Especialização em Educação Profissional

FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Ilane Ferreira Cavalcante

FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Ilane Ferreira Cavalcante

PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Jair Messias Bolsonaro

MINISTRO DA EDUCAÇÃO
Victor Godoy Veiga

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
Ariosto Antunes Culau

INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Norte

REITOR
José Arnóbio de Araújo Filho

PRÓ-REITOR DE PESQUISA E INOVAÇÃO
Avelino Aldo de Lima Neto

CAMPUS AVANÇADO NATAL - ZONA LESTE

DIRETOR-GERAL
José Roberto Oliveira dos Santos

DIRETOR DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIA EDUCACIONAL
Wagner de Oliveira

COMITÊ EDITORIAL DA DIRETORIA DE EDUCACÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS - CAMPUS AVANÇADO NATAL ZONA LESTE/IFRN

PRESIDENTE
Wagner de Oliveira

MEMBROS
José Roberto Oliveira dos Santos
Albérico Teixeira Canario de Souza
Glácio Gley Menezes de Souza
Wagner Ramos Campos

SUPLENTES
João Moreno Vilas Boas de Souza Silva
Allen Gardel Dantas de Luna
Josenildo Rufino da Costa
Leonardo dos Santos Feitoza

EQUIPE DE ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA MODALIDADE EAD

COORDENADORES DA ELABORAÇÃO DO MATERIAL
Patrícia Carla de Macêdo Chagas
Thiago Medeiros Barros
Wagner de Oliveira

AUTORA
Ilane Ferreira Cavalcante

REVISORAS DE CONTEÚDOS
Luciane Soares Almeida
Vânia do Carmo Nobile

REVISOR DE LINGUAGEM/LINGUÍSTICA
Wagner Ramos Campos

REVISORES DE ABNT
Maria Valeska Rocha da Silva
Rodrigo Luiz Silva Pessoa

DIAGRAMADORES
Leonardo dos Santos Feitoza
Sean de Araújo de Albuquerque Rêgo

Catalogação na Fonte

C377f Cavalcante, Ilane Ferreira.
Formação docente para educação profissional. / Cavalcante, Ilane Ferreira, -- 2022.
164 f. ; 30cm.

Especialização em educação Profissional (Conteúdo Didático Curricular). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal (RN), 2022.

ISBN: 978-65-84831-15-5 (recurso eletrônico)

1. Educação 2. Ensino Superior 3. Educação Profissional 4. Formação Profissional I. Título

CDU: 37.013

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário-Documentalista Ezequiel da Costa Soares Neto CRB15/613

editoraifrn Didáticos

CONTATO
Endereço: Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol.
CEP: 59015-300, Natal-RN.
Fone: (84) 4005-0763 | **E-mail:** editora@ifrn.edu.br

Prefixo editorial: 94137
Linha editorial: Material Didático
Disponível para download em: http://memoria.ifrn.edu.br

CC BY NC SA

Sumário

PALAVRAS DO PROFESSOR-AUTOR 07
PROJETO INSTRUCIONAL 08
ROTEIRO DE ESTUDO 09
MAPA CONCEITUAL 10
INTRODUÇÃO 11
CURRÍCULO SINTÉTICO DAS PROFESSORAS-AUTORAS 12

AULA 1 - Identidade e docência 13
CONTEÚDO E SEUS DESDOBRAMENTOS 14
1. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE 15
2. A IDENTIDADE DOCENTE 18
3. ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL 22
ATIVIDADES INTEGRADAS 26
SÍNTESE DA AULA 27
LEITURAS COMPLEMENTARES 28
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM 29
REFERÊNCIAS 30

AULA 2 - Saberes da docência 31
CONTEÚDO E SEUS DESDOBRAMENTOS 32
1. OS SABERES DOCENTES EM PAUTA 33
ATIVIDADES INTEGRADAS 49
SÍNTESE DA AULA 50
LEITURAS COMPLEMENTARES 51
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM 52
REFERÊNCIAS 53

AULA 3 - A legislação no brasil sobre formação inicial e continuada de professores **55**
CONTEÚDO E SEUS DESDOBRAMENTOS 56
1. FORMAÇÃO DOCENTE - BREVE RETROSPECTIVA LEGAL 57
ATIVIDADES INTEGRADAS 65
SÍNTESE DA AULA 66
LEITURAS COMPLEMENTARES 67
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM 68
REFERÊNCIAS 69

AULA 4 - Reflexões sobre formação inicial e continuada de professores **70**
CONTEÚDO E SEUS DESDOBRAMENTOS 71
ATIVIDADES INTEGRADAS 80
SÍNTESE DA AULA 81
LEITURAS COMPLEMENTARES 82
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM 83
REFERÊNCIAS 84

AULA 5 - Professor reflexivo/professor pesquisador **86**
CONTEÚDO E SEUS DESDOBRAMENTOS 87
1. CONSIDERAÇÕES SOBRE PROFESSOR REFLEXIVO 88
2. REFLEXÕES SOBRE O PROFESSOR PESQUISADOR 92
ATIVIDADES INTEGRADAS 99
SÍNTESE DA AULA 100
LEITURAS COMPLEMENTARES 101
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM 102
REFERÊNCIAS 103

AULA 6 - A docência na educação profissional **105**
CONTEÚDO E SEUS DESDOBRAMENTOS 106
1. NOÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL 108
2. FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL 112
ATIVIDADES INTEGRADAS 121
SÍNTESE DA AULA 122
LEITURAS COMPLEMENTARES 123
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM 124
REFERÊNCIAS 125

AULA 7 - Profissão e profissionalização docente **128**
CONTEÚDO E SEUS DESDOBRAMENTOS 129
1. PROFISSÃO PROFESSOR 129
ATIVIDADES INTEGRADAS 139
SÍNTESE DA AULA 140
LEITURAS COMPLEMENTARES 141
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM 142
REFERÊNCIAS 143

AULA 8 - A profissionalização docente **145**
CONTEÚDO E SEUS DESDOBRAMENTOS 146
1. A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE 148
ATIVIDADES INTEGRADAS 159
SÍNTESE DA AULA 160
LEITURAS COMPLEMENTARES 161
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM 162
REFERÊNCIAS 163

Palavras do Professor-autor

Caro estudante, essa disciplina apresenta uma série de conteúdos que compreendem os aspectos ligados à formação inicial e continuada de docentes, pensando principalmente nas especificidades da educação profissional.

A ideia é, além de refletir teoricamente sobre esses conteúdos, que eles sirvam também de reflexão sobre a sua própria formação e atuação. Evidentemente, o espaço de um material didático é sempre limitado e, portanto, incapaz de dar conta com profundidade de todos os conteúdos. Por isso, a ideia que move este material é, principalmente, oferecer-lhe parâmetros e sugestões de estudo, que podem ser adaptados a suas necessidades específicas e ao seu contexto.

Procuramos subdividir o nosso conteúdo em três unidades didáticas, cada uma com duas ou três aulas, que direcionam a sua leitura e apontam para aspectos específicos de cada temática em foco.

Para visualizar a distribuição dos conteúdos ao longo da disciplina, elaboramos um cronograma, que você poderá visualizar a seguir. No entanto, é importante observar que, para a complementação de seus estudos, há vídeos e leituras complementares indicadas em cada aula, além, é claro, das referências finais que foram os textos que embasaram a produção das aulas.

Sucesso em seu curso!

Projeto instrucional

Algumas informações são importantes acerca da disciplina. Sua carga horária é de 45h.

Sua ementa compreende a formação, identidade e profissionalização docente; os saberes docentes; a formação docente no contexto das políticas públicas para a educação; o histórico da formação docente para a EPT no Brasil; a formação continuada e o desenvolvimento profissional de professores.

A disciplina, como dissemos, se divide em três unidades, cada uma com um objetivo geral. Cada aula, no entanto, apresenta seus objetivos específicos.

UNIDADE I – IDENTIDADE E SABERES DA DOCÊNCIA

Objetivo geral da unidade: compreender a formação da identidade profissional, considerando o contexto social em que se insere a profissão docente e a interação entre o indivíduo e suas experiências profissionais.

UNIDADE II – ASPECTOS GERAIS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Objetivo geral da unidade: compreender a constituição dos saberes docentes e a importância da formação inicial e continuada para a qualificação profissional, a legislação e a historiografia da formação de professores no país.

UNIDADE III – DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Objetivo geral da unidade: compreender os aspectos da formação para a docência na educação profissional, levando em conta os desafios e a profissionalização docentes.

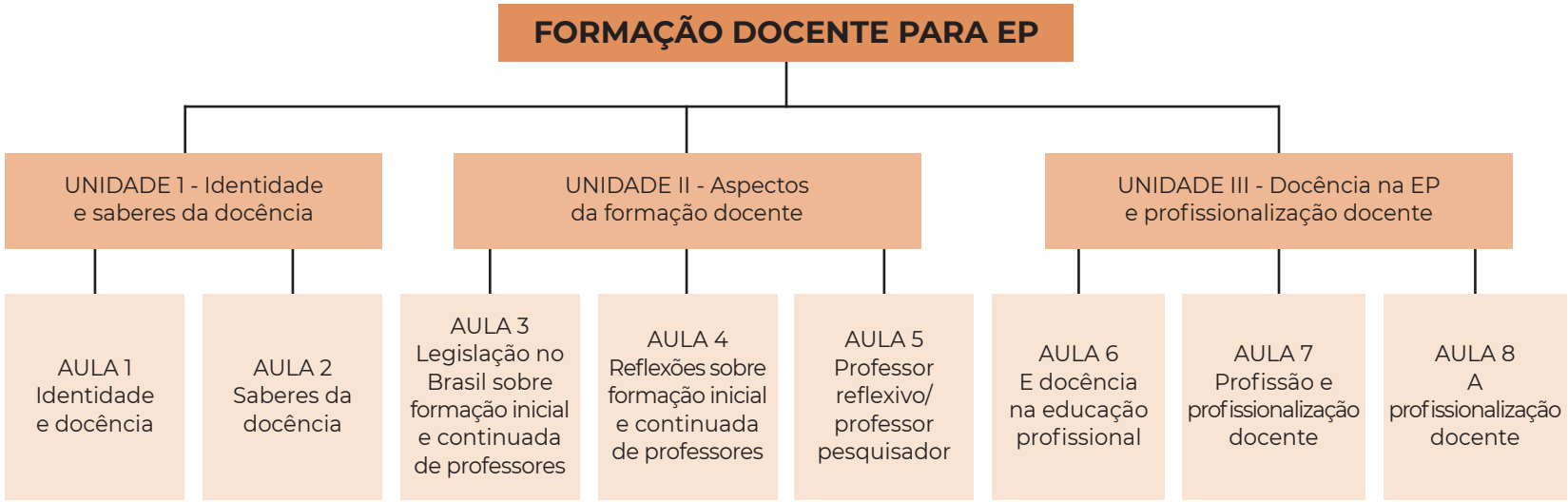
Roteiro de estudo

O propósito dessa disciplina é levar a reflexão acerca dos aspectos que constituem a docência na educação profissional. Dessa forma, ela discute a formação inicial e continuada dos professores, os aspectos históricos dessa formação e sua legislação, os saberes e as especificidades da docência nessa modalidade.

Para compreender a docência na educação profissional, no entanto, você deve ir além dos conteúdos da aula, buscar novas informações e fazer novas leituras. Um ponto de partida é a referência indicada ao final de cada aula. Faça a leitura da aula e também dos textos complementares e busque informações em outras leituras e mídias.

No que tange às atividades propostas, elas foram elaboradas com intuito de você refletir acerca dos conteúdos estudados em cada aula e também estabelecer relações entre as aulas, pois os temas de cada uma abordam diferentes perspectivas da docência na educação profissional.

Mapa conceitual



Introdução

Ao longo dessa disciplina, espero que você possa compreender e refletir acerca da formação inicial e continuada de professores, conhecendo sua legislação e breve historiografia, além de atentar para as especificidades da formação para a atuação na educação profissional. Também almejo que você compreenda a docência enquanto atividade de ensino, de reflexão e de pesquisa, assim como os aspectos que determinam a profissionalização da docência. Nesse sentido, faça a leitura não apenas das aulas, mas dos textos complementares e busque informações em outras leituras e mídias.

Currículo sintético da Professora-autora

Ilane Ferreira Cavalcante

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1991), mestrado em Estudos da Linguagem (1996) e doutorado em Educação (2002) pela mesma universidade. É professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, atuando no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP), especificamente na Linha de Formação de Professores para a Educação Profissional. É lotada no Campus Avançado Natal Zona Leste, onde atuou como coordenadora da Universidade Aberta do Brasil no IFRN de 2011 a 2017 e, como tal, participou do Fórum Estadual de Formação Docente. Foi vice-presidente do Fórum Nacional de Coordenadores UAB de 2011 a 2015. Lidera o grupo de Pesquisa Multirreferencialidade, Educação e Linguagem (GPMEL) desde 2011. Tem experiência na área de Letras e Educação, com ênfase em literatura e história da educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação profissional, educação a distância, formação de professores, gênero e literatura. Publicou, entre outros, O romance da Besta Fubana: festa, utopia e revolução no interior do Nordeste (2008), Vestígios (2009) — livro de poemas — e Mulheres e Letras (2011).

Aula 1

Identidade e docência

Objetivo de aprendizagem

Ao final desta aula, esperamos que você possa:

- compreender a construção da identidade docente em educação profissional;
- reconhecer os processos de formação docente, suas especificidades e contradições produzidas no contexto das mudanças histórico-sociais;
- compreender algumas especificidades da docência na educação profissional.

Conteúdos e seus desdobramentos

PARA COMEÇO DE CONVERSA

Identidade
Preciso de ser outro
para ser eu mesmo

Sou grão de rocha
Sou o vento que a desgasta

Sou pólen sem insecto

Sou areia sustentando
o sexo das árvores

Existo onde me desconheço
aguardando pelo meu passado
ansiando a esperança do futuro

No mundo que combato
morro
no mundo por que luto
nasço.

Mia Couto

Fonte da imagem: https://i.correiobraziliense.com.br/rgbT0e-pXO9O9AIvy8r4ecaGM7Ng=/675x/smart/imgsapp2.correiobraziliense.com.br/app/noticia_127983242361/2014/04/16/423240/20140415172604355216e.JPG

O poema do moçambicano Mia Couto[1], em epígrafe, nos leva a refletir sobre a dubiedade de nossa identidade, mais que isso, sobre as contradições que cercam a construção de nossa identidade, nos lembrando que nos construímos como sujeitos a partir da paisagem que nos cerca, de nossa comunidade, de nosso lugar no mundo e também a partir das lutas que travamos diariamente para estar e para ser. Essa eterna luta e esse eterno reconstruir-se é tema de nossa aula, pois também fazem parte da constituição de nossa identidade profissional. Vamos refletir sobre identidade e docência?

1. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

O que é a identidade e como essa identidade é construída em uma profissão? Bem, para começarmos nossa reflexão, precisamos compreender que a identidade não é um elemento essencialmente subjetivo, é muito mais uma construção social cujas bases repousam na produção material e simbólica da diferença. E a diferença se estabelece sempre em relação ao outro. Explico melhor: a noção de identidade que foi construída ao longo dos séculos passou por várias mudanças e, nesse processo, gerou o que hoje é conhecido como "crise da identidade", que gera uma construção descentrada, deslocada, fragmentada. Para Hall:

> Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um 'sentido de si' estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito (HALL, 2006, p. 9)

Fonte da imagem: http://www.luzinfinita.com.br/wp-content/uploads/2013/12/1381394_436346796476455_1580319389_n.jpg

1 Pseudônimo de **António Emílio Leite Couto** (1955-) escritor e biólogo moçambicano, autor, entre outros livros de prosa e poesia, do romance *Terra Sonâmbula* (1992).

Um aspecto relevante dessa construção identitária é que ela, de acordo com Hall (2006), também não é estanque, ou seja, o sujeito assume diferentes identidades em diferentes momentos. Por isso, não se pode dissociar a identidade individual da identidade social, ou do local e do tempo histórico de onde fala esse indivíduo.

Hall (2006) indica três concepções bastante distintas de identidade ao longo da história:

- o sujeito do Iluminismo - baseado no conceito de um ser humano totalmente centrado, unificado, dotado de razão, consciência e ação, cujo centro emergia no nascimento e se desenvolvia ao longo da existência do indivíduo, mantendo-se contínuo ou idêntico.

- o sujeito sociológico - reflete a complexidade do mundo e traz a concepção de que o sujeito não é autônomo ou autossuficiente, mas formado na relação com as outras pessoas, os valores, símbolos e sentidos de sua cultura. Essa noção interativa da identidade indica que o sujeito tem um eu interior, sua essência, que se modifica a partir do diálogo contínuo com o outro (indivíduo e mundo).

- o sujeito pós-moderno - não possui uma identidade fixa, estável, essencial ou permanente. Sua identidade é móvel e formada e transformada continuamente em função dos sistemas culturais que o rodeiam. Assim, a identidade vai sendo definida historicamente, e o sujeito assume diferentes identidades conforme os diferentes momentos que vive. Assim, convivem dentro de cada sujeito identidades contraditórias que o empurram em diferentes direções e são continuamente deslocadas.

As três concepções elencadas por Hall (2006) são simplificações, como ele mesmo reconhece, de processos mais profundos e complexos tanto dos indivíduos quanto das sociedades. A elaboração da identidade, no entanto, é percebida hoje a partir de relações de conflito, muitas vezes, de poder, que se estabelecem na interação entre a busca do eu

e a busca de uma cultura. As marcas identitárias residem na trajetória dos sujeitos e em suas relações com o outro. Nessa interação, nesse diálogo tenso, permeado pela cultura e pela linguagem, surge o conceito de nação. Para Bhabha (1998), o conceito de indivíduo se articula ao conceito de nação e este se fixa nos fundamentos da identidade. Isto é, não se pode pensar o conceito de identidade do sujeito sem pensar o seu local na cultura.

O deslocamento/descentramento que autores como Bhabha (1998) e Hall (2006) discutem, apontando a construção da identidade na pós-modernidade, deixa claro que não só o conceito de identidade ainda é pouco preciso, mas, para além disso, a própria discussão evidencia que esse conceito está em crise, uma crise que afeta não só os indivíduos, mas as sociedades.

Para Bhabha "Nossa existência hoje é marcada por uma tenebrosa sensação de sobrevivência, de viver nas fronteiras do 'presente'..." (1998, p.19). Nessa sensação de inseguridade, de entre-lugar, cruzam-se espaço e tempo de forma a produzir complexas figuras de diferença e de identidade. Mas, se as identidades são formadas a partir do tecido social, e se o tecido social está esgarçado, as identidades também se acham fendidas, são compostas a partir de grupos minoritários que tentam se articular em um corpo coletivo. Bhabha continua: "cada vez mais, as culturas nacionais estão sendo produzidas a partir da perspectiva de minorias destituídas"(1998, p. 25).

Complementando essa visão, sob a perspectiva da nação, Hall (2006, p. 51) afirma: "As culturas nacionais, ao produzir sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades". Assim é que as identidades nacionais através das quais todos se reconhecem como membros deste ou daquele país, donatários desta ou daquela cultura, são formadas e transformadas no interior das representações que se tem daquele país, daquela cultura. Se a própria identidade de nação mudou, imagine a identidade de uma profissão. Vamos discutir mais sobre isso no próximo tópico.

2. A IDENTIDADE DOCENTE

EU?
PROFESSOR?!?

Ensinar é uma profissão antiga, cujas origens remontam à própria origem da humanidade. Entendido em um sentido lato, o ensino é oriundo da própria formação dos grupos humanos, que passavam o conhecimento adquirido de geração a geração. Durante muito tempo, e ainda hoje, eventualmente, o ato de ensinar é tido como vocação, apostolado ou sacerdócio. Muito se diz que o professor ensina por amor. No entanto, se não pode faltar amor ao que se faz, também não se pode devotar ao amor a prática de nenhuma profissão, pois o amor pressupõe doação e um profissional precisa sobreviver e, portanto, precisa ter o retorno financeiro e a estrutura adequada para exercer a sua atividade. Por isso, Lessard e Tardif (2009, p.255) lembram que:

> Durante as últimas décadas, no contexto de generalização e de massificação da educação, e por extensão no quadro de burocratização dos sistemas educativos, o sindicalismo docente e as associações profissionais insistiram , com razão, para que o ensino fosse reconhecido como um ofício e os docentes, na qualidade de trabalhadores qualificados, fossem convenientemente tratados pelo seu empregador, nos planos material, social e simbólico.

Para alcançar a profissionalização, é preciso, em um primeiro momento, compreender bem os processos de construção da identidade docente e, em um segundo momento, compreender o que constitui essa identidade, ou seja, os saberes que constituem a profissão de professor. Sobre esse segundo aspecto iremos tratar em outra aula. Nesta, vamos nos ater à questão da identidade.

De que se constitui a identidade docente? Como ela tem evoluído ao longo do tempo? O quanto ela interfere na forma como o professor organiza e desenvolve a sua prática? Bem, não temos como nos deter apenas nesta aula a cada uma dessas questões de forma direta, pois elas dizem respeito ao foco do nosso conteúdo ao longo de toda a disciplina, mas é bom lembrar que "[...] os professores se consolidaram como profissão num tempo que pertence definitivamente ao passado e que, portanto, se encontram agora numa encruzilhada de opções" (NÓVOA, 1999, p. 11). Ao afirmar isso, o teórico António Nóvoa indica que a identidade docente, como todas as demais, na atualidade, encontra-se cindida, e em busca de novos parâmetros de constituição que dialoguem de forma mais direta com as exigências profissionais da atualidade.

Vani Kenski (2006) chama a atenção para alguns papéis do professor a que nem sempre estamos atentos no dia a dia e que são fundamentais para a profissão:

- o professor como agente da memória - responsável pela manutenção da memória social de um determinado grupo ou área, pois adquire, reflete e reconstroi os conhecimentos e realiza interações e intercâmbios entre linguagens, espaços, tempos e conhecimentos nesse processo.

- o professor como agente de valores - influenciando comportamentos e atitudes entre os estudantes e estimulando a identidade e a sociabilidade de cada um e entre todos.

- o professor agente de inovações - por auxiliar na compreensão, utilização, aplicação e avaliação crítica das inovações que ocorrem em cada época e que podem ser incorporadas ou não à cultura escolar.

Sob a perspectiva de Kenski, os professores carregam essas identidades e elas são intrínsecas à sua profissão, o que leva a um processo complexo e contínuo de formação. Sem mencionar que o desenvolvimento das sociedades vai exigindo outros papéis, nem sempre esperados. Moacir Gadotti, por exemplo, afirma que novos papéis criados para o professor nem sempre estão presentes em seus processos formativos, mas são exigidos no dia a dia das instituições de ensino. Para compreendê-los, é fundamental pensar em uma nova cultura docente:

> E uma nova cultura profissional implica uma redefinição dos sistemas de ensino e das instituições escolares. Mas essa redefinição não virá de cima, do próprio sistema. Ele é, por essência, conservador. A mudança do sistema deve partir do professor e de uma nova concepção do seu papel. Daí a importância estratégica de discutir hoje essa nova concepção e a redefinição da profissão docente. (GADOTTI, 2008, p. 37)

Para o autor, o professor é responsável pela mudança de sua própria metodologia, mas para mudar, ele precisa de formação, ele, hoje, é cobrado em função de um constante aprendizado, a formação inicial deixa de ser o principal elemento constitutivo da identidade docente e passa a ser um dos elementos que, somado à prática e à formação continuada levam a um reconstruir não só da identidade, mas da prática, fazendo emergir uma nova cultura profissional.

Uma nova identidade e uma nova cultura exigem, por sua vez, uma nova estrutura dos sistemas de ensino e das instituições escolares, o que nem sempre ocorre, vale dizer.

Por isso, essa nova prática precisa ser política, colaborativa, centrada na escola (mas não somente escolar) e seu contexto, baseada no diálogo.

Nesse sentido, temos o direcionamento para múltiplas possibilidades de atuação. O professor deixa de ser a autoridade máxima na sala de aula e passa a ser um colaborador, um mediador na construção do conhecimento. E não apenas isso, ele torna-se um aprendiz contínuo e um organizador da aprendizagem.

> A sociedade do conhecimento é uma sociedade de múltiplas oportunidades de aprendizagem. As consequências para a escola, para o professor e para a educação em geral são enormes: ensinar a pensar; saber comunicar-se; saber pesquisar; ter raciocínio lógico; fazer sínteses e elaborações teóricas; saber organizar o seu próprio trabalho; ter disciplina para o trabalho; ser independente e autônomo; saber articular o conhecimento com a prática; ser aprendiz autônomo e a distância. (GADOTTI, 2008, p. 24-25)

Moacir Gadotti reflete sobre as consequências que as mudanças na sociedade trazem para o papel do professor, que passa a ser um mediador e organizador do conhecimento, como afirmamos anteriormente, mas é cobrado também em aspectos inesperados, como a autonomia, a aprendizagem a distância, a capacidade de colaboração para o trabalho em equipe, a necessidade de pesquisar e de organizar logicamente as informações para a construção do conhecimento. Esses aspectos se tornam, muitas vezes, elementos de opressão no trabalho docente que, em geral, é culpado pela sua falta de formação continuada, pelo seu individualismo, pela sua resistência à mudança, entre outros aspectos. No entanto, reforçamos, não é apenas o professor que muda, a mudança no perfil docente é oriunda das mudanças na própria sociedade que exigem, também, mudanças nas estruturas dos ambientes de trabalho e nas relações sociais.

> A produção de uma cultura profissional dos professores é um trabalho longo, realizado no interior e no exterior da profissão, que obriga a intensas interações e partilhas. O novo profissionalismo docente tem de basear-se em regras éticas, nomeadamente no que diz respeito à relação com os restantes atores educativos, e na prestação de serviços de qualidade. (NÓVOA, 1999, p. 29).

Portanto, mudar o professor é uma consequência, mas é inútil se não houver mudanças em toda a estrutura escolar. Nesse terreno instável de mudanças, é importante repensar a própria prática a partir de alguns aspectos, tais como ampliar o diálogo entre os partícipes do processo de ensino e aprendizagem, de forma a favorecer uma formação de qualidade; buscar novas formas de construção do conhecimento a partir de projetos, pesquisas, grupos de estudo; lutar por uma transformação dos parâmetros de formação – dos próprios professores e dos seus estudantes.

Essas são questões gerais que se aplicam à docência em qualquer situação. No entanto, e na especificidade da educação profissional? Existem singularidades que podem surgir no exercício da docência nessa modalidade? Vamos refletir um pouco sobre isso?

3. ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Por mais óbvio que pareça, a atividade docente dentro do campo da educação profissional (EP) tem a finalidade de preparar para o trabalho. No entanto, cabe destacar que isso não significa apenas instrumentalizar o educando, pois isso seria apenas funcionar como mero transmissor de conhecimentos para que o aluno se torne capaz de desenvolver determinadas atividades profissionais. Não, a educação profissional, como qualquer outra área de educação, tem a função de formar o cidadão crítico e capaz de intervir na realidade, para isso, precisa assumir uma perspectiva de formação mais integral e humanizadora.

Para além disso, é preciso lembrar que na EP existe uma diversidade de cursos, níveis e modalidades (PROEJA, ensino médio integrado, subsequente, técnico, tecnológico), o que exige que o professor esteja habilitado para trabalhar com toda essa diversidade. Isso demanda diferentes formações, diferentes saberes e diferentes práticas.

> Assim, compreende-se que não é possível pensar na docência em geral e, em particular, no campo da educação profissional, sem refletir sobre o papel da própria da educação em geral e, especificamente, da educação profissional, na formação de adolescentes, jovens e adultos na sociedade brasileira, cuja condição de classe dos sujeitos (ou fragmento de classe) define a trajetória na educação escolar, ou ainda, a exclusão dessa dimensão educacional. Da mesma forma, é preciso pensar nos motivos mais profundos que impõem a existência de diferentes e desiguais escolas. (MOURA, 2014, p. 13)

Os estudantes, seu nível, a modalidade, tudo interfere no trabalho do professor e contribui na constituição de sua identidade e de seus saberes. Nesse sentido, é preciso que, em processo contínuo de formação, ele esteja sempre aberto à mudança e ao aprendizado. Araujo (2008, p.8), ao discorrer sobre a formação e os saberes incorporados à prática docente na educação profissional, afirma:

> Em relação aos saberes didáticos, consideramos que devem ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes, a fim de que as práticas profissionais ultrapassem os limites da educação bancária e assumam um caráter científico-reflexivo. A definição dos saberes didáticos exige, insistimos, uma opção em favor de um, entre vários projetos político pedagógicos existentes na nossa sociedade.

Assumir uma postura docente de formação que considere a formação humana integral é considerar o seu estudante um ser capaz de se desenvolver em prol de uma cidadania plena, ultrapassando os limites dos saberes profissionais para os quais está sendo formado.

Nesse sentido, entre os saberes do professor da educação profissional, confluem os saberes gerais da docência: o saber ligado à área específica de formação; o saber didático, voltado para o ensino e também o saber de pesquisador, capaz de orientar os educandos no questionamento dos fenômenos da área de pesquisa e no desenvolvimento de metodologias em busca de soluções para problemas identificados, promovendo o desenvolvimento da autonomia.

Para isso, Araujo (2008, p. 8) defende que os aspectos que estruturam a identidade do docente da educação profissional são os de:

a) intelectual;

b) problematizador;

c) mediador do processo ensino-aprendizagem;

d) promotor do exercício da liderança intelectual;

e) orientador sobre o compromisso social que a idéia de cidadania plena contém;

f) orientador sobre o compromisso técnico dentro de sua área de conhecimento.

Esses elementos, no entanto, podem se aplicar a qualquer atividade docente, dentro ou fora da educação profissional. A questão é que, dentro dessa área, torna-se mais relevante, pois foge à regra que determina a dualidade estrutural da educação (e da sociedade) brasileira: uma formação ampla e para o pensar, voltada para as elites; uma formação instrumental e para o fazer, voltada para a classe trabalhadora. Assim, entre os saberes que constituem a identidade do professor da educação profissional, a consciência acerca da necessidade da formação humana integral se constitui ainda mais importante. Vamos refletir mais acerca dessas questões em aulas subsequentes.

Atividades integradas

- Assista ao vídeo que discute e reflete sobre a função docente pela problematização e enfrentamento do dilema: instruir ou educar? O vídeo está disponível em https://eaulas.usp.br/portal/video.action;jsessionid= 36C1421B393D9FE1AEEEFBA924EDBC17?idPlaylist=6337&currentPlaylistIndex=1

Síntese da aula

Nesta aula fizemos uma breve reflexão acerca do conceito de identidade, de suas mudanças e de sua fluidez no contexto atual, e procuramos compreender como essa questão da identidade afeta a identidade profissional do docente, o que implica em novos papéis que são agregados à sua prática e que precisam, portanto, estar presentes em sua formação. No caso da docência na educação profissional, o professor, além de ser um conhecedor do conteúdo de sua área, precisa também elaborar estratégias que a percebam dentro da formação humana integral, ou seja, com a perspectiva de formar o indivíduo capaz de analisar criticamente a realidade e nela interferir.

Leituras complementares

Leia mais sobre as questões ligadas à identidade no livro de Stuart Hall que foi uma das fundamentações teóricas para esta aula.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

Avaliação da aprendizagem

A partir da leitura da aula:

1. elabore o seu conceito de identidade, sintetizando os processos de transformação que esse conceito sofreu ao longo do tempo;

2. reflita sobre a identidade docente e responda: de que se constitui essa identidade?

Referências

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Trabalho & Educação**, vol. 7. nº 2. mai./ago., 2008.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Belo Horizonte: EDUFMG, 1998.

COUTO, Mia. Identidade. **Revista Prosa Verso e Arte.** Disponível em: https://www.revistaprosaversoearte.com/mia-couto-poemas/. Acesso em: 30 de janeiro de 2019.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho:** ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: Ed,L, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Escola vivida, escola projetada.** 2 ed. Campinas: Papirus, 1995.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KENSKI, Vani Maria. O papel do professor na sociedade digital. In: CASTRO, Amélia Rodrigues e CARVALHO, Anna Maria Pessoa (org.). **Ensinar a ensinar:** didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Thomson Learning, 2006, p. 95 - 106.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional.** Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora, 1999, p. 13 -34.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor:** história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

Aula 2

Saberes da docência

Objetivo de aprendizagem

Ao final desta aula, esperamos que você possa:

- identificar alguns saberes necessários à docência;
- compreender algumas especificidades dos saberes docentes para atuar na educação profissional.

Conteúdos e seus desdobramentos

PARA COMEÇO DE CONVERSA

Aprendimentos

O filósofo Kierkegaard me ensinou que cultura
é o caminho que o homem percorre para se conhecer.
Sócrates fez o seu caminho de cultura e ao fim
falou que só sabia que não sabia de nada.
Não tinha as certezas científicas. Mas que aprendera coisas
di-menor com a natureza. Aprendeu que as folhas
das árvores servem para nos ensinar a cair sem
alardes. Disse que fosse ele caracol vegetado
sobre pedras, ele iria gostar. Iria certamente
aprender o idioma que as rãs falam com as águas
e ia conversar com as rãs.
E gostasse mais de ensinar que a exuberância maior está nos insetos
do que nas paisagens. Seu rosto tinha um lado de
ave. Por isso ele podia conhecer todos os pássaros
do mundo pelo coração de seus cantos. Estudara
nos livros demais. Porém aprendia melhor no ver,
no ouvir, no pegar, no provar e no cheirar.
Chegou por vezes de alcançar o sotaque das origens.
Se admirava de como um grilo sozinho, um só pequeno
grilo, podia desmontar os silêncios de uma noite!
Eu vivi antigamente com Sócrates, Platão, Aristóteles —
esse pessoal.
Eles falavam nas aulas: Quem se aproxima das origens se renova.
Píndaro falava pra mim que usava todos os fósseis linguísticos que

achava para renovar sua poesia. Os mestres pregavam
que o fascínio poético vem das raízes da fala.
Sócrates falava que as expressões mais eróticas
são donzelas. E que a Beleza se explica melhor
por não haver razão nenhuma nela. O que mais eu sei
sobre Sócrates é que ele viveu uma ascese de mosca.

Manoel de Barros[1]

O poema trata do aprender e de como ele interfere na vida. É o aprendizado que constitui nossa cultura e, portanto, os saberes que carregamos ao longo da existência. No poema, Manoel de Barros brinca com as relações entre o aprendizado formal, da filosofia, e o aprendizado da vida. A partir deles, ele constrói sua poesia, que mescla o conhecimento formal e o conhecimento simples, da experiência, incluindo o "falar" do homem do campo. Sobre aprenderes, saberes e fazeres é que refletiremos também ao longo desta aula. Mãos à obra!

1. OS SABERES DOCENTES EM PAUTA

Ser professor, no contexto atual, pressupõe diferentes saberes que compreendem a disciplina específica da sua formação, por exemplo, as especificidades da área de educação e pedagógica . Os saberes exigidos dos professores se situam em vários campos que vão desde a cultura geral até conhecimentos da área específica em que ele atua. Tardif e Lessard (2009, p. 8-9) dimensionam alguns desses saberes:

Fonte da imagem: https://is3-ssl.mzstatic.com/image/thumb/Purple32/v4/7f/07/b6/7f07b6f7-f-121-0aa8-288c-cdf8369f4e32/mzl.iynbxcwt.png/246x0w.png

1 Manoel Wenceslau Leite de Barros (1916 - 2014) - poeta brasileiro, oriundo do Pantanal matogrossense e autor, entre outros de ***O guardador de águas*** (1989) e ***Tratado geral das grandezas do ínfimo*** (2001).

> [...] cultura geral e conhecimentos disciplinares; psicopedagogia e didática; ambiente familiar e sociocultural; conhecimento das dificuldades de aprendizagem, do sistema escolar e de suas finalidades; conhecimento dos alunos, de seu ambiente familiar e sociocultural; conhecimento das diversas matérias do programa, das novas tecnologias da comunicação e da informação; habilidade na gestão de classe e nas relações humanas, etc.

Os autores demonstram que não são poucos os saberes que constituem a docência. Apenas a reflexão sobre o trabalho na sala de aula não é suficiente para a compreensão dos diferentes elementos que condicionam a prática docente, pois esses elementos condicionadores extrapolam os muros da escola. Eles estão nos contextos sociais da comunidade e da sociedade como um todo e impõem um pensar do professor sobre esses contextos.

A reflexão sobre os saberes docentes emerge, no contexto internacional, das discussões que buscam reformular os aspectos da educação nas décadas finais do século XX, no âmbito das discussões ligadas à profissionalização do ensino e suas consequências na formação e prática docentes (TARDIF; LESSARD, 2009). Essas discussões estão intimamente ligadas à formação e a prática dos professores. Assim, você tomará contato, nessas primeiras aulas da disciplina, com uma série de discussões que se cruzam e que discorrem sobre os saberes, a formação inicial e continuada e a prática de professores.

No Brasil, é na década de 1990 que se amplia a discussão sobre esses aspectos, buscando refletir e analisar a formação, os saberes e as práticas de professores sob a perspectiva de sua pluralidade e complexidade.

Tardif e Lessard (2009) afirmam que o saber docente é um saber plural, estratégico e desvalorizado. Plural porque se constitui dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares, dos saberes profissionais e dos saberes da experiência. Estratégico porque,

como grupo social e por suas funções, os professores ocupam uma posição especialmente significativa no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins. Desvalorizado porque, mesmo ocupando uma posição estratégica no interior dos saberes sociais, o corpo docente não é valorizado em face dos saberes que possui e transmite.

As pesquisas sobre formação e saberes da docência são desenvolvidas a partir de abordagens teórico-metodológicas que buscam dar voz aos professores, analisando trajetórias, memórias, histórias de vida, entre outros aspectos. Assim, passa-se a perceber os diferentes aspectos da história do professor: sua vida pessoal, sua formação, sua prática profissional, a inter-relação entre esses elementos.

Os saberes da experiência do professor se fundam no dia a dia, ou seja, no cotidiano profissional e, com ele, nos conhecimentos que adquire acerca de seu meio. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber fazer e de saber ser. Esse saberes se transformam ao longo do tempo e passam a constituir a identidade do professor como elementos fundamentais de suas práticas e decisões pedagógicas. É através desses saberes que os professores e professoras julgam a formação que adquiriram, a pertinência ou o realismo dos planos e das reformas que lhe são propostas e concebem os modelos de excelência profissional. Eles constituem, hoje, a cultura docente em ação e é muito importante que sejamos capazes de percebê-la, e não reduzi-la apenas ao nível cognitivo.

Para Tardif (2011), da mesma forma que acontece com as ciências, ocorre com os saberes da experiência: quanto mais o saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, mais ele se revela complexo.

As profissões se diferenciam exatamente conforme a natureza do conhecimento profissional em que se inserem, apresentando saberes de diferentes tipos, mas seguindo uma perspectiva que leva em consideração o fato de ser:

a) especializado e formalizado;

b) adquirido na universidade, o que prevê uma certificação;

c) pragmático, ou seja, ser voltado para a solução de problemas;

d) destinado a um grupo que poderá fazer uso deles de forma adequada;

e) avaliado e autogerido pelos pares;

f) aberto à improvisação e adaptação a novas situações a partir da reflexão;

g) objeto de formação contínua de forma a acompanhar a evolução dos conhecimentos;

h) de responsabilidade do próprio profissional.

Todas essas características se aplicam ao ensino e à formação de professores e têm sido objetivo dos movimentos que tratam da profissionalização docente que, nos últimos anos, têm procurado constituir um repertório de conhecimentos que definem a formação docente.

Os estudos de Gauthier (2006), por sua vez, fazem levantamento, nos Estados Unidos, das pesquisas sobre knowledge base, ou seja, base de conhecimento da docência. Ele questiona: “Se existe um repertório de conhecimentos próprios ao ensino, que repertório é esse? De onde vem e como é construído? Quais são os seus limites e quais as implicações

inerentes à sua utilização?" (Gauthier, 2006, p.19). Seu estudo aponta para dois grandes obstáculos na compreensão dos saberes docentes: dada a complexidade dessa atividade e sua constante transformação, ela não consegue revelar o conjunto de seus saberes, pois produz constantemente outros saberes que não condizem com a prática já estabelecida. Além disso, as ciências da educação produzem saberes que não levam em consideração as condições concretas do exercício docente. Pensando nisso, Gauthier identificou três categorias gerais que constituem o que, em geral, se pensa sobre as profissões e, como tal, sobre a docência: ofícios sem saberes; saberes sem ofício e ofícios feitos de saberes. No processo de categorização, o autor reflete sobre conceitos elaborados sobre a docência e demonstra o quanto eles prejudicam a sua profissionalização.

- ofícios sem saberes - abrangem saberes sem sistematização, oriundos da intuição e da experiência, constituem-se de ideias pré-concebidas que implicam na docência como algo que prescinde da formação, tal como: basta saber algo para poder ensiná-lo. O autor lembra que quem ensina deve saber planejar, organizar e avaliar o que ensina, para isso, necessita de uma formação ampla e complexa. Nesse sentido, o autor também contradiz a ideia de que basta ter talento para ensinar. O talento é necessário em qualquer profissão, mas também são necessários o estudo, a prática e o exercício de reflexão. Também não basta apenas a prática. O saber experiência, diz o autor, é muito importante, mas é preciso ir além dele.

Também não basta apenas ter cultura, por mais cultura que se tenha, é preciso saber transformá-la em conteúdo e, para isso, é preciso compreender o processo de ensino e refletir sobre ele.

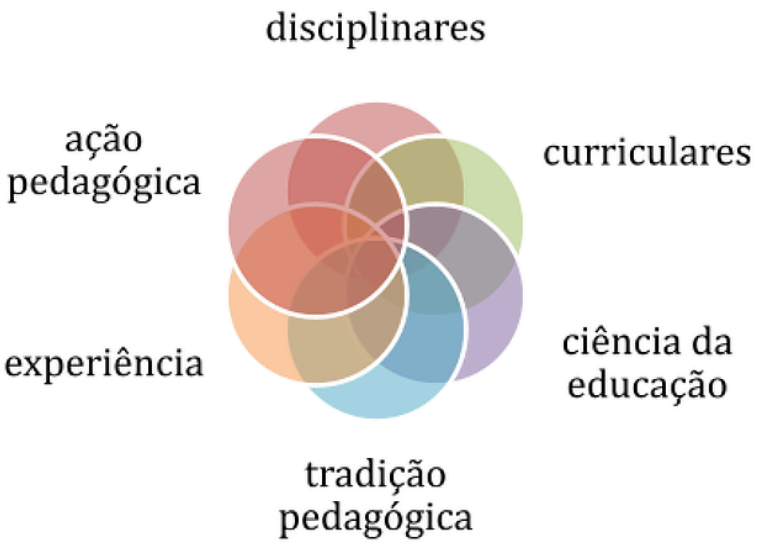
• saberes sem ofício - nesse caso, o autor discorre sobre o esvaziamento que se produz acerca do contexto concreto de exercício da docência. Muitas vezes, os estudos da docência se voltam para questões formais e teóricas, deixando de lado a experiência concreta do professor no coletivo da sala de aula, ou da escola. Nesse sentido, esses estudos caracterizam-se pela formalização do ensino e acabam se cristalizando, deixando de condizer com a complexidade e a realidade da prática em suas constantes transformações.

• ofícios feitos de saberes - saberes mobilizados pelo professor em sua prática, que abrangem inúmeros outros saberes. Nesse sentido, o autor indica que um conteúdo nunca se ensina tal como ele é, pois se faz necessário mobilizar um conjunto de conhecimentos e metodologias que orientem o ensino conforme o contexto e os objetivos. Assim, ele elenca um conjunto de saberes que são articulados para a prática docente:

- saberes disciplinares - oriundos dos conteúdos a serem ensinados.
- saberes curriculares - relacionados à transformação dos conteúdos em programas curriculares.
- saberes das ciências da educação - relacionados aos conhecimentos específicos da área de formação.
- saberes da tradição pedagógica - relacionados à prática, ou seja, à docência em sala de aula e que podem ser adaptados e transformados conforme a necessidade ou os saberes da experiência.
- saberes da experiência - construídos ao longo de tempo por meio da prática e da convivência com os pares.
- saberes da ação pedagógica - saberes da experiência que foram tornados públicos e testados.

A figura 1, a seguir, pode resumir alguns dos aspectos que constituem os saberes da docência a partir da leitura de Gauthier (2006).

Figura 1 – Ofício de saberes



Fonte: Gauthier (2006), elaborado pela autora.

A tipologia de Gauthier (2006) denota a complexidade e a diversidade dos saberes profissionais, mas implica em uma pluralidade de saberes específicos da docência, o que dificulta a constituição de um corpus de saberes que identifique a docência como profissão.

Pimenta (1999), ao analisar os processos de formação de professores, identifica três grandes categorias de saber nesse ofício:

- saberes da experiência - incluem os saberes que antecedem a formação inicial para a docência, posto que todos foram estudantes e, como tal, compreendem o que é ser professor, o que inclui os conhecimentos da convivência social: a necessidade de atuação em múltiplas escolas, a desvalorização tanto do salário quanto da profissão, os ambientes precários para o ensino, entre outros aspectos. Esses saberes também incluem os que são adquiridos ao longo da prática e na experiência com os colegas, dialogando e refletindo sobre a prática.

- saberes do conhecimento - incluem o refletir sobre a própria construção do conhecimento, compreender as diferenças entre informação e conhecimento, informação e formação, instrução e educação, educação para o trabalho e educação para a humanização. São saberes que levam à reflexão sobre o mundo, sobre si e sobre a própria profissão e, a partir da reflexão, levam à prática como forma de interferir na realidade. Os saberes do conhecimento constituem o saber lidar com as informações de forma a classificá-las, organizá-las e transformá-las em conhecimento e, com ele, transformar a si mesmo e aos outros.

- saberes pedagógicos - são os saberes que, para além da didática, implicam em pensar o ensino: o que, quando, como e por que ensinar. Isso implica em compreender as relações entre as diferentes áreas; os métodos e sistemas de organização do conhecimento, das instituições e dos currículos; o saber-fazer na ação.

Também podemos resumir, visualmente, os saberes definidos por Pimenta (1999):

Figura 2: Saberes da docência

Fonte: Pimenta (1999), elaborado pela autora.

Entre os autores elencados, chama atenção o fato de que todos afirmam que os saberes da docência não se constituem em um momento definido, mas em uma trajetória que inclui a prática profissional. Nesse sentido, vale considerar uma breve reflexão sobre a carreira docente, foco dos estudos de Hubermann[2] (*apud* CANDAU, 1989), que, a partir de uma pesquisa, questionou: Será que há fases ou estágios no ensino? Será que um grande número de professores passa pelas mesmas etapas, as mesmas crises, os mesmos

2 HUBERMAN, M. **La vie des enseignants:** evolution et bilan d'ti profession. Paris: Delachaux et Niestlé, 1989.

acontecimentos-tipo, o mesmo final de carreira, independentemente da geração a que pertencem, ou haverá percursos diferentes de acordo com o momento histórico da carreira? Que imagem têm de si como professores, em situações de sala, em momentos diferentes de sua carreira? As pessoas tornam-se mais ou menos competentes com o passar dos anos? As pessoas estão mais ou menos satisfeitas com a sua carreira em momentos precisos de suas vidas de professores? O que distingue ao longo da carreira os professores que chegam ao fim carregados de sofrimentos daqueles que o fazem com serenidade?

Fonte da imagem: https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcSZTgIoR9uXUxIhrx06FTCy7u0rDxUEQofL6avb_oEEjGtRzU2o8Q

A partir desses questionamentos, Hubermann (*apud* CANDAU, 1989) identificou cinco etapas básicas da carreira docente, que devem ser concebidas de modo inter-relacionado:

1. entrada na carreira, etapa de sobrevivência e descoberta;

2. fase de estabilização, momento de identificação profissional e segurança;

3. fase de diversificação, momento de questionamento, de experimentação, de buscas plurais;

4. momento de serenidade e distância afetiva e/ou de conservadorismo e lamentações;

5. momento de desinvestimento, de recuo e interiorização, característico do final da carreira profissional.

Essas diferentes fases reforçam o fato de que os saberes se constroem ao longo da vida profissional docente, não nascem da formação inicial apenas. Isso significa que o ser professor, como já discutimos na aula anterior, é uma identidade em processo, em constante construção. Nesse processo, é fundamental compreender os diferentes aspectos da formação docente.

Na formação inicial do docente, Pimenta (1999, p.18) nos lembra que:

> Espera-se, pois, que mobilize os saberes da teoria da educação e da didática, necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, construírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

Após a sua formação inicial, o professor desenvolve não só uma formação continuada formal (por meio de cursos de capacitação ou de pós-graduação), mas uma formação informal, no cotidiano escolar, quando o professor aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas. É na escola, portanto, que, muitas vezes, vai aprimorando a sua formação. Por isso, considerar a escola como locus de formação passa a ser uma afirmação fundamental na busca de construir uma nova perspectiva para a formação continuada de professores, que não se limite a oferecer diferentes cursos e capacitações aos docentes. Essa formação deve ser analisada sob diferentes enfoques e perspectivas, mas, para isso, é preciso que a atuação do professor seja crítico-reflexiva, que ele seja capaz de identificar as questões presentes na sala de aula, de buscar compreendê-las e buscar formas de trabalhá-las coletivamente. Discorreremos sobre esses processos de formação mais adiante. Por agora, cabe-nos reconhecer que o ciclo profissional é um processo complexo no qual interferem múltiplas variáveis.

No processo de constante aprendizado, compreendemos que as mudanças nos saberes estão permeadas também pelas mudanças que ocorrem na própria profissão ao longo do tempo. Ao discorrer sobre isso, Imbernón (2011) lembra que uma mudança fundamental está, em grande parte, nas mãos do próprio professor, que é a perspectiva de deixar de perceber-se como mero transmissor de conhecimentos. No entanto, para isso, não basta que apenas o professor mude, faz-se necessário que a mudança também ocorra nas instituições de formação de professores e nas instituições onde esses docentes atuam. A primeira e fundamental mudança seria que as instituições deixassem de ser lugares de aprendizado linear e reprodutivo, para ser espaços de diálogo, de reflexão e de produção de conhecimento, pensando a vida e a sociedade em toda a sua complexidade; a segunda, que as instituições se abrissem para o diálogo cultural e comunitário, que permeassem a formação permanente do próprio docente.

A instituição educativa precisa que outras instâncias sociais se envolvam e a ajudem no processo de educar. E isso implica que a educação se torne cada vez mais complexa, seja muito mais do que esse mero ensino do básico e elementar, de um ponto de vista acadêmico, a uma minoria homogênea em uma época em que o conhecimento e sua gestão estavam em poder de uma minoria que monopolizava o saber (IMBERNÓN, 2011, p. 8-9).

Fonte da imagem: https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcT2CyT2uG2ijT9aW2mrk5hUNbG8rSBRVB041RhP1HodXsgijMjmEQ

O ponto-chave das mudanças na profissão e na profissionalização docentes reside, portanto, não no docente em si (em formação ou já em atuação), mas no seio das instituições educativas: "[...] para ser um profissional é preciso ter autonomia, ou seja, poder tomar decisões sobre os problemas profissionais da prática." (IMBERNÓN, 2011, p. 13). Para alcançar isso, é fundamental a capacidade reflexiva em grupo, não apenas sobre os aspectos técnicos da própria atuação, mas sobre o mundo que nos cerca, os contextos sociais e culturais.

> E isso implica, mediante a ruptura de tradições, inércias e ideologias impostas, formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto (IMBERNÓN, 2011, p. 15).

Um aspecto relevante da reflexão de Imbernón sobre a docência está no fato de perceber que as mudanças, para ocorrerem, necessitam de tempo, lembrando que a mudança ocorre em nível objetivo (os conteúdos apreendidos) e subjetivos (o próprio processo de reflexão). Assim, a mudança não pode ser rápida, pois ninguém muda de forma abrupta, toda mudança é um processo lento, feito de idas e vindas, que é melhor se feito em conjunto e a partir de situações problemáticas e contextualizadas. Sem esquecer, ainda, que "cada pessoa tem um modo de aprender, um estilo cognitivo de processar a informação que recebe. Assim, aprender para pôr em prática uma inovação supõe um processo complexo (IMBERNÓN, 2011, p. 17).

Imbernón assume a ideia de profissão como processo, que se constitui em uma ideia de profissão em constante redefinição e transformação.

> A profissão docente comporta um conhecimento específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de 'especialistas infalíveis' que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos. (IMBERNÓN, 2011, p. 30).

O autor, no entanto, afirma que não se pode esquecer outros elementos que interferem na profissão do professor, tais como as condições de ensinar,

> [...] os processos de instabilidade, a falta de gratificações morais e o isolamento que repercute na prática profissional e no profissionalismo coletivo: o ambiente de trabalho do professor; a tendência à rotina formal pelo desenvolvimento de um número limitado de esquemas práticos, a limitação das atribuições, seu incentivo profissional, a busca de indicadores de desempenho, a cultura pedagógica social, a solidão educativa, sua formação inicial muito padronizada, a hierarquização e burocratização crescentes, o baixo auto-conceito profissional , a imaturidade do usuário, a falta de controle inter e intraprofissional e a possível desvalorização da ação pedagógica por parte das famílias (e da sociedade, portanto) e do próprio grupo profissional. (IMBERNÓN, 2011, p. 35).

A esses aspectos ele ainda acrescenta as cobranças que os professores têm sofrido em suas múltiplas responsabilidades, inclusive quanto à produtividade. Percebida como uma profissão que exige autonomia, a docência se constitui por meio dos saberes, das práticas e do pensar sobre a prática, portanto, da pesquisa. Diante disso, o trabalho docente torna-se um espaço de construção teórico-prática, um espaço de produção, de transformação e de mobilização do conhecimento, que precisa estar presente desde o momento da formação.

Essa visão contradiz a ótica tradicional de separação entre teoria e prática e leva a perceber a formação docente voltada não apenas para a construção teórica dos saberes específicos do profissional, mas para a reflexão (ou seja, também para a pesquisa). Dessa forma, os professores podem reelaborar seus discursos para que suas experiências sejam acessíveis e úteis a outros professores e atores educacionais, para que possam ser reformulados e traduzidos em novas experiências e na construção de novos saberes. No entanto, Tardif e Lessard (2009, p. 243) alertam:

> [...] os professores só serão reconhecidos como sujeitos do conhecimento quando lhes concedermos, dentro do sistema escolar e dos estabelecimentos, o status de verdadeiros atores, e não o de simples técnicos ou de executores das reformas da educação concebidas com base numa lógica burocrática top and down.

Diante desses aspectos conceituais trazidos pelos autores em foco, podemos questionar: até que ponto a formação docente se organiza em torno de um currículo que preconize a integração entre os diferentes saberes?

Entendemos que a formação do professor e a sua experiência são elementos em grande parte responsáveis pela sua prática educativa, a qual se constitui no locus de sua ação docente, na cotidianidade do espaço escolar. Desse modo, compreender os princípios legais orientadores da formação do professor recai na reflexão de que ser professor é ser um profissional que trabalha com gente, e que a educação é um trabalho de formação, acima de tudo, humana.

Essa percepção exige do professor um processo permanente de formação, na busca constante do conhecimento por meio de diferentes processos de aprendizagem que dão suporte à prática pedagógica e social do seu fazer docente. Isso significa que a educação é um processo de humanização, o ensinar não se limita apenas a transferir conhecimentos, mas é um processo de desenvolvimento da consciência de um ser humano inacabado, que utiliza-se da educação para intervir na realidade do mundo social e pessoal. Mas isso é assunto para outra aula.

Atividades integradas

Reflita sobre a sua formação e liste os saberes que a constituem. Depois, indique, entre esses saberes, quais seria fundamentais à docência em sua área de formação. Converse com seus colegas de profissão e/ou de curso e veja as semelhanças e diferenças entre o que você listou e as ideias deles.

Síntese da aula

Nesta aula procuramos conhecer que saberes constituem a profissão docente a partir da perspectiva de vários autores. Observamos que o ciclo profissional docente, além de ser complexo, englobando saberes diversos, é também um processo heterogêneo. Assim, é preciso compreender que os saberes, as necessidades, os problemas, as buscas dos professores não são as mesmas nos diferentes momentos do seu exercício profissional. Isso deixa evidente que a formação do professor está implicada com a ideia de aprendizagem ao longo da vida, provocando constante inovação e construção de novos conhecimentos que darão suporte teórico e metodológico ao seu ofício, isto é, ampliarão seu conjunto de saberes.

Leituras complementares

Leia mais sobre os saberes da docência a partir do texto de Selma Garrido Pimenta que utilizamos como respaldo para esta aula.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34)

Avaliação da aprendizagem

A partir da leitura da aula, indique:

1. O que são os saberes profissionais?

2. Que saberes são essenciais à docência?

3. Que ideias pré-concebidas caracterizam a docência e impedem a sua profissionalização?

Referências

CANDAU, Vera Maria. **Formação continuada de professores/as: questões e buscas atuais.** Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:8VAnnDPpT5QJ:www.aedmoodle.ufpa.br/mod/resource/view.php%3Fid%3D93530+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 18 maio 2015.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho:** ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: Ed,L, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Escola vivida, escola projetada.** 2 ed. Campinas: Papirus. 1995.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. Disponível em https://pt.scribd.com/document/335514267/Por-uma-teoria-da-pedagogia-Clermont-Gauthier. Acesso em: 04 de abril de 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Revista Educação & Sociedade.** Ano XXII, nº 74, p. 27-42, abr. 2001..

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Tradução de Francisco Pereira. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (org.). **O ofício de professor:** história, perspectivas e desafios internacionais. 3 ed. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2009.

Aula 3

A legislação no brasil sobre formação inicial e continuada de professores

Objetivo de aprendizagem

Ao final desta aula, esperamos que você possa:

- conhecer alguns dos fundamentos legais e os processos formativos que orientam a formação profissional e a profissionalização docente;
- compreender o quanto as mudanças institucionais e políticas no país definiram as continuidades e rupturas das ações de formação docente.

Conteúdos e seus desdobramentos

PARA COMEÇO DE CONVERSA

> *Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, como já salientei, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa.*
>
> *Paulo Freire*

A reflexão feita por Paulo Freire no fragmento textual acima nos alerta para a não neutralidade da educação. Não existe neutralidade, todos somos orientados por valores, pois fazemos parte de um grupo, de uma sociedade, de um tempo histórico, de um conjunto cultural. Portanto, se não somos neutros, somos responsáveis por nossos valores e pelos valores de nosso grupo. Sendo assim, nossa prática nos leva a perpetuar, refletir, problematizar e até reconstruir esses valores em função da transformação da realidade. No que tange à formação docente, ela nos constitui enquanto parte de um grupo, de uma classe trabalhista. Sim, somos parte de uma classe. E como ela se construiu ao longo do tempo em nosso país? Evidentemente, são muitas idas e vindas. Nesta aula, vamos refletir um pouco sobre os aspectos que constituem a formação inicial e continuada dos docentes no Brasil a partir de suas perspectivas legais, discorrendo sobre suas continuidades e rupturas. Vamos à aula?

1. FORMAÇÃO DOCENTE - BREVE RETROSPECTIVA LEGAL

Fonte da imagem: https://sindicolegal.com/wp-content/uploads/2018/02/Legislac%CC%A7a%CC%83o-sobre-ca%CC%82meras-de-seguranc%CC%A7a-em-condomi%CC%81nio-01.png

A população, por meio dos movimentos sociais, tem, ao longo do tempo, se mobilizado na luta pelo direito a uma educação voltada para a transformação social. Os professores fazem parte desses movimentos de luta, principalmente, a partir de meados do século XX, por meio dos sindicatos e organizações de classe. Esses movimentos têm apresentado ganhos e perdas que refletem lutas, conquistas e retrocessos.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61 já nasceu bem tarde, em meados do século XX. Em seu capítulo IV, trata da formação de professores para o ensino primário e médio, indicando a necessidade de formação em escola normal de grau colegial, garantindo-se uma complementação para a ação pedagógica. Já para a atuação no ensino médio e superior, fazia-se necessária a formação em faculdades de filosofia, ciências e letras ou em institutos de educação; no caso de cursos técnicos, em cursos especiais de educação técnica. Assim, ao mesmo tempo que exigia a formação para o exercício da docência, também permitia que a docência fosse exercida a partir

da realização de cursos especiais no caso de educação técnica, voltada para uma área profissional. Essa dualidade se mantém ao longo do tempo e nas diferentes legislações.

No capítulo V, a LDB nº 4024/61 trata da formação de professores e especialistas e indica, no artigo 29, que essa formação deve ser realizada de forma progressiva, atendendo às especificidades de cada cultura e região do país e também levando em consideração as características de cada área de estudo. No entanto, a legislação determina, ainda, que haja uma formação mínima para o exercício do magistério voltado para cada nível de atuação, conforme se pode observar no artigo 30:

> Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:
> no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
> no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
> em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.
>
> (BRASIL, 1961)

A lei, no entanto, não define o tipo de formação mínima, apenas que, para o magistério em educação superior, é necessária a formação mínima em curso ofertado por instituição de formação superior, qualquer que seja, não necessariamente voltada para a docência. Dessa forma, a lei abre espaço para a atuação de qualquer profissional.

Em 1971, já sob a intervenção do golpe de 1964 e em plena ditadura civil-militar no Brasil, é promulgada uma reforma na LDB em vigor desde 1961. A lei 5.692/71 atinge principalmente o ensino secundário, tornando-o profissionalizante, sem abordar, no entanto, a questão da formação de professores para atuar nessa reestruturação. O que se

percebe até aí é que já se constitui no país um formular e reformular de legislações sem que se mantenha uma constante, ou se planeje ações sistematizadas em função de uma política de formação de professores.

Após a ditadura, nova constituinte é eleita e promulga-se a Carta Magna de 1988. O texto constitucional, procurando atender aos anseios da sociedade brasileira, garantiu a educação como um direito social de todos, conforme explicita seu artigo 205:

> 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, 1988).

Associada a esse conteúdo, também foi debatida a necessidade de a formação do professor ser realizada a partir de múltiplas dimensões: pessoal, histórica, política e social. Grosso modo, percebe-se no texto constitucional uma preocupação com a valorização do professor no inciso V do artigo 201 da Constituição Federal de 1988, quando referencia a educação como um processo essencial para o exercício da cidadania e para a qualificação para o trabalho, ressaltando a importância da formação de professores nesse processo de valorização.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996, atendendo a uma determinação da Constituição Federal de 1988, definiu no parágrafo 1º do artigo 87 que "A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes em sintonia com a Declaração Mundial sobre a Educação para todos".

O primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) foi convertido em lei em 2001, com vigência até janeiro de 2011. Percebe-se, assim, um intervalo de tempo significativo entre

a promulgação da LDB nº 9.394 de 1996 e o PNE. O segundo PNE deve vigorar entre 2011 e 2020. Ambos apresentam metas de formação. No PNE 2011-2020, a meta 15 trata especificamente sobre a formação de profissionais de educação e a meta 17 discorre sobre a necessidade da valorização do magistério. A meta 15 apresenta o seguinte objetivo:

> Apoiar à formação inicial de professores em exercício na educação do campo e quilombola, assegurando condições de acesso aos cursos de licenciatura destinados à atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. (BRASIL, 2014).

Já a meta 17 discorre sobre a necessidade de criação de um sistema nacional de educação, visando auxiliar as diferentes instâncias públicas na construção de planos de educação específicos e na constituição de planos de carreira, estimulados a partir da Lei 11.738/2008, que institui um piso salarial profissional nacional para os professores. O PNE, no entanto, não chegou a se desenvolver totalmente e sofre, hoje, os retrocessos impostos pelas mudanças nos rumos do governo federal.

Voltando à LDB nº 9.394/1996, percebe-se que ela criou uma nova estrutura para a educação escolar, delimitando a educação brasileira em apenas dois níveis: a educação básica e a educação superior. Nessa nova configuração, a formação de professores passou a ser prescrita, obrigatoriamente, em nível superior, e, preferencialmente, nos institutos superiores de educação.

A Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação, publicada em 01 de julho de 2015, traça 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 de professores.

Em seu artigo 2º, ela indica que suas diretrizes devem se aplicar à formação de docentes para atuação na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e suas respectivas modalidades (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola) e nas diferentes áreas do conhecimento, prevendo, inclusive a interdisciplinaridade com outras áreas.

Essa resolução estabelece, em seu artigo 5º, os princípios para a formação inicial e continuada de professores e indica, em seu artigo 8º, o perfil do egresso dos cursos de formação inicial:

> Art. 8º O(A) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a:
> I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
> II - compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
> III - trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica;
> IV - dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
> V - relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem;

VI - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;
VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras;
IX - atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais;
X - participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
XI - realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros;
XII - utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos;
XIII - estudar e compreender criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério. (BRASIL, 2015)

O perfil de egresso indicado pela Resolução CNE nº 2/2015 demonstra a necessidade de uma formação plural, voltada para a compreensão não só da área específica de formação, mas também dos contextos históricos, educacionais, legais e, acima de tudo, da realidade em que se inserem esses docentes e seus respectivos estudantes, com a prerrogativa, inclusive, de sua atuação na gestão das instituições educacionais.

Com um perfil bem abrangente, a Resolução CNE nº 2/2015 foi revogada pela Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Essa nova legislação, no bojo dos retrocessos oriundos do desmonte do estado democrático de direito e do golpe de 2016, se estrutura a partir da teoria das competências e define três tipos de competências necessários a três dimensões da docência:

1. as competências específicas da dimensão do conhecimento profissional;

2. as competências específicas da dimensão da prática profissional;

3. as competências específicas da dimensão do engajamento profissional.

Fica evidente o reducionismo das diretrizes, a respeito do que se poderá refletir de forma mais fundamentada na segunda seção desta aula, ao tratarmos dos aspectos teóricos que constituem a formação inicial e continuada de professores. O foco mais evidente, na perspectiva dessas novas diretrizes, é a prática, elas se voltam basicamente para a experiência e para o engajamento profissional. A experiência, aliás, como aspecto ligado ao saber-fazer profissional, ou seja, da área específica de formação, pois duas competências estão evidentemente ligadas: a prática profissional e o engajamento profissional, complementando o conhecimento profissional. O retrocesso é evidente

nessa nova legislação, que, no entanto, está em conformidade com o desmonte geral da educação pública básica e superior, operado pelos governos posteriores a 2015.

Esse breve histórico da legislação que tem regido a educação brasileira ao longo do tempo demonstra, sem ser extensivo e sem entrar em detalhes, o quanto a formação docente tem sofrido ao sabor das mudanças políticas que o país atravessa. Esse é um aspecto fundamental, que nos leva a compreender que não adianta pensar a formação docente sem pensar no contexto em que ela se dá. Por isso, é preciso questionar: que rumos tem tomado a educação no país e como isso afeta a formação de professores?

Atividades integradas

A partir da leitura da aula, faça uma linha do tempo que aponte não só os movimentos da legislação de formação docente no Brasil, mas as mudanças sociais que se estava atravessando nesses momentos. Esse exercício vai levar você a perceber o quanto as idas e vindas da legislação no país estão ligadas às forças que constituem o poder hegemônico.

Síntese da aula

Esta aula abriu espaço para a reflexão sobre a formação inicial e continuada de docentes a partir dos instrumentos legais mais gerais que determinam essa formação, observando suas principais diretrizes, princípios e orientações. Também levou a refletir sobre as continuidades e rupturas que caracterizam as ações de formação docente previstas na legislação em cada momento histórico.

Leituras complementares

- Reflita mais sobre a formação de professores assistindo ao vídeo em que o professor António Nóvoa discorre sobre o tema. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=sYizAm-j1rM.

Avaliação da aprendizagem

A partir da leitura da aula:

1. O que determina a atual legislação brasileira sobre a formação de professores?

2. Que mudanças você percebe entre a primeira LDB e a LDB atual, no que tange à formação docente?

3. Leia a Resolução nº 02/2019, que trata das diretrizes de formação de professores, e indique os principais pontos ligados à docência na educação profissional.

Referências

BRASIL. **Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Rio de Janeiro: Ministério da Educação,1961. Disponível em: https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61 Acesso em: 05 de abril de 2019.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 10 de outubro de 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf Acesso em: 10 de outubro de 2017.

BRASIL. **Resolução n° 2, de 01 de julho de 2015.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em: 06 de abril de 2019.

BRASIL. **Resolução N° 2, de 20 de dezembro de 2019.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: https://apoiocoordenadoriascursosgraduacao.paginas.ufsc.br/files/2020/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CNE_CP-2_20dez2019.pdf Acesso em: 05 de março de 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989

Aula 4

Reflexões sobre formação inicial e continuada de professores

Objetivo de aprendizagem

Ao final desta aula, esperamos que você possa:

- compreender aspectos da formação docente, suas especificidades e contradições produzidas no contexto das mudanças histórico-sociais.

Conteúdos e seus desdobramentos

PARA COMEÇO DE CONVERSA

O senhor... mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão.

Guimarães Rosa. Grande sertão: veredas

O fragmento textual de Guimarães Rosa nos fala da incompletude, do quanto estamos sempre em processo de formação, entre idas e vindas, avanços e retrocessos, nosso processo de formação é constante ao longo da vida e isso diz respeito não só a nossa vida pessoal, também nos diz acerca de nossa formação profissional, principalmente se somos professores, formados para atuar e formar outros seres humanos, formar para uma profissão, mas principalmente, formar para a vida, para o mundo.

Nesta aula, vamos refletir um pouco sobre os aspectos que constituem a formação inicial e continuada dos docentes no Brasil para além de suas perspectivas legais, discorrendo sobre sua complexidade e sobre suas possibilidades. Vamos à leitura?

A educação formal no Brasil se organizou, desde sua origem, a partir de uma estrutura dual: uma educação para as elites, que aborda todas as áreas do conhecimento e permite uma continuidade; outra para as classes menos favorecidas, mais voltada para a instrumentalização e para o atendimento às necessidades do mercado. A formação dos professores não poderia deixar de refletir essa ambivalência: de um lado, a histórica retórica

Fonte da imagem: https://www.ufrb.edu.br/bibliotecacfp/images/forumlicenciatura.jpg

de que a formação é fundamental; de outro lado, a falta de investimento na estrutura da formação e na carreira. Para Imbernón (2011, p. 60): " A formação inicial deve fornecer as bases para poder construir esse conhecimento pedagógico especializado".

Cunha (2013, p. 4) define formação inicial como "os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público". Os cursos de licenciatura são o patamar inicial de formação para a docência, embora não sejam apenas licenciados aqueles que atuam na docência, conforme percebemos ao analisarmos as brechas deixadas pela legislação (que foram observadas em aula anterior).

A formação é um preparo profissional básico, que deve promover experiências interdisciplinares, que permitam ao professor em formação a integração de conhecimentos e conteúdos, de procedimentos e de reflexões, confrontando noções estabelecidas, atitudes cristalizadas, realidades diversas.

Nesse processo, a pesquisa é fundamental, pois é ela que permite problematizar a realidade, vincular teoria e prática e buscar novas respostas a problemas do cotidiano educacional.

No processo de formação inicial, a integração teoria e prática é fundamental. As práticas inseridas na estrutura curricular, não apenas desenvolvidas nos estágios supervisionados, favorecem um processo de aprendizagem reflexivo que pode se estender para a prática profissional.

> Não se trata, pois, de aprender um 'ofício' no qual predominam estereótipos técnicos, e sim de apreender os fundamentos de uma profissão, o que significa saber por que se realizam determinadas ações ou se adotam algumas atitudes concretas, e quando e por que será necessário fazê-lo de outro modo. (IMBERNÓN, 2011, p. 67-68).

A formação inicial, portanto, deve promover a formação de um profissional reflexivo, assunto de que trataremos em outra aula desta disciplina, mas deve, fundamentalmente, ser um espaço de construção da ***praxis***[1], aberto à mudança e à pesquisa. Para Tardif e Lessard (2014), inclusive, a ***praxis*** é elemento cada vez mais importante na formação e na atuação docentes, pois é ela que exprime as possibilidades de intervir no mundo, tornando-se a categoria central através da qual o indivíduo realiza a sua real humanidade. Essa percepção faz com que os autores definam o trabalho docente como interativo, ou seja, sempre em colaboração com outrem.

> A presença de outrem diante do trabalhador conduz, inevitavelmente, a um novo modelo de relação do trabalhador com seu objeto: a interação humana. A tradicional oposição sujeito/objeto - e sua derivada trabalhador/matéria - não se torna, por sua vez, inoperante ou, ao menos, profundamente redutiva quando o objeto do trabalho é outro sujeito? (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 29).

Para os autores, o trabalho com o coletivo, com outros humanos exige, do profissional docente, a interatividade como elemento chave de sua formação e de sua ***praxis***. Para esse trabalho, a formação inicial não é a única ferramenta, nem pode ser a única responsável pela formação profissional.

Para Imbernón, "o conhecimento em relação ao exercício do ensino em todo docente encontra-se fragmentado em diversos momentos" (IMBERNÓN, 2011, p. 60). Esses momentos, ele define a partir da experiência como estudante, onde já se toma contato com o que é ser professor; depois com a socialização na formação inicial; continuando

1 ***Praxis*** é um termo de origem grega que implica na os junção entre teoria e prática, ou seja, os saberes em ação. Na prática pedagógica, os saberes em ação para transformar o ambiente e aqueles que nele se inserem.

com a vivência profissional e a consolidação das práticas; e com a formação permanente, que permita ordenar os conhecimentos, fundamentá-los, revisá-los e até combatê-los, quando necessário.

No que tange à formação continuada, Gatti e Barreto (2009, p. 200) a compreendem como "[...] atualização e aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho em face do avanço nos conhecimentos, as mudanças nos campos das tecnologias, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais". A formação continuada, portanto, é elemento permanente e essencial ao trabalho docente.

Acácia Kuenzer (2011) afirma que a formação docente deve contemplar os seguintes eixos:

- [...] ***contextual***, articulando os conhecimentos sobre educação, economia, política e sociedade, e suas relações, tomadas em seu desenvolvimentos histórico;
- ***epistemológico***, integrando as teorias e princípios que regem a produção social do conhecimento;
- ***institucional***, contemplando as formas de organização dos espaços e processos educativos escolares e não escolares;
- ***pedagógico***, integrando os conhecimentos relativos a teorias e práticas pedagógicas, gerais e específicas, incluindo cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano;
- ***práxico***, de modo a integrar conhecimento científico, conhecimento tácito e prática social;
- ***ético***, compreendendo as finalidades e responsabilidades sociais e individuais no campo da educação, em sua relação com a construção de relações sociais produtivas, segundo os princípios da solidariedade, da democracia e da justiça social;

- *investigativo,* comprometido com o desenvolvimento das competências em pesquisa, tendo em vista o avanço conceitual na área do trabalho e da educação (KUENZER, 2011, p. 686-687, grifos da autora).

A proposição de Kuenzer deixa evidente não só os eixos de formação de professores (conhecimentos da área, conhecimentos da experiência, conhecimentos da prática docente, conhecimentos da prática profissional da área específica, prática em pesquisa, ética, entre outros), mas a complexidade que constitui a formação e, portanto, a atuação docentes.

No caso da educação profissional, outros aspectos se imiscuem nesse processo. Moura (2014) indica pelo menos três grupos de profissionais que atuam na docência na educação profissional: os não graduados, que atuam como docentes (muitas vezes chamados de monitores, instrutores, entre outras nomenclaturas, mas exercendo a docência), geralmente em instituições privadas; os tecnólogos e/ou bacharéis, sem formação em licenciatura, que atuam, em geral, nas disciplinas das diferentes áreas específicas; e também os professores licenciados, que ministram as disciplinas propedêuticas: história, geografia, língua portuguesa, língua estrangeira, filosofia, sociologia. Há, portanto, uma diversidade de profissionais presentes na formação profissional que nem sempre receberam uma formação apropriada para a atuação nessa área. Sua diversidade também dificulta a constituição de um percurso formativo único para a atuação na educação profissional. Esses são professores que fazem parte de diferentes grupos, alguns deles, muitas vezes, nem mesmo se reconhecem como docentes, pois percebem a docência como um momento no caminho de sua constituição como profissionais das engenharias, das tecnologias, enfim, de outras áreas. Se eles não se reconhecem como docentes, consequentemente, têm também dificuldades para reconhecer a própria identidade como professores de educação profissional. Ocorre que o reconhecimento da própria identidade é um passo essencial para a profissionalização. Nesse processo de reconhecimento, é importante retomar Moura (2014) quando afirma que:

> [...] aos docentes da EP importa compreender que a formação humana integral – da qual eles são sujeitos formadores -, vai além de proporcionar o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos e acumulados pela humanidade, visto que procura promover o pensamento crítico sobre os códigos de cultura manifestados pelos grupos sociais ao longo da história, como forma de compreender as concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade e, a partir daí, contribuir para a construção de novos padrões de produção de conhecimento, de ciência e de tecnologia, voltados para os interesses sociais e coletivos da humanidade, ao invés de subordinar-se aos interesses econômicos que têm no mercado o seu sustentáculo (MOURA, 2014, p. 103).

Arroyo (2015), por sua vez, reflete sobre o fato de a formação do professor emergir de uma tensão que se instaura a partir da incapacidade de se pensar um modelo fixo, prototípico de docente, pois esse modelo varia de acordo com as forças políticas, sociais e culturais e nem sempre é acessível ao próprio docente em formação.

> Essa tensa história de configurar o protótipo ideal de docente e de pensar os outros está a merecer aprofundamento. Uma história que os docentes em formação têm direito de conhecer para se saber objeto dessa tensa produção. (ARROYO, 2015, p. 3)

Assim, para discutir a formação docente é imperioso conhecer a realidade do trabalho e as mudanças que têm ocorrido nessa realidade. Arroyo (2015) tece uma afiada crítica aos protótipos de professores que se pretende formar a cada nova perspectiva que transparece das políticas públicas de formação e acabam por interferir no processo de construção do conhecimento, nas pesquisas sobre a docência e sobre a escola. Para o autor, é preciso deixar de buscar o protótipo ideal de docente para centrar-se no exercício real, tenso e complexo do trabalho desenvolvido por esses profissionais.

> Por mais perfeito que seja o padrão idealizado de formação não tem conseguido neutralizar os processos deformadores a que a condição e o trabalho docente submete os docentes educadores/as, porque nem sequer os tem destacado nas diretrizes e nos currículos de formação. A condição docente, o trabalho docente qualificado ou desqualificado não são mera consequência do protótipo de docente que foi idealizado. Os professores/as têm direito a conhecer os trabalhos desqualificadores a que serão submetidos. (ARROYO, 2015, p. 11)

A proposta do autor é formar dentro e a partir da realidade que também forma e deforma o professor. Uma realidade múltipla e diversa, que precisa ser levada em consideração no processo de formação, permitindo a redefinição, a crítica e a superação de protótipos, de padrões e de diretrizes que não levam em consideração as condições e os trabalhos docentes.

Candau (2010, n.p.), ao discorrer sobre a formação continuada de professores indica a escola como um locus dessa formação, pois é nesse espaço que o professor "aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse locus que muitas vezes vai aprimorando a sua formação". Mas esse é um processo que não é alcançado de forma espontânea: para que ele ocorra, é preciso que haja espaços de discussão e reflexão coletivas no ambiente escolar.

Analisar a realidade em sua diversidade e em seus conflitos permite constituir e reconstituir as identidades docentes e, por meio dela, as suas práticas. A reflexão sobre a prática é um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação, e não apenas em torno de conteúdos acadêmicos.

> É preciso estabelecer um preparo que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que leve a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo. (IMBERNÓN, 2011, p. 63).

Nesse sentido, todos os autores mencionados entendem que a formação docente é algo que transcende a formação inicial e que não pode se dar apenas em instituições e em momentos formais de capacitação. Ela tem de se dar a partir do contexto, a partir da prática, a partir da ação pedagógica.

Nessa inter-relação, é possível reconhecer a escola como um lugar de formação, o que implica em refletir como o corpo docente de uma determinada instituição dialoga e como essa instituição oferece momentos e processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, permitindo a existência de espaços e tempos institucionalizados de encontros, criando sistemas de estímulo à sistematização das práticas pedagógicas dos professores e à sua socialização, ou mesmo ressituando o trabalho de supervisão/orientação pedagógica nessa perspectiva.

Para Imbernón (2011), a formação docente, inicial e continuada, precisa proporcionar, cada vez mais, um trabalho colaborativo, cuja principal meta seja interpretar a realidade social, compreendê-la e agir para modificá-la.

> Entre as características necessárias para promover esse conhecimento profissional ativo, a formação permanente não deve oferecer apenas novos conhecimentos científicos, mas principalmente processos relativos a metodologias de participação, projetos, observação e diagnóstico dos

> processos, estratégias contextualizadas, comunicação, tomada de decisões, análise da interação humana. (IMBERNÓN, 2011, p. 74).

Isso significa que a formação continuada precisa enfrentar o desafio de romper com modelos padronizados e criar sistemas flexíveis e diferenciados que permitam aos professores explorar e trabalhar os diferentes momentos de seu desenvolvimento profissional, de acordo com suas necessidades específicas.

Atividades integradas

A partir da leitura da aula, que tal redigir um relato breve acerca de sua formação? Houve professores que influenciaram você desde os tempos de educação básica? O que foi relevante nessa influência? No seu exercício profissional, há espaço para trocas de experiências e para aprendizado? O quanto o diálogo e a reflexão com os seus pares contribuem para a sua formação? Componha o seu relato e compartilhe com os seus colegas.

Síntese da aula

Esta aula abriu espaço para a reflexão sobre a formação inicial e continuada de docentes, com maior foco para os aspectos de reflexão trazidos de autores que se debruçam sobre esse processo de formação, que é visto como múltiplo, complexo e contínuo, tendo espaço não apenas em instituições formais de educação, mas também na experiência e na prática profissional, percebendo, inclusive, a escola como *locus* fundamental de formação capaz de refletir, compreender e transformar a realidade.

Leituras complementares

- Reflita mais sobre a formação de professores assistindo ao vídeo da professora Bernadete Gatti disponível em https://www.youtube.com/watch?v=WH6kuIPXkvA.

Avaliação da aprendizagem

A partir da leitura da aula, reflita e responda:

1. O que é formação inicial?

2. De que se constitui a formação continuada?

3. Que aspectos constituem a identidade do professor?

Referências

ARROYO, Miguel. Tensões na condição e no trabalho docente - tensões na formação. **Movimento Revista de Educação.** Rio de Janeiro, ano 2, n. 2, p. 1-34, 2015.

BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 1961. Disponível em: https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61 Acesso em: 05 de abril de 2019.

BRASIL. **Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 de outubro de 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Câmara dos Deputados: Brasília, 2015. Disponível em: http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf. Acesso em: 10 de outubro de 2017.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em: 06 de abril de 2019.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 20 de Dezembro de 2019.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: https://apoiocoordenadoriascursosgraduacao.paginas.ufsc.br/files/2020/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CNE_CP-2_20dez2019.pdf Acesso em: 05 de março de 2020.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores/as: questões e buscas atuais. **Revista Nuevamerica,** n. 122, 2010. Disponível em: http://www.novamerica.org.br/revista_digital/l0122/rev_emrede02.asp. Acesso em: 05 de abril de 2019.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo da pesquisa e na ação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/2013nahead/aop1096.pdf Acesso em: 23 de fevereiro de 2020.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Revista Educação e Sociedade.** v. 3, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional.** Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Coleção formação pedagógica, v. 3 [recurso eletrônico].

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude (org.). **O ofício de professor:** história, perspectivas e desafios internacionais. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Aula 5

Professor reflexivo/professor pesquisador

Objetivo de aprendizagem

Ao final desta aula, esperamos que você possa:

- Compreender o conceito de professor crítico-reflexivo e de professor pesquisador;
- Compreender, na perspectiva de docência reflexiva, a prática docente na educação profissional.

Conteúdos e seus desdobramentos

PARA COMEÇO DE CONVERSA

Fonte da imagem: https://3.bp.blogspot.com/-E_5GCO9Vqnk/We6hq89w02I/AAAAAAAASDg/SZTVTwkTj4cEK-QyLWg28tmcWbJE20rcvgCLcBGAs/s1600/19105937_1453099104756986_7921568463961890863_n.jpg

[...] Desejo de ir além das aparências, tentar descobrir nas pessoas qualquer coisa imperceptível aos sentidos comuns. Compreensão de que as diferenças não constituem razão para nos afastarmos, nos odiarmos. Certeza de que não estamos certos, aptidão para enxergarmos pedaços de verdades nos absurdos mais claros. Necessidade de compreender, e se isto é impossível, a pura aceitação do pensamento alheio. — Não concordo com as suas ideias, mas respeito-as. [...].

Graciliano Ramos, Memórias do cárcere, v. I, capítulo 11

O fragmento textual, retirado do livro Memórias do Cárcere, de Graciliano Ramos, é uma reflexão acerca da compreensão e da convivência. Uma reflexão acerca da necessidade de compreendermos o outro nas suas semelhanças e diferenças conosco e na aceitação, pura e simples, de que, apesar de diferentes, precisamos nos aceitar. Nesta aula, nossas considerações também giram em torno da reflexão, mas da atitude reflexiva do professor, que pode gerar a mudança em suas práticas e pode, também, mudar o seu entorno, a comunidade escolar. Essa atitude reflexiva, se elaborada com base em dados e com rigor metodológico, assume a postura também de investigativa. Você se percebe um professor reflexivo? E um professor pesquisador? Leia a aula e pense sobre isso.

1. CONSIDERAÇÕES SOBRE PROFESSOR REFLEXIVO

Durante muito tempo, a docência foi vista como um ofício de reprodução do conhecimento estabelecido. O professor nada criava, nada investigava,

nada questionava. Era um transmissor dos conteúdos já estabelecidos pela ciência e, autoridade máxima do mundo de sua sala, situava-se no centro do processo, levando a luz do conhecimento a seus alumni (seres sem luz). Essa perspectiva bancária, como diria Paulo Freire, foi amplamente discutida e revista ao longo do tempo a partir de diversas perspectivas. As duas perspectivas que abordamos nesta aula dizem respeito a esse processo de revisão da profissão docente.

Os estudos acerca do professor reflexivo podem remontar à década de 30 do século XX, mas se desenvolvem principalmente a partir da década de 1960, a partir das reflexões de John Dewey e sua ideia de que o professor é um estudante do ensino. As ideias de Stenhouse (1975) e de Schön (2000) aprofundam essa perspectiva, apresentando duas finalidades precípuas no fazer reflexivo do docente: dar evidência ao trabalho dos professores que buscavam estimular a aprendizagem mais autônoma de seus estudantes e embasar teoricamente a ideia do professor como um profissional que fundamenta a sua prática a partir da reflexão e da pesquisa.

Stenhouse chama sua abordagem de desenvolvimento curricular de " modelo investigativo", propondo a ideia de que os professores precisam adotar uma atitude investigativa ao desenvolver a sua prática. Ele considera o professor um profissional investigativo e sua dimensão profissional ampla, com caráter não só educativo, mas também político e social. Isso porque o autor acredita que o professor levanta hipóteses que ele mesmo testa ao investigar suas situações de trabalho.

Schön (2000, p.25) propõe um ensino prático reflexivo, o que ele chama de epistemologia da prática, isto é, "um ensino prático voltado para ajudarmos estudantes a adquirirem os tipos de talento artístico essenciais para a competência em 'zonas indeterminadas da prática'". O autor propõe uma formação profissional que evite a perspectiva da ciência a partir da distinção teoria e prática. Ou seja, que primeiro apresente a ciência, depois

sua aplicação e, por último, uma prática que se proponha ao treinamento do que foi aprendido. Para Schön, o profissional com esse tipo de formação nem sempre consegue dar resposta a situações-problema que surgem no contexto do trabalho. Nesse sentido, ele propõe uma formação a partir da “reflexão na ação”, isto é, a prática que leva à reflexão e, posteriormente, à nova ação amparada nas soluções elaboradas a partir da reflexão e, modo contínuo, nova reflexão e nova ação, ad infinitum. Esse movimento, ele denomina de reflexão sobre a reflexão na ação.

No Brasil, autores como Pimenta e Ghedin (2012) têm refletido sobre essa perspectiva, analisando seus limites e possibilidades. Pimenta (2012), aliás, nos remete ao fato de que todo ser humano é capaz de refletir e assim o faz desde sempre, portanto, evidentemente, o professor também reflete. No entanto, o conceito de professor reflexivo, que toma corpo no Brasil desde o início dos anos 90 do século XX, leva em consideração o movimento teórico de reflexão realizado pelo professor em sua prática profissional.
Essas questões levam em consideração três aspectos na formação de professores: o currículo - e o papel dos docentes na sua construção; o locus - ou seja, o papel das instituições de formação de professores; as condições do exercício - isto é, como interferem na prática docente o ambiente de trabalho e as condições físicas e ambientais em que se dá esse trabalho. Para Pimenta (2012, p. 25), essas discussões puseram novamente em pauta:

> as questões organizacionais, o projeto pedagógico das escolas, a importância do trabalho coletivo, as questões referentes à autonomia dos professores e das escolas; as condições de trabalho, de carreira, de salário, de profissionalização de professores; a identidade epistemológica (quais saberes lhes são próprios?); os processos de formação dessa identidade, incluindo a vida, a história, a trajetória pessoal e profissional; as novas (e complexas) necessidades colocadas às escolas (e aos professores)

> pela sociedade contemporânea das novas tecnologias, da informação e do conhecimento, do esgarçamento das relações sociais e afetivas, da violência, da indisciplina, do desinteresse pelo conhecimento, gerado pelo reconhecimento das formas de enriquecimento que independem do trabalho; das novas configurações do trabalho e do desemprego, requerendo que os trabalhadores busquem constantemente requalificação através de cursos de formação contínua etc.

Assim é que a discussão acerca do professor reflexivo e, posteriormente, do professor pesquisador, diz respeito a vários aspectos que são intrínsecos e extrínsecos à prática docente e à sua formação inicial e continuada.

Os críticos à perspectiva reflexiva da docência apontam limites no conceito, indicando que Schön estava mais preocupado com as soluções dadas a problemas do cotidiano, problemas da sala de aula, do processo de ensino e aprendizagem em si, por isso, consideram seu conceito reducionista e limitante, mas, para Pimenta e Ghedin, é um conceito que, dada a sua plasticidade, pode ser ampliado para uma perspectiva mais crítica, considerando a reflexão acerca das questões políticas da educação e as esferas sociais mais amplas do processo de ensino e aprendizagem. Para compreender essa possibilidade ampliada, cabe reconhecer a relevância da teoria nesse processo e compreender que a reflexão não pode ser individual, mas coletiva.

Para Pimenta (2012, p. 31), a teoria precisa estar muito bem articulada com a prática, pois ela permite fundamentar a ação docente:

> O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os.

Quanto à reflexão, ela é importantíssima, mas não pode se dar na individualidade, pois a prática docente não se faz descolada de um contexto e de suas contingências, por isso, é preciso que a prática reflexiva esteja imbuída das condições sociais em que ocorre; é preciso o reconhecimento, por parte dos docentes, de que sua prática também é política, ou seja, pode se direcionar a objetivos emancipatórios; é preciso compreender que ela deve se dar, portanto, em espaços coletivos, sobre toda a escola e não apenas sobre sua sala de aula.

Giroux (1997), ao discorrer sobre a dualidade das perspectivas sobre a escola, que ou a percebem como instrumentalizadora apenas ou como reprodutora das desigualdades sociais, aponta uma terceira via: a escola como possibilidade de construção de uma educação emancipadora. Para isso, ele diz, é preciso perceber o papel da escola como lugar onde os estudantes podem apreender o conhecimento e desenvolver as habilidades necessárias para o convívio em uma sociedade democrática. No entanto, isso só é possível se os professores passarem a ser vistos como "intelectuais transformadores", ou seja, como profissionais que desenvolvem pedagogias contra-hegemônicas, fortalecendo os estudantes com conhecimentos e habilidades sociais necessários para atuarem de forma mais ampla como agentes críticos e educando para a ação transformadora (GIROUX, 1997). Essa perspectiva de Giroux já transcende a ideia de professor reflexivo para incorporar uma nova possibilidade: a de professor pesquisador. É a ela que vamos nos dedicar a partir de agora.

Fonte da imagem: https://img.ibxk.com.br/2012/10/materias/637758421308489.jpg?w=700&h=393&mode=crop

2. REFLEXÕES SOBRE O PROFESSOR PESQUISADOR

Alarcão (2001, p. 6) afirma que a atividade investigativa é inerente à prática docente e parte de dois princípios para fazer uma reflexão acerca dessa perspectiva:

> 1º princípio: todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor.
> 2º princípio: formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas.

A perspectiva da autora corrobora com a de Giroux, mencionada no tópico anterior, defendendo a ideia de que o professor tem, imbricada em sua função profissional, uma perspectiva política que deve tender à contra-hegemonia e, portanto, à reflexão crítica acerca das condições socialmente dadas para a sua prática e na comunidade em que a exerce.

O conceito de investigação é amplo. Para Alarcão (2001, p.8), ele deve ser visto como "esforço mental e de acção para aceder a um objecto, a uma informação ou a um conhecimento, excluindo da investigação aquilo a que se acede por acaso ou por intuição". Nesse sentido, na ação do professor investigador, contribuem não só os saberes teóricos, pedagógicos e específicos da área desse docente, mas os saberes da experiência.

Os saberes da experiência se fundem no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber fazer e de saber ser. É através desses saberes que os professores e professoras julgam a formação que adquiriram, a pertinência ou o realismo dos planos e das reformas que lhe são propostas e concebem os modelos de excelência profissional.Os saberes da experiência constituem, hoje, a cultura docente em ação e é muito importante que sejamos capazes de percebê-la, não a reduzindo ao nível cognitivo.

Alarcão (2001) indica que o tipo de pesquisa que os professores fazem de forma mais recorrente em sua prática é a empírica, pois recolhem, analisam e interpretam dados em uma lógica de investigação-ação que os ajuda a reconstruir a sua prática conforme as necessidades de cada momento, de cada situação em que vivem. Nesse processo, eles visam melhorar a qualidade do seu trabalho; suas práticas sociais ou educacionais; compreender suas práticas; compreender as situações/instituições em que suas práticas têm lugar; por fim, melhorar as condições sociais de realização de sua prática e da comunidade escolar em que atuam. Para a autora, "ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona."(ALARCÃO, 2001, p. 6). No entanto, para ter uma postura investigativa, não basta apenas refletir, compreender, analisar e propor soluções novas para a prática, é preciso produzir novos conhecimentos, lidar com a metodologia de forma rigorosa e tornar suas pesquisas e resultados públicos, de forma que possam ser apreciados, avaliados e reproduzidos.

Para se desenvolver nesse sentido, diz a autora, é importante que as instituições de formação de professores formem para a compreensão e para a análise das situações de ensino; para uma cultura profissional colaborativa; para a avaliação e para a ação; para a reflexão, que inclui o questionamento, a investigação, a descrição e a análise.

> Defendo a formação em ambiente de investigação (era bom que cada aluno pudesse ter uma vivência de integração num grupo de investigação pelo menos durante um semestre), pois sei quanto se aprende em situação, no contacto com os outros e na vivência das culturas específicas. (ALARCÃO, 2001, p. 12)

Essa é uma perspectiva (a reflexão sobre a prática) que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos.

E não só as instituições de formação precisam desenvolver essa prática, também as escolas, os locais de atuação do docente. Reconhecer a escola como um lugar de formação, por exemplo, implica em trabalhar com o corpo docente favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta; oferecer espaços e tempos institucionalizados de encontro; criar sistemas de estímulo à sistematização das práticas pedagógicas dos professores e à sua socialização; (re)situar o trabalho de supervisão/orientação pedagógica nessa perspectiva.

No cotidiano escolar, o professor aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse locus que muitas vezes vai aprimorando a sua formação. Por isso, considerar a escola como locus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de construir uma nova perspectiva para a formação continuada de professores que não se limite a oferecer diferentes "cursos" aos docentes. Essa formação deve ser analisada sob diferentes enfoques e perspectivas. Mas, para isso, é preciso que a atuação do professor seja crítico-reflexiva, que ele seja capaz de identificar as questões presentes na sala de aula, de buscar compreendê-las e buscar formas de trabalhá-las coletivamente.

Para Fagundes (2016, p.284):

> no movimento que motiva a construção do conceito de professor pesquisador que se encontram disposições que permitem ampliá-lo para diferentes realidades educacionais. Na (re)configuração desse conceito, estão inseridos prioritariamente os sujeitos para os quais se destinam as práticas escolares. E nessas práticas precisam ser levadas em consideração a construção sociocultural de tais sujeitos, sua interculturalidade e, sobretudo, sua demanda por inclusão.

No sentido apontado pela autora, o conceito de professor pesquisador leva em consideração um sujeito que pensa a sua prática a partir de sua perspectiva política e sociocultural, o que implica em estar engajado e consciente da necessidade de construir uma nova realidade.

Fagundes (2016, p. 292) ainda nos lembra que:

> A apropriação do conceito de professor reflexivo pode ser percebida tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior (Brasil, 2002), quanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio (Brasil, 1999). Encontram-se nesses documentos, respectivamente, as seguintes expressões relacionadas ao trabalho do professor: "ação-reflexão-ação" como estratégia didática privilegiada para resolução de situações-problema (Brasil, 2002, artigo 5o), e "uma concepção de professor reflexivo" indispensável ao questionamento e pensamento autônomo e ético em relação às intervenções no exercício da profissão que é prática e contextualizada (Brasil, 1999, p. 30).

Também se pode perceber essa perspectiva de professor investigador na Resolução CNE nº 2/2015, com que você teve contato em aulas anteriores. Infelizmente, o mesmo não pode ser dito da Resolução nº 2/2019, que indica as diretrizes de formação inicial e continuada de professores. No entanto, o que se pode afirmar a partir da citação de Fagundes é que os conceitos de professor reflexivo e de professor pesquisador têm circulado em vários documentos que orientam as práticas docentes brasileiras na educação infantil, na educação básica e até no ensino superior, se considerarmos as questões ligadas à formação do professor sob essa perspectiva. Neles, se percebe que

o professor pesquisador não é apenas aquele que ensina por meio da pesquisa, mas também aquele que recebe formação (inicial ou continuada) a partir dessa prática.

Demo (2000) afirma que ensinar por meio da pesquisa é adquirir um posicionamento crítico, reflexivo e inovador. Segundo esse educador, o diferencial da educação pela pesquisa "é o questionamento reconstrutivo, que engloba teoria e prática, qualidade formal, política, inovação e ética." (DEMO, 2000, p.1).

Nessa mesma direção, Echeverría (2002) indica que a educação pelo fazer científico permite formar comportamentos indagadores, investigativos, que se pautam pela busca de respostas, que não se contentam com o estabelecido, mas o estranham e refletem sobre ele. Para o pesquisador espanhol, é importante educar não apenas para o fazer científico, mas para que, em suas vidas profissionais, os sujeitos tenham os valores epistemológicos que regem a pesquisa científica (verdade, precisão, ponderação, rigor, explicitude, coerência, responsabilidade, ética profissional, capacidade de generalização, de síntese e de análise, criatividade, habilidade para trabalhar em grupo) como parte integrante de suas ações.

Essas reflexões, por fim, retomam o conceito de cabeça bem-feita (MORIN, 2001), que se opõe ao de cabeça cheia. A cabeça bem-feita sabe interligar saberes e dar-lhes sentido, sabe colocar e resolver problemas. Para formar uma cabeça bem-feita, segundo Morin, é fundamental incentivar a curiosidade, a atitude interrogativa, desenvolver o exercício da dúvida, o bom uso da lógica, da dedução, da indução, a arte da argumentação e da discussão. Essa formação, diz o autor:

> Compreende também a previsão, a flexibilidade de espírito, a argúcia, a atenção vigilante e o sentido de oportunidade e a arte de transformar os detalhes aparentemente insignificantes em indícios que permitam reconstruir toda uma história. (MORIN, 2001, p.27).

Para concluir, lembramos que para que o professor possa atuar, oferecendo uma educação integral que concilie a formação técnica com a humana, é muito importante uma postura investigativa, pois ela permite conhecer a realidade onde atua, construindo os instrumentos didáticos adequados às diversas turmas e espaços. Assim, ele pode possibilitar aos estudantes uma formação que lhes permita interagir com o meio e criar alternativas de inserção e permanência no mundo do trabalho com criticidade. Esse processo de pesquisa do professor exige tempo para ler, refletir e construir materiais didáticos e exige espaço para atuação onde ele possa integrar os conhecimentos adquiridos em sua formação à sua prática profissional. Esses últimos elementos são os mais difíceis de conseguir, pois nem sempre os espaços de atuação oferecem esse tempo para o estudo e para reflexão, ou mesmo o tempo necessário para a reflexão coletiva e para a colaboração. Esses são aspectos que exigem do professor uma posição política de intervenção, uma luta constante e a organização em coletivos que procurem assegurar a qualidade de sua prática.

Atividades integradas

Você já percebeu o que é ser um professor reflexivo e o que é ser um professor pesquisador. Com base em sua prática, escolha um exemplo de sua experiência docente, um momento que você considerou crítico e que levou você a refletir sobre sua prática e encontrar soluções para os problemas que se colocavam. Que tipo de problema você percebeu? Que solução você desenvolveu? Agora reflita sobre a solução encontrada. Ela poderia ser reproduzida por outros professores? Para isso, o seu problema precisaria ter sido analisado à luz do contexto e dos dados coletados e, a partir de uma metodologia a ser descrita, outro professor, em outro momento e em outra situação, poderia utilizá-la. Isso é possível com a sua experiência? Compartilhe suas reflexões com os seus colegas!

Síntese da aula

Nesta aula você tomou contato com o conceito de professor reflexivo, que compreende a reflexão acerca da prática e a ação para a solução a partir dessa reflexão. Você também percebeu que o conceito de professor reflexivo sofreu críticas e que há uma tendência em defender hoje uma perspectiva mais investigativa do docente. Para tanto, não só a prática docente, as suas condições efetivas e o ambiente de trabalho precisam se adequar e se tornar mais colaborativos e abertos às mudanças, mas também as instituições de formação de professores, pois se faz necessário um currículo aberto à investigação e à prática.

Leituras complementares

Leia mais sobre professor reflexivo e professor investigador no artigo de Tereza Bezerra Fagundes:

FAGUNDES, Tereza Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação.** v. 21 n. 65 abr./jun. 2016, p. 281 - 298. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n65/1413-2478-rbedu-21-65-0281.pdf Acesso em: 12 de abril de 2019.

Avaliação da aprendizagem

A partir da leitura da aula:

1. Elabore um conceito de professor reflexivo.

2. Elabore um conceito de professor pesquisador.

3. Estabeleça semelhanças e diferenças entre as duas perspectivas: professor reflexivo e professor pesquisador.

4. A partir da leitura da aula, reflita sobre a necessidade e a atuação de um professor pesquisador na educação profissional.

Referências

ALARCÃO, Izabel. Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. **Cadernos de Formação de Professores,** n. 1, p. 21-30, 2001. Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/Professor-investigador_que_sentido_que_forma_o_Alarc_o(1)%20(1).pdf. Acesso em: 02 de abril de 2019.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** 4.ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.
ECHEVERRÍA, Javier. Ciencia e Valores. Barcelona : Destino, 2002.

FAGUNDES, Tereza Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação.** v. 21 n. 65, p. 281 - 298, abr./jun. 2016, . Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n65/1413-2478-rbedu-21-65-0281.pdf Acesso em: 12 de abril de 2019.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Disponível em: https://vdocuments.site/giroux-henry-a-os-professores-como-intelectuais-rumo-a-pedagogia-critica.html Acesso em: 11 de abril de 2019.

MORIN, Edgar. L**a mente bien ordenada:** repensar la reforma. Reformar el pensamiento. 2.ed. Barcelona: Seix Barral, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development.** London: Heinemann, 1975.

Aula 6

A docência na educação profissional

Objetivo de aprendizagem

Ao final desta aula, esperamos que você possa:

- compreender aspectos da formação docente para a educação profissional;
- conhecer alguns dos fundamentos legais e das especificidades da docência na educação profissional.

Conteúdos e seus desdobramentos

PARA COMEÇO DE CONVERSA

Fonte da imagem: https://blogeditoradaunicampcom.files.wordpress.com/2019/02/a-incompletude-do-simbc3b3lico-1.jpg?w=1024

A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.

Não agüento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.

Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.
(Manoel de Barros)

O poema de Manoel de Barros nos leva a refletir sobre a nossa formação e nosso cotidiano, muitas vezes preso a ações mecânicas e instrumentais que não satisfazem de todo o nosso potencial humano. Ao pensar a educação profissional, aquela que forma para o trabalho, portanto, não podemos nos prender apenas à instrumentalização, precisamos pensar na complexidade de quem está em processo de formação, que não é apenas um trabalhador mecânico, é um ser que pensa, que sonha e que pode ter o prazer de transcender o trabalho instrumental em prol de conquistar a sua liberdade. Inspirada nesse pensamento, essa aula se debruça sobre a atuação e a formação de professores no âmbito da educação profissional.

1. NOÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Fonte da imagem: https://www.microlins.com.br/Lib/Redimensiona.ashx?img=noticia/2018111419273780.jpg&w=760&h=350

A educação profissional e tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional com a finalidade de, conforme o artigo 39 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), conduzir ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, podendo ocorrer em "articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho". (BRASIL, 1996).

No Brasil existem diversas instituições voltadas para a oferta de educação profissional, tanto nas redes públicas quanto na iniciativa privada. Na rede pública se destacam, hoje, as instituições federais e as redes estaduais (com maior ou menor abrangência em cada estado). O Censo da Educação Básica realizado em 2018 informa que:

> As matrículas da educação profissional estão principalmente concentradas na rede privada, com 40,5% das matrículas, seguida das redes estadual e federal, com 38,6% e 19,2% das matrículas, respectivamente. De todas as etapas de ensino, a educação profissional é a que apresenta o maior número de matrículas na rede federal, com 365.261 matrículas. Também é a rede federal que apresenta a maior proporção de matrículas da educação profissional na zona rural, onde são encontradas 14,7% das matrículas dessa etapa. (INEP, 2019, p. 31)

Os dados do censo da educação demonstram que a educação profissional da rede particular ainda é a mais abrangente em termos de matrículas, mas há crescimento de matrículas na rede federal e estadual, o que demonstra a relevância do investimento feito na expansão da rede federal, principalmente no interior dos estados e nas redes estaduais, posto que é nesses locais que a formação pública e de qualidade pode realmente promover melhores condições de acesso à formação de qualidade e ao mundo do trabalho.

Dentre as várias possibilidades de oferta de ensino na EPT, podem ser destacadas três principais:

- a modalidade da educação de jovens e adultos;

- a educação básica no nível do ensino médio, que pode ser ofertada na forma:
  - integrada - a formação profissional e a formação propedêutica articuladas de forma a preparar o estudante para o mundo do trabalho.
  - concomitante - com matrículas em instituições diferentes (uma na educação propedêutica e outra para a formação profissional);
  - intercomplementar – concomitante na forma e integrada no conteúdo;

- subsequente - formação profissional adquirida após a formação no ensino médio propedêutico.

• ensino superior - fundamentalmente tecnólogos.

Assim, temos que os professores podem atuar, no âmbito da educação profissional, em vários níveis, desde a educação básica até a educação superior e também na pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Historicamente, no Brasil, a educação profissional se articulou de diferentes formas, sempre reproduzindo os aspectos duais da sociedade. A primeira legislação voltada especificamente para a educação profissional foi promulgada por Nilo Peçanha: o Decreto Nº 7.566, de 23 de Setembro de 1909, cria as Escolas de Aprendizes Artífices, visando

> habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intelectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime; (BRASIL, 1909)

Ao longo de um século de existência, as instituições federais de educação profissional, oriundas dessa legislação, ganharam nomenclaturas e institucionalidades diversas e outras funções sociais, almejando uma formação que vá além da mera instrumentalização para o trabalho, que construa um ser autônomo, crítico, reflexivo, capaz de interferir e mudar a realidade.

Vale salientar que o decreto de Nilo Peçanha não cria a educação profissional, ela é oriunda da própria formação humana e, no Brasil, tem origem ainda no ensino dos jesuítas, que catequizavam e preparavam para um ofício. No entanto, esse decreto

institui um conjunto de instituições governamentais que se desenvolveu e ganhou novas institucionalidades ao longo de sua história e hoje se concretiza na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Uma das mudanças mais recentes se deu a partir da Lei N° 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e permite que, em pouco mais de uma década, essas instituições passem de 140 unidades em 2002 para 562 unidades em 2014 e, em 2018, 644 unidades, conforme dados da Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC).

Essa ampliação da rede ganhou novas perspectivas de oferta, pois a lei de criação dos IF traz, entre suas obrigações institucionais, a oferta, conforme a alínea b do artigo 7° da referida lei, "cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional" (BRASIL, 2008).

Essa nova institucionalidade amplia a oferta obrigatória de ensino das instituições federais de EPT, mas vai além, indica a necessidade de pensar, não só sob uma perspectiva histórica, mas também sob uma perspectiva social, quais são as especificidades da atuação e da formação de professores para a educação profissional. É sobre esse aspecto que passamos a nos debruçar a partir de agora. No que tange à atuação, ficou claro, ao longo de nossas aulas, que o professor da educação profissional precisa relacionar teoria à prática, integrando os conhecimentos gerais aos conhecimentos técnicos, ter o domínio didático-político-pedagógico para relacionar educação e trabalho; articular o currículo a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, cultura e tecnologia. E ainda, considerar pesquisa como princípio pedagógico e trabalho como princípio educativo, na perspectiva histórica e ontológica. Quanto à formação para essa atuação, é do que iremos tratar a seguir.

2. FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL[1]

Fonte da imagem: https://www.ceunsp.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Img_iniciacao.png

Em aulas anteriores, mencionamos o quanto a educação brasileira se estruturou a partir da dualidade. Para Saviani (1999), essa dualidade se constitui de um lado, por um projeto de subordinação da educação aos interesses do mercado; e, de outro, por um projeto que se preocupa com a construção de uma sociedade mais justa, que promova a igualdade de condições e a formação de qualidade para os trabalhadores. Dentro dessa sociedade dual, o professor é mais uma categoria, entre os trabalhadores e, portanto, sua formação também se submete à mesma lógica.

1 As discussões aqui elaboradas já foram publicadas pela autora em parceria em vários artigos tais como: HENRIQUE, Ana Lúcia. CAVALCANTE, Ilane Ferreira. Formação docente para a Educação profissional: relato de uma experiência de pesquisa. In: Anais do III Colóquio a Produção do Conhecimento em Educação Profissional. Disponível em https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/02/Artigo-61.pdf Acesso em 22 de abril de 2019.

A formação de professores assume uma perspectiva diferente em cada um dos projetos mencionados, em um deles, a partir da lógica do mercado, a formação docente busca a conformação do trabalhador aos interesses reprodutivos do capital (MOURA, 2014); no outro, procura desenvolver a autonomia, a criatividade e a criticidade. A atuação, voltando-se para a educação profissional, busca garantir a compreensão das relações que permeiam o mundo do trabalho. Machado (2008) indica que o docente da educação profissional é

> [...] essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar. (MACHADO, 2008, p. 17)

Os autores da área (MOURA, 2006; MACHADO, 2008; ARAUJO, 2008) afirmam que a formação docente para a educação profissional deve aliar os saberes didático-pedagógicos, os conhecimentos técnicos específicos de sua área de atuação e os saberes do pesquisador. Em relação aos saberes do pesquisador, não se trata de formar apenas ou principalmente para a pesquisa, mas "para promover uma atitude de autonomia diante dos desafios de sua prática educativa" (ARAUJO, 2008).

A formação dos docentes para a EP pode ser pensada a partir de vários segmentos: aqueles que ainda se formarão, ou seja, que estão no ensino médio, no ensino médio integrado a cursos técnicos ou na educação de jovens e adultos; os que estão em processo de formação fora da licenciatura: bacharéis e tecnólogos e, por fim, os licenciandos. Cada

um desses segmentos apresenta necessidades diferentes de formação para atuar como docente da EP, o que torna mais complexa a tomada de decisão relativa às políticas de formação docente para esses sujeitos.

Aliada a isso, existe a multiplicidade de ofertas e níveis de oferta na educação profissional (Educação Básica, com cursos no Ensino Fundamental e Médio, técnico subsequente; e Ensino Superior, com cursos de tecnologia); modalidades (Educação a Distância e Educação de Jovens e Adultos); e cursos em diversos eixos tecnológicos, o que demanda que a formação docente habilite o professor para trabalhar com uma grande diversidade.

Somada a essas questões, ainda há o fato de que, historicamente, as políticas de formação de professores para atuar na educação profissional têm sido descontínuas (MACHADO, 2013). Autores como Moura (2013), Araujo (2008) e Machado (2008a; 2008b; 2013) têm mostrado que, nas instituições de educação profissional, atuam licenciados que desconhecem as áreas profissionais para as quais lecionam, e atuam também bacharéis e tecnólogos cuja formação inicial não inclui os saberes docentes. Apesar disso, vale a pena lembrar, sua contratação tem amparo legal, conforme o artigo 7°, da Resolução CNE n° 1/2008, de 27 de março de 2008:

> Art. 7° **Excepcionalmente**, podem ser considerados docentes integrantes do magistério da Educação Básica, para efeito da destinação de recursos nos termos do artigo 22 da Lei n° 11.494/2007:
> [...]
> II – nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio: os graduados bacharéis e tecnólogos que, na falta de licenciados, recebem autorização do órgão competente de cada sistema de ensino, em caráter precário e provisório, para exercer a docência;
> III – no Ensino Médio integrado com a Educação Profissional Técnica de nível médio:

> **a) os graduados bacharéis e tecnólogos que, na falta de licenciados, recebem autorização do órgão competente de cada sistema, em caráter precário e provisório, para exercer a docência e aos quais se proporcione formação pedagógica em serviço;**
> b) os profissionais experientes, não graduados, que forem devidamente autorizados a exercer a docência pelo órgão competente, em caráter precário e provisório, desde que preparados em serviço para esse magistério. (BRASIL, 2008, s.p., grifo nosso)

Em seu artigo 4º, a resolução do CNE reconhece que os profissionais elencados integram o magistério da educação básica, envolvidos com os componentes profissionalizantes do ensino médio integrado com a educação profissional técnica de nível médio. Esses docentes são:

> I – habilitados em cursos de licenciatura plena e em Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes;
> II – pós-graduados em cursos de especialização para a formação de docentes para a Educação Profissional Técnica de nível médio, estruturados por área ou habilitação profissional;
> III – graduados bacharéis e tecnólogos com diploma de Mestrado ou Doutorado na área do componente curricular da Educação Profissional Técnica de nível médio. (BRASIL, 2008, s.p.)

A legislação, em vista das soluções sempre emergenciais e pouco eficientes de formação de docentes para a EP, ampara e legaliza a atuação na docência de indivíduos não habilitados para tal. É importante destacar, no entanto, que a alínea a do artigo 7º prevê a formação pedagógica em serviço para os bacharéis e tecnólogos que atuam como docentes; e a alínea b desse mesmo artigo acrescenta que os profissionais experientes

devem ser preparados em serviço para o magistério. A resolução aponta, portanto, para a necessidade de formação para o exercício do magistério, apesar de permitir, excepcionalmente, a atuação na docência sem a devida habilitação.

Se a questão da formação docente já é complexa ao ser pensada sob uma perspectiva geral e propedêutica, mais complexa ela se torna ao ser pensada para as especificidades da Educação Profissional (EP).

Para Souza (2013), quando se pensa a partir da formação humana integral na educação profissional, é necessário articular a dimensão técnica e a dimensão humana, o que não tem ocorrido, pois, em geral, privilegia-se a primeira dimensão em detrimento da segunda. Assim, o autor propõe que se deve considerar a EP como parte de um projeto educacional para o país. Para tecer sua discussão, ele destaca alguns aspectos: o processo de formação humana; a necessidade de um projeto de educação para o país; a viabilidade das políticas de formação; a necessidade de avaliação diagnóstica da formação. Vejamos cada aspecto individualmente.

O primeiro aspecto seria o processo de formação humana. A EP costuma ser percebida como uma estratégia para a entrada mais rápida no mercado de trabalho, o que pode implicar (e isso geralmente ocorre) numa despreocupação quanto à formação integral dos estudantes. Isso é agravado pelo fato de que, em geral, as instituições formadoras recebem jovens que vêm de um processo de formação inconcluso, muitas vezes marcado pela dificuldade do percurso, pelos inúmeros repercursos e até pelas frustrações, de forma que esses jovens apresentam lacunas em seu processo formativo. Isso só corrobora a necessidade de uma formação mais ampla e integral.

O segundo aspecto é que, para pensar um projeto de formação de professores, é preciso, primeiro, um projeto de educação para o país. Nesse projeto, a base deve ser o desenvolvimento social, a promoção da emancipação e uma perspectiva libertária. Se há,

hoje, um projeto de educação para o país, ele não apresenta essas características. O que houve e tem ocorrido, na verdade, ao longo da história da educação no país, são iniciativas dispersas e fragmentárias que não dialogam nem se complementam, aliás, muitas vezes se opõem, quando um novo governo, para efeito de publicidade, resolve pôr abaixo tudo o que vinha sendo elaborado por outro e propõe projetos e programas com sentido oposto, por exemplo. Essas ações, portanto, não são um projeto para o país, mas acabam por funcionar em prol da manutenção do status quo. Vale lembrar que os países que investiram na edificação e consolidação de um sistema nacional de educação estão hoje em patamares altos de produção científica e tecnológica e em posição política internacional.

O terceiro aspecto diz respeito ao fato de que as políticas de desenvolvimento educacional numa perspectiva emancipatória só se viabilizam por meio da via pública. A construção de uma educação de qualidade como direito de todos pressupõe uma política coesa e abrangente de formação do quadro docente no país. Pressupõe também um processo de formação atrelado à perspectiva omnilateral e emancipatória, que permita articular diferentes dimensões do desenvolvimento humano (cognitivo, artístico, físico, cultural), assim como a melhoria das condições de trabalho e de valorização profissional. Pensando nisso, Souza indica algumas questões fundamentais:

> [...] quais são as condições materiais, objetivas e subjetivas em que se encontram as nossas escolas? Quais são as condições de carreira, de remuneração e de valorização em que se encontram os trabalhadores da educação pública em nosso país, especialmente os docentes? (SOUZA, 2013, p. 389-390).

O quarto e último aspecto, para Souza, é a necessidade de realizar uma avaliação diagnóstica para responder às seguintes questões: quem são os professores que trabalham com EP hoje no Brasil? Em que condições eles realizam seu trabalho? Qual

é o seu pertencimento institucional, social, político? Qual é o contexto social, político-educacional, cultural, epistemológico em que eles atuam? Qual é a sua compreensão sobre a finalidade do trabalho docente numa instituição de formação profissional e tecnológica? Que características tem o projeto pedagógico-acadêmico da instituição em que trabalham, particularmente, no que se refere ao objetivo e ao papel social da própria instituição? Para o autor,

> A formação docente para a EPT deve resultar, por meio do trabalho escolar, na formação de jovens capazes não somente de manipular (no sentido próprio do termo) o conhecimento que adquiriram, mas, usando esse conhecimento, possam se colocar como sujeitos autônomos e a serviço da sua própria emancipação. (SOUZA, 2013, p. 392).

A lógica da formação docente, tradicionalmente, tem se constituído de forma fragmentária, disciplinar. Essa fragmentação traz consequências políticas importantes, pois implica na perda da visão total da área de formação. Em contraposição a essa postura, Souza propõe

> A formação para a emancipação requer uma profunda interação teórico-prática, uma visão de totalidade, uma prática de interdisciplinaridade, bem como a efetiva capacidade de orientação/interpretação dialética da realidade. (SOUZA, 2013, p. 393).

Assim, articular formação geral com formação específica é fundamental não só na educação profissional dos jovens, mas de seus professores também. Para isso, as instituições de formação docente precisam articular os diferentes conhecimentos e diferentes práticas, promovendo a autonomia docente e a possibilidade de cada professor estabelecer relações entre os conteúdos de seu trabalho com o de outras áreas. Esse é um desafio para os próprios docentes também: a superação da própria formação.

Souza, Araujo e Moura, citados ao longo desta aula, defendem uma articulação entre universidades e institutos federais nos processos de formação continuada dos professores como estratégia mais rápida e coerente para atingir um patamar de educação (propedêutica e profissional) que se almeja: de qualidade, pública e omnilateral. “É preciso resgatar o papel da instituição pública na formação de cidadãos autônomos, capazes de construir e fazer valer um projeto de sociedade sintonizado com seus interesses de classe.” (SOUZA, 2013, p. 401).

Araujo (2008) defende que a formação de professores para a EP deve ser uma política pública, o que implica

> [...] o comprometimento do Estado com o direito à educação da população, a instituição de um sistema nacional de educação profissional (ou um subsistema) e a definição de recursos capazes de assegurar o desenvolvimento das estratégias formativas independentemente das ‘variações de humor’ dos governantes de plantão. Pressupõe, também, a definição de objetivos, metas, estratégias, ações e financiamento dos processos de formação inicial e continuada de professores para esta modalidade de ensino” (ARAUJO, 2008, p. 5, grifo do autor).

O autor acrescenta que o locus dessa formação devem ser os Cefets, os institutos federais e as universidades, o que corrobora com a afirmação de Moura (2008):

> Assim, cabe, principalmente, às universidades públicas, aos CEFET e aos institutos federais essa formação. Além disso, a construção de um Programa Nacional de Formação Docente da Educação Básica e da Educação Profissional é urgente deverá necessariamente envolver o MEC, por meio, no mínimo, da SETEC, da SESU, da SEB e SECADI. Igualmente

> deverão ser envolvidas as associações de pesquisa, sindicatos e outras entidades afins ao campo da educação superior em geral, da formação de professores e da EP (MOURA, 2008, p.92)

Machado (2008), embora cite o Sistema S como um integrante desse espaço de formação, também considera importante que universidades, institutos federais e Cefets trabalhem de forma colaborativa na formação dos profissionais para atuação na EP, o que também indica a priorização do espaço público na formação do docente da EP.

Após as reflexões oriundas dos autores que refletem sobre as especificidades da formação para a atuação na educação profissional, percebemos o quanto ela depende das políticas públicas de educação e sofre com a falta de continuidade e de sistematização dessas políticas ao longo do tempo.

Atividades integradas

- Analise a presença da educação profissional no estado. Busque dados de matrículas e ofertas. Eles dizem respeito a que rede: estadual, federal, pública, privada? O que essas instituições ofertam? Que tipos de curso? Em que formatos? Com que finalidade? Que profissionais atuam como docentes nesses locais? Todos eles têm formação para a docência? Elenque esses dados e discuta-os com seus colegas de turma a partir da seguinte perspectiva: qual é a necessidade de formação docente para a educação profissional no estado?

Síntese da aula

Nesta aula discutimos o que é a educação profissional e como ela se estrutura, priorizando uma visão histórica acerca da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. Também buscamos compreender, a partir da perspectiva de vários teóricos da área, como se estrutura a oferta de formação docente para atuação na educação profissional ao longo do tempo e em diferentes perspectivas no Brasil. Chegamos à conclusão de que a formação docente para a educação profissional é fruto de uma história de ofertas descontínuas e de lacunas, o que permite a presença de profissionais não formados para a docência atuando em várias instâncias e níveis de oferta dessa modalidade.

Leituras complementares

Aprenda um pouco mais sobre formação docente para a EPT acessando a **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, cujo número 1 se encontra disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf , mas que hoje é uma revista on line de responsabilidade do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP) do IFRN, disponível em http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT .

Avaliação da aprendizagem

A partir da leitura da aula, responda:

1. O que é educação profissional e tecnológica?

2. Que níveis de ensino são ofertados nesse âmbito?

3. Qual é a relevância da formação de professores para atuar nessa modalidade?

4. Que obstáculos se impõem a essa formação?

Referências

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Trabalho & Educação**, v. 7, n. 2. mai./ago., 2008.

BRASIL. **Decreto 7.566, de 23 de Setembro de 1909.** Créa nas capitaes dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf Acesso em: 05 de abril de 1919.

BRASIL. **Lei 9.394/96, 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. . Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 de outubro de 2017.

BRASIL. **Resolução CNE nº 1/2008, de 27 de março de 2008.** Define os profissionais do magistério, para efeito da aplicação do art. 22 da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/17/pdf . Acesso em: 05 abril de 2019.

BRASIL. **Lei 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm Acesso em: 05 de abril de 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.** : Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 de outubro de 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024.** : Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf. Acesso em: 10 de outubro de 2017.

CAVALCANTE, Ilane Ferreira; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. A experiência da pesquisa na formação docente: unindo teoria à prática. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 12, p. 16-35. Natal: IFRN, 2017. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/issue/view/119 Acesso em: 06 de abril de 2019.

HENRIQUE, Ana Lúcia; CAVALCANTE, Ilane Ferreira. Formação docente para a Educação profissional: relato de uma experiência de pesquisa. In: A**nais do III Colóquio a Produção do Conhecimento em Educação Profissional.** Disponível em: https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/02/Artigo-61.pdf Acesso em: 22 de abril de 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação e Cultura. **Resumo Técnico - Censo da Educação Básica 2018.** Brasília,DF: INEP, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf. Acesso em: 06 de abril de 2019.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, jun. 2008. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de Professores para a Educação Profissional Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MOURA. Dante Henrique. **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013, p.347-361

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, p. 23-38, 2008.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e Formação Docente na Educação Profissional.** Natal: IFRN, 2014. Disponível em:http://portal.ifrn.edu.br/pesquisa/editora/livros-para-download/trabalho-e-formacao-docente-na-educacao-profissional-dante-moura . Acesso em: 30 de abril de 2019.

SAVIANI, D. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.

SOUZA, Antonio Lisboa Leitão de. Formação inicial e continuada de professores para a educação profissional: a política e a produção do conhecimento para a emancipação. In: MOURA, Dante Henrique. **Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional.** São Paulo: Mercado das Letras, 2013, p. 385-407.

Aula 7

Profissão e profissionalização docente

Objetivo de aprendizagem

Ao final desta aula, esperamos que você possa:

- compreender as mudanças históricas na profissão docente e suas implicações na profissionalização dessa categoria trabalhadora;
- refletir acerca das questões ligadas à profissionalização do professor.

Conteúdos e seus desdobramentos

PARA COMEÇO DE CONVERSA

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire

Fonte da imagem: https://pro2-bar--s3-cdn-cf3.myportfolio.com/64d3a-98de990cfe49dbaf180a2402e41/e24d25f9-3f6e-4636-94c1-d26e-813fa80f_rw_1200.jpg?h=d0e3002ecbb-114da77006a8ce1b90faa

Paulo Freire, nosso patrono da educação, deixa evidente que ensinar e aprender fazem parte da profissão docente. O professor é também um pesquisador, pois precisa investigar para conhecer e comunicar a novidade. Nesse sentido é que pensamos, o que constitui a docência e, com ela, a profissão professor? Vamos refletir sobre isso ao longo desta aula e da próxima.

1. PROFISSÃO PROFESSOR

O que é a docência? O que é ser professor? Essas questões de partida nos levam a pensar na história da docência, e, a partir dela, nas múltiplas perspectivas que foram legadas ao ensinar nos diferentes tempos e sociedades. Um aspecto se faz premente para a nossa reflexão: o professor é um trabalhador, pois, como qualquer outro trabalhador, vende sua força de trabalho que, essa sim, se diferencia de outros tipos de trabalho. O professor atua na formação de outros trabalhadores, sendo o produto de seu trabalho, portanto, imaterial.

Se formos remontar aos primórdios da vida humana em sociedade, vamos ver que sempre existiu alguém, mais velho, para passar adiante costumes, hábitos culturais, exemplos. Nas antigas civilizações, o professor era sempre aquele que tornava o indivíduo apto para suas funções sociais: ensinava a leitura e a escrita; uma determinada arte ou ofício; os comportamentos sociais adequados; a liderança, enfim, o que se fazia necessário e recebia, em troca, o necessário para a sua subsistência.

A gênese da docência, tal como a entendemos hoje, no entanto, se deu no seio das instituições religiosas. Ao longo dos séculos XVIII e XIX, as congregações religiosas, como os jesuítas, fundamentais para a docência no Brasil, foram constituindo um corpo de saberes, técnicas, normas e valores que caracterizavam a docência sob a perspectiva de sua ordem.

Lessard e Tardif (2009, p. 255) nos lembram:

> Realidade familiar a todos, o ensino foi durante muito tempo apresentado como uma vocação, um apostolado, um sacerdócio leigo; seu exercício se baseava então antes de tudo, nas qualidades morais que o bom mestre tinha de possuir e exibir a todos aqueles que controlavam, de uma maneira ou de outra, o seu trabalho com os jovens.

Mais recentemente, e como recente remetemos ao século XX, é que a massificação da educação, a construção dos sistemas educacionais e as organizações de classe começaram a desenvolver reflexões e discussões acerca das diferentes perspectivas que configuram a docência. Isso exigiu o reconhecimento da docência como profissão e o reconhecimento e retorno do esforço de qualificação dos professores a partir de planos de carreira e de reconhecimento dos saberes que constituem a docência.

Para Lessard e Tardif (2009), a docência, portanto, atravessa, em seu percurso evolutivo ao longo da história, diferentes percepções atreladas ao olhar social, como vocação, como ofício e como profissão. Essas três concepções compõem o ensino até a atualidade e são permanentemente redefinidas conforme as funções e pressões sociais, que determinam as condições para o exercício da docência.

Para os autores, a docência está diante de um estado de crise, pois o modelo de professor que existia até o século XIX já não mais se coaduna com as necessidades da sociedade contemporânea. Vive-se um momento da dissolução de um modelo de atuação e da busca por novas perspectivas de profissionalização. Uma crise é ruptura do equilíbrio, resistência à modernidade, exacerbação das contradições.

A descrição das atribuições da profissão docente atravessa várias teorias e várias perspectivas. No entanto:

> Independentemente do agrupamento feito das classificações e tipologias para uma melhor análise, foi possível perceber que o significado conceitual dos termos empregados, para referir-se ao conjunto de capacidades mais ou menos sistematizadas necessárias para pôr em prática a profissão de professor (conhecimento‘, saberes‘ e competências‘), é quase o mesmo nos onze autores consultados. Para todos eles, a profissionalização da docência compõe-se de três ingredientes fundamentais, mas não suficientes: de saber, de saber-fazer e de saber-ser, apresentados na forma de saberes, de conhecimentos ou de competências.(PUENTES, AQUINO, QUILLICI NETO, 2009, p. 182. Grifo dos autores).

É importante observar que os conceitos “saberes, competências e conhecimentos” não podem ser tidos como sinônimos. Eles constituem conceitos diferentes e possuem

distintas, e por vezes antagônicas, perspectivas de análise da realidade do trabalho docente. O que esses conceitos trazem em comum, como apontam os autores, é sua caracterização da docência a partir de três componentes: o saber, o saber-fazer e o saber-ser. Isso denota a complexidade da ação docente, que também está imbuída, para além desses elementos, de aspectos contextuais, emocionais e sociais. Não pode, portanto, ser avaliada apenas por sua capacidade de transmitir conteúdos e de desenvolver procedimentos metodológicos.

As causas da crise no modelo de docência estão relacionadas à massificação da educação e à generalização do ensino secundário voltado para a preparação de mão de obra qualificada. Essa crise alterou substancialmente o ambiente escolar e começa a desmoronar a educação centralizada no

> [...] modelo do docente disciplinador e erudito, transmitindo o mais claramente possível, graças ao seu perfeito domínio da exposição magistral e a sua paixão intelectual, o patrimônio nacional e a grande cultura universal, a alunos escolhidos a dedo, por sua origem de classe, próximos da cultura escolar e dos códigos implícitos e destinados ao status de membros da elite meritocrática (NOVOA, 2009, p. 259).

Lessard e Tardif (2009), no entanto, chamam a atenção para o fato de que a mudança na profissão docente não se estabeleceu a partir de uma linha evolutiva linear ou unidimensional, é complexa e multidimensional:

> [...] se permanecermos durante algum tempo no domínio das representações, poderá ser útil encarar o ensino atual como uma composição dessas três concepções [vocação, ofício, profissão], que então não se apresentam mais como uma sucessão de etapas históricas, mas

> como reveladoras das dimensões fundamentais do trabalho docente, permanentemente redefinidas e recompostas em função das pressões e das condições em que se exerce esse trabalho. (LESSARD; TARDIF, 2009, p.256, acréscimo nosso)

Schaffel (2000, p. 109) nos lembra que a constituição da identidade, tanto nos indivíduos quanto nas profissões, sempre se dá a partir de um processo de desestruturação, ou seja, construção e reconstrução permeadas de incertezas.

> O conceito de identidade profissional relacionado ao mundo operacional do professor integra os estudos que dizem respeito à socialização profissional, que se centram nos processos de adaptação do professor ao seu meio profissional.

Assim, a construção da identidade profissional docente se dá não apenas na formação inicial, mas também na formação continuada e na experiência, ou seja, na prática profissional, a partir do ambiente e dos pares.

Referenciando Nóvoa, é importante lembrar que o currículo de formação de docentes geralmente oscila entre três polos, conforme demonstra a figura 1.

Figura 1 – Polos em que oscilam os currículos de formação docente

METODOLÓGICO	DISCIPLINAR	CIENTÍFICO
Ênfase nas técinas e instrumentos.	Ênfase na maestria em um determinado saber.	Ênfase nas ciências da educação, sociais e humanas.

Fonte: Elaboração própria adaptada de Nóvoa (1998).

Essa oscilação entre os polos representados na figura 1 acaba reproduzindo dicotomias, tais como: saber fundamental/saber aplicado; ciência/técnica; saber/métodos. Nesse sentido, faz-se necessário fugir ao olhar dicotômico, buscando observar as múltiplas dimensões do trabalho docente.

Para Ramalho, Nuñes e Gauthier (2004), o processo de construção dos saberes docentes se desenvolve junto do desenvolvimento da pesquisa na educação, resultando numa reflexão da e sobre a prática, assim como numa perspectiva crítica e coletiva da atuação. A crítica, para os autores, é elemento fundamental não só na constituição dos saberes docentes, mas na própria trajetória da profissionalização, pois é ela que permite o movimento para a reconstrução da própria docência, da docência como profissão e da própria realidade em que se insere o professor.

Os mesmos autores lembram que, no contexto da América Latina, a questão da profissionalização docente passa por uma compreensão do lugar do professor na sociedade, ou seja, pela ideia de que o professor é percebido como um consumidor de conhecimentos produzidos por outros profissionais e um mero reprodutor ou emissor desses conhecimentos estabelecidos. Isso leva à desprofissionalização.

Ramalho, Nuñes e Gauthier (2004 p. 39) afirmam que:

> [...] pode-se definir a profissionalização como o processo no qual uma ocupação organizada, normalmente, mas nem sempre, em virtude de uma demanda de competências especiais e esotéricas, obtém o exclusivo direito a executar um tipo particular de trabalho, controlar a formação e o acesso, e controlar o direito para determinar e avaliar as formas de como realizar o trabalho.

Ocorre que, historicamente, os professores não possuem o direito exclusivo de exercer sua profissão, podendo qualquer profissional de qualquer área exercer a docência em qualquer nível de ensino. Os professores também não possuem um estatuto que determine suas “competências especiais e esotéricas”, nem mesmo o controle de formação e avaliação de seu trabalho. Esses são fatores importantes que determinam a desprofissionalização dos docentes no Brasil. Dessa forma, fica claro que a profissionalização de qualquer profissão é mais do que um conjunto de saberes e competências, é uma questão de poder em relação a outros grupos profissionais. No entanto, vale enfatizar:

> a transformação de uma ocupação em profissão expressa não só a aspiração a um maior status social, como também a busca de um reconhecimento da especificidade da ocupação, a responsabilidade de seu exercício e a legitimidade de espaços de autonomia necessários para o sucesso na atividade (RAMALHO, NUÑES e GAUTHIER, 2004, p. 40).

Os caminhos para a profissionalização docente são difíceis, portanto. Evidentemente, isso não significa dizer que não há elementos caracterizadores da profissão docente. O trabalho do professor se constrói numa coletividade, a partir de valores e de conhecimentos, e tem uma perspectiva que não pode ser mensurada por meio de produtos concretos.

A identidade docente no Brasil é permeada pela própria construção social da profissão docente, que oscilou, ao longo do tempo, entre as perspectivas de ser uma profissão plena, uma ocupação semiprofissional, ou mesmo uma ocupação em vias de profissionalização, conforme afirma Lelis (2009, p. 57)

> [...] é preciso, como indica Nóvoa (1998), repensar o processo de profissionalização da profissão docente além da lógica do espaço acadêmico e das políticas do Estado inscritas num campo de poder e de controle.

Nesse sentido, a autora propõe uma reflexão acerca da formação inicial como elemento relevante na construção da profissionalidade, sobre a condição da formação no Brasil, onde proliferam cursos noturnos e ampla maioria de formação na rede privada. Esse dado é relevante porque são as universidades públicas as principais produtoras e difusoras (pesquisa e extensão) de conhecimento no Brasil, conforme dados elencados no relatório intitulado Research in Brazil , elaborado pela Clarivate Analytics (empresa especializada em soluções inovadoras de pesquisas e dados) para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 2018.

Se está nas instituições públicas a formação mais ampla, voltada não só para a instrumentalização para o trabalho, mas para a formação integral, gerando investigação, reflexão crítica e compreensão acerca dos fenômenos e dos fatos, assim como intervenção na realidade, é esse o foco que deve receber maior fomento do Estado, buscando formar para a excelência.

Nóvoa (2009, p. 227) afirma:

> Na maioria dos países europeus, o processo de profissionalização da atividade docente se fez sob a tutela do Estado, embora não se deva ignorar o papel dos movimentos associativos logo nas primeiras décadas do século XX.

O autor remete a três dilemas presentes na formação da profissão docente: a necessidade de formar-se internamente (formação inicial e continuada e experiência); de formar-se para intervir na realidade; de reconhecer os saberes da profissão, não apenas os de sua área, conforme demonstra a figura 2:

Figura 2: Aspectos da construção da identidade profissional docente.

Fonte: Elaboração da autora, adaptada de Nóvoa (2009).

Somente a intersecção entre esses elementos permite a completa percepção da profissionalização da docência. O autor também ressalta que é preciso estar atento à complexidade do ensino, que é uma atividade multifacetada, que se organiza em aspectos tais como:

- colaboração do aluno - se estabelecendo, portanto, a partir das relações sociais;
- afetos e conflitos - pois se insere em um grupo social e, como o grupo, reflete e retrata os conflitos que lhe são inerentes;
- objetivos distintos e, às vezes, contraditórios, a cumprir: formar a pessoa e o trabalhador; garantir a igualdade de oportunidades e a seletividade das elites; promover a mobilidade social e, ao mesmo tempo, sua coesão.

Observa-se, a partir da proposição de Nóvoa (2009), que os fatores que contribuem para a profissão docente vão além da formação, pois se estabelecem também no ambiente escolar, nas relações interpessoais e nos objetivos de formação. Por isso, o espaço da educação exige dos docentes não só uma grande compreensão de sua área de formação e dos saberes da docência, mas a consciência política para uma participação nos debates sociais e culturais, um trabalho contínuo com a realidade em que está inserido. Vamos continuar essa discussão na aula seguinte, refletindo mais profundamente sobre a profissionalização docente.

Atividades integradas

Você percebeu que são muitos os fatores que interferem na constituição da profissão docente. Pesquise mais, leia mais e elabore um pequeno fluxograma definindo os elementos que constituem os saberes da docência em sua área de atuação!

Síntese da aula

Nesta aula, refletimos acerca das questões que determinam a profissão e a profissionalização e como essas questões afetam a docência a partir de fatores intrínsecos e extrínsecos à atividade do professor, tais como formação, saberes, identidade e relações de poder na sociedade.

Leituras complementares

Quer refletir um pouco mais sobre a formação e a profissionalização docente? Assista ao vídeo da professora Selma Garrido Pimenta, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=outmfB7-hzI

Avaliação da aprendizagem

A aula apresentou alguns aspectos relativos à profissionalização da docência e apresentou reflexões teóricas sobre o tema. Agora, reflita e responda as questões a seguir:

1. O que, em sua opinião, define a docência como uma profissão?

2. Que elementos determinam a profissão docente?

3. O que dificulta a profissionalização do professor?

Referências

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827, p. 71 vol. 1 pt. I . Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 10 de maio de 2019.

CROSS, Di. THOMSON, Simon. SINCLAIR, Alexandra. **Research in Brazil:** a report for CAPES by Clarivate Analytics. Brasília: Capes, 2018. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/17012018-CAPES-InCitesReport-Final.pdf Acesso em: 10 de maio de 2019.

LELIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice (org.). **O ofício de professor:** história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2009.

LESSARD, Claude. TARDIF, Maurice. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice (org.). **O ofício de professor:** história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2009.

LINS, Carla Patrícia Acioli. Processo de profissionalização docente: o contexto das práticas. **Revista Estudos de Sociologia**, v.1, n. 19, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235531/28508. Acesso em: 20 de fevereiro de 2020.

NÓVOA, Antonio. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: NÓVOA, Antonio. **O ofício de professor:** história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2009.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua Formação** (org.). Lisboa: Publicações Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1997.

PUENTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández; QUILIICI NETO, Armindo. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Revista Educar**, n. 34, p. 169-184, 2009.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Izauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino:** perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SCHAFFEL, Sarita Léa. A identidade profissional em questão. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, p. 61-193, mai./jun./jul./ago. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05 Acesso em: 10 de maio de 2019.

VEIGA, I. P. A. A profissionalização docente: uma construção histórica e ética. In: VEIGA, I. P. A.; ARAÚJO, J. C. S.; KAPUZINIAK, C. **Docência:** uma construção ético-profissional. Campinas: Papirus, 2005.

Aula 8

A profissionalização docente

Objetivo de aprendizagem

Ao final desta aula, esperamos que você possa:

- compreender algumas mudanças na profissão docente e suas implicações na profissionalização dessa categoria trabalhadora;
- compreender como as mudanças contextuais (políticas, sociais) interferem no processo de profissionalização da docência.

Conteúdos e seus desdobramentos

PARA COMEÇO DE CONVERSA

Fonte da imagem: https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn%3AANd9GcQ_TPrae-YBE08JEJkNvOtSNGFbeBCxEthc0c4woFECraHtSR4-

A educação pela pedra

Uma educação pela pedra: por lições;
para aprender da pedra, freqüentá-la;
captar sua voz inenfática, impessoal
(pela de dicção ela começa as aulas).
A lição de moral, sua resistência fria
ao que flui e a fluir, a ser maleada;
a de poética, sua carnadura concreta;
a de economia, seu adensar-se compacta:

lições da pedra (de fora para dentro,
cartilha muda), para quem soletrá-la.
*
Outra educação pela pedra: no Sertão
(de dentro para fora, e pré-didática).
No Sertão a pedra não sabe lecionar,
e se lecionasse, não ensinaria nada;
lá não se aprende a pedra: lá a pedra,
uma pedra de nascença, entranha a alma.

João Cabral de Melo Neto

O poema de João Cabral de Melo Neto fala de como o aprendizado pode ser duro e difícil, a partir da metáfora da pedra, que ensina em sua carnadura concreta, por meio de sua concretude, ensina a dor, a economia, a dureza, a densidade. A pedra, diz o poeta, ensina não a ser pedra, mas a ser forte, não se aprende a pedra, diz ele, a pedra, principalmente no sertão, é parte do indivíduo. Embora essa metáfora não seja diretamente ligada à docência, quem exerce essa profissão sabe o quanto é difícil não só permanecer nela, aprendendo em sua carnadura concreta diariamente, como sabe o quanto é difícil também, no tempo e na sociedade em que vivemos, sobreviver da docência, por sua desvalorização, por sua massificação, pela concretude de seu cotidiano. Nesta última aula da disciplina, continuamos refletindo sobre isso e esperamos que ela nos traga não só os desafios, mas os sopros de esperança na construção do nosso caminho profissional.

1. A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Fonte da imagem: https://www.uninassau.edu.br/sites/mauriciodenassau.edu.br/files/fields/imagemLateral/noticias/2019/02/conceito-de-educacao-moderna-mao-desenhada_23-2147907442.jpg

O conceito de profissão é definido por Veiga (2005, p. 40) como algo que "[...] é utilizado para identificar um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado, que corresponde efetiva e eficientemente à confiança pública". Bem, isso caberia muito bem à docência, não fossem os entraves históricos, econômicos e sociais que cercam a atuação dos professores.

A profissionalização docente se confunde com a história da formação de professores, pois a docência foi se construindo como profissão na medida em que as sociedades foram se desenvolvendo e se tornando mais complexas. A democratização da educação básica, por exemplo, é elemento fundamental na necessidade de formação de docentes. Essa história

está ligada, no mundo ocidental, aos movimentos de Reforma e Contrarreforma, que apontavam já para uma necessidade de desenvolvimento da formação de professores, mas torna-se mais premente a partir da Revolução Francesa, no século XVIII, quando se evidencia a intenção de disseminar a educação para as classes menos favorecidas e, a partir dessa perspectiva, a necessidade de estabelecer uma escola normal, sob responsabilidade do Estado, voltada para a formação de professores. Essa possibilidade se torna viável ao longo do século XIX com a consolidação dos Estados Nação e a implantação dos sistemas de ensino público.

A partir do século XIX disseminam-se as implantações das escolas normais no mundo ocidental. No Brasil, no entanto, esse percurso só se intensifica a partir do século XX, embora já haja iniciativas e legislações para essa formação desde o século anterior.

A Lei de 15 de outubro de 1827 "manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio." (BRASIL, 1827). Em seu artigo 5º essa mesma lei indica que

> Art 5º Para as escolas do ensino mutuo se applicarão os edifficios, que houverem com sufficiencia nos logares dellas, arranjando-se com os utensillios necessarios á custa da Fazenda Publica e os Professores; que não tiverem a necessaria instrucção deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e á custa dos seus ordenados nas escolas das capitaes. (BRASIL, 1827).

Assim, ficaria sob encargo do Estado a organização da infraestrutura física, mas caberia aos próprios professores a sua formação nas escolas das capitais.

Tanuri (2000) informa que as primeiras experiências de formação de professores no Brasil concentravam-se com o método, ou seja, tinham uma perspectiva eminentemente prática. Na referida lei de 1827, estabelece-se que os professores deveriam:

> ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as noções mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral christã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Imperio e a Historia do Brazil. (BRASIL, 1827)

As professoras, no entanto, deveriam receber uma formação diferente, conforme preconiza o artigo 12º:

> As mestras, além do declarado no art 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrucção da arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão tambem as prendas que servem á economia domestica;(BRASIL, 1827).

Assim, estabelecia-se no Brasil uma formação que excluía as mulheres da compreensão de noções de geometria, além de devotá-las às prendas domésticas (professoras e alunas). Tanuri (2000, p. 65) nos lembra ainda, no entanto, que essa primeira legislação teve pouco impacto e efetividade nas províncias, pois as primeiras escolas normais só seriam criadas de forma mais efetiva no país após a reforma constitucional de 12 de dezembro de 1834.

> Pode-se pois dizer que nos primeiros 50 anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil, pautadas nos moldes de medíocres escolas primárias, não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos.

Ao longo do século XIX, a necessidade de criação de escolas normais vai tomando cada vez mais fôlego no país e são criadas escolas nas principais províncias (São Paulo, Bahia) voltadas exclusivamente para o público masculino. Elas só seriam abertas para as

mulheres no final do século, quando começa a ser divulgada a ideia de que a profissão docente se assemelhava às funções maternas, embora a realidade demonstrasse que havia pouco interesse do universo masculino pela profissão devido ao seu desprestígio e às parcas remunerações.

O Decreto 7.247, de 19 de abril de 1879 (Reforma Leôncio de Carvalho), traz a primeira proposta mais efetiva, oriunda do poder central, para a criação e o estabelecimento de um currículo de formação docente, a partir da criação de escolas normais em todo o território nacional. Mas, até então, pensava-se na formação do professor, não exatamente em sua profissionalização. Isso impunha a necessidade de construção de uma carreira, por exemplo, além da constituição de seus saberes e práticas.

Em aula anterior, já discorremos sobre as diversas legislações que construíram a educação brasileira e observamos que, em geral, elas não previam exatamente os princípios e as formas relacionadas à construção da carreira docente. A carreira docente, em linhas gerais, começa a se delinear quando os professores, reunidos em sindicatos e organizações, reivindicam condições de trabalho e de remuneração adequadas à natureza de seu trabalho. Mas esse é um caminho ainda em curso, pois as condições em que ainda se move a profissão docente até hoje não favorecem a profissionalidade. Para Nóvoa:

> Contrariamente a outros grupos profissionais, os docentes não codificaram jamais, de maneira formal, um conjunto de regras deontológicas. Isso se explica por duas razões: primo, o comportamento ético lhes foi ditado do exterior, em princípio pela igreja, depois pelo estado; secundo, estas duas instituições exerceram uma após a outra, o papel de mediadores da profissão docente, tanto em suas relações internas quanto nas externas. (NÓVOA, 1997, p. 120)

Nesse caminho, também se incluem as discussões em torno da identidade docente, sobre que já discorremos em aula anterior. Ela se refere à auto-afirmação do professor enquanto sujeito (alguém que tem autonomia para pensar, planejar e agir). Uma autonomia que eventualmente lhe é negada, posto que estamos em um país em que muitas manifestações coletivas dos professores são recebidas com bombas de efeito moral, cães policiais treinados e balas de borracha e onde boa parte dos estados não paga o piso salarial aos seus professores.

Não se pode deixar de lembrar que as mulheres professoras têm um importante papel na institucionalização do magistério, na construção do ofício de ensinar. No entanto, as mulheres estavam, durante muito tempo, restrita às funções básicas do ensino, o que lhes garantia, no máximo, os salários mais baixos da profissão.

A industrialização da sociedade e a busca por mão de obra qualificada também interferiram no processo de formação e profissionalização docente. Nesse contexto, os professores se tornaram peças importantes para o desenvolvimento social ou para qualquer projeto social a ser implantado. Mas nem isso foi suficiente para alcançar a efetiva profissionalização do profissional da Educação.

A verdade é que o professor enfrenta dificuldades na sua formação, pois a grande maioria das ofertas de formação docente no país se dá em instituições privadas, que nem sempre primam pela articulação ensino/pesquisa/extensão. Enfrenta problemas também no que tange à massificação do ensino e degradação do trabalho docente, que, até por lacunas legais, pode ser desenvolvido apenas com base na experiência; assim como tem enfrentado, ao longo dos séculos, no Brasil, a ausência de políticas públicas voltadas para a solução das dificuldades do próprio contexto educacional. Esse conjunto de dificuldades resultou em um quadro (bastante atual) de descaracterização e desvalorização do professor. Evidentemente isso gera insatisfação não só entre quem já exerce a docência,

mas em que está adentrando nos cursos de formação inicial, que não tem mais interesse em perceber a docência como uma profissão alvo.

Observa-se que a docência tem sido uma atividade permeada por processos de precarização e proletarização. O resultado desses processos não vem conduzindo à profissionalização, mas à desprofissionalização. E esses processos são oriundos de políticas de caráter neoliberal que orientaram e orientam as profundas reformas que o Brasil tem passado desde as últimas décadas do século XX. Nesse sentido é que Shiroma e Evangelista (2004, p. 535) afirmam:

> [...] a política de profissionalização de professores e gestores, nos moldes em que vem sendo implantada, tem por objetivo não o aumento da qualificação do quadro de magistério, mas sim, a sua desintelectualização para, desse modo, torná-los pragmáticos diminuindo-lhes a capacidade de intervenção consciente.

Em função disso, a profissionalização, que está relacionada à intelectualidade e à politicidade do magistério, passou a ser propagada como compromisso com a competência. Desvia-se o foco da questão política da profissionalização em prol de um traço tecnocrático que comanda as reformas da educação no país. Lins (2013, s/n) afirma que:

> O controle exercido pelo Estado sobre o professorado, por meio da política educacional, se dá, como já dito, em nível macro pelo sistema de avaliação e, em nível micro, pelo controle exercido tanto pela gestão da educação quanto da escola. A avaliação sistemática das escolas por órgãos externos tem suscitado críticas e discussões acerca das suas consequências sobre o trabalho dos professores, como a perda da autonomia do grupo profissional. A padronização e a rotinização das atividades levadas a termo

> com o objetivo de atingir as metas para a aprendizagem estabelecidas para a escola, caracterizariam essa perda cujos desdobramentos conduzem à desprofissionalização, pois o trabalho docente passaria a ser guiado pelas normas, regras e valores postos pelo Estado e pela gestão da escola. Nesse sentido, o professorado é apontado como grupo em processo de proletarização.

Ainda conforme Lins (2013), o conceito de proletarização se constrói exatamente sobre o controle do processo de trabalho, levando à submissão do trabalho ao assalariamento, à especialização, à rotinização e à padronização em oposição à autonomia, à autoridade, ao poder e ao prestígio. No Brasil, o controle da profissão docente sempre esteve nas mãos do Estado, que não só seleciona e avalia os docentes, mas estabelece supervisores para a fiscalização de seu trabalho, assim como sempre foi do Estado a definição das diretrizes de formação dos professores. Nesse sentido, a cobrança do Estado por uma formação superior para a docência, estabelecida já no século XX, foi importante e apontou para uma profissionalização, no entanto, não foi eficiente, porque não definiu que quem não tivesse essa formação não poderia exercer a profissão. Evidentemente, como em todas as tensões sociais, o movimento da classe, ou seja, do grupo profissional organizado, pode reverter o quadro de precarização em busca da profissionalização e da valorização.

A docência para a educação profissional acompanha todas essas questões, apesar de ter suas especificidades, como já discutimos em aula anterior. Nesse sentido, mesmo a LDB mais recente, a Lei n. 9.394/1996, não dispunha originalmente de regulamentação específica para os docentes da EP. Somente no artigo 63 definia que os institutos superiores manterão — de acordo com o inciso II — programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica (BRASIL, 1996).

No Decreto 2.208/1997 encontramos uma definição quanto ao exercício da docência na modalidade de Educação Profissional. O artigo. 9º esclarece que:

> As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica (BRASIL, 1997)

Esse decreto demonstra uma excessiva valorização da experiência em detrimento da formação para a docência, algo que remonta à educação profissional ainda nas legislações do início do século XX.

O Decreto 5.154/2004 revogou o Decreto 2.208/1997, mas manteve-se omisso no que tange à formação docente.

O Plano Nacional de Educação, com vigência entre de 2001 e 2010, Lei . 10.172/2001, no item que trata da Educação Tecnológica e Formação Profissional, mantinha a mesma perspectiva de valorização da experiência, ou da prática ao apresentar o seguinte objetivo e meta:

> Modificar, dentro de um ano, as normas atuais que regulamentam a formação de pessoal docente para essa modalidade de ensino, de forma a aproveitar e valorizar a experiência profissional dos formadores. Estabelecer, com a colaboração entre o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho, as universidades, os CEFETs, as escolas técnicas de nível superior, os serviços nacionais de aprendizagem e a iniciativa privada, programas de formação de formadores para a educação tecnológica e formação profissional (BRASIL, 2001).

O atual Plano Nacional de Educação, Lei n. 13.005/2014, cuja vigência é de 2014 a 2024, embora proponha a meta de formação de todos os professores que atuam na educação básica (Meta 15), aponta, logo em seguida, na estratégia 15.9, a perspectiva de:

> Implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício (BRASIL, 2014).

A exceção é a estratégia 15.13 que define a proposta de :

> Desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes (BRASIL, 2014).

A estratégia em questão aponta a necessidade de formação específica para os docentes da educação profissional, mas mantém a valorização da prática, da experiência envolvida com a atuação no mercado de trabalho, demonstrando a necessidade de uma formação mais voltada para as metodologias de caráter pedagógico.

Por fim, a Resolução CNE nº 02/2019, que trata das Diretrizes Nacionais de Formação de Professores, indica, no artigo 6º, alínea II, o princípio de promover "a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão" (BRASIL, 2019), mas não informa como essa valorização será feita, ou mesmo que saberes e práticas específicos serão valorizados.

A reforma promulgada pela Lei 13.415/2017, instituída pelo presidente que substitui Dilma Roussef, Michael Temer, traz mudanças substanciais para a LDB (Lei 9.393/96), entre elas, a inclusão do “notório saber” entre os que atuam como docentes na educação pProfissional, incluído no artigo. 61 da LDB que trata dos profissionais da educação básica. Atributo incluído no inciso IV do referido artigo:

> IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (BRASIL, 1996. Incluído pela lei nº 13.415, de 2017).

Todas as legislações apresentadas deixam evidente uma política de formação de professores que se constitui pelas rupturas, pelas quebras de continuidade e pela valorização da experiência no mercado, principalmente no que tange à educação profissional. Essa linha se mantém ainda mais evidente com as reformas promovidas após o golpe de 2016, que depôs uma presidenta legitimamente eleita, Dilma Vana Roussef.

Para além da valorização da experiência adquirida na prática (ou no mercado, como o quer a legislação), esse inciso aponta para uma sobrevalorização do conteúdo adquirido informalmente, desvalorizando toda e qualquer formação que considere os princípios da formação humana integral, da articulação teoria e prática, da integração curricular, enfim, desvalorizando a necessidade de formação específica para a docência e, como tal, a docência como profissão.

O caminho para a profissionalização da docência ainda é longo, para a sua realização faz-se imprescindível, como já dizem os autores consultados desde a aula anterior, a

organização dos professores e o uso dos recursos legais para a reivindicação de direitos e a luta. Os sindicatos, as entidades que reúnem as categorias, como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)[1] e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)[2], têm servido de importantes baluartes na conquista de direitos, na construção de documentos e na reivindicação pelas mudanças necessárias.

1 A ANFOPE tem origem nos movimentos de educadores do final da década de 1970. É uma associação que luta em defesa das políticas de formação e valorização dos profissionais da da educação.

2 A ANPED é uma associação sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, por meio de professores e estudantes e demais pesquisadores, objetivando o desenvolvimento da educação e da cultura a partir de princípios democráticos e em prol da justiça social.

Atividades integradas

Você já percebeu que a questão da profissionalização docente é complexa. Que tal você fazer um levantamento das notícias mais recentes acerca do trabalho docente, ou dos movimentos docentes em prol de melhores condições de trabalho, carreira e salário? O que você encontra nos jornais, na televisão ou nas redes sociais? Faça uma leitura dessas notícias, busque dados, elabore uma reflexão acerca da profissionalização docente com base nessas informações que você coletou.

Síntese da aula

Nesta aula discutimos alguns dos aspectos ligados à profissionalização da docência, observando suas relações com a identidade, com a formação e com os saberes do professor, sem deixar de observar que todos esses fatores estão permeados pelas questões políticas e sociais que envolvem a profissão professor em cada momento da história.

Leituras complementares

Quer compreender melhor as questões ligadas à profissionalização docente? Assista ao vídeo da USP que discute os aspectos relacionados a como a docência se tornou profissão e como o estado controla a profissionalização docente. Vídeo disponível em http://eaulas.usp.br/portal/video.action?idItem=2401

Avaliação da aprendizagem

A partir da leitura da aula:

1. Como se constitui, a partir do que você leu, a proletarização da docência?

2. Que aspectos sociais e políticos tendem a interferir mais fortemente na profissionalização do professor?

Referências

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827, v. 1, p. 71 , pt. I . Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 10 de maio de 2019.

CROSS, Di. THOMSON, Simon; SINCLAIR, Alexandra. **Research in Brazil:** a report for CAPES by Clarivate Analytics. Brasília: Capes, 2018. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/17012018-CAPES-InCitesReport-Final.pdf Acesso em: 10 de maio de 2019.

LELIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. **O ofício de professor:** história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2009.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: _____. **O ofício de professor:** história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2009.

LINS, Carla Patrícia Acioli. PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: o contexto das práticas. **Revista Estudos de Sociologia**. , 2013, v.1, n. 19, s.p.. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235531/28508 Acesso em: 20 de fevereiro de 2020.

NÓVOA, Antonio. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: _____. **O ofício de professor:** história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2009.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua Formação** (org.). Lisboa: Publicações Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1997

PUENTES, Roberto Valdés; AQUINO. Orlando Fernández; QUILIICI NETO, Armindo. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Revista Educar**, n. 34, p. 169-184, Curitiba, 2009.

SCHAFFEL, A identidade profissional em questão. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Revista Perspectiva.** , v. 22, n. 02, p. 525-545, Florianópolis, jul.-dez. 2004 Disponível em: http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html Acesso em:

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-193, mai.- ago. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05. Acesso em: 10 de maio de 2019.

VEIGA, I. P. A. A profissionalização docente: uma construção histórica e ética. In: VEIGA, I. P. A.; ARAÚJO, J. C. S.; KAPUZINIAK, C. **Docência:** uma construção ético-profissional. Campinas, : Papirus, 2005.