ou seja, bacharéis. Seu referencial primário de socialização profissional

¹ Ver em: <https://www.ifb.edu.br/component/content/article?id=12127>. Acesso em: 08 jul 2019.

é, então, suas áreas de formação, e não o referencial docente num contexto de EP, sendo, na maioria das vezes, o seu próprio percurso formativo como estudante de bacharelado o norteador de suas ações pedagógicas quando ingressam nas salas de aulas dos Institutos. Contudo, mesmo os licenciados nas diferentes áreas de conhecimento do currículo da Educação Básica, pouco são submetidos à análise sobre o contexto da EP em sua formação inicial.

Analisando concursos para o ingresso de docentes para os IFs na Região Centro-Oeste, Cruz e Vital (2013) problematizam que o requisito básico para a admissão, apesar da prerrogativa da Lei de Diretrizes de Base da Educação Brasileira (LDB 9394/1996) de que todo professor da Educação Básica deve ser licenciado, os editais aceitam o bacharelado como titulação permitida equivalendo a licenciatura. Ocorre, então, o processo de o professor nos IFs estar numa fronteira entre ser professor da Educação Básica e ser professor do Ensino Superior, sendo esta demanda acentuada com o princípio da verticalização presente na lei da RFEPCT, que requer o professor transite no ensino de todas as modalidades oferecidas no IF, em cursos de formação continuada, Ensino Médio Integrado, Ensino Superior, chegando até a pós-graduação (CRUZ; VITAL, 2013, p. 9).

Em relação aos saberes e conhecimentos, Freire e Carneiro (2012) relatam que o aspecto acerca da formação dos educadores-bacharéis atuantes na vida universitária não é questionada com frequência, o domínio de seu conhecimento em suas áreas específicas, nem a pedagogia que define seu trabalho docente.

São, assim, diferentes elementos que estão imbricados na construção da profissionalidade docente dos professores da EP. Assim, pretendeu-se, dentro dessa perspectiva, ampliar a discussão e a análise de elementos da construção da profissionalidade docente na EPT de bacharéis. Desta feita, tomamos como objetivo central o levantamento bibliográfico sobre estudos que versam sobre o bacharel docente em eventos da área de Educação de caráter nacional, tais como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), Associação Nacional de Política e Administração

da Educação (ANPAE) e o “Colóquio Nacional: A Produção do Conhecimento em Educação Profissional”, que já conta com quatro edições de realização de evento coordenado por professores do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN).

Foi realizado um levantamento bibliográfico da produção de estudos e pesquisas sobre a construção da profissionalidade docente de bacharéis na EPT, tomando por base os eventos realizados a partir de 2008 até o ano de 2015, visto que a criação dos IFs foi instituída no dia 29 de dezembro de 2008, conforme a Lei n.º 11.892/2008.

A realização de um levantamento bibliográfico consiste na seleção de obras que se revelam importantes e afins em relação ao que se deseja conhecer de acordo com um tema e a utilização das palavras/expressões-chave utilizadas, não se tratando de uma leitura rigorosa de um vasto número de obras. É uma primeira seleção que sofrerá cortes e ampliações e que se baseia em informações superficiais, tais como o título do trabalho, conhecimento prévio da área de interesse do(s) autor(es), sumários do trabalho ou uma rápida leitura dos subtítulos que nele constam (MOROZ; GIANFALDONI, 2006).

As palavras/expressões-chave utilizadas foram “Profissionalidade”, “Professor bacharel”, “Bacharel docente” e “Professor na Educação Profissional” e “Ensino técnico”. A palavra-chave que possibilitou o acesso a diferentes artigos foi a de “Ensino técnico”, seguida do “Professor da Educação Profissional”, porém com foco na análise da profissionalidade docente no contexto da EP poucos trabalhos sugeriram.

A base de dados foram os eventos realizados pela ANPEd, ENDIPE, ANPAE e o “Colóquio Nacional: A Produção do Conhecimento em Educação Profissional”, realizado pelo Programa de Pós-graduação do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte-IFRN.

A ANPEd é uma associação sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, professores e estudantes vinculados a esses programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social, sendo um espaço de debate e aperfeiçoamento.

O Endipe se consagrou ao longo dos seus 33 anos de existência como um espaço plural de discussões acerca dos estudos, das pesquisas e das experiências a respeito dos processos educacionais em todos os níveis de ensino. É hoje um evento muito significativo no cenário nacional, e suas contribuições têm sido referência para o avanço da produção de conhecimento sobre os fenômenos educacionais e para a formulação de propostas educacionais inovadoras.

O “Colóquio Nacional: A Produção do Conhecimento em Educação Profissional” é um evento bianual organizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN) que se propõe a se consolidar como espaço para produção e difusão do conhecimento acerca da EP e de suas inter-relações com a Educação Básica em nosso país.

A ANPAE é uma associação civil de utilidade pública e natureza acadêmica no campo da política e da gestão da educação que congrega pesquisadores, docentes e estudantes da Educação Superior; dirigentes e técnicos dos sistemas de ensino; e professores e diretores de escolas e outros espaços sociais de educação e formação cidadã.

Assim, tendo em vista a importância destes eventos na produção e difusão dos conhecimentos dentro da educação brasileira, é justificada a relevância de um levantamento bibliográfico utilizando os resultados e processos de pesquisa apresentados nestes eventos.

Após a realização do levantamento bibliográfico geral e encontrados artigos com as palavras/expressões-chave, estes foram lidos e selecionados apenas aqueles que tratavam especificamente do contexto da EP.

2. Análise da produção nos eventos científicos sobre o professor da Educação Profissional

Do levantamento geral, somando a análise da ANPEd, ANPAE, ENDIPE e “Colóquio Nacional: A Produção de Conhecimento sobre Educação Profissional”, encontramos 3.436 trabalhos apresentados nos eventos realizados entre os anos de

2008-2015, sendo 9 (nove) com as palavras/expressões-chave de nosso objeto de estudo. Destes 9 (nove), oito tratavam especificamente do contexto da EP e foram selecionados. Destes 8 (oito) trabalhos, a maioria fora encontrada no ENDIPE e em segundo lugar, no “Colóquio” (Tabela 1).

Tabela 1: Total de trabalhos sobre o objeto de estudo

Evento	Artigos Levantados	Artigos com a temática-EP	Artigos selecionados para pesquisa
ANPEd	436	1	1
ENDIPE	1.371	5	5
"Colóquio"	185	2	2
ANPAE	1.444	1	0
Total	3.436	9	8

Fonte: Sítios institucionais dos eventos.

Algumas foram as dificuldades encontradas para o acesso dos trabalhos destes eventos, como a falta de disponibilização, seja temporária ou definitiva, dos trabalhos nas páginas dos eventos de forma organizada. A manutenção das páginas no período do levantamento foi bastante intermitente, e algumas vezes os Anais dos eventos ficavam fora do ar. Entretanto, conseguimos ter acesso a alguns CDs correspondentes de alguns anos do período estudado da ANPEd e do “Colóquio” (apenas 1). Infelizmente, esse quadro reflete as dificuldades que as associações e programas de pós-graduação e pesquisa têm com a dimensão técnica na divulgação da pesquisa educação no país.

Desta forma, passemos, então, à análise dos artigos selecionados.

Paiva e Henrique (2015), a partir de um análise documental da legislação da EP, da formação de professores para essa modalidade e de estudos teóricos sobre os saberes docentes, principalmente os estudos de Tardif (2002), buscaram apresentar estudos e reflexões sobre saberes necessários ao professor bacharel que atua na

EP, dialogando com professores que vivenciam esse contexto profissional docente. Apontaram mudanças nas concepções da EP de formação de professores dessa área. Assinalaram que a (não)formação específica para EP pode ser motivada por falta de legislação específica. Destacaram que os professores bacharéis atuantes nesta modalidade têm prejudicada sua reflexão sobre sua prática motivada pela privação do contato com os saberes pedagógicos. Desse cenário, têm como perspectiva identificar a valoração que docentes já atuantes na EP dão aos saberes pedagógicos a partir da análise de (auto)narrativas.

Cruz e Vital (2013) apresentaram dados iniciais da análise desenvolvida a partir do estudo dos editais e provas de concursos públicos dos IFs do Centro-Oeste no período de 2008 a 2012 pela tríade profissionalização-profissionalismo-profissionalidade. Identificaram-se os seguintes aspectos: i) prevalência nos editais de uma valoração dos conhecimentos específicos em detrimento dos conhecimentos didático-pedagógicos, perpassando por diversas etapas das seleções; ii) a construção de um perfil de pesquisador para o docente, entendendo que os critérios para a avaliação do docente do Ensino Superior valorizam a pesquisa em contraposição ao ensino e à extensão; aspecto que na carreira do professor da EP pouco tem se exigido como elemento de progressão funcional; esse aspecto se alinha também a uma outra característica apontada pelas autoras; e iii) a precariedade fundada por uma indefinição ou ambiguidade quanto à titulação básica admitida para o ingresso (licenciatura ou titulação de mestre ou doutor).

Assim, Cruz e Vital (2013) e Paiva e Henrique (2015) analisaram os conhecimentos/saberes profissionais dos professores da EP sob duas perspectivas, uma pela via da análise do concurso público de professores, e outra, pelas falas dos professores, identificando entraves para a construção da identidade profissional desses docentes marcados pela relação problemática entre os saberes/conhecimentos das áreas de referência da formação técnica e os saberes/conhecimentos pedagógicos. Essa relação, por vezes distanciada até mesmo quando o docente já está atuando na EP, aponta para a necessidade de uma concepção de formação

continuada integradora desses conhecimentos; porém essa não é uma defesa clara das pesquisas em destaque e se apresentam mais como uma perspectiva de análise produto de nossa pesquisa.

Freire e Carneiro (2012) realizaram uma análise sobre os princípios da prática profissional do professor universitário por meio da identificação dos elementos teóricos metodológicos que permitem a análise de sua prática e seus processos de construção. Tais elementos partem do pressuposto de que boa parte dos professores da modalidade da EP não têm clareza da racionalidade pedagógica que fundamenta a docência. Por meio de uma abordagem qualitativa, os pesquisadores utilizam de entrevistas semiestruturadas com professores de três diferentes áreas profissionais técnicas. Dados da empiria, então, apontaram que os professores exploram seu saber experiencial gerados na vivência direta na sala de aula. Em relação à formação continuada, é recorrente a reafirmação da área técnica, e não a busca por conhecimentos pedagógicos. Para esses últimos conhecimentos os professores indicaram o apoio do setor pedagógico da instituição como um relevante referencial para a organização de seu trabalho pedagógico. Nessa mesma linha, na análise sobre a profissão docente dos entrevistados, apontam alguns elementos que estão implicados nos movimentos da profissionalização docente que têm relação com as condições de trabalho, desvalorização da profissão, de salário, de progressão na carreira e incentivo à saída para afastamento para estudo. Em síntese, os professores/pesquisadores relataram as dificuldades sofridas no início da carreira e a tomada dos bons professores da vida acadêmica no bacharelado do professor como referência para o exercício da docência.

Durães e Antipoff (2010) tiveram como objeto de análise o professor da EP sem a intenção de formar um perfil único destes docentes, e, sim, encontrar características comuns aos mesmos. Foram observados aspectos como: a origem social do professor, sua formação profissional, a presença ou não de uma formação pedagógica para a docência, quais as atividades realizadas fora do trabalho, como aconteceu o processo de ida para a docência, quais as dificuldades de adaptação

no magistério e qual a atual relação destes professores com a docência (DURÃES; ANTIPOFF, 2010, p. 13). Utilizaram para coletar essas informações o método da entrevista numa pesquisa de cunho qualitativa. Assim, foi possível constatar que os professores da EP, em sua maioria, não tiveram a docência como primeira opção e chegam à instituição com grande necessidade de capacitação pedagógica, o que nem sempre acontece, mas com a prática do dia a dia e ajuda dos colegas, conseguem superar as dificuldades.

Os estudos de Freire e Carneiro (2012) e Durães e Antipoff (2010) abordaram os saberes docentes, identificando, de forma convergente, que a ausência da formação pedagógica, por não terem a docência como primeira opção profissional, traz a necessidade de se “capacitarem” pedagogicamente, gerando a referência da prática cotidiana para a construção dos saberes. Essa é uma característica que também apareceu nos estudos anteriores comentados, denotando que a referência principal para os docentes dessa modalidade é a prática.

Norteados por Tardif (2002), Paiva e Henrique (2015) indicam que os saberes profissionais e experiências têm origem na prática; sendo que o professor constrói sua identidade na vida cotidiana de sala de aula, seja repetindo sua experiência anterior ou criando sua própria metodologia.

Nos estudos realizados por Freire e Carneiro (2012) e Durães e Antipoff (2010), mesmo apontando dificuldades na vida profissional, os professores participantes das pesquisas não mudariam de profissão, pois se sentem compensados pela valorização por parte dos estudantes, como também pela flexibilidade de horário e estabilidade.

Burnier e Gariglio (2010) analisaram as formas de acesso aos saberes da EPT, numa pesquisa qualitativa através de entrevista a 19 professores de cursos técnicos de IF, estaduais e privadas, destacando que estes são oriundos do mundo do trabalho. Destacaram também que a definição de quais saberes serão demandados deste profissional dependerá do modelo da instituição em que este está inserido. Reforçam ainda que o assunto “educação profissional” ainda é pouco enfrentado em produções científicas. Há ainda uma maior valorização da licenciatura ou de

algum tipo de formação pedagógica com o intuito de preparar estes professores de EP nas instituições públicas, porém há críticas à desconexão da teoria com a prática docente concreta destes sujeitos. Vários professores relataram que, devido à falta de uma licenciatura, enfrentaram diversos entraves em sala de aula, no planejamento e na organização dos cursos ministrados dos quais participaram.

Proença (2010), por meio do uso de questionário aplicado em professores de uma escola de EP da rede pública estadual de Belo Horizonte/MG, analisou o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na atuação prática pedagógica na EP. Os resultados evidenciaram ótima aceitação por parte destes profissionais, que relataram um maior dinamismo, aproveitamento e motivação dos alunos em suas aulas. Outro dado relacionou que o tempo que estes profissionais lecionavam em EP estava diretamente ligado à aceitabilidade no uso de novas tecnologias, sendo os que possuem mais tempo de magistério na modalidade menos adeptos às práticas. Assim, para alguns professores as práticas envolvendo o uso de TIC não modificam o modo de estruturar planos e conteúdos, permanecendo a tendência tradicional de ensino, e ainda há desconhecimento e/ou desqualificação no modo de adaptar seus conteúdos a esta tecnologia.

Nos estudos de Freire e Carneiro (2012) apresentados no painel “Reflexões sobre o trabalho docente do professor bacharel: perspectivas para a formação continuada” divulgado no ENDIPE, foi identificado que boa parte dos professores, principalmente no início de carreira, não possui clareza a respeito da racionalidade pedagógica que perpassa a docência, transmitindo muitas vezes esta numa perspectiva conteudista, tecnicista. Este fato pode ser observado de forma mais acentuada nos bacharéis docentes, provenientes de variadas áreas das ciências optantes pela docência. Estes profissionais, embora com ampla experiência em suas áreas específicas, encontram-se muitas vezes despreparados para exercer o magistério.

No estudo “Os Institutos Federais como instituição formadora de professores: expectativas e contradições”, Arruda e Paula (2012) realizaram uma discussão teórico-conceitual sobre o tema da formação de professores para a EP no contexto da

relação educação e trabalho com destaque para o papel da educação na formação profissional dos jovens e adultos brasileiros sob os ditames do capitalismo para o mundo do trabalho. A discussão teve como contexto empírico a vivência de formação docente no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação Agrícola (PPGEA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) com o objetivo de delinear

[...] alguns dos desafios postos para a democratização do acesso à Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (RFECT), destacando que as políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a partir da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), vêm sendo articuladas para, a um só tempo, elevar a escolaridade média da população, formar profissionais qualificados em todos os níveis da educação profissional e ampliar o número de licenciados, a fim de viabilizar a universalização do Ensino Médio. (ARRUDA; PAULA, 2012, p. 3).

Para tanto, as autoras realizam uma discussão sobre o Ensino Médio Técnico, apontando indicadores nacionais e internacionais que problematizam e apontam para aspectos da democratização do Ensino Médio brasileiro, principalmente porque podem referendar sua pressão pela elevação da escolaridade média da população apenas para atender a prerrogativas de organismos internacionais com destaque para a oferta de curso de formação de docentes que podem tender a apenas se constituir, segundo as autoras, na

[...] formação de uma reserva de docentes para suprir a carência destes no Ensino Médio, do que a um projeto de elevação da qualidade do ensino e de criação de condições efetivas para o estabelecimento de uma proposta educacional que vise o domínio e a produção de conhecimento tecnológico e a superação de assimetrias internas e externas. (ARRUDA; PAULA, 2012, p. 12).

Destacam ainda que a expansão da Rede Federal e as principais diretrizes da criação dos IFs podem trazer perspectivas positivas para aquela etapa de ensino; contudo, algumas demandas para a formação docente no contexto da verticalização podem ser impeditivos para que o sentido de democratização seja efetivado, produzindo intensificação do trabalho docente nesse contexto.

O estudo de Santos, Figuera e Juchem (2012) buscou problematizar a formação continuada de professores da EP tomando como referência o contexto empírico dos IFs e também a oferta da EP integrada à Educação Básica. Partiu do pressuposto de que as políticas de formação de professores necessitam se direcionar pelas necessidades dos sujeitos que constroem a docência naquela modalidade. Assim, como abordagem metodológica central, utilizaram a abordagem narrativa sociocultural. Como principal resultado, as autoras apontam para a relevância de se estruturarem em programas que favoreçam o desenvolvimento profissional dos docentes que atuam na EPE, de modo a favorecer mudanças significativas norteadas pelo estudo de questões éticas, afetivas e político-sociais garantidas pelos programas de formação docente.

O trabalho de Menezes (2015) discute a constituição da docência para a educação a partir do pressuposto de que os sentidos de trabalho e de técnica perpassam a profissão dos professores na EPT. Seu estudo teve como contexto empírico a pesquisa que foi desenvolvida no Instituto Federal da Bahia (IFBA) num campus em processo de implantação. Foi realizado por meio de uma abordagem qualitativa o estudo autobiográfico, utilizando-se de entrevistas narrativas como principal técnica de pesquisa. A partir do levantamento do cenário das recentes mudanças para a EP no contexto específico dos IF, a autora indica que surgem diversas demandas para o trabalho do professor para esta modalidade. Para Menezes (2015), as condições objetivas do trabalho docente, expressas também pela organização do tempo, são elementos significativos para a compreensão desse trabalho e para a constituição da identidade do professor que atua a EPE. Assim, a constituição da docência para os professores participantes da pesquisa é marcada pela dificuldade em transpor o dualismo entre o ensino técnico e o ensino propedêutico, especialmente no Ensino Médio Integrado. Essa característica é agravada pelas limitações do próprio processo de organização escolar e curricular que está em pleno processo de construção, uma vez que muitos dos professores têm vivenciados a implantação de novo *campi* e Institutos, e assim se aglutinam as demandas próprias do fazer docente com o atendimento às demandas administrativas.

Como principal conclusão do estudo, Menezes (2015) destaca que é importante consolidar uma atitude reflexiva dos professores sobre a finalidade da EPT, para, assim, poderem assumir o controle da profissão e acionar mecanismos de resistências frente às circunstâncias que precarizam o trabalho docente, o que pode ser possibilitado também pela construção de uma postura de investigação-ação em relação às situações-problema por eles vivenciadas.

3. Considerações finais

Este texto nos indica muitos desdobramentos interessantes, como, por exemplo, a consolidação de uma base legal para definir um perfil de formação que atenda às necessidades reais dos Institutos. Uma dessas necessidades, por exemplo, é a demanda específica gerada pelo contexto de verticalização dos IFs, que faz o docente atuar na Educação Básica e no Ensino Superior.

Pela privação do contato com os saberes pedagógicos durante sua formação inicial devido à não escolha, *a priori*, de acordo com sua formação de bacharel, de ingressar na carreira docente, os saberes privilegiados são os da própria experiência na profissão, na sala de aula e na Instituição, não fazendo assim uma aproximação entre os conhecimentos das áreas de referência e os conhecimentos didático-pedagógicos, basilares no exercício da docência. Endossam a relevância de se constituírem ações de formação continuada pautadas pelas necessidades concretas do trabalho do professor que atua nesta modalidade de ensino.

Vimos também que as características dos estudos transitaram entre desenvolver análise documental e análise direta das percepções dos sujeitos sobre sua prática e condição de ser docente. Essas características denotam que a produção científica sobre a temática da profissionalidade docente no contexto da EP tem vários elementos que podem ser aprofundados, inclusive avançando para estudos mais interventivos, uma vez que já se apresenta um acúmulo relevante de análise sobre o referencial legal e subjetivo do ser professor nessa modalidade.

Referências

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de. A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2007, Caxambu. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3027--Int.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2017.

ARRUDA, Maria da Conceição Calmon; PAULA, Lucília Augusta Lino de. Os Institutos Federais como instituição formadora de professores: expectativas e contradições. In: ANAIS DO XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. 2012, Campinas. *Anais...* Campinas: UNICAMP, 2012.

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. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 10 abr. 2009.

BURNIER, Suzana; GARIGLIO, José Ângelo. Uma aproximação inicial aos saberes da docência na Educação Profissional. In: ANAIS DO XV ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO - CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE: POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS. 2010. Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2010.

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. Natal. *Anais...* Natal: IFRN, 2013.

DURÃES, Marina Nunes. O professor da Educação Profissional: sua origem, formação e relação com a docência. In: ANAIS DO XV ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO - CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE: POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS. Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2010.

FREIRE, Ludmila de Almeida; CARNEIRO, Isabel Magda Said Pierre. Reflexões sobre o trabalho docente do professor bacharel: perspectivas para a formação continuada. In: ANAIS DO XVI ENDIPE- ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO. Campinas. *Anais...* Campinas: UNICAMP, 2012.

MENEZES, Graziela Ninck Dias. O trabalho docente na educação profissional técnica. In: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, UFSC, Florianópolis, 04 a 08 de outubro de 2015.

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

PAIVA, Samara Yonteij; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. Professor bacharel na Educação Profissional: saberes necessários à atuação docente. In: ANAIS DO III COLÓQUIO NACIONAL A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. Eixo Temático III- Formação de professores para a educação profissional. Natal. *Anais...* Natal: IFRN, 2015.

PROENÇA, Reinaldo Trindade. O uso de tecnologias de informação e comunicação na educação profissional. In: ANAIS DO XV ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO- CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE: POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS. Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2010.

SANTOS, Luciana Dalla Nora dos Santos; FIGHERA, Adriana Claudia Martins JUCHEM, Luiza de Salles. A formação pedagógica do professor da educação profissional e tecnológica. In: ANAIS DO XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas. 2012. *Anais...* Campinas: UNICAMP, 2012.

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

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

Blenda Cavalcante de Oliveira

1. Introdução

A partir de 2008, observa-se uma alteração e expansão da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em todo o país apoiada na transformação das antigas Escolas Técnicas Federais. Essas escolas, a exemplo dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), escolas agrotécnicas e escolas vinculadas a universidades, em sua maioria, deixaram de existir para se transformarem em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, também conhecidos somente como Institutos Federais (IFs). Essa transformação significou a expansão¹ da Educação Profissional (EP), uma vez que as escolas técnicas federais, muitas delas centenárias, tiveram a sua estrutura administrativa reorganizada, transformadas em IFs e novas unidades

¹ No período de 1909 a 2002 havia 140 escolas técnicas no Brasil. Entre 2003 a 2014 foram adicionadas 214 escolas a esse número, além de outras escolas que foram federalizadas. Atualmente, há 562 escolas em atividade no país formando a RFEPECT. A Rede Federal conta, além dos 38 IFs, com outras escolas que não aderiram ao modelo de IF, tais como dois CEFETs, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica.

descentralizadas, chamadas de campus, foram criadas em todos os estados brasileiros, contemplando regiões onde antes não havia educação profissional pública federal. Todas essas mudanças foram resultado de um processo político, histórico e social, culminado na Lei n.º 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), conhecida como Rede Federal, e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Conforme a referida lei de criação dos IFs, na Seção II que trata das finalidades e características dos IFs, em seu Artigo 6º, destacamos o inciso: “III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão”. (BRASIL, 2008). Assim, verticalização é uma característica dos IFs que possibilitaria a otimização dos seus recursos, inclusive humanos. O conceito de “otimização” pode ser encontrado no dicionário² da Língua Portuguesa, significando tornar “ótimo”. “Ótimo” é o adjetivo superlativo absoluto sintético de “bom”, ou seja, “o melhor possível”. Na biologia significa o ponto onde se obtém melhor resposta a um estímulo ou conjunto de condições de meio que sejam as mais favoráveis à realização de diversas funções, isto é, obter o melhor desempenho possível de um sistema, segundo critérios de funcionamento previamente definidos. No caso dos IFs, o conceito de otimização foi aplicado à educação, no qual os critérios de desempenho são a realização dos seus múltiplos objetivos, finalidades e características, em conformidade com a sua lei de criação.

Por essa característica de verticalização, os professores dos IFs defrontam-se em seu trabalho com as distintas especificidades que envolvem o ensino na Educação Básica, na ETP, além do desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão. Essas são características da verticalização, que por um lado oferece aos estudantes dos IFs a possibilidade de traçar um itinerário formativo que vai da Educação Básica ao nível superior e, por outro, leva o corpo docente a realizar

² Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/>.

ensino, pesquisa e extensão em diferentes níveis e modalidades de ensino, simultaneamente. Tais atributos dos IFs nos levam a entender que há implicações para o trabalho docente, visto que é exigida dos professores uma atuação polivalente, com indicativos, nos recentes estudos que integram o presente estado do conhecimento de sobrecarga de atividades e justaposição de tarefas.

Compreender o trabalho do professor no contexto dessa nova instituição é apreender as totalidades que envolvem as características próprias do trabalho docente, a historicidade e a política de expansão da EP, que resultou na reorganização de antigas escolas federais, na criação dessas recentes instituições educacionais e os encadeamentos resultantes da verticalização no trabalho dos professores e professoras que atuam no EP.

Com essa intenção, apresentamos o estado do conhecimento referente ao trabalho docente no contexto da verticalização nos IFs, a partir do levantamento de estudos acerca da temática que resultou em teses, dissertações, artigos e trabalhos científicos que tratam da verticalização, do trabalho docente e da política que criou os IFs sob diversos pontos de vista e abordagens teóricas, contribuindo para a construção desta investigação.

2. O trabalho docente na verticalização

O tema do trabalho docente na verticalização da EP é bastante recente, pois teve seu início formal a partir do final do ano 2008 com a lei de criação dos IFs e, portanto, trata-se de um assunto ainda com pouco estudo a respeito. Esses estudos, por tratarem de uma política com menos de uma década de existência, têm outra característica em comum, além da parca quantidade: é o fato de serem análises iniciais sobre o tema. Por si só, esse fato sugere a necessidade de aprofundamento. Ao mesmo tempo, os trabalhos indicam tendências no âmbito dos IFs, na medida em que algumas categorias de conteúdo se repetem.

Para este levantamento utilizamos a “verticalização” como palavra-chave, principal nos filtros de busca, combinada com os termos “Educação Profissional”, “Institutos Federais” e “Trabalho docente”. Essas palavras-chave se justificam pelo tema da pesquisa, ou seja, compreender a totalidade do trabalho docente no contexto da verticalização da EPE promovida pelos IFs. O recorte temporal do levantamento sobre o conhecimento produzido a respeito da verticalização teve foco no intervalo de 2009³ a 2015, por se tratar do período de efetiva atuação dos IFs. Analisamos aqui cinco teses e dissertações, três artigos e três trabalhos publicados em eventos de divulgação científica.

A pesquisa de doutorado de Elbo Lacerda Ramos, intitulada *Consensos e dissensos em torno da alteração do centro de atuação das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de origem agrícola: representações do trabalho docente*, defendida no ano de 2011, trata do processo histórico de criação dos IFs, neste caso específico um IF oriundo de uma escola agrícola. O autor desenvolve sua pesquisa baseado nas representações desses docentes que viveram a transição e se veem diante de uma nova institucionalidade vinda a partir da verticalização. O pesquisador enfatiza ainda que, como consequência da transição de escolas federais para IFs, houve uma mudança quanto à questão da pesquisa científica. Os IFs passam a ser produtores de conhecimento, porém “há uma propensão a constituir um mandato que remete a uma visão puramente ancorada na perspectiva da direção ‘correta’ e incontroversa da ciência e tecnologia como estruturas desprovidas de ideologia e de direções humanas”. (RAMOS, 2011, p. 131). Esse tipo de pesquisa, em consonância com o Estado Gerencial, leva os professores a serem, inclusive, responsáveis pela captação de recursos para o custeio da realização de atividades formais extraclasse. O pesquisador finaliza enfatizando

³ Apesar de a lei de criação dos IFs datar de 2008, sua publicação aconteceu em dezembro daquele ano, sendo a legislação formalmente posta em prática a partir de 2009. Esse marco temporal é importante, pois é na lei de criação dos IFs que consta pela primeira vez o termo “verticalização” como uma característica dos IFs.

que, pela configuração da verticalização, há a necessidade de superar a representação compartimentada da EP de nível médio, técnico e superior e “criar um ambiente onde o trabalho docente seja valorizado pela própria essência do trabalho docente” (RAMOS, 2011, p. 137); ou seja, um trabalho autônomo.

A segunda tese de doutorado analisada é a de Priscila de Lima Verdum, com o título *Formação inicial de professores para Educação Básica, no contexto dos IFs: propondo indicadores de qualidade, a partir de um estudo de caso no IFRS*, defendida em 2015. Nessa tese, a verticalização é explorada como característica dos IFs, que, de acordo com a sua lei de criação, devem destinar 20% das suas vagas para os cursos de licenciatura. A autora destaca o fato de os IFs terem pouca ou nenhuma experiência na formação de professores, e defende a tese de que os “IFs com estrutura verticalizada de ensino, aliada à tríade ensino, pesquisa e extensão, podem ser um meio profícuo para a formação dos docentes, se concebidas e planejadas ações estratégicas que considerem as características das suas licenciaturas e do seu contexto institucional”. (VERDUM, 2015, p. 7).

A característica da verticalização do ensino foi enfatizada positivamente pela pesquisadora, tendo em vista seu potencial para proporcionar processos de formação docente inovadores e com “qualidade”. Nessa pesquisa, a verticalização é tratada como um desafio aos IFs, pois esse modelo de instituição representa um “largo espectro de atuação (atuação em diferentes níveis, necessidade de elaborar e articular diferentes planos pedagógicos), e envolvimento em diferentes programas”. (VERDUM, 2015, p. 210).

A pesquisa de mestrado de Joaquim Rufino Neto, com o título *A missão institucional do campus Crato do IFCE: percepção da comunidade escolar sobre os avanços e desafios para desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão em um novo projeto de sociedade*, defendida em 2012, trata do papel das escolas técnicas federais e a sua transição para o modelo dos IFs a partir do estudo de caso do campus Crato/CE. O campus em questão tinha “mais de 40 anos” de experiência no EP quando iniciou o chamado processo de “ifetização” em 2010, e a instituição

teve a “incumbência de desenvolver pesquisa e extensão, em similaridade com as universidades”. (RUFINO NETO, 2012, p. 2). Kuenzer (2010, p. 862) compara, ao longo da pesquisa, o discurso oficial sobre o que se espera das atribuições e características dos IFs, entre elas a verticalização do ensino, a pesquisa aplicada e a extensão, e o que, de fato o campus desenvolve dentro dos seus avanços e dificuldades. Destaca o caráter “multifuncional” dos IFs, ou seja, em um curto espaço de tempo, em função da verticalização, a Instituição passou a receber um público muito diverso, enfatizando que a verticalização “supõe que um mesmo profissional (o docente) pode atender todas estas demandas e públicos diferenciados”. (RUFINO NETO, 2012, p. 18). Questiona essa possibilidade e se os docentes estariam realmente preparados para tal, visto que o recém-criado IF agora tinha um acúmulo de diversas novas atribuições.

O pesquisador conclui afirmando que os desafios para a efetivação do projeto de IF são enormes, tanto pela falta de recursos humanos e materiais quanto pelo processo acelerado e pela falta de clareza “das consequências de aderir às propostas dos documentos oficiais como estão postos”. (RUFINO NETO, 2012, p. 53). O autor indica que os IFs podem se limitar a cumprir demandas ou realizar “pseudo” ensino, pesquisa e extensão apenas para dar respostas superficiais às diretrizes que foram impostas.

A pesquisa de mestrado de autoria de Maria Regina da Silva Fernandes tem o título *O processo de verticalização da Educação Profissional e Tecnológica e suas implicações na qualidade do trabalho dos docentes do Campus São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha*, foi defendida em 2013 e trata da verticalização nos IFs e as implicações para o trabalho docente. Segundo a pesquisadora, “a verticalização pode exercer influências decisivas nos métodos e técnicas de ensino, na construção e desenvolvimento dos currículos”. (FERNANDES, 2013, p. 28). A partir de um resgate histórico, a autora relembra que a verticalização teve início nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), com a gradual oferta de cursos de nível superior. De acordo com a autora, em termos de organização curricular, a verticalização prevê a interação entre vários níveis de ensino e o diálogo entre os conhecimentos

científicos e o trabalho. Sua proposta é a de superação da escola dual e fragmentada e busca uma nova identidade para o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica. A autora enfatiza que a verticalização não envolve apenas o ensino, visto que a pesquisa e a extensão também devem acontecer em todos os níveis oferecidos pelos IFs. A autora diz que, “Diante dessa pressão, o docente acaba realizando uma atividade fragmentada e, com isso, não consegue cumprir tantas e diferentes tarefas de forma simultânea, o que implica alienação, privações de convívio, problemas sociais, angústia e auto cobrança constante”. (FERNANDES, 2013, p. 43).

De acordo com Fernandes (2013), muitos professores prestam o concurso para os IFs sem estarem preparados para a realidade que irão enfrentar, muitas vezes não tendo experiência nem formação para atuar nos diversos níveis, nem na pesquisa, nem na extensão.

A pesquisa de mestrado de Sandra Lúcia Gonçalves, intitulada *A expansão da rede de educação profissional, científica e tecnológica: implicações nas relações e condições de trabalho no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás*, foi defendida em 2014. Gonçalves analisa a expansão e a reconfiguração da EP no Brasil e as implicações nas relações e condições de trabalho no Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Estado de Goiás (IFG). A pesquisadora afirma que há semelhanças entre o trabalho que os docentes desenvolvem no Instituto com o trabalho realizado pelos docentes universitários, porém os docentes dos IFs têm a pressão das demandas do mercado e o estímulo à pesquisa aplicada. No estudo, é destacada a questão da dificuldade em fixar os trabalhadores docentes em campus menores e interioranos do IFG, resultando na desistência de alguns professores em atuar em determinadas localidades, uma vez que os professores parecem preferir trabalhar nos grandes centros urbanos. A autora conclui a pesquisa enfatizando que a política de expansão da EP no Brasil, atendendo às diretrizes de organismos internacionais, “têm impactado não só na relação público e privado, mas também a natureza e as relações de trabalho daqueles que atuam nessa modalidade de educação”. (GONÇALVES, 2014, p. 176).

Sobre os artigos científicos, Celso João Ferretti (2011) publicou “Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da educação profissional técnica de nível médio no IFSP”, em 2011, que trata da reforma curricular na EP e questiona a possibilidade dos IFs realizarem a educação politécnica na perspectiva marxiana. O autor inicia o trabalho pautando a criação dos IFs nos discursos oficiais e no destaque que o Ensino Médio Integrado tem nesse cenário como o local adequado para a politecnicidade. O discurso oficial indica que dessa forma haveria a superação da oposição entre ensino propedêutico e ensino profissionalizante. Porém, apoiado em Kuenzer (2010, p. 862), o autor afirma que essa dicotomia é mais profunda e não se revolveria no plano da educação, pois está fundada na dicotomia entre capital e trabalho, novo regime de produção flexível. Ferretti afirma que na “[...] perspectiva hoje concretizada, a educação profissional e tecnológica constitui-se no itinerário formativo verticalizado que tem seu horizonte ampliado para o pós-doutorado” (FERRETTI, 2011, p. 791); e esse itinerário pode ser percorrido em uma única instituição pública – o IF.

O autor destaca o papel dos professores no momento da transição entre o antigo e atual modelo de EP trazido pelos IFs. O pesquisador coloca os docentes não como meros executores de política formulada por terceiros, mas se houver coletividade e apropriação da política pela escola e grupos de professores seria possível realizar algumas escolhas, mesmo limitadas. O processo histórico do Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Estado de São Paulo (IFSP) revela se tratar de uma instituição antiga, com tradição vinda do CEFET, que já realizava a verticalização do ensino e trabalhava em relação estreita com as demandas do mercado e pesquisa aplicada. Sobre as condições de trabalho dos professores, estes, já na época da transição entre os vários modelos de EP que levaram a criação dos IFs, manifestaram-se no sentido de busca por alternativas para a diminuição do número de aulas. O autor afirma que a maneira como estão organizados os IFs tende a isolar os professores do ensino técnico e os professores do ensino propedêutico, que acabam não realizando um trabalho conjunto, criando “feudos” e muitos outros

conflitos dentro da instituição causados pelas constantes mudanças e imposições das legislações educacionais.

Além da perda de identidade trazida pelo modelo do IF ao transformar uma escola voltada primordialmente para o ensino técnico, há ainda outras críticas dos professores sobre a rápida multiplicação apressada dos *campi* pelo interior do estado de São Paulo, sem que estivessem, no entender de alguns entrevistados, criadas as estruturas e as condições de trabalho necessárias para a oferta de ensino de boa qualidade. Em suas entrevistas com os docentes, há mais críticas aos efeitos negativos da verticalização para o ensino técnico, “[...] que acabaria por perder espaço para os cursos de nível superior e, mais que isso, tenderia a ser desvalorizado, isto implicando a desvalorização profissional dos docentes vinculados ao primeiro”. (FERRETI, 2011, p. 791).

O pesquisador afirma ainda que, no caso dos IFs, como há a exigência legal de a Instituição oferecer 50% das vagas para o Ensino Médio, haveria a possibilidade de todos os professores poderem atuar também no Ensino Superior, o que, obviamente, acarreta sobrecarga de trabalho, “[...] implicando, como assevera Hypolito (2010, p. 1346, citado por Ferreti, 2011, p. 800), mais tarefas e responsabilidades extras, mais relatórios e registros escolares, maior intensificação do trabalho, menor tempo para preparação e estudo”

Outro aspecto da verticalização seria o plano de carreira dos docentes, que passa a valorizar mais a titulação do que a experiência no trabalho. Isso faz com que professores que realizam o mesmo trabalho recebam valores diferentes. Todas essas reformas vieram sem o devido debate e participação do corpo docente e técnico como forma de minimizar as possíveis resistências à materialização da agenda reformista. O autor finaliza o texto enfatizando a necessidade de os professores conhecerem e estudarem o que vem a ser a formação politécnica e omnilateral, conforme proposta por Marx e Gramsci, especialmente se a educação politécnica for entendida na perspectiva marxiana, ou seja, como ação política e não apenas como estratégia pedagógica.

O artigo “A complexa construção de sentidos no cotidiano escolar: o caso da área de design do campus Pelotas do Instituto Federal Sul-rio-grandense”, de Jair Jonko Araújo, publicado em 2014, discute como os professores da área de Design do campus Pelotas do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) estão produzindo sentidos em seus processos cotidianos de (re)construção da prática curricular, especificamente no ensino, na pesquisa e na extensão. O pesquisador buscou, junto aos professores do Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRSG), os sentidos, as “[...] relações e os movimentos de resistência, enfim, discute, em uma instituição com privilegiado espaço de autonomia, possibilidades e limitações da autonomia docente para construção de práticas curriculares diferenciadas”. (ARAÚJO, 2014, p. 210).

Araújo (2014) destaca os conflitos internos existentes na Instituição, principalmente aqueles causados a cada reforma educacional proposta pelo Ministério da Educação (MEC). O autor ainda ressalta a fala de alguns docentes ao comparar os antigos e novos professores que vieram a partir da transformação do CEFET em IF, no qual os novos professores, apesar de terem a titulação semelhante aos antigos, vinham com uma cultura universitária de foco na pesquisa, enquanto os antigos professores tinham o foco no ensino técnico. O pesquisador finaliza o texto enfatizando a falta de cultura docente para a realização da pesquisa e da extensão e pergunta: “Isto induz a questionar-se: O que é pesquisa e extensão para estes docentes ou de que pesquisa e extensão eles estão falando?” (ARAÚJO, 2014, p. 226). Ainda acrescenta que os professores assumem a pesquisa e a extensão como obrigação – “[...] é uma necessidade institucional, a instituição mudou e ‘tem o dever de’, é uma necessidade em função do curso superior [...]”; e que essas funções ainda estão “[...] ‘engatinhando’ no *campus* [...]” (ARAÚJO, 2014, p. 226); e destaca a necessidade de regulamentação da carga horária docente. A verticalização é vista como um grande processo de reestruturação curricular. O autor destaca que os professores não se sentem intensificados, mesmo que possam se considerar cansados pelo grande número de demandas a serem atendidas e finaliza observando a

necessidade de respeitar os espaços e tempos e de formação coletiva dos principais sujeitos do processo educacional: os professores e os estudantes.

O artigo de Deise Mancebo e João dos Reis Silva Júnior, intitulado “Expansão da Educação Superior e a reforma da Rede Federal de Educação Profissional”, publicado em 2015, discute a expansão da rede federal de EP no Brasil. Os autores indicam que a expansão da Educação Superior por meio dos IFs repete uma tendência mundial na Educação Superior, que é a diversificação de sistemas educacionais, comportando funcionalidades e arranjos diversos e destinado a segmentos populacionais também diferentes. Essa tendência “[...] internacional é fortemente incentivada (praticamente induzida) por organismos internacionais, dentre os quais, o Banco Mundial que apresenta papel de destaque”. (MANCEBO; SILVA JÚNIOR, 2015, p. 74). Em documento de 1994, o Banco Mundial (BM) indica que o crescimento da Educação Superior deveria se dar pela via da expansão do ensino privado, busca de recursos alternativos ao ensino público (cobrança de mensalidade, por exemplo), busca de uma maior “eficiência” interna (otimização do uso do espaço físico, aumento do número de alunos por professor), ênfase na educação a distância (EaD), diversificação das instituições de Ensino Superior, entre outras. Destaca-se aqui a crítica do BM ao modelo da universidade de pesquisa, “muito dispendiosa”, por isso a defesa da criação de instituições de nível superior não universitárias.

Segundo os pesquisadores, quase 20 anos depois, o Brasil praticamente seguiu toda a cartilha do BM, acompanhando uma tendência irreversível de diversificação da Educação Superior já presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB 9394/1996). O que o BM chama de “educação terciária” ressignifica a Educação Superior como ensino pós-secundário. Isto “parece afetar especialmente o trabalho do professor e a formação que, com muita facilidade, pode ser deslocada para mera capacitação ou até mesmo reciclagem” (MANCEBO; SILVA JÚNIOR, 2015, p. 77); um ensino desvinculado da pesquisa e da produção crítica e criativa do conhecimento, mas organicamente vinculado ao mercado e suas demandas.

A partir da criação dos IFs o Ensino Superior ganha novo lócus, que é chamado pelos autores de “hibridismo”, devido a todas as novas demandas que os IFs teriam de dar conta. Os autores destacam ainda o relatório do Tribunal de Contas da União (TCU), que aponta a grave falta de docentes para atuar nos recém-criados Institutos, chegando a 20% no ano de 2013. A falta de docentes faz com que os professores sejam sobrecarregados e tenham de atuar em todos os níveis, inclusive o Superior, sem qualquer experiência ou formação, o que pode comprometer a qualidade do ensino, sem contar os atritos internos entre os docentes de maior titulação que não desejam lecionar em mais nenhum curso que não sejam os de Ensino Superior.

No trabalho de Arruda e Paula, intitulado “Os Institutos Federais como instituição formadora de professores: expectativas e contradições”, apresentado no XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), em 2012, as autoras discorrem sobre as múltiplas funções atribuídas aos IFs, dentre elas, a oferta de licenciaturas para formar professores para atuar na Educação Básica como forma de suprir a carência destes no Ensino Médio, especialmente nas áreas de Química, Física, Matemática e Biologia. As autoras se propõem a “[...] pensar o processo de deslocamento da formação docente para os IFs, instituições em que predomina a oferta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”. (ARRUDA; PAULA, 2012, p. 7). No texto, fica clara a nova institucionalidade imposta às diversas escolas técnicas federais agrupadas para a criação dos IFs, que trouxe a possibilidade de levar ensino técnico e superior para regiões menos favorecidas do país, assim como resultou em desafios e metas calcadas em dados quantitativos. A previsão legal de ofertar educação básica profissional e nível superior leva as autoras a “[...] questionar se paralelamente à verticalização das estruturas de poder, político-administrativas, não se instala também um movimento de flexibilização e polivalência da prática docente nestas instituições”. (ARRUDA; PAULA, 2012, p. 9). As autoras afirmam que o perfil de professor que pode atender a tantas demandas concomitantemente se parece com o perfil do profissional exigido pelo capitalismo tardio, ou seja, um

docente “flexível, polivalente e rápido na articulação de suas competências em prol dos objetivos da organização”. (ARRUDA; PAULA, 2012, p. 10).

O trabalho “Adoecimento docente na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em Minas Gerais. Um fenômeno possível?”, de Vieira Júnior, Oliveira e Goes, apresentado no IV Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (SENEPT) em 2014, aborda um tema comum na Educação Básica brasileira, que é a síndrome da desistência, também conhecida como síndrome de Burnout. Os pesquisadores investigam até que ponto os professores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) também estariam submetidos aos efeitos desse fenômeno, que é relacionado “[...] influenciado pelo cenário capitalista de produção que, em constante transformação, expõe o professor a extensa demanda de atividades e condições de trabalho inadequadas, as quais são geradoras de aumento de produtividade e consequente intensificação do trabalho”. (VIEIRA JÚNIOR; OLIVEIRA; GOES, 2014, p. 1).

Trata-se de uma pesquisa quantitativa de caráter exploratório e descritivo; o público foi composto de professores e professoras da Rede em Minas Gerais; foi utilizado um survey com 267 professores, dos quais 90 são do sexo feminino. Após a realização da pesquisa, foi constatado que os docentes pesquisados da RFEPCT de Minas Gerais tiveram menos afastamentos que os professores do mesmo estado, vinculados à rede de educação municipal e estadual. Os pesquisadores acreditam que as condições de trabalho na Rede Federal sejam mais favoráveis. A pesquisa aponta elementos iniciais sobre esse público, visto que há poucos estudos sobre o adoecimento dos professores que compõem a RFEPCT. Os autores concluem indicando a necessidade de prosseguir as pesquisas desse tipo, pois o trabalho docente está relacionado à melhoria nas condições de vida dos professores, no trabalho e fora dele.

O texto intitulado “O trabalho docente na educação profissional técnica”, apresentado por Graziela Ninck Dias Menezes na 37ª Reunião Anual da ANPED em 2015, trata da constituição da docência, e como os sentidos de trabalho e de técnica atravessam a profissão dos professores na EPT. A pesquisa foi desenvolvida no

Instituto Federal de Educação e Tecnologia da Bahia (IFBA), em um campus em processo de implantação. A autora faz um breve relato sobre as recentes mudanças acarretadas na EP, em especial nos IFs e suas novas funções, e fala das consequências para o trabalho dos professores: “Assim, surgem demandas para os docentes que implicam diretamente na organização didática do seu ensino, bem como nas práticas educativas que perpassam dimensões do trabalho docente intensificados no processo de implantação de novos *campi* [...]” (MENEZES, 2015, p. 3). A pesquisadora destaca ainda a dimensão objetiva das condições de trabalho docente e da organização do tempo como elementos para compreensão desse trabalho e para a constituição da identidade desse professor.

A autora também fala das condições gerais do trabalho docente: “ficou evidente que diante da necessidade de atendimento das demandas administrativas, fruto da implantação de novos *campi* ou institutos, os professores vêm passando por um processo de sobrecarga do trabalho.” (MENEZES, 2015, p. 7). Assim, o processo de produção de documentações e de organização da cotidianidade da escola, além do atendimento de alunos, implicam no trabalho docente que precisa ir se ajustando à medida que a própria organicidade da escola vai se construindo, exigindo um modo de atuar que perpassa pela gestão, pela elaboração de projetos, pelo desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão com demais profissionais da Educação.

3. Algumas conclusões

Após a busca por produções acadêmicas acerca do trabalho docente na verticalização dos IFs, foram encontrados poucos estudos sobre a verticalização em si. Foi possível constatar que normalmente o tema da verticalização aparece atrelado ao trabalho docente como tópico subjacente que leva o trabalho dos professores a uma condição inédita no cenário educacional brasileiro, ou seja, os docentes têm

de dar conta das múltiplas demandas trazidas pela nova institucionalidade verticalizada promovida pelos IFs, o que leva os professores a um trabalho polivalente.

A nova institucionalidade dos IFs foi um tema recorrente, pois agregou instituições antigas e criou outras totalmente novas. A partir dos estudos, fica clara a contradição dessa nova institucionalidade, pois, ao mesmo tempo que os Institutos representam a expansão e acesso à EP e de nível superior, principalmente nos locais mais distantes dos centros urbanos, também fica evidente que a expansão se deu de maneira acelerada, e que nem todos os *campi* contam com as condições materiais de execução da tarefa a que se propõem. Os atores que compõem essa nova Instituição não sabem com clareza o que é um IF e qual o seu foco. Há uma demanda para que os IFs cumpram o papel das universidades e das escolas técnicas, ao mesmo tempo e no mesmo espaço físico, o que pode levar a falta de condições de trabalho, sobrecarga e demandas excessivas.

A verticalização foi tratada nos estudos numa conjuntura mais ampla da expansão do ensino técnico e superior, aliada ao alcance de metas quantitativas determinadas por agentes externos a aos IFs, tais como órgãos de controle. O conceito de *otimização* já surge nesse contexto como diretriz do BM para que as Instituições de nível superior sejam diversificadas e que se tenha um sistema mais eficiente no qual os espaços físicos das Instituições sejam totalmente aproveitados, bem como haja um aumento numérico na relação aluno/professor e, como resultado, promove a diminuição da autonomia das Instituições e intensificação do trabalho docente.

Diversos estudos destacaram o importante papel dos CEFETs nesse processo de transição, pois indicam que seu modelo foi a base para a criação dos IFs. Os autores analisados neste texto assinalam que a ideia do Governo Federal era barrar a criação de novas universidades tecnológicas, pois se acredita que o modelo de universidade tende a se afastar da pesquisa aplicada e do ensino técnico. O modelo de CEFET, aquele que já realizava a verticalização, pesquisa aplicada e tinha proximidade com o mercado, seria o ideal a ser seguido para todo o Brasil, porém nos moldes de uma nova instituição denominada Instituto Federal. Contudo, as pesquisas indicaram

que a historicidade dos CEFETs foi negada a partir do momento em que se pretende repetir um modelo de escola que foi construído ao longo de quase um século. O modelo de educação que foi atingido pelos CEFETs não se deu espontaneamente. Surgiu por meio de circunstâncias políticas, econômicas e históricas determinadas. Trata-se de um caminho percorrido de construção dessa realidade de escola pública federal de EPT com corpo docente qualificado e experiente. Alguns dos novos IFs e seus diversos *campi* surgiram sem esse percurso histórico, ou a partir de uma escola agrotécnica sem as características ideais dos CEFETs, como é o caso do Instituto Federal de Brasília (IFB), objeto desta pesquisa.

Foi perceptível nas diversas pesquisas as tensões e os conflitos causados pela nova institucionalidade verticalizada; o embate entre antigos docentes das escolas técnicas federais e os novos docentes que acessaram os IFs após a sua criação por meio dos vários concursos públicos realizados. Nos estudos apresentados, há relatos de professores que somente querem lecionar no Ensino Superior, pois não se sentem preparados para o ensino técnico, nem do ponto de vista da formação inicial, nem da experiência profissional na área. Aqueles professores que atuam prioritariamente no Ensino Médio nos IFs poderiam se sentir desprestigiados ou relegados a um nível educacional considerado “menor”.

As questões pedagógicas voltadas para o desenvolvimento de múltiplos currículos, a integração entre os professores de cursos e áreas diferenciadas e a falta de formação para que o docente possa atuar na verticalização dos diversos níveis e modalidades, principalmente, mas não exclusivamente, os bacharéis docentes, também apareceram como um fator importante na efetivação do trabalho docente nos IFs. A formação continuada dos professores ou o estabelecimento de indicadores de qualidade surgiram em algumas pesquisas como soluções para essa questão da atuação na verticalização, porém as pesquisas que enfatizam a formação ou os parâmetros de qualidade como soluções para os problemas trazidos pela verticalização não levaram em conta as condições objetivas de trabalho dos docentes.

Os autores pesquisados enfatizaram que a política de criação dos IFs se caracterizou pelo fato de ser uma política de cima para baixo. O que transparece nos textos é a maneira como os decretos e leis são editados; e parece não haver participação dos principais interessados e envolvidos, os professores, que serão aqueles que levarão a cabo as políticas que se concretizam na Instituição. A percepção pelos professores de que as políticas públicas para a educação são imposições geram conflitos, contradições e embates dentro dos IFs, sem diálogo entre aqueles que pensam e aqueles que executam as políticas educacionais.

A partir deste estudo, propomos o avanço na discussão da verticalização, do ponto de vista do trabalho docente nos IFs, bem como da política de expansão educacional.

Referências

ARAÚJO, Jair Jonko. A complexa construção de sentidos no cotidiano escolar: o caso da área de Design do campus Pelotas do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense. *Currículo sem Fronteiras*, v. 14, n. 3, p. 208-229, set./dez. 2014. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss3articles/jonko_araujo.pdf. Acesso em: 10 mar. 2015.

ARRUDA, Maria da Conceição Calmon; PAULA, Lucília Augusta Lino de. Os Institutos Federais como instituição formadora de professores: expectativas e contradições. In: XVI ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – UNICAMP, Campinas. 2012. *Anais...* Campinas, 2012.

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. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 10 fev 2010.

FERNANDES, Maria Regina da Silva. *O processo de verticalização da educação profissional e tecnológica e suas implicações na qualidade do trabalho dos docentes do Campus São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha*. 2013. 103 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2013.

FERRETI, Celso João. Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da educação profissional e técnica de nível médio no IFSP. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 789-806, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a10v32n116.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). *A experiência do trabalho e a Educação Básica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010. p. 11-28.

GONÇALVES, Sandra Lúcia. *A expansão da rede de educação profissional, científica e tecnológica: implicações nas relações e condições de trabalho no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás*. 2014. 219 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

KUENZER, A. Z. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-874, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000300011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 abr. 2015.

MANCIBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Expansão da Educação Superior e a reforma da Rede Federal de Educação Profissional. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 51, n. 37, p. 73-94, jan./abr. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/dell/Downloads/7172-Texto%20do%20artigo-18348-2-10-20170417.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2015.

MENEZES, Graziela Ninck Dias. O trabalho docente na educação profissional técnica. In: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, UFSC, Florianópolis, 04 a 08 de outubro de 2015.

RAMOS, Elbo Lacerda. *Consensos e dissensos em torno da alteração do centro de atuação das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de origem agrícola: representações do trabalho docente*. 2011. 150 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2011.

RUFINO NETO, Joaquim. *A missão institucional do campus Crato do IFCE: percepção da comunidade escolar sobre os avanços e desafios para desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão em um novo projeto de sociedade*. 2012. 65 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2012.

VERDUM, Priscila de Lima. *Formação inicial de professores para Educação Básica, no contexto dos IFs: propondo indicadores de qualidade, a partir de um estudo de caso no IFRS*. 2015. 281 f Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

VIEIRA JÚNIOR, Paulo Roberto; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; GOES, Flávia Temponi. Adoecimento docente na Rede Federal de Educação profissional Científica e Tecnológica em Minas Gerais. Um fenômeno possível? In: IV SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (SENEPT), 2014.



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

Hosineide de Freitas Resende
Shirleide Pereira da Silva Cruz

1. Introdução

O início da carreira, segundo Lima (2006), pode ser ao mesmo tempo importante e difícil para a constituição da carreira do professor, sendo que nesse momento ocorrem as principais marcas da identidade e do estilo que irá caracterizá-lo no decorrer de sua carreira docente, compreende a primeira fase do ciclo vital dos professores, correspondente aos dois a três primeiros anos de ensino, segundo Huberman (1995, citado por Lima, 2006, p. 25).

Segundo Huberman (1995), a sobrevivência pode ser percebida como sendo o “choque do real”, ou seja, o confronto inicial com as complexidades que podem vir a ter na carreira, e essas descobertas podem ser marcadas pelo entusiasmo inicial. Huberman (1995, p. 39) afirma que mesmo as literaturas empíricas apontarem que os dois aspectos “sobrevivência e descobertas” estarem em paralelos, é esse segundo aspecto que permite aguentar o primeiro.

Lima (2006, p.10) diz que o início da carreira do professor é vista como uma das fases do processo de desenvolvimento profissional, ou seja, um *continuum*, que compreende tanto a experiência que vem a ser acumulada durante a vida na escola enquanto estudantes quanto a formação profissional inicial.

No que diz respeito ao professor que inicia sua carreira na Educação Profissional (EP) e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), é um momento delicado, principalmente por ter que enfrentar o desafio das especificidades dessas modalidades e, além dessas dificuldades, a criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) trouxe novos desafios para a construção e a consolidação de uma proposta educacional que se pretende parte de uma política de inclusão social emancipatória (BRASIL, 2007). Então, o professor iniciante que irá trabalhar no PROEJA precisa articular a fase da descoberta própria da inserção na profissão à docência na EJA e num programa específico de integração com a EP, algo bastante complexificado.

O PROEJA foi criado em 2005, é oriundo do Decreto n.º 5.478, de 24 de julho de 2005, inicialmente Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, e depois foi substituído pelo Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006, que agora é o Programa de Integração das Modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e EP, ou seja, oferece uma formação básica e profissional para aqueles que não tiveram a oportunidade de estudar no tempo certo ou que não conseguiram ao menos entrar na escola que, é um direito assegurado para todos terem acesso a uma educação pública, gratuita e de qualidade, demandando, assim, um olhar diferenciado para a formação de professores que irão atuar nesse programa.

Segundo Mariano (2006, p. 17), “[...] todo começo é difícil! Nem sempre sabemos o que nos espera no caminho que começamos a percorrer [...]”; e completa ainda que o início da carreira docente, mesmo parecendo simples, não é. Muitos pensam ser simples pelo fato de ficarem por anos na escola e serem conhecedores

da profissão. O início na carreira é fundamental para o docente se descobrir como profissional, e as dificuldades podem levar muitos a desistir já na fase inicial. Mariano (2006) diz que:

Nós professores iniciantes na carreira, iremos vivenciar situações inusitadas a cada dia. Serão estas situações e a maneira que lidamos com elas que ajudarão a formar nossa identidade profissional. Continuaremos em processo constante e contínuo de formação. Aprenderemos a construir o nosso eu profissional com a ajuda de nossos pares, da equipe de direção, dos pais de nossos alunos e de nossos alunos também. (MARIANO, 2006, p. 25).

Diante do exposto, o objetivo deste texto foi identificar os desafios, as dificuldades e as descobertas de professores que iniciam a carreira na EP em cursos de PROEJA, no Instituto Federal de Brasília (IFB). Podemos dizer que o início da docência começa desde a graduação, no processo de formação inicial, com os estágios e atividades realizadas pelos alunos que serão os futuros professores (LIMA 2006). As complexidades desse início fazem parte da formação profissional do docente. Porém, as complexidades de ser professor em turmas do PROEJA vai além de lecionar apenas o conteúdo específico, pois o público que procura adentrar nessas turmas tem certas especificidades. Muitos procuram no PROEJA não só uma formação básica, mas também uma ascensão social, financeira e profissional.

O trabalho realizado seguiu uma abordagem qualitativa, que, segundo Ludke e André (1986), tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. O trabalho foi dividido em três etapas. Na primeira, realizou-se pesquisa bibliográfica em periódicos da Qualis¹ A1, A2 e B1, publicados no período de 2008 até o ano de 2015, utilizando as palavras-chave: “Professor bacharel”, “Professor docente”, “Professor da EPT”, “Profissionalidade docente”, “Professor Bacharel na Educação Profissional”, “Professor do PROEJA e PROEJA”.

¹ De acordo com Lins e Pessoa (2010, citado por Araújo, 2015, p. 17), “[...] os periódicos são avaliados por áreas em um processo anual (*sic*) de atualização e enquadrados em estratos indicativos de qualidade (*sic*) – A1, o de maior importância; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C – de menor importância.”

Na segunda etapa, realizou-se entrevistas semiestruturadas com quatro professores iniciantes no PROEJA do IFB, campus Samambaia. Para Manzini (1990/1991, p. 154), o foco da entrevista semiestruturada está voltado para o assunto sobre o qual preparamos roteiro com perguntas principais, podendo ser complementada por outras questões que sejam pertinentes ao momento da entrevista.

As entrevistas foram gravadas com a permissão dos professores, e todos foram avisados sobre o anonimato de suas identidades. Realizamos todas as entrevistas no Campus Samambaia-IFB, no período noturno antes do início das aulas.

Por último, fizemos a análise dos dados que foram coletados através das entrevistas. Para essa análise, nos orientamos por Bardin (1977) para a Análise de Conteúdo (pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados). Bardin se refere à Análise de Conteúdo como sendo um conjunto de instrumentos metodológicos em constante aperfeiçoamento, e é aplicável a diversos discursos.

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

Na intenção de alcançarmos êxito em nossa pesquisa, realizamos revisão bibliográfica, tendo esta como referencial os periódicos da Qualis A1 e A2. Pesquisamos as seguintes revistas (Quadro 1):

Quadro 1: Revistas dos estratos A1, A2 e B1

A 1	
<i>Educação em Revista</i>	<i>Educação e Realidade</i>
<i>Educação e Pesquisa</i>	<i>Educação & Sociedade</i>
<i>Revista do Instituto de Estudos Brasileiros</i>	<i>Educar em Revista</i>
<i>Proposições</i>	<i>Revista Brasileira de Educação</i>
<i>Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação</i>	<i>Cadernos de Pesquisa</i>
A 2	
<i>Cadernos CEDES</i>	<i>Educação (PUCRS)</i>
<i>Revista Brasileira de História da Educação</i>	<i>Revista Diálogo Educacional</i>
<i>Revista Educação em Questão (UFRN)</i>	<i>Educar em Revista</i>
B 1	
<i>Educação e Cultura Contemporânea</i>	<i>Educação em Foco (UFMG)</i>
<i>Educação em Foco (UFJF)</i>	<i>Educação (UFSM)</i>
<i>Em Aberto</i>	<i>Inter-Ação (UFG. Impresso)</i>
<i>Leitura Teoria e Prática</i>	<i>Linhas Críticas</i>
<i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i>	<i>Sociedade e Estado (UnB)</i>
<i>Teias (Rio de Janeiro)</i>	<i>Educação Unisinos</i>

Fonte: Plataforma Sucupira (2013-2016).

No estrato A1, pesquisou-se 10 revistas, e foram encontrados o total de 2.370 artigos publicados. Dentre esses artigos, foram encontrados somente 18 artigos que continham uma ou mais palavras-chave que pesquisamos, e dentre esses 18, somente quatro tratavam do objeto da pesquisa. No estrato A2, pesquisou-se cinco revistas: nessas revistas, encontramos um total de 592 artigos, mas nenhum tratava do objeto da pesquisa. No estrato B1, foram 12 revistas, e nestas, foram encontrados 1.820 artigos, porém nenhum desses artigos tratava sobre o objeto da pesquisa.

Por meio da revisão bibliográfica encontramos um total de 4.782 artigos em 27 revistas pesquisadas, sendo que apenas 18 continham as palavras-chave, e somente quatro foram selecionados para a pesquisa. Foi estabelecido uma linha temporal dos artigos para a pesquisa, que deveriam ser datados de 2008 até o ano de 2015. Apesar do número significativo de artigos encontrados, percebemos que pouco se fala sobre o PROEJA, e quanto à inserção do professor no PROEJA, não encontramos nenhum artigo que abordasse essa temática.

Podemos perceber com os achados nos artigos que o assunto EJA/PROEJA ainda é pouco conhecido/debatido na pesquisa educacional representada pelos estratos das revistas elegidas.

Os artigos encontrados tratam da temática PROEJA, do professor e apresentam discussões sobre diversos aspectos com relação a esse programa, os quais apresentaremos a seguir o que cada artigo traz em seu contexto

No artigo “Educação profissional e PROEJA: processos de adesão e resistência à implantação de uma experiência”, de Andressa Aita Ivo e Álvaro Moreira Hypólito (2012), os autores mostram a resistência que alguns professores tiveram com a implantação do curso de Vestuário em 2007, em uma escola agrícola. Sendo um programa ainda desconhecido entre professores, gerou vários debates, divergências e discussões com relação à organização pedagógica, currículo, projeto político-pedagógico; sobre o PROEJA não ter a mesma legitimidade dos outros cursos, e de as políticas serem elaboradas em um contexto externo à instituição e depois inseridas

no contexto da escola, levando o professor a ter que se adaptar a essas políticas. Com isso, houve resistência de uns professores e dedicação de outros.

O objetivo do artigo “Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica no PROEJA”, de Shiroma e Lima Filho (2011), foi analisar as especificidades do trabalho docente no PROEJA. Os autores fazem um panorama da educação no Brasil, e falam da criação do PROEJA, assim como das especificidades e dificuldades que passam os professores da Escola Profissional e Tecnológica (EPT) e do PROEJA. Apontam para a necessidade da formação inicial e continuada, e falam sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores do PROEJA que não têm uma formação específica. Por fim, apontam que é importante fazer mudanças no cenário da educação atual para que se mantenha o aluno e o professor em sala de aula; para isso é necessário a valorização do professor e condições adequadas de trabalho.

O artigo “O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA”, de Lucília Regina de Souza Machado (2011), analisa o desafio nacional da formação de professores para a EPT, o aspecto crítico da expansão que está sendo realizado nesse campo educacional e o atendimento das suas novas necessidades e demandas político-pedagógicas para esta modalidade. A autora fala dos desafios enfrentados pelo professor da EPT, trata de leis que regulamentam a Educação Básica e sobre a criação do PROEJA. Por fim, apresenta como resultado sete urgências que dizem respeito aos desafios atuais da formação inicial e continuada de professores para a EPT. Dentre estas, destacamos:

Promover o fortalecimento da identidade profissional dos professores por meio de políticas de formação, valorização e carreira docente, que levem à diminuição da grande heterogeneidade desse professorado, fator que dificulta seu processo de profissionalização. Desenvolver formação inicial e continuada que contribua para dar o sentido de pertencimento ao grupo social dos professores da EPT e que dialogue com as expectativas, realidades e desafios do trabalho da docência neste campo educacional. Estimular o conhecimento por parte dos professores dos determinantes internos e externos à sua atuação profissional, das condições da sua materialidade, das

crenças e valores em disputa, dos diferentes saberes que precisam convocar, das especificidades da profissão, das necessidades do desenvolvimento profissional e de como fomentá-lo. (SOUZA MACHADO, 2011, p. 703).

Por último, o artigo “Formação do docente da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: um diálogo com as faculdades de Educação e o Curso de Pedagogia”, de Olgamir Francisco de Carvalho e Francisco Heitor de Magalhães Souza (2014), discute o perfil de formação dos professores da Rede Federal de EPT. Destacam que, tanto a produção acadêmica como a proposição de política sobre essa formação, apesar de constantes debates, parecem não chegar a posições conclusivas no que se refere ao processo de formação desse docente, principalmente para a constituição de uma epistemologia para a EPT. Os autores ainda argumentam que a preocupação com a formação para a EPT está ausente na formação do pedagogo, sendo um problema nas faculdades de Educação de todo o País.

Percebemos nos artigos um silenciamento nos estratos Qualis/Capes sobre a temática do professor que inicia a carreira docente na EP, mais especificamente no PROEJA. Os artigos estão voltados para o aspecto político, para os sujeitos envolvidos no PROEJA, da aceitação ou não do curso, da formação inicial, do professor da EPT e outros assuntos, porém não se fala sobre quem é o sujeito que sai da universidade, que se forma professor e já vai lecionar nessa modalidade. Contudo, não podemos afirmar que em outros meios de divulgação científica a temática não possa estar sendo discutida, inclusive em outros estratos avaliados pela Capes. No nosso caso, quisemos destacar os estratos mais qualificados no sentido de perceber se a temática da inserção da docência no contexto da EP estava sendo debatida em periódicos bem avaliados que poderiam se tornar referências sólidas para estudos posteriores.

3. Diálogos com quem inicia a carreira docente no PROEJA

As entrevistas foram realizadas com professores do sexo masculino, e esse fato não se deu pela falta de mulheres docentes no curso. Todos os professores que se disponibilizaram a participar eram homens, e as mulheres que atendiam ao nosso perfil não estavam disponíveis. A seguir tabela com algumas características dos participantes da pesquisa.

Tabela 1: Perfil dos participantes

Professor	Idade	Formação	Atuação
M 1	25	Letras-Português	2015
M 2	27	Computação	2013
M 3	34	Engenharia Elétrica	2014
M 4	42	História	2011

Fonte: Elaboração das autoras.

De acordo com as entrevistas, nenhum dos professores pretendiam ingressar sua carreira diretamente no PROEJA, todos passaram em concurso e foram direcionados para essas turmas pela oferta já consolidada no campus Samambaia-IFB. Sabemos que pela verticalização do ensino, característica dos institutos apontada na Lei n.º 11.892/2008 que possibilita a atuação do professor em diferentes níveis de escolarização, os professores atuantes de qualquer campus do IFB podem ter que dar aula em turmas de PROEJA. Contudo, esse curso tem formato de programa, e pela recente implantação do Instituto no Distrito Federal, os professores poderiam optar por não dar aula no PROEJA, mas, mesmo assim, pela experiência anterior alguns destes professores, optaram por ficar nessas turmas.

Outro ponto em comum entre os professores é o fato de não terem tido em sua formação inicial nenhuma base para a EP, sentindo dificuldades em atuar com esse público por falta da temática nos cursos de sua graduação.

Passos e Novicki (2013, p. 2) afirmam que “[...] a situação da formação de professores para a educação profissional não é diferente do que ocorre com os demais docentes da Educação Básica” e que “[...] existe uma distância entre o que a universidade oferece e a realidade que está à espera do futuro professor”. (PASSOS; NOVICKI, 2013, p. 2). Ainda segundo esses autores:

Apesar das várias políticas públicas implantadas e do esforço das universidades em geral, ainda não se conseguiu formar bons profissionais para a área educacional em geral. Especificamente, no que diz respeito à EP, evidencia-se a necessidade de uma formação de professores para além do improvisado, superando-se a posição missionária do passado e deixando de lado ambiguidades quanto ao papel como profissional. Uma formação que integre teoria e prática e que faça o aluno aprender. (PASSOS; NOVICKI, 2013, p. 2).

Os professores concordam que essa falta de preparo nas universidades deixa uma lacuna na sua formação inicial, e a formação continuada é essencial para conseguir se adaptar e dar conta de trabalhar com esse público específico. Reconhecem, assim, que os cursos de capacitação que os Institutos oferecem são de grande importância para a sua capacitação docente.

A formação inicial é considerada por eles o primeiro passo para a docência. No entendimento de Bonfim (2011, p. 66), a formação inicial é:

A formação inicial de professores é entendida, [...] como aquela ministrada no nível de graduação, devendo possibilitar ao seu egresso, as condições de formação profissional, provendo condições ao melhor desempenho das atividades profissionais, posto que a docência é uma profissão, e como qualquer outra, precede de formação.

Os principais desafios relatados pelos professores foram ter que lidar com: i) defasagem de aprendizagem de conteúdos dos estudantes; ii) percepção das especificidades dos estudantes; iii) elevar autoestima dos alunos; iv) orientar a criticidade da sua história; v) tornar as aulas mais atrativas; e vi) trabalhar o lado emocional do aluno, mostrando a ele a importância de se reconhecer sujeito da

sua formação. Para os professores os desafios são importantes porque permitem que eles estejam sempre em busca de se aperfeiçoar, procurando se especializar naquilo que se propõem a fazer.

Como dificuldades os professores evidenciaram: i) a evasão dos alunos; ii) adaptação ao ritmo da turma; iii) horário de chegada e saída; iv) a apatia, adaptação do currículo; v) o cansaço e desânimo dos alunos; e vi) falta de conhecimento específico sobre o PROEJA na formação inicial. Os professores dizem que as dificuldades vão diminuindo ao longo dos tempo, vão aprendendo a lidar com as situações e procuram sempre resolver da melhor forma.

4. Conclusões

Pudemos identificar que o tema sobre a inserção dos professores no PROEJA ainda é pouco discutido no contexto dos periódicos bem avaliados pelo Qualis/Capes. Encontramos poucos artigos que tratavam sobre o PROEJA, e dentre eles, a temática da inserção desses professores iniciantes na carreira em turmas de PROEJA foi silenciada. Apesar de o assunto sobre EJA/PROEJA e EP estar em constante debate, ainda não é suficiente para dar conta de toda essa lacuna na formação do professor que iniciará a carreira na EP, e essas discussões ainda não são suficientes para abranger todos os aspectos que deveriam ser discutidos e que podem vir a ser de grande importância para estudos futuros.

No que diz respeito aos professores iniciantes, as dúvidas são muitas, as dificuldades e os desafios são pessoais, e esses desafios também se articulam com as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, público da educação de jovens e adultos. Percebemos que cada professor tem uma percepção sobre as questões que envolvem o início na carreira, e que as dificuldades no início da docência são de diversas ordens, podendo ser desde a formação inicial inadequada e sem conteúdo específico, até a relação professor-aluno.

Referências

ARAÚJO, Suzana Medeiros Diniz. *A docência masculina: estado da arte e a realidade do DF*. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Curso de Pedagogia, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

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, 2011.

BRASIL. Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 jul. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 07 set 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Documento base. Brasília, agosto 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 10 ago 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Documento Base: PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 10 ago. 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. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 10 abr. 2017.

CARVALHO, Olgamir Francisco de; 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.*, Campinas, v. 35, n. 128, p. 883-908, set. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302014124974>. Acesso em: 10 set 2017.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

IVO, Andressa Aita; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Educação Profissional e PROEJA: processos de adesão e resistência à implantação de uma experiência. *Educ. rev. [online]*, v. 28, n. 3, p. 125-142, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982012000300006>. Acesso em: 10 set 2017.

LIMA, Ermília Freitas de (Org.). *Sobrevivências no início da docência*. Brasília: Líber Livro, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1986.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARIANO, A. L. S. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas... In: LIMA, E. F. (Org.). *Sobrevivências no início da docência*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

PASSOS, Sara Rosinda Martis Moura; NOVICKI, Vitor. Formação de professores para a Educação Profissional: desafios atuais. In: XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2013, Recife. Políticas, Planos e Gestão da Educação: democratização e qualidade social, v. 1. p. 1-15, 2013. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/SaraRozindaMartinsMoura-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 27 maio 2016.

SHIROMA, Eneida Oto; LIMA FILHO, Domingos Leite. Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 725-743, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a07v32n116.pdf>. Acesso em: 07 set. 2011.

SOUZA MACHADO, Lucilia Regina de. O desafio da formação dos 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/pdf/es/v32n116/a05v32n116.pdf>. Acesso em: 07 set. 2011.

Parte 3

Analizando 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

Amanda Oliveira de Faria Junqueira

Karina Lie Sato Iatomi

Júlia Faraj Benn

Mônica de Araújo Santos

1. Introdução

A configuração federal da oferta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil corresponde ao papel da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), instituída pela aprovação da Lei n.º 11.892/2008. A partir dessa Lei foram criados também os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em substituição às Escolas Agrotécnicas Federais, Escolas Técnicas Federais e a maioria dos Centros Federais de Educação Tecnológica.

A RFEPCT inclui: Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Centros Federais de Educação Tecnológica Celso da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais, CEFET-MG; Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008, art. 1º), dentre os quais está inserido o Instituto Federal de Brasília (IFB), o qual foi nosso campo de pesquisa.

Os Institutos Federais (IFs) estão presentes em todo o território nacional, e atualmente todos os estados brasileiros possuem, no mínimo, um IF. No total, há 38 Institutos, cada um com seus diversos *campi*. Os IFs tornam-se, então, os principais responsáveis pela oferta, por parte do Governo Federal, da EPT, podendo estes atuarem em todos os níveis e modalidades da Educação Profissional (EP), o que caracteriza a verticalização do ensino presente nessas instituições que se consolidam para a oferta de EPT.

Dessa expansão, uma problemática se aponta. Durante muitos anos na história da educação brasileira é frágil a constituição de uma política de formação de professores específica para os profissionais que atuam nesta modalidade de ensino. Da mesma forma, a produção acadêmica sobre a análise da docência exercida por profissionais, tanto licenciados como não licenciados na área da EPT, ainda é incipiente. Por exemplo, em estudo sobre a profissionalidade docente no contexto da EP, Cruz, Oliveira e Curado Silva (2016) identificaram, a partir do estudo de teses e dissertações defendidas desde o ano de promulgação da lei da RFEPCT, um número reduzido de trabalho sobre esse contexto.

Nesse cenário, pensar a formação de professores para a modalidade da EP é pensar também no papel que esta modalidade exerce na formação dos cidadãos. A respeito disso, é importante observarmos que a EP se fundamenta sobre três principais pilares: a educação, o profissional e a tecnologia. Tal constatação é aparentemente notável, mas o fundamental é o que a composição desses três elementos significa. O art. 205, da Constituição Federal Brasileira de 1988 (CFB/88), afirma que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988a).

De acordo com a CFB/88, a educação visa uma formação plena dos indivíduos; porém, reconhecendo as fases de desenvolvimento dos sujeitos e a diversidade da população, há diferentes níveis e modalidades de ensino, o que implica que,

embora todos eles mantenham um objetivo comum, já previsto pela Constituição, é preciso que haja adaptações nas maneiras pelas quais as formações acontecem. Assim, retomamos os três pilares da EPT, para, então, pensarmos que a educação está associada à formação dada aos sujeitos de acordo com os objetivos específicos do seu nível e modalidade; o profissional está diretamente associado aos objetivos dessa formação, uma vez que este será produto da educação proposta, tendo como foco o profissional a ser formado e a profissão proposta; e a tecnologia vincula-se às novas realidades do mercado de trabalho às quais os trabalhadores estão sujeitos, requerendo adaptações para as novas demandas. Rehem (2005, p. 28) afirma que:

De fato, o quadro de transformações em processo no mundo do trabalho impõe novas exigências educacionais, requer um novo perfil de trabalhador para enfrentar os desafios. Neste novo cenário do mundo do trabalho, a educação tem papel preponderante a realizar, considerando as novas implicações da relação educação-trabalho, sobretudo no que se refere aos impactos sobre a relação entre educação e empregabilidade.

Rehem (2005) aponta ainda para a adaptação necessária da educação para formar trabalhadores adequados ao mercado de trabalho vigente, no entanto, devemos também pensar que este processo educacional formador envolve dois principais sujeitos: o professor e o aluno. Entende-se que nessa relação de ensino-aprendizagem o professor é um dos principais responsáveis pela formação desses futuros profissionais tecnólogos. Porém, Suzana Nicolodi (2008, p. 18) leva-nos a uma reflexão importante ao dizer: “Não se pode pensar no professor ora como pessoa, ora como profissional. As duas esferas caminham juntas e são responsáveis pela unicidade-professor.” Por isso é relevante a análise do perfil do docente que atua na modalidade da EP.

Nesse sentido, podemos perceber que há uma formação que antecipa a própria formação dos alunos, afetando-os diretamente na formação dos próprios docentes e as experiências por eles vivenciadas. Por exemplo, no caso do IFB, observou-se um número bastante diversificado de áreas de conhecimentos das quais os professores são oriundos, trazendo consigo especificidades de diferentes processos formativos.

Dos dados levantados identificamos um número aproximado de 70 habilitações diferentes de profissionais nomeados para atuarem como docentes na Instituição, sendo que destas, aproximadamente, 46 são licenciaturas, e os 24 restantes são bacharelados, considerando que muitos cursos exigidos para os profissionais que atuarão na docência na EPT não possuem formação em licenciatura, formando, portanto, apenas bacharéis.

A dicotomia de formação de profissionais licenciados e bacharéis sugere uma análise do perfil dos docentes do IFB para melhor entender a EP que está sendo ofertada pela Instituição. Segundo Rehem (2005, p. 56): “Discutir os requisitos exigidos ao professor pela educação profissional contemporânea remete necessariamente ao exame do perfil requerido aos trabalhadores para o setor produtivo da modernidade ‘líquida’ [...] em decorrência das transformações sociais, laborais e econômicas.”

Rehem refere-se à modernidade como sendo líquida, conceito apresentado por Zigmunt Bauman (2001) para caracterizar as constantes transformações ocorridas nas sociedades contemporâneas, e associa a EP ao perfil de trabalhadores requerido pelo atual mercado de trabalho. Mas, como já sugerido anteriormente, o perfil dos novos profissionais em formação está também associado ao perfil dos próprios docentes. Rehem (2005, p. 57) completa, então, esse pensamento, ao afirmar: “A educação profissional, para resultar na formação desse perfil de trabalhador, convoca novos requisitos aos professores.”

A subjetividade presente em todo ser humano é o que nos leva também a identificar diferentes perfis de profissionais, reconhecendo que, assim como não há uma oposição entre o professor/pessoa e o professor/profissional, não há um professor alheio às suas próprias experiências pessoais e acadêmicas durante a execução das suas atividades como docente. Dessa forma, há também diferenças entre professores licenciados e bacharéis, enfatizando o fato de que, embora ambos os profissionais exerçam o mesmo ofício, os professores habilitados em licenciatura tiveram parte da sua formação dedicada ao ensino, ao contrário dos bacharéis, que possuem uma formação voltada para a pesquisa. Estabelece-se, portanto, duas grandes questões:

a existência de uma modalidade de ensino com princípios e objetivos específicos para a qual os professores não são especificamente capacitados, EPT; e professores com habilitações acadêmicas distintas exercendo a mesma profissão.

Sobre a modalidade de ensino a qual nos referimos, temos a tendência de simplificá-la como uma formação que visa o trabalho; mas ainda que um dos seus pilares seja o profissional, o que nos remete diretamente ao trabalho, a EPT não deve ser confundida com o ensino tecnicista, que restringia a formação dos indivíduos apenas ao aspecto prático, ou seja, à execução do trabalho. Portanto, podemos dizer que a debilidade na formação dos professores atuantes na EPT existe, considerando que cada modalidade de ensino requer um olhar e uma atuação diferente e que, nos últimos anos, essa modalidade vem ganhando espaço, necessitando maior atenção para o seu aprimoramento, não sendo essa mais ou menos importante que as demais. O documento base do Ministério da Educação (MEC) sobre a EP técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio alega que:

Portanto, formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas. (BRASIL, 2007).

Ao que se pode perceber, por meio da pesquisa de trabalhos referentes a este mesmo assunto, muito ainda há para se estudar, a fim de melhor compreender a realidade do ensino profissionalizante e realizar propostas de melhorias do mesmo. Nosso trabalho tem característica, então, de ser um estudo exploratório do perfil dos professores dessa modalidade, tomando um instituto, no caso o Instituto Federal de Brasília, que surge no contexto da expansão da Rede Federal de EP.

Para desenvolvermos a pesquisa, inicialmente foi contatado o setor responsável pela nomeação dos professores do IFB desde 2008: a Diretoria de Recursos e Gestão de Pessoas (DRGP), para que se pudesse identificar as áreas de conhecimentos para contratação, as nomeações e as desistências dos docentes da Instituição até os dias

atuais. Em complementação, foram levantados os dados dos Boletins de Serviço disponíveis no próprio sítio institucional do IFB. Estes boletins registram todas as portarias e instruções normativas sobre a vida profissional dos docentes, desde atos de nomeação, alocação de funções, remoção, afastamentos, etc. Nos Boletins de Serviços, identificamos informações por meio das quais foram listadas todas as áreas de nomeações encontradas desde 2008, assim como dados sobre os respectivos nomeados. A busca de informações iniciais pretendia coletar o maior número de dados possíveis com a pretensão de formularmos análises mais precisas e gerar comparativos ao final.

A partir dos dados coletados, foram listadas as áreas de conhecimentos requeridas pelo IFB desde 2008, o número de nomeações e desligamentos realizados em cada ano com o intuito de perceber a rotatividade temporal e de cada área do conhecimento. A partir dos dados coletados e separados por seus respectivos anos, foram gerados gráficos para melhor visualização e análise dos dados.

A segunda etapa da pesquisa consistiu na aplicação de questionários iguais para os professores de todos os *campi* do IFB, com o intuito de traçar um perfil do professor na EP nessa Instituição. Por meio dos questionários, elaborados cuidadosamente pelo grupo de pesquisa que norteou este trabalho, o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPe), procuramos identificar a trajetória de formação e aspectos da atuação desses professores no IEF. É importante ressaltar que os questionários são compostos por partes, dentre as quais para a análise deste texto discutimos dados da Parte I, referente ao Perfil dos docentes, e da Parte II, que versa sobre a atuação no IFB.

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

A partir do levantamento de dados feito através dos Boletins de Serviço disponíveis no sítio oficial do IFB, foram contabilizados 112 diferentes nomes de áreas de

conhecimento, a exemplo de Administração, Agroecologia, Agronegócio I, Agronomia, Análise e Desenvolvimento de Sistemas I, Análise e Desenvolvimento de Sistemas II, Arquitetura, Arte/Música, Artes; Artes/ Dança I, Artes/Artes/Visuais. Assistência Social, Automação e Controle, Barman e Bebidas, etc.). Foi possível ainda identificar uma modificação nos nomes das áreas requeridas para nomeação, por exemplo: “Formação docente”, depois “Educação”; “Ciência e tecnologia de alimentos” antes, depois “Tecnologia de alimentos”. Da análise minuciosa, conclui-se que a instituição agrega aproximadamente 70 áreas de conhecimento diferentes para as quais as nomeações para professores foram realizadas. A mudança de nomes das áreas de conhecimento usada pelo IFB nos editais dos concursos demonstra que o próprio currículo ou as perspectivas sobre os cursos ofertados estão em constante movimento, havendo a necessidade de adaptação dos nomes.

Entre as áreas identificadas, constatamos que o número de áreas que exigem habilitação em licenciatura é praticamente o dobro das áreas de habilitação em bacharelado, fato inesperado para as expectativas iniciais da pesquisa, que estavam voltadas para os cursos oferecidos pelo IFB, considerando-se anteriormente que a maioria dos cursos não eram de curso de formação de professores. Assim, inferimos que a maioria das áreas de habilitação em licenciatura reflete dois aspectos relevantes da oferta estabelecida pelos Institutos. Uma que expressa a indicação na Lei n.º 11.892/2009, que prevê a destinação de 20% de vagas discentes para cursos de licenciatura, principalmente nas áreas de Biologia, Física, Matemática e Química, áreas consideradas com escassez de professores para atuar. E a segunda que indica a expansão da oferta de EP integrada à Educação Básica por meio do Ensino Médio Integrado e do PROEJA; assim, são necessários professores licenciados em número adequado para atender a esta expansão.

Após essa listagem e análise das áreas de conhecimentos para ingresso no IFB dos docentes, os dados sintetizados mostraram que, entre 2009 e 2015, ocorreram aproximadamente 484 nomeações, sendo que o número de contratações por ano e área oscilou significativamente ao longo desses anos.

A identificação da rotatividade por área de conhecimento não foi possível ser realizada, pois as planilhas sobre os desligamentos fornecidas pelo IFB não informam sobre a área do docente desligado, o que impossibilitou a comparação com as áreas que constam na lista de nomeações. Porém, a partir do contato com a Diretoria de Recursos Humanos e da coordenação do IFB, tivemos acesso às planilhas sobre os desligamentos de docentes ocorridos entre o ano 2011 a 2015, período em que realizamos o levantamento. Constatou-se que desde 2008 o número de desligamentos apenas aumentou; porém, na mesma proporção, durante os mesmos anos analisados, o IFB expandiu seus *campi* e aumentou também o número de contratações. Dos 143 desligamentos contabilizados, 77 são homens e 66, mulheres. Esse dado indica que, embora a presença masculina na EP tenda a ser maior, isso inclusive, pela marca social de se associar aos homens uma melhor habilidade com as áreas das ciências exatas, observamos um número significativo de mulheres ingressando e se desligando do Instituto. Assim, identificamos que existe uma diversificação de áreas que atendem às diferentes áreas geográficas e arranjos produtivos nos quais os *campi* do IFB estão inseridos. Observou-se um número elevado de licenciados contratados, denotando que a Rede Federal é um campo promissor de trabalho também para esse profissional.

3. Sobre a atuação profissional no Instituto Federal de Brasília

Em relação à situação funcional dos professores que responderam ao questionário (Questão 10), está apresentado o seguinte cenário: 79 professores eram efetivos, quatro temporários e dois substitutos; e dentre estes, 79 cumprem o regime de trabalho de 40h com dedicação exclusiva, seis cumprem o de 40h, e apenas um o de 20h semanais (Questão 11).

Considerando o contexto dos Institutos sob a marca da verticalização como um espaço diverso e múltiplo, destinado à oferta da Educação Básica ao Ensino Superior até a pós-graduação, as expectativas antes de entrar no IFB indicadas pelos

respondentes são várias. Ensino, Pesquisa e Ensino Superior são as três áreas com maior adesão em relação às expectativas dos docentes, sendo 49 respostas para o Ensino, 40 para Pesquisa e 39 para o Ensino Superior, respectivamente. O ensino técnico profissional e a extensão aparecem logo depois, com 30 e 26 respostas dos docentes. A menor expectativa foi em relação ao Ensino Básico, tendo 20 docentes. É importante lembrar que o mesmo docente poderia escolher mais de uma opção. Essa característica nos indica que o contexto da verticalização não fora um aspecto que o professor tenha tido conhecimento anterior à sua entrada na Instituição.

Quanto ao item do questionário que buscava identificar o conhecimento de quais níveis, modalidades e programas que os docentes já atuaram desde a posse no Instituto, consideramos relevante a questão da atuação docente em áreas distintas, o que é mais um ponto a ser considerado quando se trata da formação do docente para a EP. Assim, foram 11 áreas diferentes de atuações expostas no questionário com suas respectivas marcações de respostas, são elas: Formação Inicial e Continuada (42 docentes); Educação a Distância (EAD) (18 docentes); PROEJA (14 docentes); PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) (15 docentes); Ensino Médio Técnico Integrado (50 docentes); Ensino Médio Técnico Subsequente (64 docentes); Ensino Médio Técnico Concomitante (cinco docentes); Graduação - Licenciatura (34 docentes), Graduação - Tecnólogo (21 docentes); Graduação - Bacharelado (quatro docentes); e Pós-Graduação - Especialização (1 docente). Esses dados nos indicam que a maioria atua no Ensino Médio Integrado, seguido das licenciatura e da graduação - Tecnólogo. Contudo, se juntamos as respostas relacionadas o Ensino Médio Subsequente e o Ensino Médio Integrado, essa atuação aumenta, o que se contradiz com a indicação das expectativas iniciais dos professores antes de ingressarem no Instituto no qual o interesse se direciona mais para o Ensino Superior em detrimento do Ensino Médio Técnico. Os dados também referenda a marca na verticalização, fazendo-nos inferir que a maioria dos docentes verticalizam seu ensino.

Sobre a carga horária semanal em sala de aula, as respostas variam entre menos que 8h até o máximo 24h. Apenas 13 docentes têm carga horária menor que 8h.

O restante varia entre 8h (13 docentes) e uma média 14h semanais. Considerando que a docência não se restringe somente ao que é realizado em sala de aula no contato direto com os alunos, mas que é necessário também contabilizar de forma adequada o tempo destinado para as atividades que devem ser realizadas fora de sala de aula, como elaboração planos de aula, correções de trabalho, organização de demandas administrativas, pesquisa, etc., percebe-se, pela maioria ter o regime de trabalho de 40h, uma tendência à intensificação do seu trabalho. Aspecto esse que é endossado quando se identifica a quantidade de componentes curriculares lecionados por semestre: a média geral fica entre quatro disciplinas diferentes de acordo com a resposta dos professores.

Outros elementos que guardam características de intensificação no trabalho dos professores respondentes se refere à sua atuação em *cargos de gestão* (questão 16). Assim, 70% destes disseram já terem assumido algum cargo, em sua maioria, coordenação de curso, coordenação de área, coordenação de pós-graduação, coordenação de cursos de EDA e de cursos do PRONATEC.

Sobre *pesquisa, extensão e publicação de artigos* (questão 17), nem todos os professores responderam a essas questões. A maior parte dos professores exercem atividades de pesquisa, porém, quando questionados sobre a publicação de artigos, o número se reduz, no ponto de se refletir a respeito da devolutiva sobre o processo das pesquisas realizadas. Como a questão é fechada, é interessante questionar a respeito de quais atividades de extensão são desenvolvidas dentro do IFB, já que a prática também é exercida pela maioria dos professores que responderam a questão.

Na questão 18 do questionário perguntamos sobre as *vantagens do trabalho no IFB*. A esse respeito, os respondentes destacam em ordem de preferência a autonomia que o trabalho possibilita, a flexibilidade de carga horária, o plano de carreira e a realização pessoal. Poucos destacam a oferta de mercado de trabalho, a rotina e o salário. Um ponto de destaque é que na parte aberta do questionário foi indicado como vantagens do trabalho docente o tempo disponível para estudo e planejamento de aula, a infraestrutura do ensino público e a articulação com outras

áreas de conhecimento com vistas no desenvolvimento de tecnologias sociais e aplicadas. Esse último dado parece se contradizer quanto à carga horária semanal, parecendo que o professor não toma conhecimento da intensificação e, mesmo assim, sente que possui tempo adequado para o planejamento.

Em relação às *desvantagens* do trabalho, o item que foi destacado foi o desgaste emocional. O salário é outro ponto de destaque, assim como as amarras administrativas que acabam travando o processo de trabalho por burocracias. Há também, relacionando-se à questão 16, um desgaste por acúmulo de função, o que impossibilita o desenvolvimento de atividades como pesquisa e extensão, por parte do professor. Aspecto esse que referenda a indicação da maioria dos respondentes em terem atuado em cargos de gestão.

Sobre a política de *verticalização* dos Institutos, 63% dos professores dizem conhecer, enquanto o restante dos professores desconhece essa política, três professores não responderam à questão. Segundo o Projeto Pedagógico Institucional do IFB, a verticalização entre os vários níveis e modalidades possibilita a ascensão do aluno para um nível superior dentro do percurso itinerário formativo planejado por cada Campus. Nesse percurso, o aluno aproveita a bagagem de ensino, pesquisa e extensão adquirida no seu curso, quando ascende a um outro nível, ou muda para outro curso no mesmo nível. Para a maioria dos entrevistados a política de verticalização do Instituto Federal de Brasília vem sendo discutida, com vistas à sua melhoria.

A verticalização apresenta vantagem segundo os entrevistados devido à possibilidade de um melhor acompanhamento da sequência didática, diversidade na Educação com relação a perfis e conteúdos e em relação à motivação dos estudantes que buscam maior qualificação.

Para o IFB, de acordo com diferentes documentos orientadores, a verticalização nos níveis de ensino passa pela construção da pós-graduação *lato e stricto sensu*, cujas atividades de ensino e pesquisa abrangem estudantes de todos os níveis. Os projetos de pesquisa desenvolvidos nos cursos de pós-graduação devem envolver

a participação de alunos de outros níveis, incluindo não só os de graduação, mas também aqueles dos cursos técnicos.

Já quanto à *desvantagem*, a maioria dos docentes entrevistados entende que há inviabilidade de novas articulações da discussão entre os âmbitos técnico e superior e a dificuldade de institucionalizar a verticalização. Nesse contexto, o poder decisório é de fundamental importância para a eficiência e eficácia do Instituto. Isto porque a motivação, implantação de políticas de trabalho em equipe, descentralização de decisões, políticas de incentivo e benefícios aos servidores só podem ser conseguidos se o gestor público mantiver uma postura participativa e compartilhada com a maioria dos funcionários no momento de tomada de decisões. Desta forma, os entrevistados entendem que o poder decisório na gestão da verticalização é de relevante importância para que sejam obtidos os melhores resultados na formação dos discentes. Assim, nesse contexto, em relação ao planejamento para o IFB, para que se garanta a realização de planejamento coletivo, é necessário que seja oportunizada carga horária suficiente e institucionalizada. Segundo os respondentes, nessas reuniões de planejamento, deve-se envolver professores de diferentes turmas para planejar ações de transversalização e verticalização de saberes e procedimentos nos diferentes anos de estudo do percurso formativo dos cursos, como componentes subsequentes, adequação metodológica, elaboração de planos de ensino por área de conhecimento.

4. Algumas considerações

Pesquisas como esta, que requerem muitos dados, estão sujeitas a alcançar resultados inesperados, uma vez que o acesso às informações desejadas nem sempre acontece de acordo com o planejamento inicial. Nesse sentido, a dificuldade de acesso a todas as informações necessárias inicialmente redirecionou esta pesquisa e, conseqüentemente, a análise dos dados. Mas, ainda assim, levou-nos à grata conclusão de que há um número significativo de professores qualificados no contexto da EP.

Em contrapartida, percebe-se que a experiência com a EPE se dá, em grande maioria, no âmbito profissional técnico, e não acadêmico, o que endossa as análises de que o conhecimento pedagógico como conhecimento científico para a formação da docência ainda é um conhecimento a ser apropriado, apontando assim para a necessidade de ações de formação continuada voltadas para os profissionais dessa modalidade, que tende a se expandir cada dia mais.

Em relação à atuação docente no Instituto, os dados apontaram para o reconhecimento de que para que o trabalho realizado no Instituto seja consolidado, os professores têm que destinar horas que, por vezes, extrapolam até 10 horas ou mais, indicando assim processos de intensificação. Quanto às atividades de gestão, ensino, pesquisa e extensão, os docentes entrevistados não se sentem satisfeitos, uma vez que na gestão é possível perceber a burocracia instalada, que acaba por não colaborar na celeridade e efetividade das ações. Em contrapartida, os professores veem a possibilidade de realizar um trabalho autônomo, a flexibilidade de horário e infraestrutura do serviço público como vantagens para a sua atuação no Instituto, vislumbrado ainda processos de melhoria de consolidação da verticalização via trabalho coletivo e integrado.

Referências

- BAUMAN, Zigmunt. *Modernidade líquida*. São Paulo: Zahar Editores, 2001.
- BRASIL. *Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2007.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 5 de outubro de 1988. 24. ed. Brasília: Senado Federal, 1988a.
- 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. 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 16 out. 2017.
- CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; OLIVEIRA, Blenda Cavalcante de; CURADO SILVA, Kátia Augusta Pereira. Perspectivas de análise da constituição da profissionalidade do bacharel docente na educação profissional e tecnológica In: ANAIS DO VIII ENCONTRO BRASILEIRO DA RED ESTRADO TRABALHO DOCENTE E PNE: desafios à valorização profissional Santa Maria. *Anais...* RS, 2016.
- NICOLODI, Suzana Ceni Freitas. *A constituição da docência na educação profissionalizante do Ensino Médio*. 2008. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo-RS, 2008.
- REHEM, Cristine. *Estudo sobre o perfil do professor de educação técnica e contribuições para um projeto contemporâneo de formação docente no Brasil, numa perspectiva do trabalho e da Educação no início do século XXI*. 2005. 176 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2005.
- URBANETZ, Sandra Terezinha. *A constituição do docente para a Educação Profissional*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

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

Bárbara Luisa de Moura

Denize Oliveira Rodrigues Sodré

Jaqueline Alves Rodrigues da Silva

Quérem Dias de Oliveira Santos

Nathália Cassettari

1. Introdução

O presente texto apresenta um recorte da pesquisa desenvolvida no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) sobre a profissionalidade docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que é objeto deste livro.

Conforme o título do trabalho indica, tal recorte refere-se à análise do perfil dos respondentes dos questionários aplicados a 99 professores de diferentes *campi* do Instituto Federal de Brasília (IFB), presentes nas seguintes regiões administrativas do Distrito Federal: Gama, Taguatinga, Samambaia, Riacho Fundo, Planaltina-DF, São Sebastião, Ceilândia e Brasília.

O questionário, composto por 48 perguntas abertas e fechadas, dividia-se em sete eixos: perfil dos docentes; atuação profissional, atuação social; perfil político, conhecimentos necessários para atuação no IFB; formação continuada; e Organização do Trabalho Pedagógico (OTP). O primeiro eixo, foco deste estudo, solicitava informações

relativas à idade, sexo, número de filhos, faixa salarial, renda familiar mensal, formação acadêmica, profissão (já que o docente poderia se identificar enquanto professor ou como engenheiro, por exemplo) e experiência profissional prévia.

Considerando que os respondentes constituem uma amostra significativa, ainda que aleatória, dos professores do IFB, as análises aqui empreendidas podem contribuir para a compreensão de quem são esses profissionais, ajudando a revelar como se dá a sua constituição enquanto docentes.

Por fim, cabe destacar que o IFB possui características peculiares – fruto de seu histórico, incluindo sua recente expansão, e de sua localização – e, portanto, muitas das características elencadas neste texto não devem ser generalizadas para todos os profissionais da EPT, ainda que algumas tendências encontradas remetam a discussões mais amplas, que serão pontuadas oportunamente.

2. Perfil dos professores

Para facilitar a exposição, a apresentação e análise dos dados, foram agrupadas nos seguintes subitens: “Características pessoais”, “Salário”, “Formação”, “Experiência prévia” e “Identidade profissional”.

2.1 Características pessoais

Diante dos dados obtidos pela pesquisa, percebemos que os respondentes são bastante jovens, uma vez que 28% desses professores têm idade entre 26 a 30 anos de idade, 23%, entre 31 a 35, 22%, entre 36 a 40 anos e apenas 9%, de 41 a 45 anos. Assim, mais de metade desses profissionais têm 35 anos ou menos. Esse dado precisa ser considerado, frente à recente expansão do IFB, que levou a necessidade de contratação de novos profissionais.

Em relação ao sexo, tivemos um pequeno predomínio de respondentes homens (53%), em comparação com as mulheres (47%). Interessante notar que os percentuais

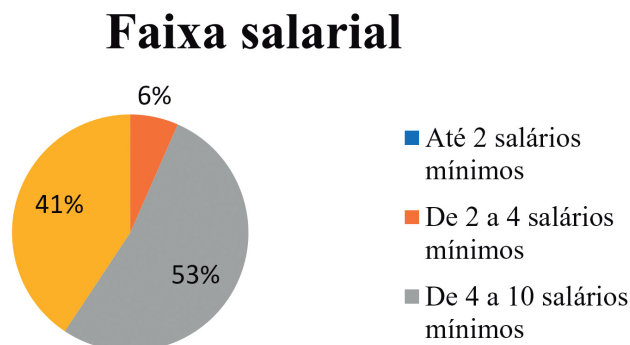
encontrados são muito próximos aos apresentados no Estudo Exploratório sobre o Professor Brasileiro (Inep, 2007) com relação ao sexo dos professores da educação profissional na Educação Básica (53,3% homens e 46,7% mulheres). Esse estudo revela uma maior participação das mulheres em todas as outras etapas da Educação Básica, fato que se relaciona diretamente com a divisão sexual do trabalho na sociedade em que vivemos. A profissão docente é tida, muitas vezes, como essencialmente feminina, o que pode trazer consequências para a construção da profissionalidade dos professores do sexo masculino, ainda que em um ambiente no qual estejam em maioria.

A terceira pergunta do questionário referia-se ao número de filhos, sendo que 40% responderam não ter nenhum filho, 50%, um ou dois, 7%, três ou quatro, e 3%, cinco ou seis. Consideramos que esse aspecto pode se relacionar com a idade dos professores e com a forma como as famílias têm se constituído, com números cada vez menores de filhos que são gerados cada vez mais tardiamente.

2.2 Salário

Foi possível perceber uma grande dispersão entre as respostas dos professores sobre quantos salários mínimos recebem, conforme pode ser observado no Gráfico 1.

Gráfico 1: Faixa salarial dos professores do IFB no ano de 2017



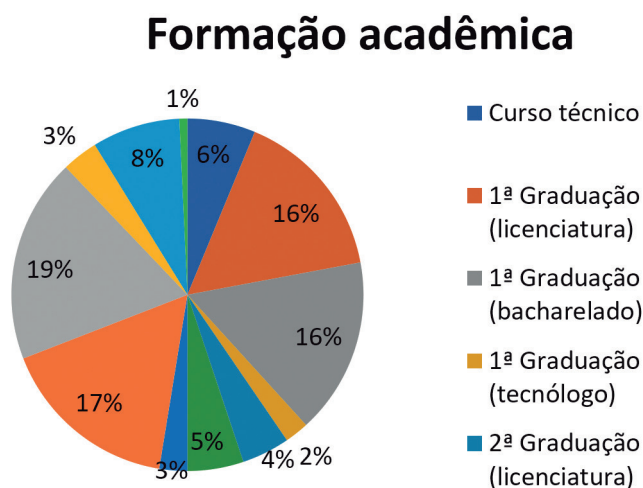
Fonte: Respostas ao questionário da Pesquisa-2017.

Ainda que sejam todos professores da mesma Instituição, tal dispersão pode ser explicada pela diferença de vínculos (efetivo ou temporário) e de dedicação (exclusiva – 40h; ou parcial – 20h). Fica evidente, contudo, a falta de isonomia salarial entre esses profissionais, o que pode provocar rupturas entre eles e dificultar uma ação integrada.

2.3 Formação

O Gráfico 2 apresenta as respostas dos professores com relação à sua formação acadêmica.

Gráfico 2: Formação acadêmica - professores do IFB (2017)



Fonte: Respostas ao questionário da Pesquisa-2017.

Destaca-se a grande quantidade de professores sem nenhuma formação específica para a docência (bacharéis, técnicos e tecnólogos). Frente a esse cenário, é importante salientar a inexistência de uma política específica de formação de professores para essa modalidade.

A Resolução nº 6/2012 do CNE/CEB, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, apontava para uma

possível abertura do debate sobre essa questão, uma vez que tratava, em seu título IV, especificamente sobre a formação docente. Entretanto, a Lei n.º 13.415/2017, também conhecida como “Reforma do Ensino Médio”, ao instituir o notório saber para os profissionais da ETP, acaba com a necessidade de quaisquer requisitos formativos para esses profissionais, bem como de requisitos ligados a uma formação para a docência.

Diante desse contexto, fica claro que a formação de professores para atuação na EPT é desvalorizada. Para Pena (2011), ainda predomina a ideia de que para a docência na EPT basta o domínio dos conhecimentos específicos, sem considerar os conhecimentos necessários para a formação humana.

Entendemos que a docência nessa modalidade exige uma articulação com o mundo do trabalho, considerando os aspectos constituintes da realidade, mas também é necessário pensar na formação humana, em formar sujeitos críticos e reflexivos que não saibam apenas operacionalizar, mas que saibam se colocar diante de diversas situações que exijam uma postura crítica e reflexiva, podendo ser integrados ao mundo do trabalho em sua totalidade.

Para que se contemple esses aspectos, é necessária uma formação que vá além dos conhecimentos específicos, mas que contemple a totalidade de conhecimentos necessários à articulação da educação ao mundo do trabalho, como também do ser humano e sua realidade histórica. Nesse sentido, Abreu (2009, p. 11) coloca:

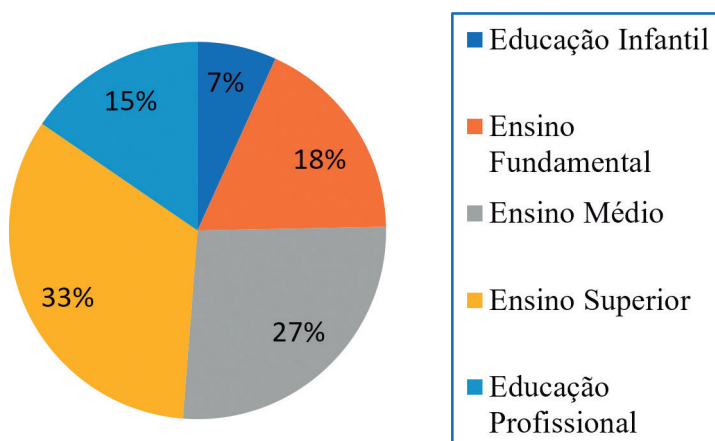
[...] a docência exige um permanente olhar atento para a realidade da escola, para seu momento histórico-social, onde a prática docente e pedagógica é dinamizada. Portanto, a identidade do professor é constantemente construída a partir da compreensão da realidade social e da investigação de sua própria atividade docente.

Defendemos, diante desses aspectos que constituem a docência, que a formação pedagógica não pode ser uma simples complementação ou um olhar voltado somente para a prática e a técnica, que desvaloriza e desconsidera a identidade das licenciaturas, mas um curso que contemple a formação humana.

2.4 Experiência profissional prévia

Considerando relevante para compreender o perfil e sua constituição profissional, perguntamos aos professores se já haviam atuado como docente antes do seu ingresso no IFB, sendo que 82% responderam que “sim” e 18%, que “não”. Para os que responderam que “sim”, perguntamos ainda em quais níveis e modalidades de ensino eles atuaram. As respostas a essa questão podem ser observadas no Gráfico 3.

Gráfico 3: Experiências docentes – professores IFB (2017)

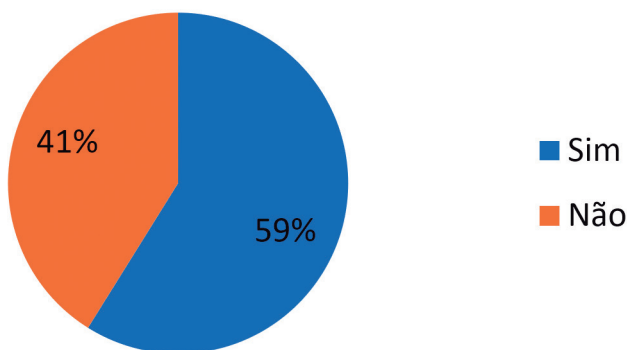


Fonte: Respostas ao questionário da Pesquisa-2017.

É possível perceber que houve respondentes com experiência em todas as etapas da Educação Básica, incluindo a Educação Infantil, e ainda uma parcela significativa (29%) de professores que já atuaram no Ensino Superior. A pergunta seguinte pedia para que os professores informassem há quantos anos atuavam no ensino público. Dos 86 professores que responderam a essa questão, três responderam “um ano” e um, “24 anos”; os demais respondentes se posicionaram nas faixas entre “dois a 21 anos de atuação”. Obtivemos mais respondentes no campo de cinco e três anos de atuação na docência. Diante desses dados observamos que os professores do IFB são iniciantes no contexto da rede pública.

Em relação à experiência no ensino privado, perguntamos se atua ou já atuou no ensino privado. Dos 93 respondentes desta questão, 63 responderam que já trabalharam na rede privada, e 30 disseram que não, o que equivale a 73% e 27%, respectivamente. Sobre o tempo de atuação no ensino privado, tivemos 60 respondentes com respostas entre 01 e 35 anos, sendo que a maioria indicou entre dois e três anos de atuação na rede privada. Indagamos ainda se os professores possuíam experiência profissional no eixo tecnológico oferecido pelo campus. Diante dessa questão, obtivemos respostas de 90 professores, em que 53 responderam que sim, e 37 que não, conforme exposto no Gráfico 4.

Gráfico 4: Experiência profissional no eixo tecnológico oferecido pelo campus – professores IFB (2017)



Fonte: Respostas ao questionário da Pesquisa-2017.

2.5 Identidade profissional

Pedimos para os professores identificarem qual era a sua profissão, a fim de constatar se eles se reconheciam mais como docentes ou mais como especialistas da sua área específica de atuação. A Tabela 1 sintetiza as respostas que obtivemos.

Tabela 1: Qual sua profissão? – professores do IFB (2017)

Quesito	Quantidade	Percentual
Se reconhece como professor/docente	72	72,73%
Se reconhece como professor ou docente ou educador e especialista	14	14,14%
Se reconhece apenas como especialista	11	11,11%
Não responderam	2	2,02%
Total de entrevistados	99	100%

Fonte: Elaboração própria com base nos questionários da pesquisa.

Consideramos essa uma questão central, por indicar se o professor se identifica ou não com a atividade docente, o que se relaciona diretamente com os conceitos de *profissionalidade* e *profissionalização*. De acordo com Ambrosetti e Almeida (2007, p. 3),

[...] poderíamos entender que a profissionalidade e profissionalização mantêm uma relação dialética, ou seja, o desenvolvimento da profissionalidade dos professores, que envolve os conhecimentos e habilidades necessários ao seu exercício profissional, está articulado a um processo de profissionalização, que requer a conquista de um espaço de autonomia favorável a essa constituição, socialmente reconhecido e valorizado.

Assim, a formação aparece como uma questão central para a construção da identidade profissional. O fato de parte dos professores não possuírem uma formação específica para a docência pode influenciar a maneira como eles enxergam essa profissão e como se enxergam enquanto profissionais, sendo relevante o fato de 11% dos respondentes não se reconhecerem enquanto professores.

3. Considerações finais

Concluimos com as análises que os maiores percentuais dos dados obtidos pela pesquisa apontam que os professores do IFB são jovens, predominantemente homens, que têm até dois filhos. A remuneração desses profissionais varia entre dois a 10 salários mínimos, com diferenças que se articulam à carga horária. Entre as formações estão bacharéis, especialistas e licenciados. A maioria deles se reconhece como professor/docente. São ainda iniciantes no contexto da rede pública, porém a maioria tem experiência na rede privada e no eixo tecnológico oferecido pelo seu campus, caracterizando assim o perfil dos professores do IFB.

Com as ideias supracitadas ao longo deste texto, e os questionamentos iniciais sobre quem são os professores do IFB e o reconhecimento destes sobre a docência, compreendemos que a prática de contratação em caráter emergencial de bacharéis para atuação nos Institutos de Educação Profissional (EP) desconstitui sua formação profissional e pode interferir diretamente na formação dos educandos, tendo em vista as dimensões da profissionalidade e do trabalho docente. Uma vez que a formação continuada desses bacharéis na atuação de EPT fica comprometida, a ênfase é na prática, e pouco no conhecimento teórico.

A concepção de profissionalidade docente consolida a identidade docente, que se firma na formação continuada e conseqüentemente forma um pesquisador com afimco em contribuir ativamente na transformação do seu contexto social, possibilitando a seus educandos se tornarem cidadãos críticos e reflexivos capazes de modificar sua realidade, e não apenas se tornarem profissionais operacionalizados.

Considerando a formação do bacharel, refletimos sobre a importância da formação pedagógica para o alcance das especificidades da profissão docente. A constituição das identidades e perfil docente estão interligados à formação, aos aspectos culturais, históricos, relação com os pares, experiências de vida em conjunto e com as políticas públicas. Entendemos que o conhecimento é inacabado e está em constante transformação, e nesse direcionamento, a formação pedagógica,

o processo dialógico da práxis, faz com que esse profissional se reconheça como sujeito ativo da transformação social que a Educação e sua atuação podem proporcionar a sociedade.

Referências

ABREU, Guacira Ribeiro. Resignificação da formação do professor de ensino técnico profissional: por uma prática reflexiva na reconstrução de sua identidade. *Rev. Profissão Docente*, Uberaba, v. 9, n. 21, p. 114-132, 2009. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/231/225>. Acesso em: 6 jan. 2017.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de. *A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil*, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3027--Int.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 13.415, de 13 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 10 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/l11892.htm. Acesso em: 28 dez. 2017.

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 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 n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 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: 10 maio 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 6/2012, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, 21 set. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17417-ceb-2012>. Acesso em: 31 jul. 2014.

BRASIL. MEC/INEP. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro: Com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em: 01 out. 2012.

PENA, GERALDA A. de C. Formação docente e aprendizagem da docência: um olhar sobre a Educação Profissional. *Rev. Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 98-118, 2011.

RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa *et al.* Questões que permeiam a formação de professores na educação profissional técnica de nível médio. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v. 14, n. 3, p. 97-110, 2011. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/14770/9647>. Acesso em: 6 jan. 2017.



Dimensão política da profissionalidade docente na Educação Profissional: algumas reflexões

Ingrid Louize Santos

Shirleide Pereira da Silva Cruz

1. Introdução

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) foi instituída pela Lei n.º 11.892/2008, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Estas Instituições comumente têm sido chamadas de Institutos Federais (IFs) e são voltadas para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em nível médio e superior. De acordo com Silva (2009, p. 22), a denominação Instituições de Educação Superior (IES), Básica e Profissional, confere aos IFs uma natureza singular, pois em nossa organização educacional brasileira não é comumente corriqueiro atribuir a uma única Instituição a atuação em mais de um nível de ensino como se apresenta aos Institutos. Portanto, uma atuação docente também bastante singular, uma vez que para tal oferta educativa, diversificada e verticalizada, os professores muitas vezes não estão preparados e habituados para tais atribuições.

A característica do trabalho docente nos IFs é chamada de verticalização em “diferentes níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica, tomando

para si a responsabilidade de possibilidades diversas de escolarização como forma de efetivar o seu compromisso com todos”. (BRASIL, 2008, p. 27). Desta forma, os docentes se veem diante de uma situação de trabalho que exige a verticalização das suas atividades pedagógicas, algo ainda frágil, tanto durante a sua formação inicial, seja bacharelado ou licenciatura, como em sua atuação devido, de forma geral, às condições de trabalho, dentre outros aspectos (OLIVEIRA 2016).

Historicamente, no que se refere à formação docente para a atuação na Educação Profissional (EP), muitas foram as diretrizes, decretos e pareceres emitidos por órgãos centrais da Educação no Brasil, na tentativa de melhorar, aperfeiçoar e regulamentar os meios de viabilização e profissionalização dos professores em seu processo de formação e capacitação ao longo dos anos para essa modalidade. Por exemplo, o Parecer do CNE/CP n.º 5/2006, de 04 de abril de 2006, que aprecia a Indicação CNE/CP n.º 2/2002 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica, trata das diretrizes curriculares nacionais para cursos de formação de professores da Educação Básica, definia que

[...] os cursos de licenciatura destinados à formação de professores para os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional de nível médio serão organizados em habilitações especializadas por componente curricular ou abrangentes por campo de conhecimento, conforme indicado nas diretrizes curriculares pertinentes (BRASIL, 2006).

Para Souza Machado (2008), essa organização, que é referendada pela Resolução nº 02/2007, inseriu a formação docente para a EP sem inserir uma discussão ampla sobre a possibilidade de sistematização e implementação de uma licenciatura própria para essa modalidade.

Partimos do pressuposto de que a formação é condição para a profissionalização docente, ou seja, para que os professores que atuam na EP sejam bem formados e que possam atender às necessidades sociais, políticas e pedagógicas da EP, é necessário articular formação adequada para as especificidades da atividade do seu trabalho, remuneração condizente, jornada de trabalho pertinente e plano de carreira; sintetizado

esses elementos, irá culminar numa valorização social e remuneratória para aqueles que assumem a docência nesse campo educativo específico.

Esse processo de profissionalização mais amplo é construído na dialética entre os aspectos sociais da profissão docente e os aspectos subjetivos daquele que se faz professor (CRUZ, 2012). Assim, traz à baila a reflexão sobre qual identidade profissional é construída por sujeitos que têm sua formação inicial, seja no bacharelado ou na licenciatura, e tem como demanda estabelecer um grau de pertencimento a uma modalidade de educação que possui especificidade na relação entre educação e trabalho, tal como se mostra evidente no contexto da EP, pois, além de lidar com a formação para o trabalho direto dentro de uma área técnica-profissional, essa mesma área reflete como a Educação é assumida na construção social de forma ampla, e não só restrita à formação de mão de obra.

De acordo com Cruz, Oliveira e Curado Silva (2015), após estudo de teses e dissertações sobre as perspectivas de análise para a docência na EP, dois aspectos parecem relevantes para se problematizar a construção da profissionalidade docente nessa modalidade. Um deles diz respeito a tomar como princípio epistemológico “[...] uma relação adequada entre a prática educativa e o mundo do trabalho, destacando-se, assim, a compreensão clara da função social da formação profissional que o docente da EPT está implicado”. (CRUZ; OLIVEIRA; CURADO SILVA, 2015, p. 760). O outro se refere à categoria profissional da compreensão dos estudos da docência, na qual se apresentam “[...] limitações e contradições existentes entre o reconhecimento positivo e negativo do campo pedagógico para a formação e atuação” (CRUZ; OLIVEIRA; CURADO SILVA, 2015, p. 761), ou seja, a não consolidação do campo pedagógico como afirmador da profissão docente no contexto da EP fragiliza o seu reconhecimento e pertencimento a um grupo profissional e, mais ainda, à sua função social, na qual está implicada a dimensão política da natureza compósita da função docente em todo e qual contexto educativo do qual faz parte (ROLDÃO, 2007; RIOS, 2003). Assim, no contexto da EP, o desafio de formação do profissional docente é: a demanda político-pedagógica que a sociedade

vive a cada dia; mais diálogos com o mundo do trabalho e a educação geral; práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais; enlaces fortes e fecundos entre tecnologia, ciência, cultura e processos de contextualização abrangentes.

Assim, o objetivo principal deste texto é: discutir a temática acerca da construção da profissionalidade docente atrelada ao perfil político desses docentes – bacharéis e licenciados; e de como essa posição política ativa de forma consciente pode contribuir para a identificação e pertencimento ao conjunto de profissionais docentes da EPT. Um dos descritores importantes da profissionalidade docente, segundo Roldão (2005), é a possibilidade associativa do corpo profissional docente para a partilha de saberes, o reconhecimento e a validação dos conhecimentos da profissão, bem como o acesso a ela. Para Rios (2003), a dimensão política da docência refere-se à capacidade de o professor articular os seus esforços com vistas à construção coletiva da sociedade, uma construção orientada para o bem coletivo pautada por princípios de solidariedade e respeito. Esses aspectos referendam uma dimensão política, uma vez que requer coletividade e tomadas de decisão. Para Silva (2006), a análise da profissionalidade prescinde a compreensão de três contextos que se articulam; um deles diz respeito aos valores e conteúdos para constituir a profissionalidade docente; é o contexto sociocultural da profissão que ganha relevância novamente à dimensão política da docência. Nesse sentido, ganha relevo a análise do perfil político docente e também a problematização sobre o sentimento de representatividade para com o sindicato, aspectos que enfocaremos neste texto.

Partimos de um levantamento bibliográfico sobre a relação educação e trabalho mais aproximado ao perfil político, visto que esta temática está intimamente ligada com a constituição da profissionalidade e trabalho no contexto e atuação dos professores na EP, utilizando como base de dados revistas qualificadas nos estratos A1, A2, B1, B2, B3, B4 e B5 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a partir das palavras-chave “Educação Profissional”, “Educação e trabalho”, “Profissionalidade docente” e “Perfil político”. Constatou-se uma certa escassez de pesquisas que dissertem sobre tal relação. Ao final do levantamento,

cujo recorte temporal foi a partir de 2008 até 2016, encontramos seis artigos que debatiam algumas das relações buscadas pelas palavras-chave elegidas, porém estes não serão objeto deste texto.

Posteriormente, aplicamos um questionário aos professores que atuam no Instituto Federal de Brasília (IFB), com 48 questões objetivas e subjetivas, compreendendo a análise dos elementos constitutivos da formação docente para a EP, com destaque para sua dimensão política, que traçam perfil sociopolítico dos docentes. A aplicação se deu de forma mais efetiva, presencial e tutoriada pelos integrantes do grupo pesquisador, oferecendo, de forma adicional, uma plataforma *online* do questionário, como ferramenta de maior alcance. Porém, houve muita dificuldade para o retorno das respostas aos questionários pelos docentes, necessitando um esforço contínuo para que conseguíssemos alcançar uma quantidade representativa para as análises. Ao fim desta etapa, concluímos um total de 99 questionários respondidos e tabulados de todos os *campi* do IFB. Atualmente, o IFB conta com nove *campi* em funcionamento: Campus Brasília, Campus Gama, Campus Planaltina, Campus Riacho Fundo, Campus Samambaia, Campus São Sebastião, Campus Taguatinga e Campus Estrutural; o Instituto realizou nos últimos três anos concursos públicos para o ingresso de profissionais no seu corpo docente. O corpo docente do IFB é composto tanto por licenciados como por bacharéis. De acordo com Junqueira (2016, p. 3), após análise de dados do setor responsável pela nomeação dos professores do IFB desde 2008,

O IFB apresenta, desde a sua criação, um número aproximado de 70 habilitações diferentes de profissionais nomeados para atuarem como docentes na Instituição, sendo que dessas, aproximadamente, 46 são licenciaturas e os 24 restantes são bacharelados, considerando que muitos cursos exigidos para os profissionais que atuarão na docência não possuem formação em licenciatura, formando, portanto, apenas bacharéis.

Desse cenário, então, depreende-se que as nomeações de professores para atuar neste Instituto são diversas, constatado pela autora:

O número de áreas que exigem habilitação em licenciatura é praticamente o dobro das áreas de habilitação em bacharelado, [...] entre 2009 e 2015, ocorreram aproximadamente 484 nomeações, sendo que o número de contratações por ano e áreas oscilou significativamente ao longo desses anos. (JUNQUEIRA, 2016, p. 4).

Esse aspecto reflete a prerrogativa existente na lei que institui a RFEPCT, Lei n.º 11.892/2008, em que 50% da formação desenvolvida nos Institutos deve ser dada por meio da oferta de 50% de vagas para o Ensino Médio Integrado ao Técnico, e 20% para a oferta de cursos de licenciatura, exigindo-se, portanto, a contratação de amplo espectro de licenciados e bacharéis. Assim, em sua origem já existe uma diversificação de áreas de formação dos professores que ingressam nessas Instituições, o que pode já gerar uma não articulação direta entre os professores no reconhecimento como categoria profissional coletiva. Algo que necessita, portanto, ser levado em consideração nas ações de formação continuada a serem desenvolvidas pelo Instituto.

A primeira questão a ser considerada diz respeito à participação em atividades político-sociais. Ao analisar a questão de participação dos professores nessas atividades, percebe-se uma discrepância, em que a maioria, cerca de 67%, diz que não participa desses movimentos, alegando, muitas vezes, a não identificação da classe e dos seus direitos. Isso contribui para a não identificação da docência como entidade social, e seu enfraquecimento como classe, favorecendo, assim, os embates entre os servidores pró e contra o movimento sindical atual, sendo o único movimento como espaço de desenvolvimento de atividades político-sociais.

Esse aspecto é referendado quando cruzamos essas respostas ao tópico do questionário que discute acerca da *filiação sindical*. Nesse quesito, o número de respostas negativas aumenta, chegando aos 76%. Provavelmente a não filiação pode ser justificada pelo frágil sentimento de representatividade que estes professores respondentes têm em relação ao seu sindicato de categoria. Setenta e dois por cento dos professores não enxergam o sindicato como o autor da sua representatividade política. Outros 28% acreditam e se sentem representados politicamente pela luta e defesa do sindicato.

Esses 28% que acreditam na representatividade sindical justificam que o sindicato realiza ações satisfatórias e solucionadoras em diversos problemas que ocorrem na carreira, além de se sentirem representados por aquilo que o sindicato realiza em favor do contexto político e social do país. Porém, a maioria alega não haver representatividade, enxergam o sindicato como mal condutor da imagem dos docentes, afirmando que não são percebidas articulações por parte do sindicato na atuação dentro dos IFs.

Os respondentes dizem, ainda, que se sentem mal representados, a começar pelos representantes escolhidos dentro dos próprios IFs e acreditam que a luta do sindicato deveria se pautar mais na situação trabalhista dos professores, e não somente por uma perspectiva político-partidária. Com base nas respostas obtidas, nota-se a ausência desses docentes no envolvimento com o sindicato. Apesar de toda a luta realizada ao longo dos anos pelo SINASEFE (Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica), ainda assim algo que se mostra, portanto, contraditório, uma vez que de acordo com o site do SINASEFE – Seção IFB, entidade sindical fundada em 14 de abril de 2009 –, o Sindicato trabalha na luta dos ideais políticos para melhor participação e maior envolvimento dos professores nas decisões do Sindicato.

Perguntou-se ainda se os respondentes consideram que *o sindicato tem contribuído com a formação e profissionalização dos professores do IFB*. As respostas dadas indicam que 92% não consideram e nem tampouco atribuem à sua formação alguma ajuda ou apoio do sindicato local. Somente 8% consideram que o sindicato foi um meio de apoio à sua formação. Dentre os docentes que não se sentem apoiados pelo sindicato, a maioria diz que deveria haver mais incentivo à formação continuada. Apontam como justificativa o fato de os sindicatos não se demonstrarem preocupados, nem com a extensão da formação, nem com a valorização salarial e demais benefícios financeiros da carreira. Essas afirmações parecem endossar a indicação de Conciani e Figueiredo (2009), ao apontarem que parece existir uma falha de comunicação e diálogo entre a administração do Instituto, o seu

sindicato (como órgão representativo dos anseios e desejos dos professores) e o corpo docente entre si.

Segundo Silva (2006), existe uma desvalorização social, econômica e política da docência de forma geral. Com a era tecnológica, o papel do professor como detentor de informações vem sendo apagado por essa onda de instantaneidade e rapidez, proporcionada pela globalização e avanços da Internet. Ligado ao papel político, os professores não integram uma categoria articulada e capaz de lutar por seus direitos, muitas vezes contribuindo para a precarização e desistência da profissão. Parece, então, que no contexto da EP essa fragilidade em se estabelecer processos organizativos da categoria tendo o sindicato como entidade representativa relevante está ainda por se construir. Segundo a autora, os sindicatos e as associações sindicalistas já não conseguem negociações e vêm perdendo força e representatividade no meio sociopolítico. Os docentes não conseguem se identificar com os ideais propostas por essas organizações e, conseqüentemente, ficam à parte dessa luta por melhores condições de trabalho e valorização na sociedade.

2. Considerações finais

De acordo com Souza Machado (2008), existe uma semelhança quanto aos professores de Educação Básica e de EP, pois ambos comungam das mesmas necessidades com relação à valorização de sua formação, desenvolvimento profissional, condições de trabalho, salário e carreira, que os permitam enfrentar a precarização e se envolverem com todo o comprometimento necessário à educação de qualidade. Nesse sentido, os docentes do IFB respondentes do questionário aplicado justificam a não representatividade pelo fato de acreditarem que ainda não são valorizados o suficiente para se sentirem empoderados para lutar por uma causa política, pois muitos desses professores nem mesmo conhecem bem a luta, as ideias e o trabalho que o sindicato realiza nos IFs.

Verifica-se que, apesar da ausência efetiva do sindicato como representante dos professores, alguns dos entrevistados nem mesmo conhecem ou participam do sindicato

de professores. Com isso, nota-se que a formação e a capacitação desses profissionais deveriam viabilizar não somente técnicas de didática no momento de transmitir um conteúdo, mas, também, objetivar uma perspectiva de educação macro, de conscientização política e de valorização do ser humano em suas diferentes esferas sociais.

Dessa forma, pode-se afirmar que uma das principais funções do sindicato, assim como a da formação do professor, deveria ser a de conduzir e contribuir para a consolidação e prática profissional na obtenção de um olhar que ultrapasse os limites da "educação bancária" (FREIRE, 1980); em que não somente o aluno é visto ou dito como um depósito passivo de conteúdos lançados pelo professor, mas para assumir uma postura na qual o estudante é agente colaborador do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, da (re)construção do seu próprio saber, viabilizando a condução de uma construção profissional e humana pautada na abrangência do olhar para o mundo e de suas necessidades.

Isso referenda a visão de que o professor não é um mero reproduzidor de teorias e práticas, mas pode ser capaz de refletir e de se renovar em sua própria prática docente se reconhecendo e valorizando a si mesmo como um profissional de qualidade e um agente político da sua profissionalização. Daí a relevância de se perceber como um agente ativo de construção do sindicato, pois essa organização não é um ente à parte desse processo, e, sim, a construção da própria profissionalidade. Não deve ser, portanto, um aglomerado de reclamações, mas um espaço de diálogo, de formação humana crítica e, principalmente, um reflexo dos profissionais que participam e que são a própria categoria, a coluna cervical da Instituição.

Os dados problematizados deste texto podem contribuir para que sejam empreendidas tomadas de posições de ordem sindical para que a aceitação e identificação possam ser mais vividas, fortalecendo a categoria e consolidando a profissionalidade dos docentes que atuam na EP, juntamente com sua visão do ser professor nesta modalidade. Conseqüentemente, colaborando para uma educação mais centrada da criticidade e identidade do educar. E que concluem para uma identificação da docência nesse campo cada vez mais inovador e tecnológico.

Referências

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. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 10 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer do CNE/ CP n.º 5, de 04 de abril de 2006. Aprecia Indicação CNE/CP nº 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica. Disponível em: Acesso em: 10 abr. 2015.

CONCIANI, Wilson; FIGUEREIDO, Luiz Carlos. A produção de ciência e tecnologia nos Institutos Federais, 100 anos de aprendizagem. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília, Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), v. 2, n. 2, p. 40-54, jun. 2009.

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.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; OLIVEIRA, Blenda Cavalcante de; CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. Perspectivas de análise da constituição da profissionalidade do bacharel docente na educação profissional e tecnológica. In: ANAIS DO VIII ENCONTRO BRASILEIRO DA RED ESTRADO TRABALHO DOCENTE E PNE: desafios à valorização profissional. *Anais...* Santa Maria-RS, 2015.

FREIRE, Paulo. *Conscientização*. Teoria e prática da libertação. 3. ed. São Paulo: Centauro, 1980.

JUNQUEIRA, Amanda Oliveira de F. *Perfil docente na educação profissional tecnológica: um estudo do Instituto Federal de Brasília*. Relatório de Iniciação Científica- PROic/Universidade de Brasília. Mimeo, 2016.

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

RÊSES, Erlando da Silva. *De vocação para profissão: organização sindical docente e identidade social do professor*. 2008. 283 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010269922008000200012. Acesso em: 30 jan 2017.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

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, 105-126, jan./dez. 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SILVA, Caetana Juracy Rezende (Org.). *Institutos Federais Lei n.º 11.892, de 29 de novembro 2008: comentários e reflexões*. Organização de Caetana Juracy Resende Silva. Natal: IFRN, 2009.

SILVA, Eliane Paganini da. *A profissionalização docente: identidade e crise*. 2006. 224 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2006.

SOUZA MACHADO, Lucília Regina de. 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.

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: 17 maio 2017.

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.



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

Kézia Andrade Silva Braga

Ana Carolina Sousa Uchôa

Mirian Aguiar Oliveira

Ana Sheila Fernandes Costa

1. Introdução

Este texto busca compreender os aspectos da prática docente na Educação Profissional (EP) tomando o eixo da Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) e suas relações na construção da profissionalidade docente para atuar nessa modalidade de ensino.

Os dados da pesquisa foram obtidos por meio da aplicação de questionário a professores dos 10 *campi* do Instituto Federal de Brasília (IFB), distribuídos entre as Regiões Administrativas do Distrito Federal: Campus Brasília, Campus Planaltina, Campus Ceilândia, Campus Sabambaia, Campus Taguatinga, Campus Gama, Campus Riacho Fundo, Campus Recanto das Emas, Campus Estrutural e Campus São Sebastião.

O questionário continha 48 questões objetivas e subjetivas, divididas entre sete eixos de investigação: perfil dos docentes atuantes, atuação profissional, perfil social e político, conhecimentos necessários para a atuação, formação continuada e a OTP.

No total, foram encaminhados cerca de 300 questionários a professores nos diferentes *campi* que compõem o IFB, e obtivemos o retorno de 99 respondentes.

Os resultados que apresentaremos a seguir contemplam as análises realizadas acerca do eixo de investigação denominado “Organização do Trabalho Pedagógico”. A composição das questões voltadas a essa linha, mais especificamente, abordou os seguintes aspectos: instrumentos de registro, seleção dos conteúdos, estratégias metodológicas, atividades avaliativas, verticalização no trabalho pedagógico e nível de envolvimento do trabalho pedagógico com as políticas.

No contexto pedagógico na construção da profissionalidade docente, segundo Silva (2006), contexto pedagógico diz respeito às práticas e funções que dizem respeito aos professores; estas, porém, não estão dissociadas do contexto sociocultural no qual valores e conteúdos entendidos como importantes são selecionados para constituir a profissionalidade. Assim, focar a OTP na análise da construção da profissionalidade docente na EP tem relevância para percebermos as relações e a configuração como tal organização se dá diante das especificidades da modalidade da EP e o perfil docente e suas necessidades na atuação e formação.

Assim, o texto está organizado em três partes. A primeira apresenta algumas premissas sobre o conceito de profissionalidade e suas relações com a OTP. Em seguida, apresentamos os resultados na análise dos questionários e, por fim, apresentamos as Considerações finais do estudo.

2. Sobre a profissionalidade docente: abordagem conceitual

Um aspecto torna-se relevante na compreensão da formação de professores, especificamente daqueles que atuam nos Institutos Federais (IFs), a *profissionalidade*. Para abordar esse assunto, é necessário antes entender dois outros conceitos diretamente a ele relacionados: a *profissionalização* e o *profissionalismo*. Embora sejam bastante parecidos, possuem significados diferentes.

Júnior (2012, p. 4) afirma: “a profissionalização, para os professores, corresponde ao seu *status quo*, sua posição na sociedade, a partir das políticas públicas a eles direcionadas”. Dessa forma, a profissionalização está responsável por dizer quem o professor é na sociedade, afirmando seu estatuto profissional e correspondente valorização, capacitando-o para afirmar sua autonomia como intelectual que forma outros cidadãos.

O profissionalismo, por sua vez, está ligado ao desempenho do docente, ao que ele tem oferecido e ao compromisso que ele tem com o projeto pedagógico da Instituição, podendo até mesmo ultrapassar os limites da sala de aula, fazendo seu trabalho sempre com muita competência e responsabilidade.

Profissionalismo significa compromisso com o projeto político democrático, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, dedicação ao trabalho de ensinar a todos, domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito à cultura dos alunos, assiduidade, preparação de aulas etc. (LIBÂNEO, 1998, p. 90, citado por JÚNIOR, 2012, p. 4).

No que se refere ao conceito de profissionalidade nessa relação, esta é responsável pela busca do aperfeiçoamento docente, para si e para o outro. Significa, nesse sentido, conforme Júnior (2012, p. 4):

Profissionalidade é o aperfeiçoamento docente na busca de um desenvolvimento profissional e pessoal. A própria formação continuada ou a busca por ela. A ânsia que o professor tem por conhecer, por crescer, aumentar seu conhecimento, aperfeiçoar-se e ser reconhecido por isso entre os pares e na sociedade. É um movimento de dentro para fora, é uma busca, uma procura porque depende do movimento do professor em busca de algo.

O entendimento do conceito de profissionalidade é, portanto, no âmbito deste estudo, fundamental para o entendimento do exercício profissional e da formação dos professores que atuam nos IFs.

Conforme aponta estudo realizado por Carvalho e Sousa (2014), é possível perceber que grande parte dos docentes que atuam nos IFs possuem formação

em bacharelado. A maioria deles não teve formação pedagógica antes de iniciar a docência, e atuam a menos de 10 anos nessa área. Muitos assumem a dificuldade no momento de planejar e ministrar suas aulas, considerando a necessidade de uma formação pedagógica, enquanto outros alegam não sentir falta dessa formação, ou por julgar não necessitar, ou não se reconhecer como professores.

Além da falta dos aspectos citados acima, outro fator que interfere diretamente no trabalho dos docentes diz respeito à verticalização, uma vez que eles precisam lidar com públicos de dois níveis de ensino diferentes: o Ensino Básico e o Superior. Parte significativa desses professores não se sente preparada para essa função, pois, além de não ter tido formação pedagógica específica, o trabalho que realizam demanda que ministrem diversas disciplinas e uma grande flexibilidade no exercício da docência.

Sendo assim, uma boa OTP torna-se quase inviável e se caracteriza como um grande desafio para esses professores. Em primeiro lugar, pela precária formação pedagógica. Segundo, porque os professores não se sentem capacitados, e em terceiro lugar, pela desmotivação e sobrecarga com a demanda de trabalho. Além de muitas horas exercendo sua função, há uma carga de conteúdos diversos a serem organizados e ministrados, somando-se ainda a esses fatores a absorção diária de dúvidas e questionamentos dos alunos.

Nesse caso, com uma demanda tão grande de trabalho, independentemente da sua formação, os licenciados podem até ter uma facilidade maior em ministrar e elaborar suas aulas, mas o estresse com a sobrecarga de trabalho e a verticalização permanecem presentes. Tanto os bacharéis quanto os licenciados precisam estar preparados para suas rotinas diárias nos Institutos, e com ou sem formação pedagógica, reconhecendo-se ou não professores, precisam obter bons resultados.

3. A Organização do Trabalho Pedagógico (OTP): aspectos quanto ao planejamento da ação docente

A OTP constitui-se em refletir, analisar, planejar e registrar a forma em que o docente pensa e conduz o fazer pedagógico em sala de aula. Portanto, o trabalho de um professor vai além do domínio de conhecimentos técnicos, ele deve estar atento e ciente de todos os fatores que afetam o processo de ensino-aprendizagem, daí a importância de um planejamento prévio, a fim de refletir sobre esses fatores e registrar as escolhas e caminhos tomados, como, por exemplo, o objetivo que ele propõe em seu fazer pedagógico.

O planejamento está associado diretamente com as escolhas e concepções do docente dentro da Educação, e nele deve conter metas e objetivos que o docente pretende alcançar ou trabalhar com os alunos e os conteúdos para eles apresentados.

Organizar é uma tarefa inerente a qualquer profissão, e implica diferentes dimensões. No exercício profissional do magistério, organizar previamente o trabalho traz ao professor segurança e domínio de uma gama de possibilidades e de situações dentro de sala de aula, daí a importância da análise da OTP.

Além disso, organizar o trabalho pedagógico significa promover uma graduação e continuidade dentro dos conteúdos apresentados aos estudantes. Dentro da política de verticalização dos IFs, isso se torna imprescindível, pois possibilita ao professor realizar um bom trabalho nos diferentes níveis de ensino, observando as especificidades do trabalho com jovens e adultos com idades, interesses e processos de desenvolvimentos distintos.

Muitas vezes o planejamento e a OTP são deixados de lado, devido à falta de tempo ou prática ou outros empecilhos. Os professores devem se conscientizar que essa organização é uma condição essencial para o trabalho docente, e a Instituição deve, portanto, promover condições para que os professores possam promover essa prática frequentemente. Em muitos casos, professores em atuação deixam de lado o planejamento do fazer docente, pois acreditam que planos de ensino e de aula, por exemplo,

são instrumentos de atividade burocrática, ou seja, mais um documento que deve ser entregue como forma de comprovação da existência das aulas (FUSARI, 1990).

Fica a critério de cada professor como organizar seu trabalho pedagógico, porém registramos que esse planejamento é necessário, não somente como uma burocracia administrativa, mas como um momento de reflexão e análise dos processos que ocorrem dentro da Instituição.

4. Apontamentos da Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) no Instituto Federal de Brasília: o que dizem os professores

Apresentamos a seguir os resultados das análises dos questionários aplicados aos professores dos IFs localizados no Distrito Federal (DF) e como se constitui a OTP desses docentes.

4.1 Utilização de instrumentos de registro no planejamento das aulas

Verificamos que parte significativa (67%) dos docentes utiliza instrumentos de registro durante as suas aulas, porém há ainda a outra parte (33%) que não utiliza nenhum meio de registro, o que pode demonstrar uma possível falta de controle sobre as aulas e suas especificidades.

Dentro do grupo que utiliza meios de registro, boa parte adota o sistema¹ interno da Instituição para melhor controle das aulas e também pela facilidade de já ter um sistema pronto. Por um lado, a utilização desse sistema permite o cumprimento de

¹ O Sistema de Gestão Acadêmica constitui-se em um sistema gerencial usado para o controle e registro de todo o percurso acadêmico dos alunos do IFB. Trata-se de um sistema com acesso *online* e que atende às necessidades dos professores, uma vez que possibilita o registro dos planos de ensino, das aulas ministradas, das avaliações e recuperações da frequência atribuída aos alunos, gerando o diário de classe do professor – ferramenta essencial para o controle do desempenho dos alunos também pelos coordenadores de curso e pedagógico. Disponível em: <http://www.ifb.edu.br/index.php/component/content/article?id=10644>.

um protocolo, no qual a Instituição se corresponsabiliza pelo sistema usado pelos professores. Porém, por outro lado, torna o trabalho mais burocrático e menos reflexivo.

Outra parte dos professores adota um sistema de registro próprio, como o plano de ensino, cronograma, ementa, etc., registrados em cadernos ou pastas digitais arquivadas em computador e organização de ambientes virtuais de aprendizagem, a exemplo do *Moodle*.

Destaque-se que muitos professores não apresentaram nenhuma resposta quando se solicitou a indicação de instrumentos de registro. Tivemos, ainda, respostas em que os docentes admitiram realmente não saber o que seriam instrumentos de registro.

Pode-se inferir, dessa forma, que o professor, muitas vezes, devido à falta de entendimento da distinção entre planos de ensino e planos de aula, deixa de realizar o registro diário. Ao mesmo tempo, utiliza-se do cronograma como norte principal para o planejamento do seu trabalho.

Considerando o conjunto das respostas apresentadas, identificamos que uma parte significativa parece não adotar instrumentos de registro em seu planejamento, que outra busca referencial na política institucional; e terceiro grupo, que experimenta formas diversas de registro. Contudo, há uma predominância de uso de cronograma e formas menos sistematizadas de organização de material. É possível, assim, verificar um foco acentuado na reunião de listas de exercícios, apresentação de *slides* e textos para estudos, compreendendo, assim, o planejamento na etapa da seleção de conteúdos sem articulá-los aos demais itens que compõem a ação de planejar, a saber: organização de objetivos, conteúdos, metodologias, estratégias de trabalho e avaliação, manifestação de um trabalho intencional e sistemático necessário ao professor.

4.2 Seleção dos conteúdos a serem abordados

A partir das respostas, identificou-se que muitos dos professores respondentes iniciam a seleção dos conteúdos a serem ministrados buscando as normatizações legais e orientadoras, como documentos curriculares, ementas, planos de curso,

cronogramas, etc. Alguns dizem se basear em bibliografias, livros, apostilas e pesquisas, algo que instigue os alunos a lerem.

Alguns professores se preocupam com o que os alunos querem, partindo do interesse da classe e do perfil dos alunos para selecionar o que será trabalhado. Percebe-se que eles têm interesse em fazer com que os alunos busquem conhecimento e adquiram o hábito da leitura e da pesquisa.

Para uma parte dos docentes, o referencial para a seleção dos conteúdos parte das demandas consideradas por este oriundas do mercado de trabalho e da atualidade. Acreditamos que essa forma de seleção pode proporcionar aos alunos uma formação adequada ao futuro profissional por se tratar de cursos técnicos e uma visão mais contextualizada do mundo do trabalho. Porém, há que se considerar o cuidado em não reproduzir estruturas vigentes na sociedade, desarticulando o papel social da Educação e de formação para a cidadania.

4.3 Estratégias metodológicas mais utilizadas

Quanto à questão metodológica, foi apresentada aos respondentes uma lista de diferentes estratégias para que indicassem a que mais desenvolvem em sala de aula, enumerando-as por ordem de importância em uma escala de um a três: em que um (1) era a de maior importância; dois (2) média importância; e três (3) menor importância. Assim, as aulas expositivas, além de serem mais indicadas, obtiveram o registro na escala de maior importância. Já outras metodologias de caráter mais ativo, tais como estudo de caso, situação problema, práticas de laboratório, jogos teatrais/dinâmicas, tiveram pouca marcação, e foram oscilando entre média e pouca importância. Da mesma forma, o uso de listas de exercícios teve uma baixa indicação por parte dos professores respondentes, as quais se atribuiu pouca importância na escala apresentada.

O trabalho em grupo é pouco explorado entre as opções metodológicas adotadas pelos professores, também com baixa indicação dos docentes e com registro de menor importância na escala utilizada.

4.4 Método avaliativo mais valorizado

Quanto ao método avaliativo empregado, os mais usados são o trabalho em grupo e seminários, seguidos também das listas de exercícios, já citadas anteriormente, que não são apenas métodos de aprendizagem ou fixação, elas também se tornam avaliativas quando se é dado determinada pontuação para aqueles exercícios realizados. Foi indicada também a autoavaliação. Resenhas, estudos dirigidos, resumos e relatórios também são muito utilizados como métodos avaliativos relacionados ao estudo bibliográfico, análise de filmes propostos, relatos de experiências práticas.

Alguns poucos professores costumam fugir do padrão, realizando avaliações práticas e visitas técnicas; o aluno traz os resultados e apresenta para a turma ou para o professor. Outras vezes fazem aulas práticas dentro da própria sala de aula, e o professor avalia o desempenho do aluno naquela atividade. Por fim, a utilização da avaliação formativa foi pouco indicada na pesquisa.

4.5 Capacitação para a verticalização

Como indicamos anteriormente, a verticalização é uma característica dos IFs que afeta diretamente a OTP. Isso se dá pela exigência de capacitação e preparo para lidar com diferentes níveis de ensino. O professor precisa ser flexível e buscar adequação na transposição didática para que haja um aprendizado concreto por parte dos estudantes.

Dentro de um universo de 99 respondentes, 44,4% disseram se sentir preparados para o trabalho, tanto na Educação Básica de Nível Médio Técnico quanto no Ensino Superior, seja na licenciatura, no bacharelado ou no tecnólogo. Uma parte pequena se diz incapacitada, com 15% de respostas nessa categoria. Porém, percebe-se que grande parte considera-se preparada em parte para a atuação na verticalização, 37% de respostas nesse sentido. A situação desse último grupo de respondentes pode ser justificada, tanto pela característica recente na nova

institucionalidade dos Institutos quanto pela verticalização acentuada ainda pelo perfil de formação inicial e continuada, já discutida neste texto.

Ao serem solicitados a explicar o motivo das respostas anteriores, percebe-se uma predominância nas dificuldades de articulação e transposição didática entre os diferentes níveis de ensino, por se tratarem de públicos diferentes. Muitos docentes dizem estar preparados somente para um dos níveis (Educação Básica ou Superior) e à especificidade de ensino médio, precisando de aprofundamento de estudos e mais experiência para lidar com o outro nível.

Além disso, é citado que mesmo com as dificuldades listadas, sentem-se como profissionais capacitados, flexíveis, motivados e interessados em atender as demandas pelo conhecimento e a melhor forma de realizar isso. A falta de tempo também é citada como um agravador do trabalho, pois impede a capacitação e a organização.

Nesse sentido, aproximadamente 15% de respostas indicaram em seus comentários a falta de capacitação, tendo-se a necessidade de formação, seja em mestrado ou especialização. A formação pedagógica é percebida aqui como fundamental, para que se consiga realizar uma boa transposição didática no contexto da verticalização, o que requer do IFB a assunção de ações sistematizadas e continuadas nesse sentido.

4.6 Estratégias didático-pedagógicas desenvolvidas para a transposição didática na verticalização

As respostas mais encontradas nessa categoria dizem respeito à gradação dos conteúdos, com o maior aprofundamento nos níveis de ensino mais elevados. Além da profundidade, nota-se a rapidez com que os trabalhos são tratados no Ensino Superior, fato que pode ser justificado devido ao pressuposto de haver mais conteúdos a serem ministrados, maior maturidade e conseqüente autonomia dos estudantes.

Enquanto alguns reconhecem a necessidade de adaptação da linguagem e das metodologias, outros afirmam utilizar as mesmas estratégias (10% e 15%, respectivamente). É interessante, portanto, perceber que muitos relatam o diagnóstico dos

alunos e a percepção de suas necessidades como ponto de partida para o trabalho. Outro aspecto notado e digno de preocupação é o reconhecimento por parte de alguns docentes da incapacidade ou dificuldade de realizar essa transposição, o que corrobora para as considerações realizadas na categoria anterior.

4.7 O professor como integrante das políticas educacionais para a Educação Profissional

Esse aspecto diz respeito à atuação do docente quanto ao nível de envolvimento nas políticas educacionais para a EP. Por ser membro ativo desse processo, espera-se que sua participação seja muito valorizada, tanto em âmbito institucional quanto regional ou nacional. Aqui se demonstra a gestão democrática do ensino público, tão valorizada pela legislação educacional brasileira, em documentos como a Lei Federal n.º 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB) e a Constituição Federal de 1988 (CF/88). A efetivação desse princípio se dá também no envolvimento ativo dos profissionais da Educação.

A maior parte dos respondentes (24) diz-se receptor passivo das políticas. A segunda resposta mais presente é o entendimento de avaliador ativo da política em nível institucional (20 respostas). Em seguida, consideram-se agente sem autonomia para executar a política, com 10 respostas.

Apenas nove se veem como agentes indutores na formação da agenda política (apresentando a necessidade de ação do Estado). Foram obtidas 10 respostas dos que se consideram como participantes ativos nas decisões de implementação da política. Aqueles que se consideram indutores no nível institucional da implementação da política e avaliadores ativos da política propondo seu aperfeiçoamento em âmbito nacional somaram sete em cada grupo. Em seguida, encontram-se os professores que se dizem consultores de temáticas relacionadas às políticas a serem implementadas, com cinco respostas. E por último, com menor expressividade,

os que se consideram avaliadores ativos da política, propondo seu aperfeiçoamento em âmbito regional, com três respostas.

Nota-se que há uma expressiva participação dos docentes no planejamento, participação ou implementação da política, com 61 respostas nesse sentido, porém, os números referentes a receptores passivos e a agentes pouco autônomos ainda são elevados, com 34 respostas. Portanto, a gestão democrática vem se consolidando, mas ainda não é uma realidade concreta e abrangente nos IFs, necessitando de mais incentivo e fomento.

4.8 Percepção dos professores sobre sua atuação no Instituto Federal

A última categoria referente à OTP diz respeito à percepção dos professores sobre o que é ser “bom professor” no Instituto Federal. Por meio das respostas indicadas, percebe-se a valorização dada ao trabalho bem-feito, comprometido, responsável, competente e eficiente, bem como a capacidade de transmitir bem os conteúdos e articular ensino, pesquisa e extensão, como forma de obtenção de bons resultados. Alguns citam ainda a importância da colaboração e articulação com os pares para o sucesso no trabalho.

Alguns relataram ser importante a flexibilidade, a resiliência, o contínuo aperfeiçoamento, a criatividade, a inovação e o compartilhamento de aprendizagens com os alunos. Dizem buscar ouvir os alunos a partir de seus interesses. Outros enfatizam a responsabilidade social pelo trabalho e o compromisso com a Educação, em atendimento às demandas da sociedade, caracterizando a consciência de muitos profissionais sobre a especificidade e o papel da Educação como formação de agentes transformadores da sociedade.

Há ainda uma manifestação expressiva sobre as dificuldades e os desafios, a insatisfação com a burocracia do trabalho e a sobrecarga de funções, a necessidade de luta contra o pessimismo e busca pela superação das dificuldades, como forma

de garantir um bom trabalho. Outros, porém, mostram-se bem satisfeitos e felizes com a atividade que realizam.

As respostas, portanto, fazem-nos inferir que os professores se reconhecem como docentes e refletem sobre diferentes dimensões de sua profissionalidade.

5. Considerações finais

É possível identificar uma diversidade de necessidades e demandas para o trabalho nos IFs. A falta de formação pedagógica se caracteriza como grande influenciadora do trabalho dos docentes, em especial na OTP, presente em grande parte das respostas dos sujeitos da pesquisa.

As dificuldades com a verticalização são as mais presentes, sobretudo no que se refere à transposição didática, à empatia com os diferentes níveis de ensino e a adaptação ao trabalho com sujeitos jovens e adultos, muito distintos entre si, referente às necessidades, desenvolvimento e anseios.

É notória a necessidade de formação de um profissional flexível, criativo e comprometido com o trabalho nos IFs, especialmente para o atendimento das demandas sociais e às especificidades do ensino profissionalizante. Sem deixar de lado o desafio em não reproduzir estruturas sociais, e não formar meros trabalhadores, mas, sim, pessoas críticas e capazes de lidar de forma transformadora com o mundo do trabalho.

Além disso, o apoio das Instituições, com a criação de políticas institucionais, bem como o desenvolvimento por parte do Estado de políticas públicas e legislações favoráveis à EP, com especial cuidado à formação docente inicial e continuada, com vistas a fornecer formação pedagógica e o aprimoramento do trabalho dos bacharéis.

Referências

- BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. MEC/SETEC. Portal da Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Histórico. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 30 jan. 2017.
- BRASIL. Lei nº 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: 30 jan. 2017.
- 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. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302014124974>. Acesso em: 10 jun. 2017.
- FUSARI, José Cerchi. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. *Série Ideias*, v. 8, p. 44-53, 1990. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf. Acesso em: 05 jun. 2017.
- JÚNIOR, Francisco Vicente de Paula. Profissionalidade, profissionalismo e formação docente. *Scientia*, Ano 1, Edição 1, p. 1-191, jun./nov. 2012 Disponível em: http://www.faculdade.flucianoifeijao.com.br/site_novo/scientia/servico/pdfs/outros_artigos/Revista_area_AFIM_01.pdf. Acesso em: 10 jun. 2017.
- SILVA, Eliane Paganini da. *A profissionalização docente: identidade e crise*. 2006. 224 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2006.

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 locus 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/l12772.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.

Este livro foi composto em UnB Pro e Liberation Serif.

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