

## **GT 27 – Formação de professores para a educação profissional**

Coordenadora: Profa. Dra. Maria Rita Neto Salles Oliveira(CEFET-MG)

***Ementa:*** O GT tem por objetivo discutir aspectos da formação de professores para a modalidade da educação profissional, nos contextos, estreitamente relacionados, da contemporaneidade e dos dispositivos legais a respeito da matéria, no Brasil. Serão abordadas características da contemporaneidade, da relação entre contexto histórico, políticas públicas, leis e práticas sociais, além das condições atuais da formação em pauta. O GT acolherá apresentação de resultados de estudos e pesquisas ou experiências e propostas de inovação exitosas sobre a formação de professores para a educação profissional.

### **Apresentação Oral**

Danilo Herbert Queiroz Martins; Revalino Antonio de Freitas  
Transformações institucionais na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e implicações para os professores no IFMT-Campus Cuiabá

Fernanda Ferreira Boschini; Sueli Soares dos Santos Batista  
Os Programas de Formação Docente para Educação Profissional no Instituto Federal de São Paulo- Campus São Paulo

Iza Manuella Aires Cotrim; Alexandre Fonseca D'Andrea; Janylle Rebouças Ouverney-King  
Formação docente para as Escolas Cidadãs da Paraíba: contribuições do Programa Gira Mundo Finlândia

Marco Aurélio Nicolato Peixoto; Ana Paula da Silva Rodrigues; Leonardo Ribeiro Gomes  
O perfil coletivo profissional como entidade constitutiva e determinante para o êxito almejado pelas Instituições de ensino

Sandra Freitas de Souza; Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira  
Formação de professores da Educação Profissional para alunos com deficiência

Shirleide Pereira da Silva Cruz; Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva; Waldilene Santos do Nascimento  
Formação continuada de docentes na Educação Profissional: analisando aspectos da construção da profissionalidade

---

## **TRANSFORMAÇÕES INSTITUCIONAIS NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E IMPLICAÇÕES PARA OS PROFESSORES NO IFMT-CAMPUS CUIABÁ**

**Danilo Herbert Queiroz Martins**<sup>1</sup> – danilohqmartins@gmail.com

Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Sociologia / Instituto Federal de Mato Grosso, Departamento da Área de Serviços

Estrada Goiânia-Nerópolis

CEP: 74001-970– Goiânia –Goiás – Brasil

**Revalino Antonio de Freitas**<sup>2</sup> – rafreitas@ufg.br

Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Sociologia

***Resumo:** Este trabalho é parte da pesquisa, em andamento, de doutoramento em Sociologia na Universidade Federal de Goiás, e tem como objetivo uma análise das transformações institucionais que o atual Instituto Federal de Mato Grosso – Campus Cuiabá sofreu nas últimas três décadas e suas implicações sobre o trabalho e vida dos professores que acompanharam essas transformações. Dessa forma, apresenta uma exposição do histórico da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; relatos de professores que atuam na instituição ao longo das transformações institucionais no período – desde Escola Técnica Federal, passando por Centro Federal de Educação Tecnológica até a implementação do Instituto Federal; e expõe algumas dificuldades enfrentadas pelos docentes frente à nova realidade atual. Para a análise proposta, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em documentos oficiais, livros e artigos científicos; e realizadas entrevistas com professores em atividade no IFMT – Campus Cuiabá. Justifica-se a pesquisa, pela necessidade de entendimento das alterações institucionais sobre o trabalho e vida dos professores, especialmente no contexto dos Institutos Federais, que constituem novas institucionalidades e a base da educação profissional no Brasil, e que devido a sua recente criação, ainda carece de pesquisas. Os dados preliminares, revelam que as alterações institucionais, realizadas de forma impositiva, tem impacto direto sobre as atividades dos professores, e estes, mesmo que se esforcem para o melhor desempenho de suas atribuições, carecem de capacitação frente às*

---

<sup>1</sup> Doutorando em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás. Mestre em Ciência Política – UFPE. Bacharel em Administração – UFMT.

<sup>2</sup> Doutor em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Mestre em Educação – UFG. Graduado em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão.

*mudanças, sofrem com a degradação dos processos de socialização e não estão integrados no processo de formação e implementação de políticas públicas de educação profissional.*

**Palavras-chave:** *Trabalho docente. Institutos Federais. Educação Profissional. Transformações institucionais.*

## **1. INTRODUÇÃO**

Partindo do pressuposto de uma fundamentação teórico-metodológica, epistemológica e ético-política, na qual o professor é responsável direto por maior qualidade na educação profissional, demandada pela sociedade brasileira, sendo essa educação calcada na formação integral do cidadão, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico e técnico, e em atendimento às demandas sociais e peculiaridades regionais, que constituem finalidades dos Institutos Federais, assim como o apontado em levantamentos teóricos no campo do trabalho docente, este trabalho é resultado de parte da pesquisa, ainda em andamento, de doutoramento realizada no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Goiás que visa analisar o processo de transformações do trabalho docente na Educação Profissional Federal no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso/IFMT – Campus Cuiabá.

Assim, tem como objetivo uma análise das transformações institucionais que o atual Instituto Federal de Mato Grosso – Campus Cuiabá sofreu nas últimas três décadas e suas implicações sobre o trabalho e vida dos professores que acompanharam essas transformações. Para tanto, apresenta uma exposição do histórico da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; relatos de professores que atuam na instituição ao longo das transformações institucionais no período – desde Escola Técnica Federal, passando por Centro Federal de Educação Tecnológica até a implementação do Instituto Federal; e expõe algumas dificuldades enfrentadas pelos docentes frente à nova realidade atual.

Para a análise proposta, serão utilizados como fontes de dados para a pesquisa: documentos oficiais, especialmente leis e decretos federais, e entrevistas com professores em atividade no IFMT – Campus Cuiabá. Também foi realizada uma pesquisa bibliográfica em livros e artigos científicos sobre o tema, a qual tem apontado processos de fragmentação e descontinuidade de políticas públicas da educação profissional, que refletem diretamente nas atividades docentes.

Justifica-se a pesquisa, pela necessidade de entendimento das alterações institucionais sobre o trabalho e vida dos professores, que se observa atualmente, no contexto dos Institutos Federais, que constituem novas institucionalidades e a base da educação profissional no Brasil, e que devido a sua recente criação, ainda carece de pesquisas. Neste sentido, pretende-se contribuir com as pesquisas sobre educação profissional, assim como sobre alguns temas relacionados ao trabalho docente nessa área.

Neste contexto, a compreensão da realidade do mundo do trabalho docente na educação profissional, especificamente as questões relacionadas ao trabalho dos professores do IFMT – Campus Cuiabá, também se justifica pela inquietude frente a busca da compreensão dos processos de alterações institucionais e seus reflexos sobre os professores, pela contribuição com a produção científica acerca do assunto, ao mesmo tempo que auxilia a conscientização pelos próprios atores – os professores - de processos de resistências, avanços e retrocessos, dentro do sistema capitalista excludente e alienante que orchestra as políticas públicas de educação profissional.

O trabalho está estruturado com a apresentação de uma revisão bibliográfica, abordando a história da educação profissional federal, juntamente com a apresentação de relatos colhidos em entrevistas realizadas com professores efetivos da unidade; e ao final serão tecidas algumas considerações sobre a pesquisa.

Foram realizadas entrevistas semipadronizadas (MYNAYO; GOMES, 1998; FLICK, 2009) a partir de um roteiro, objetivando uma abordagem que trouxesse mais elementos nas falas dos entrevistados para se discutir a problemática desta pesquisa. Até o momento, foram realizadas entrevistas com seis professores que têm 50 anos ou mais de idade, e que trabalham a mais de vinte anos como professores na instituição. Esse critério se deve ao fato de que nos últimos anos, a instituição passou por profundas transformações, especialmente com a transformação da então Escola Técnica Federal de Mato Grosso em Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso em 2002 e deste para o Campus Cuiabá do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso em 2008, de modo que se busca a compreensão das influências desses processos sobre o trabalho e vida na instituição desses professores. Para manutenção do sigilo, os professores foram identificados, neste artigo, sequencialmente pela ordem de entrevistas, sendo apresentados de Professor 1 ao Professor 6.

Assim, em levantamentos preliminares, o Campus conta com 230 professores efetivos do ensino básico, técnico e tecnológico, dos quais 115 possuem 50 anos ou mais de idade, e destes, 70 trabalham por mais de vinte anos no IFMT, constituindo assim a população para realização das entrevistas.

Assim, averiguar o caminho da educação profissional no Brasil, as influências internas e externas exercidas durante sua história, [re]organizações das estruturas vigentes, processos de resistência à exploração alienadora e entendimento de trajetórias da carreira docente na educação profissional, constituem pontos a serem analisados, de modo que poderá ser verificado que não é algo que possa ocorrer espontaneamente, pelo contrário, a possibilidade dessa travessia implica uma intencionalidade e a disputa de um projeto que é também social, e quem nem sempre seus atores estão sendo protagonistas.

## **2. TRABALHO DOCENTE**

Na perspectiva da busca da compreensão da realidade vivida, parte-se do pressuposto de que através do trabalho do homem originou-se a cultura humana, com a transmissão a outros membros do grupo e a seus descendentes, através da linguagem e da memória, do desenvolvimento de instrumentos de trabalho, de comportamentos, dos modos de vida, das relações de produção, dos valores, etc. (MARX, 2013).

Pode-se, então, compreender o trabalho, na visão marxiana, como uma atividade em que o homem atua sobre a natureza, modificando-a, e com isso modificando sua própria natureza

Dessa forma, como aponta Saviani (2007), a essência humana não é, então nata ou dádiva divina, ou algo que precede a existência do homem, e sim produzida pelos próprios homens, fruto do trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico.

Ao trabalhar, os indivíduos produzem conhecimento, o que os permite manter, conservar, criar e recriar múltiplas formas de existência, de modo que a concepção marxiana atribui aos indivíduos a capacidade de consciência acerca de suas necessidades para além de sua constituição genética, diferentemente dos outros animais – visão de que o trabalho diferencia o homem dos animais.

Complementando, Tardif e Lessard (2014) expõem que trabalhar não é exclusivamente transformar uma coisa em outra, um objeto em outro objeto, mas é envolver-se simultaneamente numa práxis em que o transformador, o trabalhadores, também é transformado por seu trabalho:

[...] Em termos sociológicos, dir-se-á que o trabalho modifica profundamente a identidade do trabalhador: o ser humano torna-se aquilo que ele faz. O agir, quer dizer, deixa então de ser uma simples categoria que exprime as possibilidades do sujeito humano de intervir no mundo, e torna-se a categoria central através da qual o sujeito realiza sua verdadeira humanidade. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 28-29)

Neste contexto, ao iniciar as entrevistas com os professores, sendo-lhes solicitado que falasse resumidamente sobre eles próprios, há uma autoidentificação com seu trabalho:

Meu nome é [...], tenho 55 anos, professor da área de matemática e trabalho aqui desde 1987. Entrei quanto ainda era Escola Técnica [...] fiz concurso público e por um tempo tinha dois vínculos, um aqui e outro no Estado, onde já era professor [...]  
(Professor 1; 55 anos; 30 anos no IFMT)

Sou a Professora [...], comecei a trabalhar aqui na área administrativa, mas logo depois fiz um concurso e passei a ser professora, cargo que ocupo até hoje [...].

Sou conhecida por Professora [...], quase ninguém me chama só pelo nome, sempre me chamam por Professora [...]. (Professora 2; 66 anos; 26 anos no IFMT)

Mesmo fora do IFMT, as pessoas me conhecem por Professor [...] sempre me apresento como professor do IFMT ... do IFMT não, geralmente da Escola Técnica [...] (Professor 6; 60 anos; 39 anos no IFMT)

Como demonstrado nas falas, e também ao longo de todas as entrevistas, os sujeitos pesquisados incorporam sua profissão à constituição de seu ser social, utilizam o termo “professor” para referência a si mesmos e são conhecidos tanto no âmbito institucional, como fora do trabalho como professores, especialmente como professores do IFMT.

Assim, ser professor constitui suas identidades. Não são professores somente em sala de aula, mas também o são quando fora do ambiente organizacional. Seus nomes e identificações enquanto seres sociais estão relacionados as suas profissões.

Neste sentido, busca-se a compreensão do que significa ser professor, o que esses sujeitos pensam enquanto atividades que os tornam professores.

Dessa forma, inicialmente procura-se entender como os professores avaliam seu trabalho enquanto atividades desempenhadas na instituição. Os relatos demonstram que o trabalho docente não se restringe apenas às atividades formais do cargo, ou seja, aquelas relacionadas

ao ensino, pesquisa e extensão e as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição<sup>3</sup>:

Ah, a gente não é só professor de ensinar matéria dentro da sala de aula. A gente é também um conselheiro que ouve e orienta os alunos, fala o que é certo ou errado, mesmo isso não sendo do nosso conteúdo em sala de aula. [...] (Professora 2; 66 anos; 26 anos no IFMT)

Muitos alunos vêm na sala dos professores nos procurar, contam suas dificuldades em casa, com os colegas, falta de dinheiro e muitos problemas pessoais [...] tento orientar no que é possível, e buscar auxílio naquilo que não consigo ajudar. [...] Também desenvolvemos outras atividades com nossos colegas de trabalho, como projetos sociais junto à comunidade, auxílio nas pesquisas e escrita daqueles que estão fazendo pós-graduação, visitar e conversar com aqueles que estão doentes [...] (Professora 4; 59 anos; 33 anos no IFMT)

Assim, percebe-se que os entrevistados se sentem como professores em todos os ambientes e situações, em que o ser professor é estar apto a interagir e ajudar ou buscar auxílio naquilo que é necessário. Os relatos, dessa forma, são consonantes à afirmação de Tardif e Lessard (2014) de que a docência é uma profissão de interações humanas.

Fica evidente também, como expressam Tardif e Lessard (2014, p. 44) que “o trabalho docente não se limita nem às atividades de classe, nem às relações com os alunos [...]”, sendo que apontam que o trabalho docente é marcado por uma grande diversidade de tarefas para cumprir, exigindo competências profissionais diversificadas.

Antigamente era só dar aula do conteúdo já definido ... passava a matéria no quadro, explicava, passava exercícios e preenchia os diários. Hoje não. Os alunos já vêm com muito conhecimento e a gente não tem que dar conta. Tive que aprender informática e a trabalhar com a tecnologia, porque é o que os alunos usam [...] (Professor 1; 55 anos; 30 anos no IFMT)

Somos um pouco de psicólogos, de assistentes sociais, de motivadores, de comunicadores, já que temos que desenvolver uma série de tarefas e estarmos preparados para lidar com todo tipo de situação que ocorre dentro e fora de sala de aula. (Professora 3; 51 anos; 22 anos no IFMT)

Com isso, os dados levantados na pesquisa demonstram que para esses profissionais, o trabalho docente é um trabalho com seres humanos, de forma que esse fato não deve ser considerado um fenômeno insignificante, mas que “trata-se, pelo contrário, do âmago das relações interativas entre os trabalhadores e os ‘trabalhados’ que irradia sobre todas as outras funções e dimensões do métier” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 35). Isso também é evidenciado no relato:

---

<sup>3</sup> Atribuições definidas no Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, estruturado através da Lei nº 12.772/2012.

Aqui são todos meus filhos [...] quando chegam têm que tomar benção e eu trato como trato meus filhos. Se vejo fora da escola, também trato como um filho, dou carinho, bronca, o que precisar. Sou uma mãezona que puxa orelha e que abraça todos eles [...] (Professora 5; 62 anos; 31 anos no IFMT)

Assim, entende-se que o trabalho representa uma sociabilidade que implica em relações sociais, fundamentado não somente na busca pela sobrevivência, mas também no atendimento das necessidades dos indivíduos. Com isso, é uma categoria central ao se analisar a sociedade humana em sentido amplo ou restrito.

Ao analisar o trabalho docente no IFMT, entende-se que é necessário também a análise da própria instituições e suas implicações sobre a vida dos professores, visto que a instituição passou por diversas alterações ao longo de sua história centenária, que impactaram diretamente na forma de trabalho e socialização dos professores.

### **2.1. Alterações institucionais e reflexos no trabalho docente**

A contextualização da instituição em que estão inseridos os professores é fundamental para a compreensão da situação atual desse grupo de trabalhadores – professores com mais de 50 anos de idade e que trabalham a mais de 20 anos no IFMT, pois entende-se que “as disputas travadas em torno das finalidades e do conteúdo da educação profissional no Brasil hoje, na verdade, foram produzidas ao longo da história como mediações da luta de classes” (CAIRES e OLIVEIRA, 2016, p.7), sendo os professores atores fundamentais nesse processo.

Assim, busca-se apresentar as principais transformações institucionais que o IFMT passou ao longo de sua história centenária, apresentando implicações no mundo do trabalho dos docentes, especialmente aquelas ligadas às interações desses sujeitos, já que “a organização escolar na qual o trabalho é desenvolvido tampouco é um mundo fechado; ela não é autônoma, mas participa de um contexto mais global no qual está inscrita” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 44).

Como aponta Kunze (2009), a Rede Federal de Educação Profissional surgiu com Regime Republicano Brasileiro, período de conflitos, mas, ao mesmo tempo, de grandes expectativas para o Brasil. Com o início da perda de força da economia agrário-exportadora do país, devido ao processo de industrialização nas cidades, durante a consolidação da República, houve intensa migração dos moradores da zona rural para as cidades fazendo com que sua população aumentasse consideravelmente. Como não havia trabalho suficiente para todas as



pessoas que chegavam às cidades, temia-se o aumento da criminalidade, gerando medo nas elites. Caires e Oliveira (2016), complementam que na Primeira República, 1889-1930:

[...] a conjuntura alterou o panorama socioeconômico da produção e da organização do trabalho, tornando necessário o aumento da implementação e sistematização da Educação Profissional e a ampliação do público a ser atendido por essa modalidade de educação: Essa conjuntura histórica foi marcada pelo desenvolvimento da industrialização, pela hegemonia do ideário positivista, pelo aumento da população urbana, pelo acirramento do número de imigrantes e dos movimentos anarcossindicalistas. Tendo em vista essa realidade, em 1909, Nilo Peçanha, através do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro, determinou a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, nas capitais dos estados brasileiros e na Cidade de Campos (terra natal desse presidente), destinadas ao Ensino Profissional Primário gratuito e vinculadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (CAIRES e OLIVEIRA, 2016, p. 45)

Assim, o atual IFMT constituía uma das 19 unidades criadas em 1909: a Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso - EAAMT. Após pouco mais de duas décadas de criação das Escolas de Aprendizes Artífices, as mesmas deram lugar aos Liceus Industriais, em 1937, sem alterar seus objetivos principais, apenas ajustando à nova realidade econômica e social do país:

No início da Era Vargas, a consolidação do capitalismo no país, devido ao avanço do setor industrial e o conseqüente deslocamento populacional para os centros urbanos, mudou o perfil da sociedade brasileira, tornando evidente a necessidade de políticas públicas voltadas para a área da educação, objetivando atender ao novo modelo socioeconômico. Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e iniciada uma reestruturação da educação brasileira. (CAIRES e OLIVEIRA, 2016, p. 52)

Neste contexto, em 1930, a EAAMT vinculou-se ao Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 13 de janeiro de 1937, através da Lei nº 378, as Escolas de Aprendizes Artífices receberam a denominação de Liceus Industriais. No entanto, somente em 05 de setembro de 1941, via Circular nº 1.971, a EAAMT assumiu oficialmente a denominação de Liceu Industrial de Mato Grosso - LIMT.

Para facilitar a implementação e o desenvolvimento da formação profissional, necessária ao desenvolvimento do país, houve a transformação, em 1942, dos Liceus Industriais do Ministério da Educação e Saúde em Escolas Industriais e Técnicas, que passaram a integrar, juntamente com as novas Escolas Técnicas, criadas no Rio de Janeiro, Ouro Preto e Pelotas, a Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial, destinada, especialmente à oferta de Cursos Técnicos (CAIRES e OLIVEIRA, 2016, p. 52). Assim, o LIMT foi transformado em Escola Industrial de Cuiabá – EIC.

No ano de 1959 as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias, ganhando autonomia administrativa e financeira, e passam a ser denominadas Escolas Técnicas Federais ou Escolas Agrotécnicas Federais, sendo a conjuntura da Segunda República (1945-1964), trata-se de um período:

[...] marcado pela aceleração da economia e pelo crescimento industrial, era requerida a oferta de treinamento rápido para os trabalhadores, visando suprir a grande demanda de força laboral, que se fazia necessária para o trabalho nos diversos setores econômicos, especialmente, na indústria. Para atender a essa demanda, foi criado, em 1963, o Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra (PIPMO), vinculado, inicialmente, ao MEC e, posteriormente, transferido para o Ministério do Trabalho. (CAIRES e OLIVEIRA, 2016, p. 73)

Dessa forma, em 20 de agosto de 1965, a EIC transformou-se em Escola Industrial Federal de Mato Grosso - EIFMT, em função da Lei n.º 4.759. Três anos depois, a Portaria Ministerial n.º 331, de 17 de junho de 1968, alterou a lei anterior e a escola industrial passou a denominar-se Escola Técnica Federal de Mato Grosso - ETFMT.

Verifica-se, que essas transformações no sistema de educação profissional foram ocorrendo ao longo do tempo em decorrência da expansão da indústria no Brasil e da necessidade urgente de formar técnicos para trabalhar nas fábricas que careciam de mão de obra qualificada.

Também deve ser destacado que o período enquanto Escola Técnica Federal, constitui aquele de maior duração, de modo que constitui ainda a institucionalidade mais lembrada e conhecida, especialmente no contexto do atual IFMT, a antiga Escola Técnica Federal de Mato Grosso.

Esse fato não se refere apenas a visão da sociedade, no caso de Mato Grosso, mas também de grande parte dos servidores que atuam na instituição, sendo que durante as entrevistas, por diversos momentos os professores se referiam à instituição como Escola Técnica, ETF ou apenas como escola:

[...] apesar de todos os problemas e dificuldades, sou realizada profissionalmente trabalhando aqui na escola. (Professora 4; 59 anos; 33 anos no IFMT)

A gente ainda não acostumou com o IFMT [...] muitas vezes falo ETF ou Escola Técnica, mesmo dentro de sala de aula. São meus alunos que me corrigem. (Professor 1; 55 anos; 30 anos no IFMT)

Muitas vezes quando falo para alguém que trabalho no Instituto Federal, a pessoa não sabe o que é, e pergunta: Universidade Federal? Aí, eu explico que é a antiga Escola Técnica, daí a pessoa sabe onde trabalho e conta histórias sobre a ETF (Professora 2; 66 anos; 26 anos no IFMT)

Também foi neste contexto que os sujeitos da pesquisa começaram suas atividades enquanto docentes na instituição, sendo que todos os entrevistados iniciaram suas carreiras enquanto professores da educação profissional na então Escola Técnica Federal de Mato Grosso - ETFMT.

No período dessa institucionalidade, é que também se verifica grande integração, socialização e organização dos servidores:

Antes a gente conhecia todo mundo, conhecia a família, frequentava a casa um do outro. Nos fins de semana nos encontrávamos na Associação, nossos filhos estudavam juntos na Cooperar [...] (Professor 1; 55 anos; 30 anos no IFMT)

Nós conseguimos criar várias instituições para os servidores: o sindicato, a cooperativa de crédito, a associação dos servidores e a escola Cooperar [...] hoje os novos servidores nem participam muito disso. (Professor 6; 60 anos; 39 anos no IFMT)

Assim, destaca-se a criação da Associação dos Servidores da Escola Técnica Federal de Mato Grosso – ASETFMT (1980), do Sindicato Nacional dos Servidores da Educação Federal de 1º e 2º Gaus – SINASEFE – Seção Sindical Mato Grosso (1988), da Cooperativa de Crédito Mútuo dos Servidores da Escola Técnica Federal de Mato Grosso – COOPERTEC (1992), e da Escola COOPERAR (1992).

Dessa forma, evidencia-se o processo de organização e socialização dos servidores da então ETFMT no sentido de criar institucionalidades destinadas ao lazer, à proteção e luta por direitos trabalhistas, à educação e ao crédito, revelando a criação de laços institucionais para fora da Escola Técnica.

Em 1988, na perspectiva de assegurar o Estado Democrático de Direito, foi promulgada a atual Constituição Brasileira, determinando, entre outras questões: a educação como direito de todos e dever do Estado e da família; a oferta do Ensino Fundamental obrigatório e gratuito e a progressiva universalização e gratuidade do Ensino Médio; a continuidade da descentralização do ensino, traduzida no denominado regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, inclusive com vinculação financeira; e a competência da União de legislar sobre as diretrizes e bases para a educação nacional e formular o Plano Nacional de Educação. Além disso, a Constituição transforma os funcionários de instituições públicas em servidores públicos e prevê a vinculação estatutária dos mesmos (BRASIL, 1988).

Antes de 1988 já tinham concursos públicos, eu mesmo entrei por concurso, mas não eram como são agora [...] (Professora 4; 59 anos; 33 anos no IFMT)

Nos anos 1970 e 1980 muitos professores começavam dando aula substituindo algum outro professor e iam ficando [...] com a Constituição todos que já estavam por muitos anos foram efetivados como servidores públicos. (Professor 6; 60 anos; 39 anos no IFMT)

Assim, a Constituição Federal também introduziu uma nova forma de ingresso na instituição: o concurso público, baseado nos princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade e publicidade.

De forma geral, a década de 1990 foi marcada por transformações na forma de organização do trabalho e, conseqüentemente, da educação no Brasil, tendo em vista a influência do ideário da produção flexível, da automação, do livre mercador, da competitividade, da empregabilidade e da intensificação e globalização capitalista (CAIRES e OLIVEIRA, 2016).

A nova concepção de economia, especialmente com a globalização, fez surgirem os Centros Federais de Educação Tecnológica<sup>4</sup>, que no caso do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso – CEFETMT ocorreu em 2002, para que pudessem dar suporte à introdução de novas tecnologias nas indústrias. Com isso, verifica-se um alinhamento gradativo e contínuo da educação profissional à lógica neoliberal.

Como aponta Frigotto (2005), no período de 1995 a 2002 o Brasil foi governado por Fernando Henrique Cardoso, sendo seus dois mandatos marcados pelo individualismo e formação de competências voltadas para a empregabilidade, características essas que revelam o neoliberalismo.

Nesse sentido, o Decreto nº 2.208 de 1997, editado nesse período, trouxe o ensino profissional de forma separada do ensino básico, com grande impacto sobre o trabalho dos professores da Rede Federal de Educação Profissional, visto sua experiência no ensino técnico integrado ao ensino médio:

Nós éramos referência na educação profissional, sabíamos como atuar no ensino técnico, formávamos ótimos profissionais, tínhamos uma boa estrutura de laboratórios, de corpo docente e de metodologia, mas com a implantação do ensino médio propedêutico ficamos perdidos. (Professora 2; 66 anos; 26 anos no IFMT)

---

<sup>4</sup> Os três primeiros CEFETs - Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro – foram criados em 1978, sendo considerados os CEFETs Históricos, mas somente a partir de 1997, após a instituição da Lei nº 8.948/1994, houve o processo generalizado de cefetização.

Penso que a qualidade do ensino começou a cair no final dos anos 1990, quando os cursos técnicos foram separados do ensino médio [...] (Professora 3; 51 anos; 22 anos no IFMT)

Ao analisarem esse período, Caires e Oliveira (2016), afirmam que se constata que havia uma concepção de Educação Profissional sendo implementada pelo Governo Federal, no sentido de proporcionar uma formação fragmentada, modularizada, flexível e desvinculada da possibilidade de elevação do nível de escolaridade dos trabalhadores.

Essa grande alteração institucional promoveu grande impacto sobre o trabalho dos professores, que haviam desenvolvido suas carreiras e métodos de trabalho para o ensino técnico, e que passaram a ministrar aulas para o ensino médio desvinculado ao técnico.

Com a mudança do governo federal, em 2003, esperava-se a reconstrução da educação profissional como política pública, considerando o discurso do Ministério da Educação no início do governo Lula, que pregava uma ação integrada entre princípios da ciência, trabalho e cultura, uma transformação estrutural na educação, uma política consistente de integração entre educação básica e profissional, articulando os sistemas federal e estadual, mas o que ocorreu foi o nascimento de alguns programas focais e contingentes e o próprio MEC iniciou a fragmentação e não priorizou a reintegração entre Estado e União (FRIGOTTO, 2005).

Assim, no governo Lula ocorre a criação dos Institutos Federais, que marca uma nova era na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, já que antes a rede era dividida em várias instituições com diferentes identidades. As unidades existentes antes da transformação passaram de forma automática à condição de campus dos Institutos Federais, sendo que foram criados através da transformação de Escolas Técnicas - ETFs e Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs.

Com isso, em 29 de dezembro de 2008, o CEFETMT passou a Campus Cuiabá do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT. Isso gerou impactos diretamente tanto no trabalho dos professores, quanto na construção de uma identidade institucional:

No fim do ano, fomos pegos de surpresa e viramos Instituto Federal [...], nossa instituição que tinha autonomia, tinha um Diretor Geral eleito e uma estrutura já consolidada, foi transformada em um campus de uma nova instituição que não sabíamos ao certo o que era. (Professor 6; 60 anos; 39 anos no IFMT)

No caso de Mato Grosso, acho que deveriam ter sido criados dois Institutos, porque nossa realidade de instituição industrial e urbana difere totalmente da realidade de outro campus que é agrícola e rural [...], mas agora somos o mesmo Instituto, com a

mesma gestão e mesma orientação superior. (Professora 5; 62 anos; 31 anos no IFMT)

Conforme a Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, os Institutos Federais apresentam flexibilidade curricular de verticalização da formação do estudante a partir da educação de nível médio integrada à educação profissional de nível técnico e essa articulada com a graduação tecnológica, com as especializações e com a pós-graduação.

Assim, a verticalização do ensino dentro de uma mesma instituição possibilita que os recursos humanos e financeiros sejam otimizados, pois todos os níveis desde o ensino técnico de nível médio até o ensino profissionalizante da pós-graduação poderá usar da mesma estrutura institucional, os mesmos laboratórios, pessoal de apoio técnico-administrativos, aliando a teoria com a prática em todos os níveis.

Essas novas possibilidades e arranjos organizacionais, também geram impactos:

Tem dia que eu dou aula pro Bacharelado a noite e no outro dia de manhã estou dando aula pro Ensino Médio, e depois dou aula pro PROEJA [...] A gente acaba cansando muito com isso, mesmo sendo matérias semelhantes, a didática, a forma de trabalhar e os conteúdos são totalmente diferentes. (Professora 5; 62 anos; 31 anos no IFMT)

Muitos professores não estavam preparados para trabalhar com turmas de graduação. É outra realidade [...] (Professora 3; 51 anos; 22 anos no IFMT)

Assim, novamente se percebe que as transformações institucionais não foram acompanhadas por um processo de formação continuada dos professores, tampouco se deu mediante a participação efetiva dos mesmos no processo de planejamentos, restando-lhes a implantação das políticas educacionais e execução de suas atividades.

Desde sua criação, os Institutos Federais têm passado por intensa expansão, com a criação de novos campi, campi avançados e núcleos, assim como um incremento no quantitativo de discentes e servidores em seus quadros de pessoal, e aporte de recursos públicos, sendo que esse novo cenário impacta também nas condições de trabalho dos atores envolvidos no processo educacional.

Essa grande expansão também alterou a forma de socialização dos professores do IFMT:

Antes eu conhecia todos os professores [...] a gente ficava na sala dos professores e conversava [...]. Agora eu não conheço muitos professores deste campus, sem falar nos professores dos outros campi. (Professor 1; 55 anos; 30 anos no IFMT)

Um dia uma moça entrou na Sala dos Professores do Departamento e eu disse que alunos não podiam ficar por ali, e ela respondeu que também era professora efetiva

[...] Não conhecemos mais nossos colegas. (Professora 5; 62 anos; 31 anos no IFMT)

Na época da ETF tinha a sala dos professores, onde todos que não estavam em sala de aula ficavam [...] Hoje cada Departamento<sup>5</sup> tem sua sala de professores, e a gente não encontra mais os colegas. (Professora 4; 59 anos; 33 anos de IFMT)

Assim, de forma geral, observa-se que as mudanças institucionais pelas quais os professores entrevistados passaram durante suas carreiras, não foram acompanhadas por processos adequados de planejamento institucional, capacitação e preparo, o que implica em situações diversas não somente no que se refere à conteúdos e didáticas em sala de aula, mas também em suas vidas enquanto profissionais.

Caires e Oliveira (2016) apresentam que em 2011 a presidenta Dilma Rousseff deu continuidade a sistemática do governo do seu antecessor, criando políticas e programas, especialmente no campo da Educação Profissional. Assim, houve a continuidade do processo de expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, com criação de novos campi.

Os relatos apontam ainda que apesar de estarem satisfeitos com suas escolhas profissionais, entendem que seus trabalhos são desgastantes e que com a grande expansão da Rede Federal de Educação Profissional, houve a possibilidade de maior atendimento à sociedade, ao mesmo tempo que implicou em mudanças drásticas nas relações sociais entre os professores e seus modos de trabalho.

Por fim, também há manifestação de preocupação e insegurança quanto aos rumos da política educacional para a Educação Profissional, vistos os acontecimentos após o impedimento da presidenta Dilma Rouseff e início do governo do presidente Michel Temer:

Muitos colegas estão correndo para aposentar [...] aqueles que já tem tempo e idade estão pedindo para aposentar porque têm medo de como vão ficar com a Reforma de Previdência. (Professora 3; 51 anos; 22 anos no IFMT)

Vivemos um período de grande expansão e reestruturação [...] aumentamos o número de alunos, foi possível construir e renovar os laboratórios, mas nos últimos tempos, temos ficado preocupados com a falta de recursos. (Professor 6; 60 anos; 39 anos no IFMT)

O diretor disse em uma reunião que tem que escolher qual conta vai pagar naquele mês, se vai ser de água, de energia, de terceirizados [...] (Professor 1; 55 anos; 30 anos de IFMT)

---

<sup>5</sup> O IFMT-Campus Cuiabá está estruturado em 5 Departamentos de Área, em que estão lotados os professores: Base Comum, Construção Civil, Eletroeletrônica, Informática e Serviços.

Assim, esse ambiente de incertezas e restrições financeiras dos últimos dois anos tem gerado grandes preocupações e impactos aos professores, o que reflete diretamente nas atividades desenvolvidas, em suas relações sociais e futuro da educação profissional tecnológica no Brasil.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O professor é o ator principal do processo de educação formal, sendo que tem sido impelido a propiciar um ensino de qualidade, de modo que, além do domínio do conteúdo das disciplinas, deve ser eficiente na aplicação de metodologias para a socialização do conhecimento nas diferentes áreas do ensino, contextualizando com a realidade cultural e social dos discentes, e ainda é responsável pela manutenção do interesse dos alunos.

Exige-se ao professor, o trabalho com os colegas, desenvolvendo a interdisciplinaridade, assim como a desenvolver diversas atividades extraclasse e extracurriculares. E como apontam Santos e Oliveira (2009), ele deve entender dos novos princípios de organização acadêmica, novas propostas de avaliação da aprendizagem, novos critérios para a escolha de materiais didáticos, novas metodologias de ensino compatíveis com as especificidades dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais e dos alunos com dificuldades de aprendizagem, assim como o domínio das tecnologias que tornam as aulas mais atrativas.

Então, considerando os objetivos e finalidades dos Institutos Federais, percebem-se alterações no trabalho docente e nas formas de relações sociais dos professores, visto que o mesmo trabalhador atua nas áreas de ensino, pesquisa, extensão e gestão, e ainda em diversos níveis - desde o ensino técnico de nível médio até a pós-graduação - e modalidades - como técnicos subsequentes, técnicos integrados ao ensino médio, jovens e adultos, tecnólogos, bacharelados, licenciaturas - de ensino. Além dessa grande diversidade, o docente atua em diversas turmas, em que lhe são exigidas competências diferentes para o desenvolvimento de suas atividades.

Essa situação está presente no Relatório de Auditoria do TCU, que aponta que devido a própria especificidade desta instituição, que oferece cursos nas diferentes áreas do conhecimento e nos diferentes cursos da educação profissional. Assim, o TCU diagnostica que, com a verticalização da educação básica à educação superior preconizada para os



Institutos Federais, o nível diretivo dos Institutos e o próprio Governo Federal, espera que os professores lecionem em todos esses níveis e em diversas modalidades de ensino, na linha da otimização dos quadros de pessoal, tal como indicado na Lei 11.892/2008. Aponta também que parte dos professores dos Institutos Federais não cursou licenciatura, modalidade que habilita o docente a lecionar na educação básica na área de conhecimento do curso em que se graduou, de forma que as instituições de educação buscam suprir as carências pedagógicas de bacharéis e tecnólogos por meio de programas especiais de formação pedagógica visando a formação de professores para a educação básica e para a educação profissional (TCU/BRASIL, 2011, p. 48).

O Tribunal de Contas da União, aponta ainda o déficit de professores nos Institutos Federais, que conseqüentemente acarreta a sobrecarga no trabalho do professor, visto que este deverá ministrar aulas em áreas diferentes a sua formação ou ter sua carga horária em sala de aula aumentada em detrimento de outras atividades de planejamento, pesquisa e extensão, ou ainda, obriga o docente a ministrar aulas em turmas grandes, as vezes com quantitativo de discentes superior ao indicado para a boa prática pedagógica e capacidade laboral do docente (TCU/BRASIL, 2011).

Assim, com a criação da nova institucionalidade, houve a necessidade de acentuação das atividades docentes, e em atendimento aos interesses do capital, consonante às características neoliberais, maior eficiência significa mais resultados com o mínimo possível de recursos, mas com o máximo possível de exploração da força de trabalho.

Todos esses aspectos ficaram evidentes nas falas dos professores entrevistados, denotando profundas alterações no modo de trabalho e em suas relações com seus colegas, especialmente com as mudanças institucionais.

Dessa formar, os dados preliminares, revelam que as alterações institucionais, realizadas de forma impositiva, tem impacto direto sobre as atividades dos professores, e estes, mesmo que se esforcem para o melhor desempenho de suas atribuições, carecem de capacitação frente às mudanças, sofrem com a degradação dos processos de socialização e não estão integrados no processo de formação e implementação de políticas públicas de educação profissional.

São os atores principais no processo educativo, as atuam como coadjuvantes na formulação das políticas públicas de educação profissional. Transformações institucionais radicais são implementadas, cabendo-lhes apenas o cumprimento das disposições legais.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937. **Dá nova, organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública**. Brasília, DF: Senado, 1937.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.759 de 20 de agosto de 1965. **Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais**. Brasília, DF: Senado, 1965.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e da outras providências**. Brasília, DF: Senado, 2008.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1997.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e no ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

KUNZE, Nádia Cuiabano. O Surgimento da Rede Federal de Educação Profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica** v.1 n.2, MEC SETEC p.9-24. Brasília 2009.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; OLIVEIRA Dalila Andrade. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v.15, n.29, p.32-45, jan./jun. 2009.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**., Abr 2007, v. 12, nº 34, p.152-165.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Trad. João Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TCU, BRASIL: **Relatório de Auditoria - TC 026.062/2011- 9**, Brasília: TCU, 2011.

## **INSTITUTIONAL TRANSFORMATIONS IN THE FEDERAL NETWORK OF PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION AND IMPLICATIONS FOR TEACHERS IN IFMT- CAMPUS CUIABÁ**

***Abstract:** This work is part of the ongoing research of a PhD in Sociology at the Federal University of Goiás and aims to analyze the institutional changes that the current Federal Institute of Mato Grosso - Cuiabá Campus has undergone in the last three decades and its implications on the work and life of the teachers who accompanied these transformations. In this way, it presents an exposition of the history of the Federal Network of Professional and Technological Education; reports of teachers who work in the institution along the institutional transformations in the period - from Federal Technical School, through Federal Center of Technological Education to the implementation of the Federal Institute; and exposes some difficulties faced by teachers in the face of the new reality. For the proposed analysis, a bibliographical research was carried out on official documents, books and scientific articles; and interviews were conducted with teachers working in the IFMT - Cuiabá Campus. The research is justified by the need to understand institutional changes in the work and life of teachers, especially in the context of the Federal Institutes, which constitute new institutions and the basis of professional education in Brazil, and which, due to its recent creation, still research. Preliminary data show that institutional changes, carried out in a taxation way, have a direct impact on teachers' activities, and teachers, even if they strive for the best performance of their assignments, lack capacity for change, suffer from degradation of the processes of socialization and are not integrated in the process of training and implementation of public policies of professional education.*

***Keywords:** Teaching work. Federal Institutes. Professional education. Institutional transformations.*

---

## **OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO- CAMPUS SÃO PAULO**

**Boschini, Fernanda F.<sup>1</sup> – fernandahomemdemello@gmail.com**

Instituto Federal de São Paulo- Campus São Paulo

Rua Pedro Vicente, 625, Canindé.

01109-010 – São Paulo – São Paulo – Brasil

**Batista, Sueli S.S.<sup>2</sup>– suelissbatista@uol.com.br**

Centro Paula Souza- Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa

Rua dos Bandeirantes, 169, Bom Retiro.

01124-010 – São Paulo – São Paulo – Brasil

**Resumo:** *Com o entendimento das mudanças nas relações de trabalho e nos processos produtivos e, percebidas as transformações e inovações tecnológicas compreendidas entre os séculos XX e XXI, formar os formadores de educação profissional torna-se algo fundamental. Muito se discute sobre qual tipo de formação o docente deve receber, ou até “se” necessita recebê-la. Este artigo tem por objetivo analisar as iniciativas de formação docente para a Educação Profissional oferecidas no Instituto Federal de São Paulo- Campus São Paulo (IFSP-SPO). Considerando que os cursos oferecidos foram construídos a partir da resolução CNE/CEB n° 02/97, tidos como urgentes frente à demanda de formação especializada para o docente bacharel ou tecnólogo que atua na Educação Profissional em Nível Médio, procura-se caracterizar o contexto de surgimento desta demanda e o seu papel dentro do IFSP-SPO nos Cursos Especiais de Formação Pedagógica para a Educação Profissional ofertados na instituição. O método utilizado para esta pesquisa foi revisão bibliográfica, com análise documental, e coleta de dados institucionais. Foram selecionados e analisados dados institucionais de três turmas do Curso de Formação Pedagógica para a Educação Profissional em Nível Médio ofertados no IFSP- SPO entre os anos de 2008 e 2017.*

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Paula Souza.

<sup>2</sup> Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Docente e orientadora do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Paula Souza

*Palavras-chave: Formação docente. Educação profissional. Formação pedagógica.*

## **1. INTRODUÇÃO**

Com o entendimento das mudanças nas relações de trabalho e nos processos produtivos e, percebidas as transformações e inovações tecnológicas compreendidas entre os séculos XX e XXI, formar os formadores de educação profissional torna-se algo fundamental. Muito se discute sobre qual tipo de formação o docente deve receber, ou até “se” necessita recebê-la. Segundo Machado (2008), a falta de concepções teóricas e de políticas públicas tem caracterizado as iniciativas de formação docente para a Educação Profissional no Brasil.

É importante a caracterização do chamado “saber” ao qual se refere o conhecimento que é adquirido pelo professor. Tardiff (2002) define o saber docente como um saber plural, oriundo tanto da formação profissional (das instituições de formação de professores), quanto dos saberes disciplinares (das disciplinas específicas), dos saberes curriculares (saberes sociais, discursos, métodos de cada instituição escolar) e finalmente, dos saberes experienciais (baseados na experiência do cotidiano escolar, no exercício da profissão). Para este autor, o saber é social e os professores são atores que atuam através de práticas coletivas.

Sendo o saber social, e inerente às relações dentro da sociedade, a formação de professores não pode ser pensada somente a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, mas também a partir da função social própria à escolarização, ou seja, o ensino às novas gerações, o conhecimento acumulado e a consolidação de valores e práticas coerentes com nossa vida civil. (GATTI, 2010). Para Abdalla (2006), não basta o trabalho apenas com o conhecimento, mas é fundamental saber como ele se relaciona com a prática docente, e como ele se constitui como conhecimento profissional (o conhecimento sobre o conhecimento dos professores)

Já os professores da educação profissional enfrentam novos desafios relacionados às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais, aos efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho e culturas profissionais, ao novo papel que os sistemas simbólicos desempenham na estruturação do mundo do trabalho, ao aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços, à exigência de maior atenção à justiça social, às questões éticas e de sustentabilidade ambiental. São novas demandas à construção e

reestruturação dos saberes e conhecimentos fundamentais à análise, reflexão e críticas e criativas na atividade de trabalho (MACHADO, 2008).

Nesta perspectiva epistemológica, este artigo busca analisar as Iniciativas de Formação Docente para a Educação Profissional em Nível Médio ocorridas após a publicação da Resolução CNE/CEB N° 02/97 no Instituto Federal de São Paulo - *Campus* São Paulo (IFSP-SPO). Espera-se caracterizar o contexto do surgimento desta demanda, a necessidade e o papel da formação docente para esta modalidade de ensino.

O método utilizado para esta pesquisa foi revisão bibliográfica e a análise documental, enfocada principalmente na resolução CNE/CEB N° 02/97, e em outros documentos relacionados à formação docente, além de dados institucionais sobre cursos ofertados pela instituição pesquisada.

## **2. A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL**

As primeiras iniciativas de formação docente datam do início do século XX, como a formação de professoras mulheres para a educação básica e a formação de mestres para as escolas profissionais. Segundo Machado (2013) a primeira iniciativa surgiu em 1917, na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, no Rio de Janeiro. Nas duas décadas seguintes, a situação permaneceu sem mudanças significativas. Segundo Gatti (2010), no final dos anos de 1930, havia poucas universidades e, a partir dos bacharéis já formados, acrescenta-se um ano para a obtenção da licenciatura, como formação docente para o ensino secundário.

Em 1942, a Lei Orgânica do Ensino Industrial inclui pela primeira vez na legislação educacional a formação de professores, indicando que esta deveria ocorrer em cursos apropriados. Foi a primeira vez que a formação de professores para a Educação Profissional foi mencionada em uma legislação educacional. Em 1947, um acordo entre o Brasil e os Estados Unidos resultou no primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial. Foi um acordo entre o Brasil e os Estados Unidos, uma iniciativa da Comissão

Brasileiro-Americana do Ensino Industrial – CBAI, uma inspiração da USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) (MACHADO, 2008).

Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação sinaliza ser necessário separar formalmente a formação de professores da denominada formação geral (ensino médio) das disciplinas da formação específica (ensino técnico). Entretanto, a regulamentação para estas modalidades de curso demoraram um pouco, sendo efetivadas somente em 1967 (Parecer CFE n. 12) e 1968 (Parecer CFE n. 479 e Portaria Ministerial n. 111/68). Deste momento, surge a denominação “especial” adicionada aos Cursos de Formação Pedagógica (MACHADO, 2013).

Os Cursos Especiais de Formação Pedagógica eram destinados aos diplomados em nível superior ou técnico nos quais os currículos permitiam lecionar disciplinas tanto da formação geral quanto específica. A Lei n. 5.540/1968, chamada “reforma universitária”, determinava que as formações para as disciplinas do chamado ensino de 2º grau (hoje denominado ensino médio) deveria dar-se em ensino superior. Esta lei acabou por gerar uma grande demanda específica por formação docente. Finalmente, em 1970, a Portaria Ministerial n. 339/70 criou os cursos de complementação pedagógica: Esquema I - para portadores de diploma de nível superior e o Esquema II - para portadores de diploma de técnicos industriais de nível médio. (MACHADO, 2013, p. 354). Os conhecidos Esquemas I e II foram criados por Portaria Ministerial n. 432, em 1971, visando habilitar, em caráter emergencial, os professores das disciplinas denominadas “profissionalizantes” (PETEROSSO; MENINO, 2017).

Nos anos seguintes houve muitas discussões sobre o tema e foram emitidos alguns pareceres pelo Ministério da Educação, porém Oliveira (2013), afirma que somente na década de 1970 surge uma alternativa normatizada e sistematizada para a formação do professor do ensino técnico, acrescentando formação pedagógica à formação profissional a qual o indivíduo já é habilitado. Os cursos denominados Esquemas I e II foram criados por portaria ministerial nº 432 em 1971, visando habilitar, em caráter emergencial, os professores das disciplinas denominadas “profissionalizantes” (PETEROSSO, MENINO; 2017). Em 1977, a Resolução n. 3 do Conselho Federal de Educação (CFE) fixou currículo mínimo e determinou que os cursos de Esquema I e II se tornassem licenciaturas, fixando o prazo máximo de três anos para regularização.

A situação permanece inalterada por aproximadamente vinte anos, quando em 1997, novamente em caráter emergencial, surge a resolução nº 02/97, revogando a portaria anterior e regulamentando estrutura e currículo dos Cursos Especiais de Formação Pedagógica. Em seu texto, justifica-se a resolução pela necessidade em suprir nas escolas a falta de professores habilitados em algumas disciplinas específicas. A resolução nº 02/97 previa que a parte teórica do curso poderia ser oferecida na modalidade à distância, se necessário, e determinava que o concluinte do programa especial fosse certificado com o registro de licenciatura plena. Era prevista também uma avaliação pelo CNE (Conselho Nacional de Educação) em um prazo de cinco anos, o que nunca ocorreu (MACHADO, 2013).

A Resolução CNE/CEB n. 2/97 ficou vigente por 18 anos quando, em 2015, a resolução CNE/CP n. 02 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciaturas e Formação Pedagógica para graduados. Esta nova resolução novamente se caracteriza por um caráter provisório e emergencial, regulamentando novamente estrutura e currículo dos cursos de formação inicial e continuada de professores, revogando a resolução CNE/CEB n. 2/97, e determinando o prazo de dois anos para a adaptação dos cursos em funcionamento, e o prazo de cinco anos para nova avaliação (BRASIL, 2015).

### **2.1. As especificidades da formação docente para a educação profissional**

A formação docente para a Educação Profissional se caracteriza por tratar das relações entre a sociedade e os processos produtivos e tecnológicos. Esta é a relação principal, mas há outras especificidades que tornam o ensino desta modalidade bastante complexa. Dentro desta relação entre aluno e mundo do trabalho, trata-se não somente do conhecimento e manuseio dos objetos técnicos, ou de que forma eles são operados, mas há decisões a serem tomadas que por sua vez implicam em conhecimentos críticos em assuntos éticos, políticos e ambientais, entre outros.

É neste cenário que se opta pensar no papel do docente e em uma formação que permita problematizar todas estas questões. A importância da docência para a Educação Profissional vem da necessidade da formação de um profissional que consiga se estabelecer dentro dos processos produtivos e tecnológicos, externo à precarização do trabalho e valorizando-se como profissional.



Machado (2008) considera que a falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas tem caracterizado, historicamente, as iniciativas de formação de docentes especificamente para a educação profissional, no Brasil. A autora também afirma que uma das especificidades da Educação Profissional é que ela é dividida em bases tecnológicas, (ou eixos tecnológicos) de uma determinada área produtiva (de bens ou serviços, por exemplo). Isso significa que o docente formado para a Educação Profissional deverá deter o conhecimento científico da sua área de atuação, saber aplicá-lo, e deter os conhecimentos também sobre o relacionamento humano dentro dos processos tecnológicos, tornando o aluno socialmente responsável em relação ao consumo e distribuição das tecnologias em que opera. Além disso, o docente da Educação Profissional deve saber adaptar-se às características e diversidades regionais e culturais existentes que influenciam diretamente no mundo do trabalho.

Ainda para Machado (2008), o currículo escolar e o conteúdo para a formação de professores devem “aproximar o processo de ensino e aprendizagem ao contexto social e as relações do trabalho, garantindo uma ampla base científico-tecnológica e a articulação entre teoria e prática” (MACHADO, 2008, p.21).

Moura (2008) questiona por que, em algumas áreas, não é tão rigorosa a exigência de formação correspondente na profissão, com profissionais atuando como professores. Segundo este autor, é fundamental que se busque uma formação profissional destes docentes, geralmente graduados, que atuam na Educação Profissional em sua área de formação.

Percebe-se, muitas vezes, que alguns professores não se “reconhecem” como docentes, e sim como técnicos especializados ou ministradores de ofícios industriais, sendo assim resistentes às contribuições da pedagogia. Moura (2008) também aponta uma preocupação importante. Não devemos somente pensar na formação dos professores que já atuam, e sim também nos que estão em processo de formação e nos que atuarão no futuro. Se o Brasil ainda possui políticas de caráter emergencial que não são substituídas por outras a médio e longo prazo, torna-se muito difícil uma mudança significativa nesta área. Kuenzer (2006) afirma que, ao longo dos anos, as políticas para a formação docente em Educação Profissional não têm sido homogêneas.

### **3. PESQUISA DOCUMENTAL**

Os Institutos Federais parecem dispor de condições de trabalho que facilitam aos docentes a qualificação continuada. Esta não é a realidade de muitas instituições privadas e organizações não governamentais (ONGs), por exemplo, onde se pode verificar uma precarização do trabalho (professores-instrutores sem formação específica, que normalmente trabalham por períodos determinados com baixa remuneração) educando para um trabalho também precarizado.

A Lei n. 8948/98 instituiu o sistema nacional de Educação Tecnológica, integrando todas as instituições de Educação Profissional (CAIRES; OLIVEIRA, 2015). A principal estratégia desta lei foi a transformação das escolas técnicas e agrotécnicas federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, os CEFETs, instituições autorizadas a ministrar, além de cursos técnicos, cursos de graduação e pós-graduação.

Hoje, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é composta por Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), pelas Escolas técnicas vinculadas às universidades federais, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná e pelo Colégio Dom Pedro II. Segundo dados do MEC (2017), a rede é composta por 38 IFETs presentes em todos os estados, 2 CEFETs, 25 escolas técnicas, uma universidade e um colégio no Rio de Janeiro.

A Lei n. 11.195, de 19 de novembro de 2005, regulamentou o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, prometendo o aumento da oferta de vagas e a diversificação da oferta de cursos, objetivando atender a demanda social pela Educação Profissional e Tecnológica (EPT), e viabilizando a implementação do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica (CAIRES e OLIVEIRA, 2015). Este plano foi amplamente divulgado e implementado como política educacional, trazendo a EPT para a linha de frente das discussões educacionais. Para Moura (2012), o movimento de expansão apresenta-se importante e necessário, pois representa a presença do estado em regiões mais afastadas dos centros urbanos, proporcionando a mais alunos o acesso à EPT.

A criação dos Institutos Federais ocorre em 29 de dezembro de 2008. A Lei n. 11.892/2008 institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que tem como objetivo, além de ministrar a educação integrada, técnica e tecnológica, em cursos de graduação e pós-graduação, articular atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2008). Segundo dados do MEC (2017), a EPT viveu a maior expansão de sua história entre 2003 e 2016, quando foram construídas mais de 500 unidades, totalizando 644 campi em funcionamento. Entre 1909 e 2002, totalizou-se a construção de 140 escolas técnicas no país. Os dados apresentados demonstram que a expansão ocorreu de forma nunca antes vista, porém não significa que ocorreu de forma tranquila ou sem problemas decorrentes de uma expansão rápida e por muitas vezes, com falta de planejamento estrutural.

Por meio de sua lei de criação, os Institutos Federais têm também, entre seus objetivos, a formação de professores, como ministrar cursos de Licenciatura e os Programas Especiais de Formação Pedagógica (CAIRES; OLIVEIRA, 2015). Os cursos de formação docente oferecidos pelos Institutos Federais estão divididos em modalidades como os Cursos Superiores de Formação Pedagógica (graduações complementares, com aproximadamente um ano de duração) e as especializações Lato e Strictu Sensu (cursos de pós-graduação com duração de um ano e meio a dois anos). Para Lima (2013), na oferta de formação docente para a Educação Profissional nos Institutos Federais no país, há o predomínio na oferta de formação de professores para a Educação Básica, principalmente nas áreas de ciências e matemática, em desequilíbrio à formação para a Educação Profissional, que é amplamente destacada na Lei n. 11.892/2008.

Há também recentes iniciativas em formação docente para a EPT, com a criação dos Mestrados Profissionais em Educação, que surgem como uma nova opção de formação docente na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O Programa de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) é um programa criado para abranger os servidores dos IF's, dos CEFET's e do Colégio Pedro II. Ou seja, é uma iniciativa de formação direcionada para as instituições que compõe a Rede. O PROFEPT é um programa nacional, atualmente coordenado pelo Instituto Federal do Espírito Santo, e oferece o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (MEC, 2017). A primeira turma ingressou no segundo semestre de 2017. Desde o ano de 2014, há também uma

iniciativa semelhante no Programa de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM).

Ainda que com o surgimento dos Mestrados Profissionais em EPT, podemos considerar que tanto o acesso como o número de vagas disponibilizado ainda se encontram limitados, não abrangendo a totalidade dos profissionais carentes desta formação. Segundo Machado (2008), há a necessidade da consolidação de um sistema nacional de formação docente em diferentes modalidades e que possa superar a fragmentação das políticas.

### **3.1. O Instituto Federal de São Paulo- campus São Paulo e o programa especial de formação pedagógica em nível médio**

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP-SPO), surgiu em 1909, quando em 23 de setembro de 1909, via decreto presidencial, foram criadas as escolas de Aprendizes Artífices, no momento em que foram oficializadas e regulamentadas escolas de Educação Profissional em todo o país. A instituição passou por diversas nomenclaturas ao longo da primeira metade do século XX, quando em 1965, se tornou Escola Técnica Federal, sendo definitivamente vinculada ao governo federal (BRASIL, 2014). Em 1999, após a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, a instituição torna-se Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (CEFET-SP) e finalmente, em 2008, transforma-se em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo- Campus São Paulo (IFSP-SPO).

Atualmente o IFSP-SPO oferta cursos técnicos na modalidade integrado ao ensino médio, concomitante e/ou subsequente, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e bacharelados, além de cursos de pós graduação Lato e Stricto Sensu. Em 2017, haviam aproximadamente 6000 alunos regularmente matriculados. Nos cursos que objetivam a formação docente são oferecidos: seis tipos de licenciaturas (Ciências Biológicas, Física, Geografia, Letras, Matemática e Química) em nível de graduação, duas especializações: Formação de Professores com ênfase no ensino superior e Educação especial integrada à Educação Básica na modalidade EJA- Proeja, e também duas pós - graduações Stricto Sensu na área do ensino, o Mestrado Profissional em ensino de 56 Ciências e Matemática e o Mestrado em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT).

Desde 2009, é oferecido também o Curso Superior de Formação pedagógica para a Educação Profissional em Nível Médio, de acordo com a resolução CNE/CEB n° 2/97. Optou-se pelo mapeamento das ofertas de cursos a partir de 2008, ano de criação do instituto e foram escolhidas como objeto de estudo, as três únicas turmas de Cursos Superiores de Formação Pedagógica para a Educação Profissional em Nível Médio que ocorreram no IFSP- SPO. Estas turmas foram ofertadas nos anos de 2009, 2012 e 2017, respectivamente. Foram selecionados e analisados os editais de seleção (Editais IFSP n°261/2008, n° 108/2012 e n° SPO.071/2016) e os dados de matrículas fornecidos pela secretaria de graduação do IFSP-SPO. É possível identificar um aumento de vagas e demanda em um dos períodos ofertados (tabela 1).

**Tabela 1** – Ano de oferta do curso, número de matrículas, concluintes e não concluintes.

Ano de oferta	Matrículas	Concluintes	Não concluintes
2009	45	29	16
2012	203	91	112
2017	80	**	**

\*\* Curso em andamento

Fonte: adaptado de IFSP (Agosto/2017)

Nos dados apresentados na tabela 1, percebe-se que o curso ofertado em 2012 é o que dispõe de maior número de matrículas efetuadas. A expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica pode ser considerada um fator importante ao se identificar a demanda pela formação docente para a Educação Profissional, pois se constituiu no foco da política educacional dos últimos dois governos brasileiros (SOUZA, NASCIMENTO; 2013). Com a expansão da rede, veio também a expansão dos *campi* dos Institutos Federais, principalmente no estado de São Paulo, ampliando esta demanda. Ainda segundo Souza e Nascimento (2013), a maioria dos professores contratados durante a expansão dos Institutos Federais não possuía um curso de formação na área da educação.

Uma análise que se destaca nesta pesquisa refere-se à relação entre o número de matrículas realizadas e a quantidade de concluintes. Na relação apresentada, nota-se que o aumento do número de matrículas realizadas não é proporcional ao aumento no número de concluintes dos cursos. Nos dados coletados para este artigo verificou-se a particularidade da turma de 2012,

que, apesar do expressivo aumento no número de vagas foi ofertada na modalidade educação à distância (EAD). Não foi possível especificar ou quantificar os motivos de não conclusão do curso pelos matriculados. A turma de 2017 também foi ofertada em EAD.

Nos editais de seleção analisados, verificou-se que ambos utilizam como base legal a resolução CNE/CEB n. 02/97 e são destinados a portadores de diploma de bacharelado e tecnologia. Segundo Peterossi e Menino (2017), são os graduados não licenciados que historicamente se constituem nos professores das disciplinas de formação específica dos cursos técnicos.

Foram analisados os editais de seleção das três turmas pesquisadas. O primeiro Edital, nº261/2008, para ingresso no 1º semestre de 2009, surge logo após a criação dos Institutos Federais, praticamente anterior ao auge da expansão, e se apresenta no documento como “um curso que deverá ter caráter de preparação profissional na área docente, focalizando o ensino, a aprendizagem, o currículo e o sistema educativo” (CEFET-SP, 2008, p.1). Pode-se considerar o edital enxuto, com apenas três páginas, sugerindo uma possível rapidez ou urgência, se considerarmos o atribulado momento institucional da época.

Um ponto em comum observado em mais de um edital dos Cursos de Formação Pedagógica para Educação profissional do IFSP-SPO (2012 e 2016) é a justificativa para a formação de professores, como apresentada no Edital n. 108/ 2012-IFSP: [...] para que, no exercício da docência, contribuam de maneira autônoma, crítica, criativa e participativa para a construção de uma sociedade democrática que valorize o exercício pleno da cidadania com equidade, solidariedade e justiça social (IFSP, 2012, p.1).

Estes pressupostos estão em consonância com o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), documento norteador que define a missão, metas e objetivos de cada Instituto Federal, com abrangência de cinco anos.

Dentre as três turmas dos cursos de Formação pedagógica analisadas, observa-se que o número de matrículas realizadas é sazonal, verificando-se um pico no ano de 2012, no auge da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, porém ainda assim, o número de concluintes não aumenta proporcionalmente com a demanda, mostrando ser menor do que a metade dos matriculados.

Sugere-se a continuidade da pesquisa para melhor avaliação dos dados sobre permanência a evasão dos cursos e Formação Pedagógica do IFSP- SPO, de onde se acredita que possa ser possível obter informações relevantes para o tema aqui estudado. Verificou-se também que, no caso de abertura de novas turmas, o IFSP- SPO deverá adequar-se à Resolução N°02/2015, visto que, legalmente, o prazo de dois anos para adaptação se finda em 2017.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No contexto apresentado por este artigo, a necessidade da formação docente é percebida também pelo aprendizado da própria profissão. Para Abdalla (2006), a identidade do professor é delineada através de uma consciência de liberdade (livre de determinismos e estereótipos tradicionais) e de uma autonomia que leve o docente a assumir a identidade cultural para uma prática reflexiva, formando um professor livre em suas maneiras de ser, estar e pensar a profissão.

Após as principais considerações desta pesquisa, percebe-se a legislação educacional sobre a formação docente sempre apresentada em caráter emergencial, e permeada por longos períodos de tempo. Ainda assim a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica pode ser considerada fator contributivo para o aumento da demanda assim como os profissionais bacharéis e tecnólogos que necessitam de habilitação para a docência profissional.

Para Machado (2008), é notória a carência de docentes qualificados para a EPT, sendo esse aspecto um gargalo importante no processo de expansão das escolas técnicas e tecnológicas. Apesar de a EPT ser uma modalidade educacional estreitamente vinculada ao desenvolvimento local e regional e estratégica do ponto de vista nacional, ainda faltam quadros qualificados de formadores que possam contribuir com uma formação profissional emancipatória e correspondente à complexidade do mundo do trabalho. É possível perceber a necessidade de estudar a formação do docente na proporção não só da difusão dos conhecimentos científicos, mas objetivando preparar e adequar o aluno para enfrentar a

flexibilidade do trabalho internamente à produção ou fora dela (CIAVATTA, RAMOS, 2012).

## REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. F. B. A. **O Senso Prático de ser e estar na profissão**. São Paulo, SP: Cortez, 2008. (Coleção questões da nossa época; v.128).

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 02 de 26 de junho de 1997**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE\\_CEB02\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf). Acesso em: 01/07/2017

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192). Acesso em 01/07/2017.

CAIRES, V.G.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2018**. Petrópolis: Vozes, 2015.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A **“era das diretrizes”**: a disputa pelo projeto de educação mais pobres. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 49 jan/abr. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=smci\\_arttext&pid=S1413-24782012000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=smci_arttext&pid=S1413-24782012000100002). Acesso em: 19 jun.2016.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, SP, v.31, n.113, p.1355-1379, out-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE SÃO PAULO (CEFET-SP). **Edital nº 261/2008**. Processo seletivo para o curso superior de formação pedagógica para a educação profissional de nível médio. São Paulo, 2008. Disponível em: Acervo da secretaria de registros escolares do ensino superior do Instituto Federal de São Paulo- Campus São Paulo.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). **Edital nº 108/2012- IFSP**. Processo seletivo para o curso superior de formação pedagógica para a educação profissional de nível médio na modalidade à distância. São Paulo, 2012. Disponível em: [https://email.ifsp.edu.br/service/home/~/?auth=co&loc=pt\\_BR&id=18004&part=3](https://email.ifsp.edu.br/service/home/~/?auth=co&loc=pt_BR&id=18004&part=3)

\_\_\_\_\_. **Edital nº SPO.071/2016- IFSP**. Processo seletivo para o curso superior de formação pedagógica para a educação profissional de nível médio - modalidade à distância. São Paulo,



2016. Disponível em:

[https://spo.ifsp.edu.br/images/phocadownload/EDITAIS/2016/Edital\\_n.\\_SPO.071/Edital\\_SP O.071\\_FormacaoPedagogica\\_SP\\_e\\_PEP.PDF](https://spo.ifsp.edu.br/images/phocadownload/EDITAIS/2016/Edital_n._SPO.071/Edital_SP O.071_FormacaoPedagogica_SP_e_PEP.PDF)

KUENZER, A. Z. **Formação de professores para educação profissional e tecnológica:** Brasília: 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 304 p. – (Coleção Educação Superior em Debate; v. 8).

LIMA, F. B. G. **A Formação de professores nos Institutos Federais:** Perfil da oferta. Revista Eixo, Brasília, DF, v. 2, n. 1, p. 83-105, jan./jun. 2013.

MACHADO, L. R. S. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional.** Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: SETEC, MEC. v.1, n.1. , 2008. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862/1003>

\_\_\_\_\_. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica:** Perspectivas Históricas e Desafios Contemporâneos. In: MOURA, D. H. (org.) Produção de Conhecimento, Políticas Públicas e Formação Docente em Educação Profissional. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

MOURA, D. H. **A Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica.** Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, MEC, SETEC, v. 1, n. 1, jun. 2008.

\_\_\_\_\_. Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio nos anos 1990 e 2000: Limites e possibilidades. In: OLIVEIRA, R. de (org.) **Jovens, ensino médio e educação profissional.** São Paulo: Papirus, 2012.p.47-81.

SOUZA, F. C. S.; NASCIMENTO, V. S. O. Bacharéis professores: um perfil docente em expansão na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. In: MOURA, D. H. (org.) **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

OLIVEIRA, M. R. N. S. A pesquisa sobre a formação de professores para a Educação Profissional. In: MOURA, D. H. (org.) **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

PETEROSI, H. G.; MENINO, S. E. **A formação do formador.** São Paulo: Centro Paula Souza, 2017.

SOUZA, A. L. L. Formação inicial e continuada de professores para a educação profissional: a política e a produção de conhecimento para a emancipação. In: MOURA, D. H. (org.) **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

REHEM, C. M. **Perfil e formação do professor de educação profissional técnica.** São Paulo, SP: Editora SENAC, 2009.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

## THE PROGRAMS OF TEACHER TRAINING FOR PROFESSIONAL EDUCATION AT THE FEDERAL INSTITUTE OF SÃO PAULO-CAMPUS SÃO PAULO

**Abstract :** *With the understanding of the changes in the labor relations and in the productive processes and, perceived the transformations and technological innovations understood between the XX and XXI centuries, to form the educators of professional education becomes something fundamental. Much of it discusses what kind of training the teacher should receive, or even "if" he needs to receive it. This article aims to analyze the initiatives of teacher education for Vocational Education offered at the Federal Institute of São Paulo - Campus São Paulo (IFSP-SPO). Considering that the courses offered were built based on resolution CNE / CEB No. 02/97, considered as urgent in the face of the demand for specialized training for the bachelor's or technologist who works in the Professional Education at the Middle Level, we try to characterize the context the emergence of this demand and its role within the IFSP-SPO in the Special Courses of Pedagogical Training for Vocational Education offered at the institution. The method used for this research was a bibliographical review, with documentary analysis, and institutional data collection. Institutional data were selected and analyzed from three classes of the Pedagogical Training Course for Professional Education offered in the IFSP-SPO between the years of 2008 and 2017.*

**Keywords:** *Teacher training, Professional education, Pedagogical training.*

---

## **FORMAÇÃO DOCENTE PARA AS ESCOLAS CIDADÃS DA PARAÍBA: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA GIRA MUNDO FINLÂNDIA**

**COTRIM, Iza Manuella Aires**<sup>1</sup> – email: iza.cotrim@ifnmg.edu.br  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG),  
campus Januária.  
Endereço: Fazenda São Geraldo, km 06, Bom Jardim  
CEP: 39480-000 – Januária – Minas Gerais - Brasil

**D'ANDREA, Alexandre Fonseca**<sup>2</sup> – e-mail: alexandre.dandrea@ifpb.edu.br  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), campus João Pessoa,  
Unidade Acadêmica I.  
Endereço: Avenida Primeiro de Maio, 720.  
CEP: 58015-430 - João Pessoa – Paraíba – Brasil.

**OUVERNEY-KING, Janylle Rebouças**<sup>3</sup> – e-mail: janylle@ifpb.edu.br  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), campus Cabedelo.  
Endereço: Rua Pastor José Alves de Oliveira, s/n.  
CEP: 58100-222 – Cabedelo – Paraíba - Brasil

***Resumo:** O Programa Gira Mundo Finlândia (GMF) é uma iniciativa do Governo da Paraíba, por meio da Secretaria de Estado da Educação, e tem como objetivo a capacitação de servidores efetivos da Rede Estadual de Ensino em Universidades de Ciências Aplicadas da Finlândia. Com um período de imersão entre quatro a oito semanas na Finlândia, professores e gestores visitaram escolas, organizações e vivenciaram o sistema educacional finlandês. No retorno à Paraíba, desenvolveram um projeto de aprimoramento das práticas pedagógicas nas escolas em que atuam. Este trabalho tem como objetivo analisar as contribuições do GMF para a formação docente para a EPT, especialmente pelas Escolas Cidadãs. Para tanto, foram analisados os relatórios e outros instrumentos elaborados pela coordenação do Programa a partir de seminários e atividades de acompanhamento do GMF, aplicadas aos seus participantes durante a capacitação na Finlândia e durante o desenvolvimento dos projetos aplicados nas suas escolas de origem no estado. A análise teve*

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia; Mestrado em Saúde pública, com ênfase na Gestão do Trabalho e da educação na Saúde.

<sup>2</sup> Graduação em Agronomia e Licenciado em Formação Especial para o Ensino de II Grau Profissionalizante; Doutorado em Solos e Nutrição de Plantas.

<sup>3</sup> Graduada em Letras Português – Inglês; Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas.

*seu foco no perfil de competências e objetivos identificados no desenvolvimento do Programa, a partir de categorias relacionadas a: realidade Brasil x Finlândia e possibilidades de aprimoramento da Educação Brasileira; processo de ensino-aprendizagem sob a perspectiva da abordagem centrada no estudante; metodologias ativas e ferramentas digitais; práticas curriculares diferenciadas; vínculos com a comunidade e outras escolas da Paraíba. Conclui-se que o perfil das competências desenvolvidas no GMF e seus objetivos de aprendizagem relacionados permitem melhorias individuais e coletivas do processo de ensino-aprendizagem, em especial para as Escolas Cidadãs, considerando uma formação direcionada ao protagonismo juvenil.*

**Palavras-chave:** *Formação de professores. Políticas públicas. Educação Profissional. Inovação em Educação. Protagonismo juvenil.*

## **1. INTRODUÇÃO**

No ano de 2016, o governo da Paraíba implantou duas ações importantes para a melhoria da Educação Profissional no estado: as Escolas Cidadãs (criadas em 2015 pelos Decretos Nº 36.408 e 36.409, de 30 de novembro de 2015) e o Programa Gira Mundo Finlândia (GMF), que tem promovido a capacitação *in loco* de professores do estado em Universidades de Ciências Aplicadas finlandesas.

A ampliação das Escolas Cidadãs – em número de oito em 2016, 33 em 2017 e uma projeção de 100 escolas para 2018, atrelada à formação dos profissionais que já atuam ou atuarão nessas escolas, constitui um marco importante na educação do estado da Paraíba, especialmente porque tais escolas apresentam princípios e diretrizes que conduzem ao fortalecimento do protagonismo juvenil e da formação profissional.

Este trabalho tem o propósito de analisar as contribuições do Gira Mundo Finlândia, um dos programas de formação dos profissionais atuantes nas Escolas Cidadãs, para a formação docente demandada para a Educação Profissional e Tecnológica ofertada por esse tipo singular de escola no estado da Paraíba.

## **2. O PROGRAMA GIRA MUNDO FINLÂNDIA**

O programa Gira Mundo Finlândia (GMF) é uma iniciativa do Governo do Estado da Paraíba, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEE), e tem como objetivo a capacitação de professores efetivos da Rede Estadual de Ensino da Paraíba em Universidades de Ciências Aplicadas da Finlândia, em parceria com a Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ). O programa teve início em 2016 com o lançamento do Edital de Bolsas Nº 002/2016 FAPESQ, para a seleção e o envio de vinte professores à Häme University of Applied Sciences - HAMK, na cidade de Hämeenlinna, Finlândia, por um período de 8 semanas. Durante esse período, os participantes tiveram acesso a um programa de desenvolvimento profissional focado em visitas a escolas e empresas e em experiências em torno de competências profissionais e do aprendizado centrado no estudante. No ano de 2017, o GMF foi ampliado para um total de 55 vagas, das quais 40 foram destinadas à HAMK (Edital de Bolsas nº 003/2017) e quinze para a Tampere University of Applied Sciences – TAMK (Edital de Bolsas Nº 004/2017), uma nova universidade parceira que recebeu também gestores das escolas, com duração de oito semanas na HAMK e quatro semanas na TAMK. Dentre os temas centrais desenvolvidos no GMF, estão: Empreendedorismo, Aprendizado baseado em Projetos e Problemas (PBL), Ferramentas Digitais na Educação, Educação Profissional (VET) e Educação Básica. O GMF representa uma ação inovadora e um investimento alinhado com as políticas educacionais da Paraíba, em direção à melhoria da qualidade da Educação no estado e do bem-estar social nas comunidades atendidas pelas escolas nas três macrorregiões contempladas: Zona da Mata, Agreste e Sertão.

As informações básicas do programa GMF e a previsão de vagas e temas de desenvolvimento de projetos para o ano de 2018 são apresentadas na Tabela 1. Ressalta-se que o Programa GMF adquire características únicas no cenário nacional por ser um programa de capacitação no qual os participantes desenvolvem um projeto de melhoria das condições de suas escolas após o período de imersão no Sistema Educacional Finlandês, visando o envolvimento de estudantes, de professores, de gestores e da comunidade da área de influência da escola.

Tabela 1. Informações básicas do programa Gira Mundo Finlândia nos anos de 2016 e 2017. (PBL: Aprendizagem Baseada em Projetos, Problemas e Fenômenos; \*: previsão de vagas).

Ano	Universidade	Nº de vagas	Temas do projeto
2016	HAMK	20	Educação Profissional, Empreendedorismo, PBL e Ferramentas Digitais na Educação
2017	HAMK	40	Educação Profissional, Educação Básica, PBL e Ferramentas Digitais na Educação
2017	TAMK	15	Empreendedorismo
2018	HAMK	40*	Educação Profissional, Educação Básica, PBL e Ferramentas Digitais na Educação
2018	TAMK	30*	Empreendedorismo, Competências do Século XXI e Inovação

Fonte: os Autores.

### **3. AS ESCOLAS CIDADÃS INTEGRAIS NO ESTADO DA PARAÍBA: FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM DIREÇÃO AO PROTAGONISMO JUVENIL.**

As Escolas Cidadãs fazem parte das políticas educacionais do Governo da Paraíba, e foram concebidas a partir do comprometimento com a continuação dos estudos dos egressos da Educação Básica e com a sua inserção no mundo do trabalho. Existem atualmente duas modalidades de Escolas Cidadãs no Estado da Paraíba: a Escola Cidadã Integral e a Escola Cidadã Integral Técnica. A Escola Cidadã Integral (ECI) foi criada por meio do Decreto Nº 36.408 de 30 de novembro de 2015, (PARAÍBA, 2015a) e as Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECIT) por meio do Decreto Nº 36.409 de 30 de novembro de 2015 (PARAÍBA, 2015b), ambos publicados no Diário Oficial do Estado de 1º de Dezembro de 2015. O enfoque pedagógico das duas modalidades de Escola Cidadã leva em conta o protagonismo do estudante e a sua consciência no exercício da cidadania, com a diferença do enfoque profissionalizante da ECIT (Art 5º inciso I do Decreto Nº 36.408/2015 e Art. 5º inciso I do Decreto Nº 36.409/2015).

Ambas as modalidades preveem uma jornada de trabalho com carga horária multidisciplinar para os professores, um plano de ação da escola como instrumento de gestão escolar (contendo metas, indicadores e estratégias), um programa de ação da equipe escolar e vinculada ao plano de ação e o “Projeto de Vida” dos estudantes, uma documentação contendo suas ambições para o futuro e desenvolvido durante o seu período de estudos nas Escolas Cidadãs. O tempo de permanência dos estudantes nas Escolas Cidadãs (ficam na escola de 7h30 às 17h00) permite que desenvolvam diversas atividades num currículo

diversificado e flexível, com destaque para o supracitado Projeto de Vida, que orienta os estudantes a desenvolverem habilidades e competências aproveitando os diversos espaços da escola, como laboratórios específicos e salas temáticas.

#### **4. DO SISTEMA EDUCACIONAL FINLANDÊS À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA**

Conforme apontado pelo Ministério das Relações Exteriores no Brasil (ITAMARATY, 2016) e reforçado por Cotrim-Guimarães e Ouverney-King (2017), a Finlândia tem se destacado pelos seus resultados de excelência não apenas no âmbito educacional, mas em diversos outros indicadores. O Sistema Educacional Finlandês, no que se refere ao nível médio da Educação Básica, possibilita aos estudantes cursar um Ensino Médio regular (*General Upper Secondary School*) e a Educação Profissional Técnica de nível médio (*Vocational Upper Secondary School*), esta última, principalmente, por meio da formação profissional integrada ao Ensino Médio, apresentando elementos e organização bastante semelhantes ao modelo brasileiro (COTRIM-GUIMARÃES; OUVERNEY-KING, 2017).

A formação possibilitada aos professores participantes do Gira Mundo Finlândia promoveu, além da aprendizagem de metodologias ativas e ferramentas inovadoras, a integração com escolas, organizações, professores e estudantes finlandeses. Assim, os participantes do GMF tiveram a oportunidade de conhecer não apenas aspectos educacionais, mas também sociais, culturais e políticos do país, de forma a reconhecer os elementos que conferem excelência ao Sistema de Ensino Finlandês, ao mesmo tempo em que foram capazes de comparar e identificar possibilidades de aplicação e melhoria no Sistema Educacional Brasileiro, de modo geral, e no Sistema Educacional Paraibano, de modo particular, sem desconsiderar, para tanto, as dimensões culturais, políticas, sociais e econômicas brasileiras.

Esse contato direto com a realidade educacional finlandesa, e ainda a aprendizagem efetiva dessas novas ferramentas e metodologias ativas, se deu por meio de atividades em que os professores participantes do Programa atuam como protagonistas do processo de aprendizagem (*student centered learning* – aprendizagem centrada no estudante) e o processo de aprendizagem se efetiva de forma que o estudante aprende enquanto pratica (*learning by doing* – aprender fazendo). Sendo assim, o processo de ensino-aprendizagem inerente ao

Programa Gira Mundo Finlândia permitiu aos seus participantes não apenas a apropriação dos conhecimentos e habilidades, mas também a identificação de aspectos e objetivos importantes a serem aprimorados na sua prática docente, quando retornam à docência no Brasil.

Tais conhecimentos e habilidades estão intrinsecamente relacionados à Educação Profissional, especialmente à ofertada pelas Escolas Cidadãs, já que o próprio Sistema Educacional Finlandês apresenta, no seu cerne, uma formação integrada, com aspectos bastante semelhantes às discussões e propostas de currículo integrado para a Educação Profissional de nível médio no Brasil (BARBOSA; et al., 2016; COTRIM-GUIMARÃES; OUVENEY-KING, 2017), formação esta proposta para as Escolas Cidadãs Integrais e Escolas Cidadãs Integrais Técnicas na Paraíba.

Segundo Sahlberg (2015), o Sistema Educacional Finlandês tem o seu foco no desenvolvimento de habilidades sociais, empatia e liderança, dedicando-se de forma considerável ao desenvolvimento de atividades como projetos integrados, oficinas e outras ações que levem em conta as demandas individuais e comunitárias e os planos individuais dos estudantes. O reconhecimento dessas características, a aprendizagem de novas metodologias, técnicas e ferramentas e outras reflexões propiciadas pelo Gira Mundo Finlândia, portanto, vão ao encontro da proposta de formação das Escolas Cidadãs, que por sua vez têm como base de sustentação a formação de “jovens autônomos, solidários e competentes atores e sujeitos da própria ação e prontos a buscar a solução de problemas reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla” (SEE-PB, 2016, p.03). Além disso, se propõem à formação de sujeitos ativos, capazes de tomar decisões que considerem não apenas sua individualidade, mas também o coletivo (*Ibid*), o que remete a uma questão importante da Educação Profissional no Brasil: a necessidade de superação de uma formação centrada nos interesses do mercado, em direção a uma formação que tenha sua centralidade nos interesses dos estudantes, como sujeito de necessidades, de desejos e potencialidades (RAMOS, 2008), o que não exclui a formação dos estudantes para ingresso no mercado

Nesse ponto, é importante registrar alguns aspectos presentes na Educação Profissional Brasileira. Segundo Lüscher e Dore:

A marca distintiva da escola média no Brasil, desde a década de 1930 do século XX até hoje, é a dualidade de seus objetivos e de sua organização. De um lado, está a formação geral, tendo em vista a continuidade de estudos no nível superior; de outro, a formação profissional, com foco mais imediato no mercado de trabalho (LÜSCHER; DORE, 2011, p. 154).



Ramos (2017) corrobora com essa afirmação, quando aponta que o Ensino Médio no Brasil sempre teve sua razão de ser vinculada ao mercado de trabalho, seja ele integrado à Educação Profissional ou não. Esse vínculo se dá tanto pela possibilidade imediata de inserção no mercado de trabalho após conclusão desse nível de ensino, como pela forma mediata, em que o estudante vislumbra o acesso ao curso superior para após sua conclusão ingressar no mercado. Ou seja, como extensão do Ensino Médio, o vestibular e outros processos seletivos também apontam a centralidade do mercado de trabalho no Ensino Médio e Educação Profissional.

Ao se tomar como centralidade os sujeitos (estudantes) e suas necessidades, estes passam a ser considerados não como sujeitos abstratos e isolados, mas como afirma Ramos (2008), “sujeitos singulares cujo projeto de vida se constrói pelas múltiplas relações sociais, na perspectiva da emancipação humana, que só pode ocorrer à medida que os projetos individuais entram em coerência com um projeto social coletivamente construído” (p. 05).

Colocar os estudantes na centralidade do processo de ensino-aprendizagem, repensar e desenvolver novas estratégias de ensino, novas possibilidades de inserção desses jovens no processo educativo, em direção ao protagonismo juvenil, é também uma forma de refletir sobre esses sujeitos que deveriam tornar-se o foco do projeto educacional do Ensino Médio regular e profissional, conforme apontado anteriormente por Ramos (2008): a juventude que compreende o público atendido por esse nível de ensino, que tem sofrido mudanças quanto à sua configuração que não podem ser desconsideradas no projeto formativo em pauta. Afinal, segundo Dayrell (2001, p. 140), “uma outra forma de compreender esses jovens que chegam à escola é apreendê-los como sujeitos sócio-culturais”. E ainda, “Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios” (*Ibid*).

Assim é que o protagonismo juvenil se insere como pilar das Escolas Cidadãs, na medida em que busca promover a integração da juventude por meio de uma nova forma de participação, descrita por Souza como “inscrição ativa” dos jovens, em que

[...] o jovem torna-se um ‘portador ativo’ de um discurso que parece emitido por ele. Pode-se afirmar que o apelo a uma posição de *protagonismo*, justificada pela exaltação de supostas qualidades e capacidades juvenis, funcione como estratégia de motivação para a integração e para o estímulo à ‘adesão ativa’ das novas gerações ao discurso do poder (SOUZA, 2006, p. 256).

E é justamente nesse ponto que estabelecemos a relação entre os conhecimentos e habilidades desenvolvidos pelos professores participantes do Gira Mundo Finlândia e o projeto educativo para as Escolas Cidadãs da Paraíba, focadas no projeto de vida de cada sujeito/estudante e no desenvolvimento do protagonismo juvenil. A análise dos materiais e documentos produzidos pela coordenação do Programa permitiu fazer esses apontamentos, que seguem logo após a explicitação da metodologia utilizada.

## **5. METODOLOGIA**

Esse trabalho consiste na análise de relatórios e outros instrumentos elaborados pela coordenação do Programa Gira Mundo Finlândia (GMF), considerando as duas turmas enviadas à Finlândia, em 2016 e 2017. O acompanhamento das atividades, as entrevistas e questionários aplicados pela coordenação aos participantes do Programa tiveram como resultados a elaboração de relatórios, incluindo a construção de um perfil de competências e objetivos organizado a partir das impressões e colocações dos professores participantes sobre o GMF, de modo geral, sobre o desenvolvimento dos projetos nas escolas onde atuam na Paraíba, mas principalmente, sobre o Sistema de Ensino Finlandês e as possibilidades de melhoria da Educação Básica e Profissional no Brasil (e mais especificamente na Paraíba) a partir das reflexões e mudanças na prática docente desses professores em formação.

Essa análise teve como foco o perfil de competências acima referido, que segundo o relatório apresentado pela coordenação do Programa (COTRIM/SEE-PB, 2017) tem o propósito de orientar tanto o desenvolvimento de novas turmas do Programa quanto a direcionar a avaliação do Programa a médio e longo e prazo. Para elaboração desse perfil, as respostas e apontamentos dos professores participantes foram categorizados e organizados de forma a embasar a proposição das competências. Foram identificadas cinco categorias diferentes, mas articuladas e complementares, visto que, no seu conjunto, contribuem para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, considerando os pilares da Educação para o Século XXI e fomentando o protagonismo juvenil.

Nesse relatório, considerou-se competência como “a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e valores no desenvolvimento de determinadas atividades, sem desconsiderar o contexto em que estão inseridas” (COTRIM/SEE-PB, 2017, s/p). Sendo assim, dada a

amplitude de cada competência, foram identificados seus respectivos objetivos que, por sua vez, direcionam as ações que permitem inferir o seu desenvolvimento.

Apresenta-se a seguir a análise dos documentos, especialmente o relatório técnico com o perfil de competências e objetivos (COTRIM/SEE-PB, 2017), vez que este documento integra e consolida o conjunto de conhecimentos e habilidades desenvolvidas pelos participantes e suas possibilidades para melhoria da educação na Paraíba.

## **6. COMPETÊNCIAS E OBJETIVOS DO PROGRAMA GMF: CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FINLANDESA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA PARAÍBA**

Conforme indicado no capítulo anterior, cinco categorias foram identificadas e embasaram a construção das competências e seus respectivos objetivos. É importante ressaltar que estes foram elaborados considerando-se a percepção e apontamentos dos professores participantes do Programa GMF. Isso significa que, sendo eles professores já atuantes nas Escolas Cidadãs e em outras escolas convencionais do estado, esses resultados indicam possibilidades e prováveis contribuições da formação desses professores na Finlândia para a implementação do projeto educativo que orienta as Escolas Cidadãs no estado da Paraíba, dada a significativa expansão a partir de 2018.

Não se pretende, aqui, registrar cada uma das cinco categorias, suas competências e objetivos, mas discutir como elas estabelecem uma relação com o projeto formativo das Escolas Cidadãs e com um projeto de Educação profissional cuja centralidade esteja nos sujeitos, e não focado quase que exclusivamente nos interesses do mercado.

Verificou-se que a formação propiciada pelo Programa GMF possibilitou aos professores uma reflexão sobre a Educação Brasileira como um todo e mais especificamente sobre a educação na Paraíba, a partir de uma comparação entre a realidade finlandesa e a brasileira. Embora muitos professores tenham apontado problemas e obstáculos à implantação de modelos inovadores no Brasil, essa comparação tem permitido uma apropriação de elementos do Sistema Educacional Finlandês que podem contribuir para se repensar e redefinir práticas educacionais no Brasil.

Sobre essa questão, Cotrim-Guimarães e Ouverney-King (2017) apontam algumas características do Sistema Finlandês que, integrados à formação docente para a EPT, podem contribuir para uma formação profissional que tenha sua centralidade nos sujeitos: aprendizagem centrada no estudante, desenvolvimento de habilidades sociais, autonomia e cooperação, além de possibilidades de mudança no desenho curricular (que, aliás, consiste numa das categorias relacionadas aos apontamentos dos participantes do GMF). Essas mesmas características foram ressaltadas por Ryymin, Kunnari e D'Andrea (2017) em considerações a respeito de um programa de capacitação no Sistema Finlandês realizado pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, atendendo a participantes de diversas áreas do conhecimento e adotando uma abordagem multidisciplinar e aplicada diretamente à formação docente para EPT, com ênfase em inovações na educação e competências profissionais desenvolvidas a partir de trabalhos colaborativos.

No caso do Gira Mundo Finlândia no estado da Paraíba, os participantes indicam ainda a importância de se compartilhar a experiência na Finlândia e envolver os professores que não tiveram a oportunidade de participar do Programa nas ações de divulgação, aprendizagem de novas práticas e estratégias de ensino, sempre em direção à definição e implementação de melhorias individuais e coletivas do processo de ensino-aprendizagem.

Nessa direção, identificou-se também como categoria o fortalecimento dos vínculos com a comunidade e outras escolas da Paraíba, o que configura, de certa forma, estabelecer um trabalho em rede entre as escolas do estado, ainda que esse seja apenas o pontapé inicial para o fortalecimento da rede de colaboração entre as escolas do estado.

Esse direcionamento é muito importante, primeiro pela própria importância do envolvimento da comunidade e familiares e atendimento às suas demandas; segundo, pela possibilidade de troca de experiências entre os profissionais das escolas, e não menos importante, porque o estreitamento desse vínculo entre escolas, e entre escola e comunidade, contribui para a formação dos próprios estudantes, sempre em direção ao protagonismo juvenil.

E por falar em protagonismo juvenil, uma outra categoria registrada refere-se à relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem sob a perspectiva da abordagem centrada no estudante. Os professores participantes do GMF apontaram características bastante presentes no Sistema Educacional Finlandês, como um todo, que podem ser apropriadas e adequadas à realidade de brasileira, de forma a possibilitar aos estudantes maior

protagonismo e corresponsabilidade no desenvolvimento das atividades pedagógicas e na sua relação com o professor.

Os objetivos elencados para essa categoria e sua competência orientam desde considerar os interesses e participação dos estudantes no planejamento e outras definições do processo de ensino-aprendizagem, passando pela implementação de trabalho colaborativo e outras atividades coletivas; aplicação de ferramentas e estratégias que estimulem a criatividade, autonomia e confiança; até estimular os jovens a participar de processos decisórios, colegiados, entidades estudantis e outras ações coletivas no âmbito escolar.

Os professores participantes também indicaram como forma de aprimorar a prática docente a adoção de novas metodologias e ferramentas de ensino-aprendizagem, o que consistiu numa outra categoria identificada no relatório. Dessa forma, pretende-se fomentar o trabalho colaborativo e o desenvolvimento da autonomia e resolutividade dos estudantes. No contexto de programas de capacitação baseados no Sistema Educacional Finlandês, Ryymän, Kunnari e D'Andrea (2017) ressaltam a importância da busca por soluções digitais e do uso de ferramentas digitais de maneira criativa e colaborativa, a fim de promover um impacto positivo na atuação dos professores por meio da melhoria do seu bem-estar e da adoção de uma postura colaborativa, incluindo o suporte a seus pares no ambiente de trabalho. Os autores verificaram a melhoria da autoestima dos participantes na consolidação de redes de relacionamento profissionais com a aplicação criativa de soluções digitais na facilitação dos processos envolvendo o trabalho colaborativo. Por fim, em relação às práticas curriculares, propõe-se a implementação de novas práticas individuais e coletivas, contemplando desde a implementação de metodologias ativas no desenvolvimento dos conteúdos, articulação entre docentes e integração entre estes e seus conteúdos e adoção de abordagens interdisciplinares. Com isso, pretende-se possibilitar e/ou aprimorar a problematização, integração e contextualização dos conteúdos.

Nesse ponto, evidencia-se a noção de currículo como o definido por Moreira (2001, p. 64): “(...) poderíamos pensar currículo se referindo às experiências que giram em torno do conhecimento que nós organizamos e desenvolvemos junto aos nossos estudantes”. E essa definição, atrelada à discussão de Simões (2007, apud Ramos, 2008) a seguir, demonstra como as categorias, competências e objetivos construídos pelo/para Programa Gira Mundo Finlândia se constituem num todo integrado e articulado, possibilitando aos profissionais em

formação, atuantes ou não na EPT, a implementar uma educação focada nos sujeitos humanos.

O ensino técnico articulado com o ensino médio, preferencialmente integrado, representa para a juventude uma possibilidade que não só colabora na sua questão da sobrevivência econômica e inserção social, como também uma proposta educacional, que na integração de campos do saber, torna-se fundamental para os jovens na perspectiva de seu desenvolvimento pessoal e na transformação da realidade social que está inserido” (SIMÕES, 2007, apud RAMOS, 2008, s/p).

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados apresentados e da análise dos documentos relacionados ao programa Gira Mundo Finlândia (GMF), considerando as experiências vivenciadas pelos participantes na Finlândia e a aplicação do projeto de desenvolvimento local nas suas escolas de origem no retorno à Paraíba, conclui-se que o perfil das competências desenvolvidas e seus objetivos de aprendizagem relacionados permitem melhorias individuais e coletivas do processo de ensino-aprendizagem. A experiência na Finlândia tem possibilitado aos professores da Paraíba o acesso a novas metodologias, ferramentas e práticas que consideram os estudantes sujeitos ativos e protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, o que, por sua vez, vai ao encontro dos princípios e pilares de sustentação das Escolas Cidadãs, ressaltando o protagonismo juvenil e uma Educação Profissional centrada nos interesses dos estudantes. Além disso, a identificação das competências profissionais desenvolvidas pelos participantes do Programa representa uma importante ferramenta para o acompanhamento, alinhamento e monitoramento da qualidade do GMF, além de permitir a geração de índices comparativos para a análise dos resultados efetivos alcançados pelo Programa.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA et al. **Rethinking the curriculum**: calling teachers to discuss and propose new perspectives for the curricular design. Tampere – FI: Tamk, 2016. [Relatório técnico]

COTRIM, I.M.A. (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DA PARAÍBA – SEE/PB). **Perfil de competências e objetivos do Programa da Secretaria de Estado da**

**Educação da Paraíba: “Gira Mundo” – Finlândia.** João Pessoa, PB, 2017. [Relatório técnico]

COTRIM-GUIMARÃES, I.M.A. OUVRENEY-KING, J.R. Por dentro do Sistema Educacional Finlandês: elementos para se repensar o ensino médio integrado no Brasil. In: ARAÚJO, A.C. SILVA, C.N.N (Orgs.) **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios.** Brasília: DF, Ed. IFB, 2017, p.54-70.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: \_\_\_\_\_. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

LÜSCHER, Ana Zuleima; DORE, Rosemary. Política Educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar. **Revista Brasileira de Pós Graduação,** Brasília, supl.1, v. 8, p.147-176, dez. 2011.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES (ITAMARATY). O sistema de ensino finlandês: os pilares de uma sociedade baseada no conhecimento. In: \_\_\_\_\_. **Mundo Afora: Educação Básica e Ensino Médio.** Disponível em: <<http://www.dc.itamaraty.gov.br/publicacoes/colecao-mundo-afora/Mundo%20Afora%20n11%20v11%20WEB%20single.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2016.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. O currículo da graduação hoje: possibilidades e desafios. In: UNIMONTES, **Anais I** Fórum de Graduação da Unimontes / **II Fórum de Graduação da Unimontes.** Montes Claros (MG): Ed. Unimontes, 2001, p. 61-71.

PARAÍBA, Governo do Estado. Diário Oficial do Estado da Paraíba. Decreto Nº 36.408 de 30 de Novembro de 2015. Cria a Escola Cidadã Integral, institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado.** n. 15.994 de 01 de Dezembro de 2015. Pág. 1-2. 2015a. Disponível em: <<http://static.paraiba.pb.gov.br/2015/12/Diario-Oficial-01-12-2015.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2017.

PARAÍBA, Governo do Estado. Diário Oficial do Estado da Paraíba. Decreto Nº 36.409 de 30 de Novembro de 2015. Cria a Escola Cidadã Integral Técnica, institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado.** n. 15.994 de 01 de Dezembro de 2015. Pág. 2-3. 2015b. Disponível em <<http://static.paraiba.pb.gov.br/2015/12/Diario-Oficial-01-12-2015.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2017.

RAMOS, M.. **Concepção do Ensino Médio Integrado.** [2008]. Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf) Acesso em 23 jun 2017.

RYMMIN, E.; KUNNARI, I.; D’ANDREA, A.F. Digital Solutions in Teacher Education enhance Wellbeing and Expertise. **AMK-LEHTI/UAS Journal: Journal of Finnish Universities of Applied Sciences.** 2017. Disponível em < <https://uasjournal.fi/koulutus-opiniminen/digital-solutions-in-teacher-education-enhance-wellbeing-and-expertise/#1458134585005-b3f22396-5506>>. Aceso em: 29 dez. 2017.

SAHLBERG, P. **Finnish Lessons: what can the world learn from educational change in Finland?** 2 ed. New York (USA): Teachers College / Columbia University, 2015.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DA PARAÍBA – SEE-PB. **Diretrizes para o funcionamento das Escolas Cidadãs Integrais e Escolas Cidadãs Integrais Técnicas.**

João Pessoa: PB, 2016. Disponível em <

[http://paraiba.pb.gov.br/downloads/DIRETRIZES\\_2018\\_PARA\\_DIVULGA%C3%87%C3%83O.pdf](http://paraiba.pb.gov.br/downloads/DIRETRIZES_2018_PARA_DIVULGA%C3%87%C3%83O.pdf)>. Acesso em: 28 de dezembro de 2017.

SOUZA, R.M. **O Discurso do protagonismo juvenil.** São Paulo, 2006. 351 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

## **TEACHER TRAINING FOR CITIZEN SCHOOLS IN PARAIBA: GIRA MUNDO FINLAND CONTRIBUTIONS.**

***Abstract:** Gira Mundo Finland (GMF) is a Paraíba Government action through the State Secretary Education Office and aims at training career state civil servants at Finnish Universities of Applied Sciences. Both career teachers and managers spend between four to eight weeks immersed in Finland while they visit schools, organizations and experience the Finnish educational system. Upon their return to Paraíba, they develop a project to improve their educational environment in the schools they work. This paper analyses how GMF contributes to teacher training at the vocational teaching level, with special regards to the Citizen Schools. Thus, reports and tools designed by the Program's coordination have been analyzed along with follow-up activities that were carried out with the participants during their stay in Finland and reports that were submitted after their development work projects were finalized. The analysis focused on tracing a competence and aims profile identified within the Program from categories related to: the reality in Brazil vs Finland and the possibilities of improvement in the Brazilian Education; teaching-learning processes under the student-centred approach; active methodologies and digital tools; innovative curricular practices; connections with the community and other schools in Paraíba. We concluded that the profile of the competencies developed in the GMF and its related learning objectives allow individual and collective teaching-learning processual improvements, especially for the Citizen Schools, considering teacher training focused on the youth protagonism.*

**Keywords:** teacher training. Public policies. Vocational education. Innovation in education. Youth protagonism.

---



## **O PERFIL COLETIVO PROFISSIONAL COMO ENTIDADE CONSTITUTIVA E DETERMINANTE PARA O ÊXITO ALMEJADO PELAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO**

**PEIXOTO, Marco Aurélio Nicolato** – marco.peixoto@ifmg.edu.br  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - IFMG  
Rua Taiobeiras, 169, Sevilha  
33880-220 - Ribeirão das Neves - MG - Brasil

**GOMES, Leonardo Ribeiro** – leonardo.gomes@ifmg.edu.br  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - IFMG  
Rua Taiobeiras, 169, Sevilha  
33880-220 - Ribeirão das Neves - MG - Brasil

**RODRIGUES, Ana Paula da Silva** – anapaula.rodrigues@ifmg.edu.br  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - IFMG  
Rua Taiobeiras, 169, Sevilha  
33880-220 - Ribeirão das Neves - MG - Brasil

***Resumo:** Este trabalho propõe a percepção da existência de um perfil profissional docente coletivo em um campus de um Instituto Federal, verificando o papel desse perfil para as propostas pedagógicas disponibilizadas em reuniões e encontros formativos. Os resultados demonstraram que apesar da alta qualificação e formação acadêmica dos docentes, não se constituía um perfil coletivo adequado que pudesse agregar de forma profícua as identidades profissionais individuais e que essa condição interferia no andamento das propostas pedagógicas. Conclui-se que identificada a conjuntura coletiva profissional e em se concordando com a sua relevância para o trabalho educacional, se possa em trabalhos futuros estabelecer um protocolo que permita traçar este perfil de maneira ampla e concreta, favorecendo ações que alterem e qualifiquem esse perfil profissional coletivo identificado, o que pode determinar melhor graduação para os trabalhos propostos e êxito educacional das instituições.*

***Palavras-chave:** Perfil profissional docente. Educação Profissionalizante. Formação Continuada.*

## 1. INTRODUÇÃO

A motivação para este trabalho surgiu da vivência de temas escolares compartilhados com diversos artífices da educação em especial em um *campus* do IFMG que deflagrou este trabalho. Percebeu-se no cotidiano escolar certa dificuldade de harmonização de ideias em reuniões e trabalhos empreendidos em conjunto para um mesmo fim educacional, o que instigou os pesquisadores a buscarem compreender melhor a trajetória profissional do corpo docente do *campus* e suscitou a ideia de perfil coletivo dos docentes em ampliação ao conceito de perfil conceitual proposto por Mortimer (1995). Nesse contexto, a pergunta problema desta pesquisa inquiria acerca da configuração profissional em termos de experiência docente que os professores desse *campus* do IFMG possuíam? Esperava-se que esta configuração pudesse, de uma maneira geral, alimentar um perfil profissional coletivo do *campus* e que viesse a nortear as ações pedagógicas a serem discutidas.

Além da experiência docente, outro fato que motivou essa pesquisa foi a existência de muitas falas e abordagens que denunciavam pontos de vista decorrentes de experiências efetivamente profissionais bastante distintas.

A percepção da situação configurada procurou não desconsiderar a concepção de que “o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diversas fontes” (TARDIF, 2011, p.33). De tal forma que “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências” (TARDIF, 2011, p.36). Se, por um lado, a inserção profissional dos docentes no IFMG ocorre nessa interseção de saberes, por outro lado, percebe-se a necessidade da percepção e constituição da identidade desse *campus* do IFMG como elemento coletivo que permite a compreensão dos objetivos e ações a serem implementadas. É na pluralidade dessas experiências que tal identidade será constituída. Como um processo em aberto, na construção dessa identidade e que se articulam em um todo coletivo foram observados critérios como tempo de serviço e formação acadêmica dos profissionais, público atendido pelo *campus* e objetivos gerais condizentes com a missão institucional do Instituto educacional em tela.

## 2. MÉTODO

Na primeira fase da pesquisa, o método utilizado para a coleta de dados foi a aplicação de um questionário para os professores. Essa técnica de pesquisa é “composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas” (GIL, 1999, p.128).

Na segunda fase da pesquisa, o método escolhido foi a observação participante em que “o papel do observador participante requer, ao mesmo tempo, desprendimento e envolvimento pessoal” (MARTINS, 2008, p. 26). Ou seja, com a observação participante, os pesquisadores podem exercer uma variedade de funções perante o grupo, não precisando atuar passivamente, o que se mostra ideal para as condições em que se figura o escopo desta pesquisa.

As perguntas do questionário foram disponibilizadas em formulário eletrônico cujo link de acesso foi enviado aos professores via e-mail<sup>1</sup>. Tivemos um retorno de 23 docentes, ou seja, 90% dos docentes lotados no *campus*, o que compreende uma boa amostragem para esta pesquisa.

Neste trabalho, apresentamos alguns dados da pesquisa e analisamos as respostas de quatro questões do questionário, todas relacionadas à formação e à experiência dos professores. A compilação dos dados coletados permitiu a construção de um panorama para o grupo pesquisado a ser analisado mediante o objetivo proposto de se identificar as experiências dos docentes do *campus* do IFMG.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em 1995 Mortimer (1995) definiu o perfil conceitual como um “sistema super-individual de formas de pensar” que coadunam “modos de expressar” utilizados na concatenação de conceitos.

---

<sup>1</sup><<https://docs.google.com/a/ifmg.edu.br/forms/d/e/1FAIpQLSdLcLcOUXWU6cr6xTRb5GUZWjFn9xvHxAOQjijA6MMvuyP7ig/viewform>>.

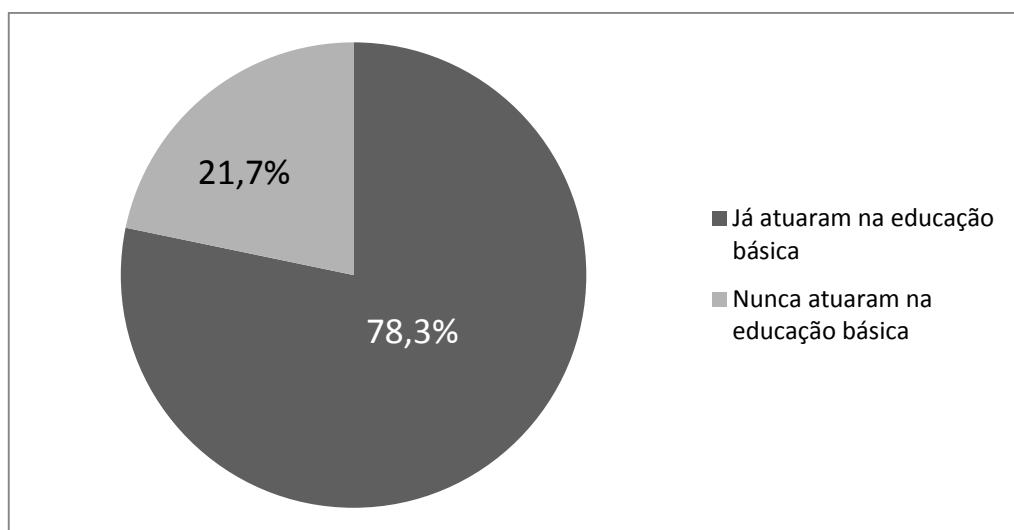
Pode-se entender a evolução das ideias, segundo Mortimer (1996) e Amaral e Mortimer (2004), como a evolução de um perfil de concepções em que ideias novas vão se acomodando às antigas em um processo dinâmico de aprendizagem. Refletindo sobre a concepção de Mortimer (1996), para a construção de um perfil conceitual percebe-se que ele envolve uma série de critérios que envolvem a zona conceitual de cada um. No entanto, pesquisas como a de Vairo e Filho (2013), sugerem outras possibilidades para se identificar características e se montar um perfil conceitual.

Em ampliação a este conceito percebe-se na atuação docente em relação à escola como um todo que ocorre também um perfil coletivo que se forma de maneira subjetiva e favorece ou dificulta a expressão dos perfis individuais, podendo mesmo ser determinante no êxito dos trabalhos propostos. Dessa forma, ao se configurar e trabalhar este perfil coletivo pode-se estar identificando uma “porta de entrada” para se compreender e impulsionar para as metas estabelecidas o perfil individual do profissional, permitindo a realização exitosa do que se propõe em educação.

Os dados coletados permitiram a construção de três gráficos que sintetizam as informações almejadas.

A questão 12 objetivava saber se o docente já atuou como professor na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio). Dezoito (18) respondentes (78,3%) disseram que sim, e cinco (21,7%) disseram que não.

**Gráfico 1: Atuação dos professores por nível de Ensino**

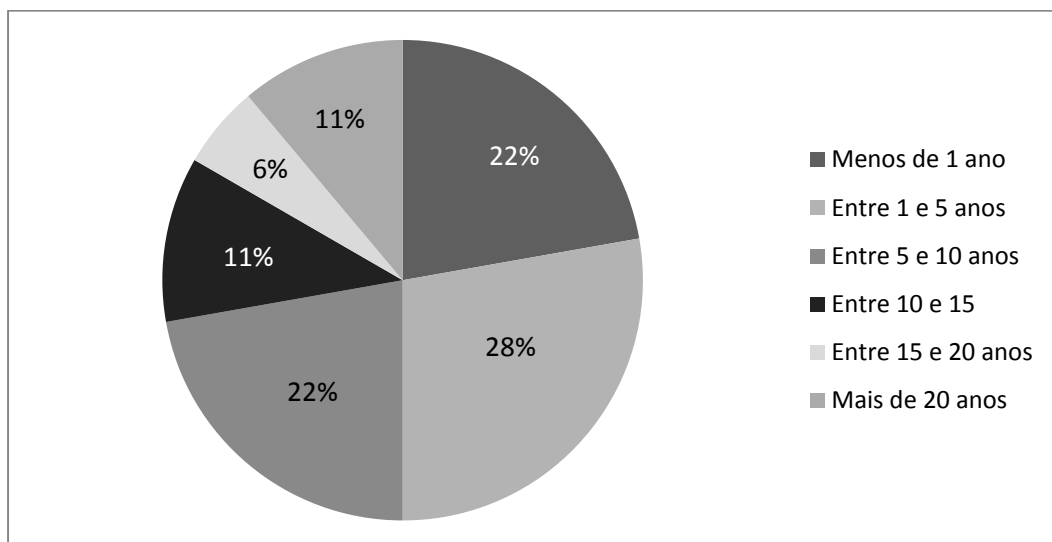


Fonte: Pesquisa IFMG, 2017

Os dados dessa questão nos permitem dizer que um grande número dos docentes já atuou na educação básica (sendo que 55,6% deles, com base nos dados da questão 14<sup>2</sup>, já atuaram no Ensino Médio), o que se mostra como um fator que favorece os cursos integrados do IFMG.

Contudo, sobre o tempo dessa experiência na educação básica, os dados apontam que metade dos docentes possui experiência inferior a cinco anos, sendo que 22,2% possui experiência inferior a 1 ano. Ou seja, o corpo docente possui mais da metade de professores ainda iniciantes nas atividades docentes, conforme gráfico abaixo.

**Gráfico 2: Tempo de atuação dos professores na Educação Básica**

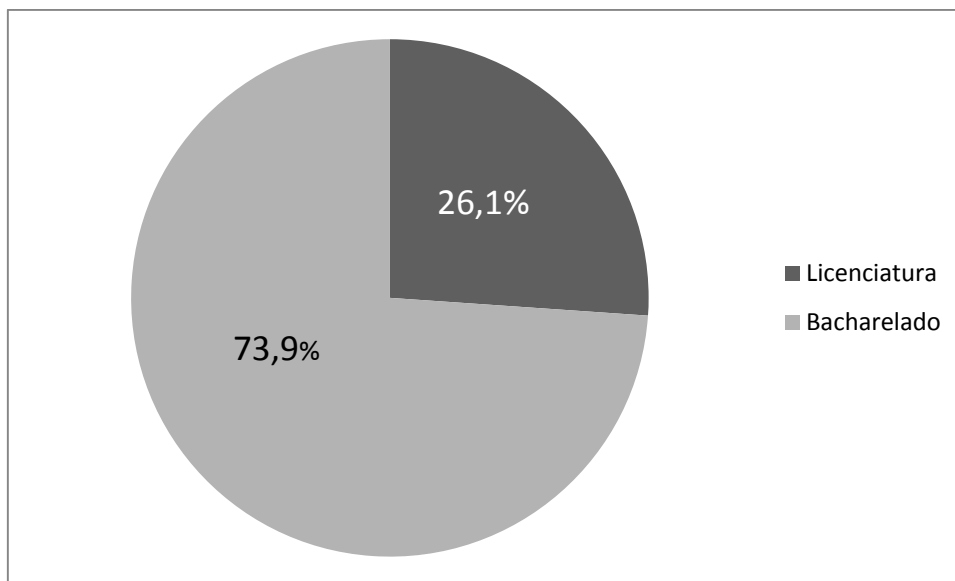


Fonte: Pesquisa IFMG, 2017.

Outro fato importante a ser considerado é sobre os dados apontados pela questão 2, que objetivava saber o tipo de graduação dos professores (Bacharelado, Licenciatura ou Tecnologia). Entre os vinte e três respondentes, apenas seis (26,1%) declararam ter feito Licenciatura, enquanto dezessete (73,0%) declararam ter feito Bacharelado.

<sup>2</sup> A questão 14 objetiva saber em qual nível da educação básica o professor já atuou.

**Gráfico 3: Tipo de formação dos professores na Graduação**



Fonte: Pesquisa IFMG, 2017.

Esse é um dado importante para esta pesquisa, uma vez que aponta que o perfil docente do *campus* é de professores não habilitados formalmente para ministrar aulas, ou seja, são professores sem o histórico de terem cursado disciplinas da área de Educação, como Didática de Ensino, Psicologia Educacional, Políticas Públicas de Educação, Currículos de Ensino, Estágio Docente, entre outras disciplinas comuns em cursos de Licenciatura que contribuem para a formação do professor, dando subsídios para a sua prática em sala de aula.

Para Tardif (2011), o saber docente se compõe de diversos saberes oriundos de várias fontes, de tal forma que “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências” (TARDIF, 2011, p.36). Nesse sentido, tendo em vista os dados apontados nos gráficos acima e à luz do que preconiza Tardif, embora a maior parte dos professores (quase 80%) tenha declarado já ter atuado na educação básica, essa experiência ainda é pequena (menos de 5 anos) e não subsidiada por educação formal, já que apenas 21,7% dos professores cursaram Licenciatura.

Os resultados combinados permitem-nos perceber que, embora pareça que o corpo docente do *campus* seja experiente, no que tange à docência na Educação Básica, essa experiência ao ser mensurada em termos de tempo e formação docente, configuram dados que demonstram que esses professores ainda estão iniciando o seu percurso profissional docente.

Essa condição pode justificar o observado, em reuniões pedagógicas e de planejamento, em que muitos temas escolares apareciam como desconhecidos dos professores ou geravam polêmicas fundamentadas em argumentos e considerações do *senso comum* que seriam melhor problematizadas e solucionadas caso estivéssemos lidando com um corpo docente mais experiente com relação às temáticas educacionais afeitas às discussões estabelecidas.

Com base nisso, pode-se perceber que a qualificação desses profissionais, enquanto professores ocorre na prática, ou seja, a sua experiência docente se forma a partir de sua experiência profissional específica, sem vínculo com os saberes didático-pedagógicos propriamente ditos. Esse saber docente adquirido na prática cotidiana em sala de aula pode limitar a compreensão educacional desse profissional, em sua grande maioria professor bacharel, no que tange à totalidade das temáticas pedagógicas, o que leva a uma fragmentação dos conteúdos, desarticulando os conhecimentos técnicos específicos de uma formação mais humana, cidadã e voltada para o ensino.

Essa condição evidenciada nesta pesquisa, pode indicar que ações interventivas precisam ser implementadas no *campus* pesquisado. O incentivo primeiro a ações que favoreçam a troca de experiências, pode contribuir inicialmente para que o grupo possa se ajudar na práxis docente e se configurar de forma mais harmônica com relação à busca por um objetivo comum, seja ele uma educação mais humana, cidadã, ou mesmo uma educação profissional de qualidade.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise dos dados da primeira fase desta pesquisa permitiu a conclusão de que há muita heterogeneidade em relação aos docentes em atividade na escola pesquisada. Isso configura um perfil docente com dificuldade de articulação comum para os temas propostos ensejando esforços no sentido de se estabelecer neste perfil coletivo uma condição formativa continuada que permita um núcleo comum de entendimento para a educação.

Essa heterogeneidade se deve ao fato de que, apesar de parecer ser bastante experiente, em termos de docência, na realidade, o grupo docente é inexperiente ainda em termos de vivências escolares múltiplas. Tais vivências são extremamente formativas e constituem, conforme sugere Tardif (2011), *os saberes docentes*. Por vivências escolares múltiplas compreendemos

as diferentes experiências de sujeitos históricos distintos em diferentes contextos socioculturais. Destaca-se ainda o caráter peculiar da educação profissional que mesmo sendo plural em muitos aspectos, demanda saberes voltados especificamente para o mundo do trabalho, aumentando as exigências no que tange aos desafios relativos ao mundo educacional e pedagógico.

Identificada a importância inicial de se traçar um perfil coletivo do corpo docente e que se insere de forma particular em cada instituição de ensino, este trabalho demanda novas pesquisas no sentido de se estruturar critérios, à guisa de protocolo que possam elencar de forma criteriosa o perfil profissional coletivo de cada instituição a fim de viabilizar o êxito das ações educativas para cada instituição

A percepção de um perfil coletivo fornece uma condição capaz de o corpo pedagógico e de gestão no sentido viabilizar procedimentos que incentivem a troca de experiências e cursos de formação continuada com a finalidade de harmonizar o grupo e amainar as concepções extremas de um perfil coletivo profissional e dar uma condição mais profícua de trabalho para a escola como um todo. Ou seja, esta pesquisa aponta para a necessidade de se traçar *a priori* um perfil profissional da coletividade para a proposição de estratégias de formação docente (que podem incluir seminários, palestras, oficinas e grupos de estudo) que visem à integração do perfil coletivo docente na discussão de temáticas demandadas pelos próprios professores e/ou pelo corpo discente do *campus* para que haja um mínimo conceitual educacional estabelecido para a educação profissional principalmente.

Sugere-se ainda que para escolas multi *campi* seja inicialmente traçado um perfil senão integral, pelo menos das experiências profissionais do grupo com a atividade fim docente para que se possam empreender ações pontuais em cada *campus*. Essas ações de cunho pedagógico, envolvendo a coletividade docente podem alavancar trabalhos mais qualificados dos profissionais envolvidos e suscitar bons resultados para escola como um todo.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, E. M. R.; MORTIMER, E. F. Un perfil conceptual para entropía y espontaneidad: unacaracterización de las formas de pensar y hablar en el aula de Química. **Rev. Educación Química**, v. 15, n.03, p. 01-75, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.



MARTINS, Gilberto Andrade. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

MORTIMER, E.F. **Evolução do atomismo em sala de aula: mudança de perfis conceituais**. 1994. 292 f. Tese – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 1994.

\_\_\_\_\_. Conceptual change or conceptual profile change? **Rev. Science & Education**, v. 4, n. 3, p.265-287, 1995.

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

VAIRO, A.C.; FILHO, L.A.C.R. Perfil conceitual como tema de pesquisa e sua aplicação em conteúdos de biologia. **Rev. Ensaio**, Belo Horizonte, v.15, n. 01, p. 193-208, jan-abr, 2013.

## **THE PROFESSIONAL COLLECTIVE PROFILE AS A CONSTITUTIVE AND DETERMINING ENTITY FOR THE SUCCESS ESTABLISHED BY THE TEACHING INSTITUTIONS**

***Abstract:** This paper proposes the perception of the existence of a collective teaching professional profile in a campus of a Federal Institute, verifying the role of this profile for the pedagogical proposals made available in meetings and formative meetings. The results showed that in spite of the high qualification and academic training of the teachers, an adequate collective profile was not constituted that could profusely aggregate the individual professional identities and that this condition interfered in the progress of the pedagogical proposals. It is concluded that if the collective professional situation is identified and in agreement with its relevance to the educational work, it is possible in future works to establish a protocol that allows to draw this profile in a broad and concrete way, favoring actions that alter and qualify this professional profile identified, which can determine the best graduation for the proposed works and the educational success of the institutions.*

***Keywords:** Professional teacher profile. Vocational Education. Continuing Education.*

---

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

**SOUZA, Sandra Freitas de**<sup>1</sup> - sandra.fsouza@yahoo.com.br  
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais  
R. Itajubá, 1484, apto. 302. Sagrada Família.  
CEP: 31030-430 – Belo Horizonte – MG - Brasil

**OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro**<sup>2</sup> - dorinhapuc@hotmail.com  
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais  
Av. Novara, 1320. Bandeirantes.  
CEP: 31340-640 – Belo Horizonte – MG - Brasil

***Resumo:** A formação de professores vem se constituindo como um campo que, apesar dos avanços, ainda se peculiariza pela carência de estudos, notadamente, nas modalidades de educação, traduzidas na Educação Inclusiva e na Educação Profissional. A Constituição Federal de 1988 dispõe que a educação é dever do Estado e direito dos cidadãos, em todos níveis e modalidades de educação. E, nessa perspectiva, não é, apenas, o acesso que deve ser assegurado, mas também, a permanência, que se distingue por ser um direito inalienável, inclusive e, sobretudo, para os estudantes com deficiência. Ressalta-se que, para atender a esses preceitos normativos, a formação de professores deve se distinguir pelo seu alto nível de qualidade, principalmente, no âmbito das modalidades de educação em pauta, pois nelas, pode-se constatar, uma notória carência de docentes capacitados, para lecionar para estudantes com deficiência. Em síntese, este artigo, lançando mão dos aportes de pesquisadores renomados, do campo das educações inclusiva e profissional, busca tanto evidenciar, quanto diminuir a carência de produções, nessas áreas do conhecimento.*

***Palavras-chave:** Formação de Professores. Educação Inclusiva. Educação Profissional. Alunos com Deficiência.*

---

<sup>1</sup> Psicóloga e Pedagoga, Mestre e Doutoranda em Educação pela PUC-MG.

<sup>2</sup> Pedagoga, Mestre, Doutora e Pós-doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-MG

## 1. INTRODUÇÃO

Este artigo centra-se na importância dos professores, vinculados à Educação Profissional, serem capacitados, para trabalhar com alunos com deficiência. O avanço conquistado, pela expansão e valorização da Educação Inclusiva, vem assegurando, o acesso dos referidos sujeitos, aos níveis e modalidades de educação, em seus patamares, mais altos.

Assim, tendo-se em vista essa realidade, torna-se fundamental, que a formação de professores, voltada para a inclusão, adquira maior importância, no âmbito da Educação Profissional.

Embora se constate, um considerável número de estudos, centrados na formação de professores, para alunos com deficiência, inseridos na educação básica, no campo da educação profissional, ainda, se percebe uma grande carência de docentes, preparados, para o trabalho cotidiano, com esses alunos. E, assim, esses professores, não conseguem estabelecer uma efetiva comunicação com seus alunos, fato esse que, pode dificultar, a aquisição de conhecimentos, habilidades e saberes pelos seus alunos com deficiência.

Essa falta de formação, inicial e continuada, dos professores em apreço, pode ser acirrada, tanto pelo histórico preconceito que, leva à descrença da possibilidade desses alunos, aprenderem e apreenderem os conteúdos ministrados e as práticas que foram desenvolvidas.

Essa situação discriminatória vem ocorrendo, apesar das Políticas Públicas, referentes à inclusão, disporem e recomendarem a necessidade de se minimizar/excluir esses problemas e dificuldades, inerentes ao trabalho docente, com alunos com deficiência, mas até então, elas não vêm sendo contempladas, de forma exitosa.

No que se refere, especificamente, ao acesso ao mundo laboral que, se constitui como uma premissa da educação profissional, ainda se tem de avançar muito, para que os alunos com deficiência nele inseridos, possam conquistar, sua independência financeira e sua cidadania, como sujeitos produtivos.

Atualmente, podem ser identificadas, várias pessoas com deficiência, inseridas no mundo do trabalho, exercendo, com competência, suas atividades laborais. Contudo, muitos desses sujeitos, não vêm recebendo uma efetiva capacitação, como a proporcionada pelos cursos

profissionalizantes, sobretudo, os vinculados à Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCCT).

Como se sabe, esses nível de capacitação profissional vem sendo demandado pelo mundo do trabalho e por diversas empresas que, pela necessidade de atenderem, aos dispositivos da Lei de Cotas<sup>3</sup>, não vêm conseguindo encontrar pessoas com deficiência, tendo a qualificação requerida para o preenchimento de muitas das vagas disponibilizadas.

Tendo em vista que, tanto o que está disposto no Artigo 205, da Constituição Federal de 1988, “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), quanto o determinado pelo Artigo 2º, da Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9394/96) (BRASIL, 1996), pelo qual, “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996), pode-se afirmar que, esses dispositivos legais, devem contemplar todos os cidadãos brasileiros, inclusive, aqueles com deficiência. Constata-se que, em ambos os documentos, se faz referência à qualificação para o trabalho, como uma das finalidades da educação, para todos os cidadãos, evidenciando que essa qualificação, se torna fundamental, para o desenvolvimento das pessoas, independentemente de suas diferentes condições.

Diante disso, levando-se em consideração essas afirmações, neste artigo, é abordada a Educação Profissional, na perspectiva inclusiva, ou seja, a proposta de atendimento aos alunos com deficiência, nessa modalidade de educação e a formação de seus professores. Mesmo considerando, que está estabelecido no caput do Artigo 1º da LDB 9394/96 “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996), e no § 2º,

---

<sup>3</sup> Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência e dá outras providências. Art. 93 - a empresa com 100 ou mais funcionários está obrigada a preencher de dois a cinco por cento dos seus cargos com beneficiários reabilitados, ou pessoas portadoras de deficiência, na seguinte proporção: até 200 funcionários - 2%, de 201 a 500 funcionários - 3%; de 501 a 1000 funcionários - 4%; de 1001 em diante funcionários - 5% (BRASIL, 1991).

desse mesmo artigo, “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996), essas determinações ainda não estão bem consolidadas quando se trata de pessoas com deficiência, principalmente, no que se refere à Educação Profissional.

Constata-se que, existe uma carência de pesquisas, ou seja, são raras as produções que tratam, especificamente, da educação profissional, voltada para pessoas com deficiência, bem como sobre a formação dos professores dessa modalidade educacional, para os referidos sujeitos. Tendo em vista essa realidade, neste artigo, contempla-se o trabalho que deve ser realizado na Educação Profissional, com alunos com deficiência, tomando-se como base, o que está especificado para os alunos em geral, mas levando-se em consideração, as especificidades do público, em apreço, tendo como foco principal, a formação dos docentes.

Considerando que, os fundamentos da educação inclusiva devem ser preconizados em todos os níveis e modalidades educacionais, o que se pretende neste artigo, é adentrar na Educação Profissional, na perspectiva da inclusão. De acordo com Viégas (2003), os Referenciais Curriculares Nacionais, para a Educação Profissional, de Nível Técnico definem vinte áreas profissionais<sup>4</sup> e, “cada escola de Educação Profissional deve trabalhar com uma organização de ensino, aberta e flexível, ou seja, capaz de receber alunos de perfil variado” (VIÉGAS, 2003, p. 23). Para isso, é fundamental que sejam contemplados conhecimentos, sobre o que se propõe na Educação Profissional, para que se possa definir, como os professores podem conduzir seus trabalhos docente, para que os sujeitos com deficiência possam, depois de terem acesso à essa modalidade da educação, nela permanecerem, obtendo bons resultados na aprendizagem, objetivando tanto sua inserção no setor laboral, quanto no societário.

Para se atingir o objetivo deste artigo, optou-se, como metodologia, a pesquisa qualitativa, que possibilita um tratamento mais específico, das questões que se relacionam aos aspectos relativos aos sujeitos pesquisados, à construção de processos inclusivos, às relações que se estabelecem entre os educadores e seus alunos com deficiência e as perspectivas que se constroem a partir dessas relações. Para Bogdan e Biklen (1994), na pesquisa qualitativa

---

<sup>4</sup> Essas áreas podem ser encontradas, listadas em: VIÉGAS, Conceição de Maria Corrêa. Educação Profissional – indicações para a ação: a interface educação profissional/educação especial. Brasília: MEC/SEESP, 2003, p. 23.

existe uma maior ênfase no processo em relação ao produto, pois ela se preocupa em conhecer a perspectiva dos participantes.

Para o corpus teórico, foram levantadas referências bibliográficas que serviram de base, para que se pudesse obter um maior número de dados relevantes. De acordo com Gil (2002, p.44), “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Dentre os autores pesquisados, encontram-se Carneiro (2005), Duek (2014), Gomes e Marins (2004), Manica e Caliman (2014), Rehem (2009), Silva (2011) e Viégas (2003), além de documentos normativos oficiais, do Ministério da Educação e de várias legislações brasileiras.

## **2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

No século XXI, podem ser destacados, vários movimentos reivindicatórios das minorias sociais e, entre eles, os referentes às pessoas com deficiência, defendendo direitos sociais, comuns a todos. Dentre esses direitos, destaca-se o que se refere ao adentramento e à permanência dos estudantes, com deficiência, nos diferentes níveis e modalidades de educação e, de modo mais específico, na Educação Profissional, sendo que esta, reveste-se de maior importância, por possibilitar, a esses sujeitos, a capacitação laboral.

De acordo com o artigo 39 da LDB em vigência, “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996). Tomando-se por base os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, o foco atual da Educação Profissional tanto se transfere dos conteúdos, para as competências, quanto se dispõe, sobre um novo público. E, nessa perspectiva, pode-se constatar maiores possibilidades de sucesso. Conforme esse documento,

[...] a educação profissional está concebida sob um paradigma pedagógico que, embora novo do ponto de vista da sua incorporação oficial, já há algum tempo

frequenta e inspira muitos discursos e estudos, sem estar, ainda, presente de forma significativa na real prática educacional. De acordo com esse paradigma e como resposta ao novo perfil que a laborabilidade ou a trabalhabilidade vem assumindo, o foco central da educação profissional transfere-se dos conteúdos para as competências. (BRASIL, 2000, p. 9)

Dessa forma, não importa, onde a pessoa com deficiência esteja matriculada, nem o segmento ou modalidade de educação que ela frequenta, pois a proposta será, sempre, pensar em educar para a diversidade. Isso significa, ensinar, de forma que as pessoas aprendam o que é fundamental, na perspectiva da inclusão/inserção societária e laboral, promovendo a autoestima e melhorando a qualidade de vida dos sujeitos, em apreço. De acordo com Viégas (2003), “da parte da escola, é fundamental abandonar a visão superficial do ‘especial’, para mergulhar em uma epistemologia do ‘especial’, ancorada no reconhecimento da heterogeneidade do ‘especial’ com sua diversidade de: necessidades, limitações e projetos”. (VIÉGAS, 2003, p. 28)

O que os sujeitos com deficiência se depararam, durante muito tempo, foram com salas de aula e professores que os excluíram, mesmo que esses espaços devessem, sempre, ser lugares de aprendizagem. De acordo com Viégas (2003, p. 26), “se a sala de aula é o lugar de aprendizagem sistematizada, por excelência, tem sido, também, o lugar de exclusão ao não possibilitar que, a cada aluno, seja assegurado o direito de trabalhar com estratégias próprias de aprendizagem”.

Dessa forma, deve-se dar ênfase, aos professores, responsáveis pela formação de sujeitos com deficiência, nessa modalidade de educação, levando-se em conta, os perfis necessários para educar na diversidade, considerando que existem maneiras diferenciadas, para aprender e, por isso, se faz necessário, construir propostas que atinjam a todos, sem distinção. Para Gomes e Marins (2004), na atualidade, é necessário que o professor compreenda a nova realidade e capacite os jovens, ensinando de forma diferente, em consonância com as mudanças, ocorridas, no campo educacional.

As metodologias centradas no ensino transmissivo, elucidativo, explicativo e ilustrativo de conteúdos, mesmo recorrendo a técnicas e recursos de enriquecimento, concretização, experimentação e motivação, servem ao paradigma tradicional de acumulação de conhecimentos. (BRASIL, 2000, p. 31)

Nessa perspectiva, Viégas (2003) critica as formas ultrapassadas, através das quais, os professores vinham exercendo o magistério, ou seja, dando ênfase, ao cumprimento de programas, respeitando a carga horária e manutenção da disciplina. Para ela, essas formas não satisfazem as exigências da escola na modernidade, que necessita estar em sintonia, com um novo padrão de sociedade, que “tem na liberdade e na autonomia das pessoas, o princípio de seu funcionamento. Cada professor deverá tentar trabalhar, a partir da representação dos alunos”. (VIÉGAS, 2003, p. 33)

De acordo com essa autora,

[...] no caso das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, a realidade mostra que as escolas, independentemente da esfera administrativa em que se situam (públicas: federais, estaduais e municipais; ou privadas) revelam pouca sensibilidade para acolher esse aluno, embora, no discurso pedagógico e gerencial, afirme-se o contrário. (VIÉGAS, 2003, p. 23)

Essa falta de acolhimento dos referidos sujeitos, reflete-se, principalmente, na falta de sensibilidade, para a necessidade de construção de currículos significativos, que possam promover conhecimentos, que sejam capazes de provocar mudanças, nos processos de inclusão social e laboral das pessoas com deficiência. De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, existe um novo paradigma para a educação brasileira, no qual,

[...] o currículo, tradicionalmente entendido como uma grade disciplinar preestabelecida, obrigatoriamente reproduzida pelas escolas, passa a ser um conjunto de situações-meio, organizado de acordo com uma concepção criativa local e particular, voltado para a geração de competências, estas sim estabelecidas, para cada área profissional. (BRASIL, 2000, p. 7)

Essa maneira de conceber o currículo da Educação Profissional proporciona, para os sujeitos com deficiência, uma possibilidade real de capacitação, na medida em que essa nova proposta desloca “o trabalho educacional do ensinar, para o aprender, do que vai ser ensinado para o que é preciso aprender no mundo contemporâneo e futuro” (BRASIL, 2000, p. 10). Isso equivale a afirmar que, todos são capazes de aprender e, o trabalho do professor é focar na aprendizagem que, realmente, é essencial para que o aluno se torne um profissional. De acordo com o Artigo 59, da LDB, em pauta “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”. (BRASIL, 1996)



A esse respeito, Viégas considera que,

[...] com o deslocamento do foco da ação educativa do ensinar para o aprender, os currículos dos cursos de Educação Profissional deixam de estar centrados em conteúdos e, em decorrência, afastam-se da ideia de organização em grades curriculares. A ênfase transfere-se para a aquisição e o exercício de competências, estas articuladoras de conhecimentos. Nesta perspectiva, os métodos e as técnicas de ensino/aprendizagem são essenciais para o desenvolvimento de um itinerário formativo, interligado permanentemente com os contextos polimodais do mundo do trabalho. (VIÉGAS, 2003, p. 19)

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico dispõem que,

No paradigma de construção de competência, centrado na aprendizagem, a metodologia não é artifício, mas questão essencial, identificando-se com as ações ou o processo de trabalho do sujeito que aprende, processo este desencadeado por desafios, problemas e/ou projetos propostos pelo professor e por este monitorado, orientado e assessorado. (BRASIL, 2000, p. 31)

Nessa direção, o professor está promovendo uma ligação, entre aquilo que pretende ensinar, com o que seus alunos em geral, e aqueles com deficiência, em particular, precisam aprender e, principalmente, de que maneira eles podem e conseguem aprender. Assim,

[...] no paradigma que ora se implanta, a questão metodológica, tida como secundária no modelo conteudista, assume papel relevante, exigindo atenção prioritária no planejamento do currículo, representado este por um conjunto contextualizado de situações-meio, voltado para a geração de competências requeridas pelo processo produtivo de uma ou mais áreas profissionais. (BRASIL, 2000, p. 32)

Diante disso, indaga-se: quem é o sujeito, não do ensino, mas da aprendizagem? Para Ortega e Gasset (s.d.), citados por Carneiro (2005, p. 50), “o sujeito de aprendizagem é o aluno e sua circunstância, isto é, sua diversidade”. Carneiro (2005) segue afirmando que, para isso, as escolas devem organizar as aprendizagens de forma a viabilizar níveis e formas operacionais para a concepção de educação inclusiva e de escola inclusiva, tomando como referência, os marcos legais e ordenamentos jurídicos existentes.

Esses posicionamentos são corroborados por Viégas (2003), ao considerar que,

[...] à instituição escolar cabe desenvolver, a partir dos marcos legais existentes e dos ordenamentos jurídicos legais, disponíveis, propostas e níveis de acessibilidade capazes de viabilizar a prática de uma educação inclusiva, a partir de quatro

diferentes níveis: currículo, gestão, metodologias e avaliação<sup>5</sup>. (VIÉGAS, 2003, p. 25)

A partir desses diferentes níveis, propostos por Viégas (2003), é fundamental que, tanto a gestão escolar, quanto a gestão da sala de aula, assegurem que o direito à individualização seja foco, da prática da educação inclusiva, isto é, deve-se assegurar que os sujeitos com deficiência tenham sua formação, levando-se em consideração, suas especificidades. Essa propositura impõe, à escola e aos professores, segundo essa autora, quatro questões básicas:

- I – A quem cabe a centralidade da aprendizagem?
- II – Como assegurar espaços institucionais ao direito de cada um conservar ou adquirir a pilotagem sobre sua própria existência?
- III – Como possibilitar a construção jurídica e social dos indivíduos com necessidades educacionais especiais, no âmbito da Educação Profissional?
- IV – Como assegurar espaços institucionais para a construção de uma identidade própria? (VIÉGAS, 2003, p. 26)

Para responder a essas questões, é imprescindível que as instituições de formação técnica profissional, reconheçam os sujeitos com deficiência, em suas especificidades, propondo um Projeto, que reconheça a dimensão social da aprendizagem, não contemplando conteúdos abstratos, nas suas abordagens teóricas (CARNEIRO, 2005). Nessa direção, as respostas a essas questões devem ter como foco, as seguintes ações:

- Trabalhar sempre com programas flexíveis na organização.
- Desenvolver práticas pedagógicas de educação profissional permeáveis às mudanças do mercado de trabalho.
- Valorizar a diversidade dos indivíduos, detentores de singularidades cerebrais, mentais, psicológicas, afetivas, intelectuais, subjetivas, econômicas e culturais.
- Abordar os conteúdos por via de critérios multidiretivos.
- Favorecer diferentes ecossistemas educacionais (Pierre Levy).
- Reconhecer, academicamente, diferentes espaços de produção da informação e do conhecimento.
- Motivar rotas múltiplas de aprendizagem sistemática e assistemática.
- Estimular práticas socioculturais e educativas de caráter presencial e/ou virtual.
- Investir no projeto escolar como um meio de despadronização.
- Construir vias de autonomia escolar.
- Potencializar mecanismos de alternativas metodológicas.
- Focar a avaliação de desempenho pessoal e, não, de conteúdos programáticos soltos. (CARNEIRO, 2005, p. 52)

A esse respeito, no que tange ao papel do professor, no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência, Duek (2014) afirma que, “o ato de aprender do aluno envolve a sua

---

<sup>5</sup> Maior detalhamento sobre currículo, gestão, metodologias e avaliação, pode ser encontrado em: VIÉGAS, Conceição de Maria Corrêa. Educação Profissional – indicações para a ação: a interface educação profissional/educação especial. Brasília: MEC/SEESP, 2003, pp. 25-26.

íntima relação com as atitudes do professor [...] o professor deve estar bem resolvido sobre o querer da sua prática pedagógica, ou seja, querer ser professor não o faz poder escolher o tipo de aluno” (DUEK, 2014, p. 59). Acresce, ainda, que o professor precisa se colocar no lugar do aluno, para compreender as dificuldades que ele enfrenta, diante de novos conhecimentos, ou seja, “uma prática pedagógica, a partir da concepção dos alunos deve estar na centralidade da formação do professor” (VIÉGAS, 2003, p. 33). Essa prática deve ser assumida, pelos professores de qualquer nível ou modalidade de educação, especificamente, no caso da educação profissional, para alunos com deficiência, os professores devem assumir particularidades, que consistem,

[...] em não supervalorizar a totalidade do processo, mas em criar mecanismos de favorecimento de progressão das aprendizagens por ciclos de estudos, unidades de aprendizagem e sucesso de tarefas, no âmbito dos três níveis legais dos cursos de Educação Profissional: curso de nível básico, de nível técnico e de nível tecnológico. (VIÉGAS, 2003, p. 33)

Dessa forma, é fundamental que se considere que a sociedade atual, principalmente, em função das mudanças tecnológicas, vem passando por transformações constantes, tornando o trabalho do professor da Educação Profissional, ainda mais difícil, por ter que estar atento, a todas essas transformações.

Bauman (2001), citado por Rehem (2009), caracteriza essa sociedade atual, como “modernidade líquida”, pois sofre mudanças constantes, além de as estruturas serem fluidas, vivenciando-se uma imprevisibilidade, que promove mudanças instantâneas e erráticas. Essa modernidade vem exigindo um profissional, capacitado no campo da Educação Profissional e que tenha “capacidade de inovar, mudar hábitos, mobilizar e articular conhecimentos com rapidez, transformar informações em conhecimentos, ter domínio sobre técnicas e tecnologias de seu campo de atuação e atualizar-se permanentemente” (REHEM, 2009, p. 20). Sendo assim, o professor da Educação Profissional estará aumentando as futuras possibilidades de trabalho de seus alunos.

Para Carneiro (2005),

[...] a qualificação para o trabalho essencializa um projeto de vida e, no caso da pessoa com deficiência, significa incorporar, adicionalmente, rotas de construção segura de identidades sociais e coletivas. Não se pode retirar destas pessoas este direito inalienável, sob pena de se violarem dois primados do Estado Democrático

de Direito, presentes na Constituição Federal: a dignidade da pessoa humana e a edificação de uma sociedade solidária. (CARNEIRO, 2005, p. 24)

Diante das exigências do mercado, explicitadas anteriormente, é importante que se indague quem será esse docente que tem, como objetivo, formar esse profissional, requerido pela citada “modernidade fluida”, levando-se em consideração, as especificidades de cada um dos sujeitos que estão sendo formados.

Nessa perspectiva, deve ser um profissional com características diferentes daquelas encontradas até então, que se preocupava, apenas, com a memorização de conteúdos e processos, sem levar em consideração, as exigências atuais (REHEM, 2009). Essa autora afirma, ainda, que, é necessário que esse profissional tenha uma formação muito diferente da tradicional, pois os conteúdos memorizados “respondiam às necessidades da regularidade do trabalho. Nesses cenários, defasados no tempo, se faz necessária a atuação dos professores-formadores desses profissionais que, o século XXI exige, cujo perfil deve atender aos novos requisitos”. (REHEM, 2009, p. 21)

De acordo com Rehem (2009), o Ministério da Educação (MEC) implementou várias mudanças estruturais e pedagógicas nos cursos técnicos no País, no período compreendido entre os anos de 1998 e 2003. Essas mudanças ocorreram, tendo em vista as transformações ocorridas no trabalho, na economia, no emprego e nas tecnologias e atingiram todos os cidadãos brasileiros, incluindo aqueles com deficiência, em idade condizente ao trabalho.

Rehem (2009) afirma ainda que, elas tiveram como um dos fundamentos, a formação de professores para a modalidade de educação profissional, tendo em vista que a capacitação, então existente, não atendia aos requisitos exigidos, pela situação em que se encontrava o Brasil, naquela época. Para essa autora, eram raros os cursos que formavam professores nessa área, os cursos que existiam tinham uma proposta tradicional, sendo que, muitos professores que atuavam na área eram improvisados para exercerem essa função, além da carência de estudos que indicassem o perfil necessário, do profissional, para atender às novas exigências (REHEM, 2009).

A esse respeito, Gomes e Marins (2004) consideram que, na formação dos professores, o aporte teórico centrava-se somente no domínio do conteúdo a ser ensinado, no entanto,

passou, gradativamente a “conceber importância aos domínios teórico e prático dos processos de ensino e aprendizagem, visando a uma formação realmente profissional” (GOMES; MARINS, 2004, p. 98), mas, percebe-se que, nem sempre, essa propositura tem sido contemplada.

Por sua vez, a Lei n. 8.213/91, também, conhecida como Lei de Cotas<sup>6</sup>, dispôs no ano de 1991, que as empresas com mais de 100 (cem) empregados, são obrigadas a preencherem parte de seu quadro de funcionários, com pessoas com deficiência (BRASIL, 1991). Pode-se perceber, que as implementações propostas pelo MEC, para os cursos técnicos, no ano de 2004, poderiam ter previsto a formação profissional desses sujeitos, uma vez que a Lei de Cotas tem como objetivo, “abrir o mercado de trabalho para um segmento que não consegue competir em igualdade de condições com as demais pessoas”. (BRASIL, 2007, p. 27)

A esse respeito, Viégas (2003) destaca que

[...] o aluno ‘especial’ deve poder evoluir em sua individualidade e não apenas no avanço do programa. Isto implica em desenvolver competências e habilidades individuais que lhes assegurem autonomia de movimentos e meios de se afirmar socialmente. Ou seja, se afirmar pelo trabalho. (VIÉGAS, 2003, p. 27)

Touraine (1997, p. 65), citado por Carneiro (2005), afirma que, para que se tenha uma adequada gestão de cursos e programas de educação profissional, não se pode perder de vista, nem o direito à individuação, lastro do eixo igualdade/diversidade, nem a categoria jurídica de construção do sujeito democrático.

Essas ações, propostas por Touraine (1997), levam em consideração as subjetividades dos sujeitos aprendizes, valorizando seus saberes e singularidades, dando a eles possibilidades de responderem às exigências do mercado de trabalho, com competência e eficácia. “Trata-se de materializar a igualdade real entre as pessoas a partir do pensamento de que a verdadeira igualdade consiste em se tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na justa medida da desigualdade”. (BRASIL, 2007, p. 12)

No entanto, nessa modalidade de educação, as dificuldades encontradas pelos professores são, ainda mais significativas, pois a possibilidade de trabalho para pessoas com deficiência,

---

<sup>6</sup> Importante considerar que o artigo 93 da Lei n. 8.213/91 faz referência às cotas obrigatórias, para contratação de pessoas com deficiência, por empresas com mais de 100 funcionários.

muitas vezes, desacreditada, exige dos professores muito mais, do que uma simples transmissão de conteúdos, pois a precária formação profissional destinada a esses sujeitos, vem acarretando, não só dificuldades nas suas inserções no mercado de trabalho, como também, nas suas permanências nos postos de serviço.

Entre essas dificuldades, Gomes e Marins (2004) destacam que, tanto a burocracia, quanto o controle dos sistemas educacionais restringem a autonomia dos professores, e para elas, “a formação profissional continua distante da realidade a ser enfrentada no exercício da profissão” (GOMES; MARINS, 2004, p. 99). Assim, presencia-se, muitas vezes, professores que pretendem desenvolver seu trabalho levando em consideração as necessidades e especificidades dos alunos, são professores que avaliam que os programas devem ser construídos, de maneira que desenvolvam, ao máximo, as capacidades de cada um de seus alunos, para que sua inserção no mercado de trabalho, possa se dar, de maneira eficiente. No entanto, nem sempre, os professores conseguem apoio das instituições educacionais, pois, quase sempre, o aspecto burocrático se sobrepõe à dimensão pedagógica. Diante das dificuldades enfrentadas, na maioria das vezes, os professores cedem à burocracia, sendo vencidos por elas e, se frustram, diante das dificuldades apresentadas por seus alunos.

[...] os professores ainda estão ligados às práticas e aos métodos tradicionais de ensino, e inseridos em organizações escolares rígidas e resistentes às mudanças, porque refletem em suas estruturas seu papel social e político, seja pelo que se espera da escola, seja por sua função de reprodução do sistema. (GOMES; MARINS, 2004, p. 99)

De acordo com Carneiro (2005), na educação profissional inclusiva, o que se constata é a necessidade de “uma intensa reavaliação do planejamento e do foco dos cursos de educação profissional oferecidos” (CARNEIRO, 2005, p. 18), pois, segundo esse autor, existe uma grande dificuldade, por parte das empresas, para contratação de pessoas com deficiência, tendo em vista a inexistência de pessoal qualificado para preenchimento das vagas oferecidas (CARNEIRO, 2005). Tomando por referência o documento publicado pelo MTE, “a contratação de pessoas com deficiência deve ser vista como qualquer outra, eis que se espera do trabalhador nessas condições, profissionalismo, dedicação, assiduidade, enfim, atributos ínsitos a qualquer empregado. Não se quer assistencialismo, e sim oportunidades”. (BRASIL, 2007, p. 12)

Retomando as propostas de Carneiro (2005), é urgente que se pense na educação profissional, para pessoas com deficiência, na ótica da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Para ele, de acordo com essa Organização, não é suficiente que se prepare essas pessoas para realizarem um trabalho produtivo, mas é necessário que sejam dadas a elas, condições de acessarem campos profissionais que, estejam sendo disputados por outros trabalhadores, pois isso as tiraria de uma situação periférica do sistema econômico e das oportunidades de trabalho (CARNEIRO, 2005). Para isso, é necessário que o professor repense sua proposta de trabalho para que se atinja esse objetivo.

Rehem (2009) realizou um estudo que objetivou promover a “identificação de um perfil profissional de professor do ensino técnico-profissional que corresponda às necessidades da formação dos técnicos, considerando o contexto produtivo e social da contemporaneidade” (REHEM, 2009, p. 19). O que se pode inferir a esse respeito é que, nesse novo perfil, é fundamental se considerar, que esse profissional, além de todas as situações citadas pela autora, precisa ser formado, também, na perspectiva da educação inclusiva e que tenha como meta, o trabalho com a diversidade.

Sobre esse aspecto, Carneiro (2005) recomenda que haja,

[...] uma inteira reavaliação do planejamento e do foco dos cursos de educação profissional oferecidos. Se, de um lado, já existe uma abundante legislação sobre o assunto, do outro, faltam soluções criativas por parte das instituições formadoras, seja no sentido de reverem conceitos, seja no sentido de viabilizarem práticas pedagógicas resultantes de uma articulação positiva e dinâmica que associem, integrem e deixem interpenetrar atendimento clínico, organização institucional e programação diversificada de qualificação para o trabalho. (CARNEIRO, 2005, p. 18)

No estudo realizado por Rehem (2009), ela propõe duas perguntas, que norteiam seu trabalho e podem subsidiar ações para a formação de professores para a atualidade: “qual a realidade e quais as tendências contemporâneas do trabalho e dos trabalhadores? E que perfil profissional se configura para o novo técnico?” (REHEM, 2009, p. 25)

Em sua pesquisa, Rehem (2009) identifica um perfil, que foi denominado “perfil contemporâneo do professor de educação técnica brasileira” (REHEM, 2009, p. 90). Para

descrever esse perfil, a autora elencou várias competências<sup>7</sup> e, para cada uma delas, foi elaborada uma lista de capacidades que deveria compor o perfil do professor da educação profissional, num total de 30 (trinta). No entanto, apenas, uma se referia ao trabalho com a diversidade, ou seja, a capacidade de número 9 (nove), que dispõe: “administrar a diversidade existente entre os alunos e fornecer apoio integrado aos portadores de grandes dificuldades”. (REHEM, 2009, p. 91)

Nesse contexto, é fundamental que se tenha claro, de que forma a escola de formação técnico-profissional pode trabalhar, com alunos com deficiência, para que eles adquiram uma capacitação, que promova o desenvolvimento das habilidades necessárias, elencadas pela autora em pauta; deve-se questionar instituições que, não qualificam os alunos com deficiência para enfrentarem o desafio de competirem no mercado de trabalho. O professor, para todos os alunos e para aqueles com deficiência deve ser “um profissional, facilitador do processo de ensino-aprendizagem, que garanta as possibilidades de interação, de relação e de troca de ideias e ideais”. (GOMES; MARINS, 2004, p. 101)

A sociedade brasileira, segundo Rehem (2009), espera que os profissionais exerçam novos papéis e tenham diferentes características, para atuarem “com efetividade na inteligência dos processos sociais e produtivos” (REHEM, 2009, p. 20). Essas características, conforme Kuenzer (1999, p. 120), citado por Rehem (2009, p. 28), podem, assim, ser definidas:

[...] capacidade de comunicar-se adequadamente, através do domínio dos códigos de linguagem, incorporando, além da língua portuguesa, a língua estrangeira e as novas formas trazidas pela semiótica. A autonomia intelectual para resolver problemas práticos utilizando conhecimento científico, buscando aperfeiçoar-se continuamente; a autonomia moral, através da capacidade de enfrentar as novas situações que exigem posicionamento ético, finalmente, a capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua forma mais ampla de construção do homem e de sociedade, através da responsabilidade da crítica, da criatividade. (KUENZER, 1999, p. 120, citada por REHEM, 2009, p. 28)

Para Rehem (2009), essas exigências não eram tão incisivas, como na atualidade, o que faz com que “o professor, como profissional, não escape a elas. E esses requerimentos ficam mais evidentes, quando se trata do professor que forma, diretamente, profissionais para atuação na

---

<sup>7</sup> Para acesso ao resultado completo dessa pesquisa, conferir: REHEM, Cleunice Matos. Perfil e formação do professor da educação profissional técnica. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2009. pp. 90-93.



vida produtiva” (REHEM, 2009, p. 20), pois o mercado de trabalho se torna, cada vez mais, exigente e competitivo.

Quando se trata do professor, que forma profissionais com deficiência, para atuação na vida produtiva, Manica e Caliman (2014) afirmam que,

[...] o docente da educação profissional, que possui alunos com deficiência, precisa ter algumas características, habilidades e competências, como as que se seguem: paciência, crer nas potencialidades do aluno, metodologia diferenciada, qualificação profissional na área, aprendizagem mediada, avaliação diferenciada, diálogo, superação do preconceito, ousadia, humildade, práticas relacionadas com a cidadania, trabalho socioeducativo e a transmissão de valores. (MANICA; CALIMAN, 2014, p. 55)

Percebe-se, diante do exposto, que o professor da educação técnica profissional não está, adequadamente capacitado, para desenvolver um efetivo trabalho de formação com os alunos sem deficiência e, no que se refere àqueles alunos, que possuem dificuldades, inerentes às condições de deficiência, essa inadequação fica, ainda, mais latente. É comum ouvir, de profissionais da educação básica de ensino e superior, que não se consideram capacitados, para desenvolverem uma proposta pedagógica condizente, com as necessidades dos alunos com deficiência e, segundo Gomes e Marins (2004) “a qualidade do processo de ensino-aprendizagem preconizada para os professores dos níveis regulares da educação é fundamental, também, para o docente do curso técnico de educação profissional” (GOMES; MARINS, 2004, p.108). No entanto, considerando essa modalidade de ensino, parece que o problema se agrava, pois, de acordo com documento do MEC,

[...] a grande maioria dos projetos que preconizam a qualificação da pessoa portadora de deficiência não logra resultados exitosos por estar distanciada das necessidades do mercado de trabalho, bem como dos novos processos de transformação do sistema produtivo. (BRASIL, 1996, p. 61, citado por CARNEIRO, 2005, p. 25)

Dessa forma, percebe-se que, na educação profissional, não se pode ter como única preocupação, a formação técnica do sujeito, ou seja, o professor não deve ser, apenas, aquele que transmite os conhecimentos técnicos. É evidente que esse conhecimento é, de suma importância, pois, de acordo com Rehem (2009), é fundamental que o sujeito, capacitado para exercer o papel de técnico de nível médio, precisa “saber fazer, com técnica, o processo produtivo para o qual se especializa, saiba explicar seus fundamentos e propor alternativas criativas para esse fazer” (REHEM, 2009, p. 100). Essa necessidade, de formar,

adequadamente, o futuro trabalhador, torna a ação do professor, muito mais difícil e, quando se trata de alunos com deficiência, é preciso ainda, saber lidar, não só com as limitações desses sujeitos, mas, também, com suas frustrações, pois é comum se considerar que pessoas com deficiência, precisam provar, o tempo todo, que são seres capazes e trabalhadores produtivos. É necessário que se construa “outro tipo de pedagogia, além de políticas educacionais vigorosas para sua consecução”. (REHEM, 2009, p. 29)

### **3. À GUIA DE CONCLUSÃO**

Considera-se que é possível oferecer a todos os homens, o direito de aprender, apesar de alguns apresentarem dificuldades, através da valorização de suas possibilidades e especificidades. No que tange ao aluno da Educação Profissional, com deficiência, pode-se avaliar que, ele pode usufruir do ambiente escolar, sendo capaz de ser capacitado, com qualidade, desde que seus profissionais sejam preparados, para estarem atentos às necessidades e especificidades de cada um.

Esse é, também, o posicionamento de Duek (2014), já mencionado, neste artigo:

[...] qualquer aluno, especialmente o aluno com deficiência, pode pensar e crescer no ambiente escolar. O docente deve propiciar espaços para propostas e atividades diferenciadas, em que os alunos vivam experiências multidisciplinares, raciocinem criticamente sobre os conteúdos, aprendam a solucionar problemas e, principalmente, acreditem que são agentes ativos do processo de aprendizagem. (DUEK, 2014, p. 57)

Assim, essa modalidade de educação, indiferentemente, de se tratar de alunos com deficiência ou não, deve formá-los, para serem cidadãos e trabalhadores competentes, capacitados para fazerem suas inserções, compromissadas e éticas nos setores social e produtivo.

Inspirando-se em autores, também, já referenciados, neste artigo, Gomes e Marins (2004), o professor deve ser um fomentador de sonhos, de desejos, de planos, que objetivam despertar nos alunos com deficiência, ou não, a construção, planos e projetos de vida, social, pessoal e laboral que, devem se transformar em uma realidade exitosa, na qual eles possam se tornar cidadãos, cômicos dos seus direitos e deveres. E, nesta perspectiva, os professores de sujeitos com deficiência, na área da formação profissional, devem estimular a formação de suas



autoestima, quanto à reflexão sobre suas realidade, a formulação de indagações e, sobretudo, de respostas que os conduzam a buscar alternativas que os façam exercer como pessoas humanas e trabalhadores competentes.

Pelo que foi exposto, pode-se constatar que, existe uma grande responsabilidade, inerente aos docentes da educação profissional, de capacitar os alunos com deficiência, de uma forma consistente, teórica e praticamente, que lhes proporcione, plenas condições de adentramento, com qualidade, na sociedade e no mundo do trabalho. Nessa direção, “a laborabilidade ou a trabalhabilidade, entendida como componente da dimensão produtiva da vida social e, portanto, da cidadania, é objetivo primordial da educação profissional”. (BRASIL, 2000, p. 9)

Finalizando, se faz iminente e necessário, que, as instituições que capacitam para o trabalho, sobretudo, no âmbito do Ensino Técnico de Nível Médio, promovam a formação de seus professores, na perspectiva da diversidade e inclusão, mesmo que, os alunos com deficiência, apresentem certas limitações, existem disponíveis, diversas e diferentes habilidades que podem ser, por eles desempenhadas. Então, o foco dessas instituições deve caminhar, da condição de “déficit”, para a de potencial, transitando da condição de incapacidade, para o universo das possibilidades, pois tendo com meta, esse objetivo, torna-se possível, se promover a inclusão social e produtiva, dos alunos com deficiência, através da sua competente capacitação, para o trabalho.

## REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S.. **Investigação qualitativa em educação**: fundamentos, métodos e técnicas. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho**. 2. ed. Brasília: MTE, SIT, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004**. Brasília: Planalto, 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em: 26 ago. 2017.



\_\_\_\_\_. **Lei n. 8.213 de 24 de julho de 1991**. Brasília: Planalto, 1991. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8213cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8213cons.htm)>. Acesso em: 26 ago. 2017.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (alterada por diversas leis de 1997 a 2017). Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 26 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília, 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/introduc.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2017.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 16**, aprovado em 05/10/99. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Homologado em 25/11/99. DOU de 26/11/99. Disponível em <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pareceres/parecer161999.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2017.

CARNEIRO, Moaci Alves. **Educação profissional para pessoas com deficiência: cursos e programas inteligentes**. Brasília: Instituto Interdisciplinar de Brasília, 2005.

CORREIA, José Alberto. **Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de pensar na sua articulação**. In: COLÓQUIO NACIONAL DA AIPELF/AFIRSE. 6., 1995, Lisboa. **Anais...** Lisboa/Portugal: AIPELF/AFIRSE, 1995.

DUEK, Viviane R. Formação continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente. **Educação em Revista**. v. 30, n. 2, ago. 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Heloisa M., MARINS, Hiloko O. **A ação docente na educação profissional**. São Paulo: Senac, 2004.

MANICA, Loni E. e CALIMAN, Geraldo. As características, habilidades e competências exigidas para o docente atuar na educação profissional com alunos com algum tipo de deficiência. **Boletim Técnico SENAC**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, p. 54-73, maio/ago, 2014.

REHEM, Cleunice Matos. **Perfil e formação do professor da educação profissional técnica**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

SILVA, Izaura Maria de Andrade da. **Políticas de educação profissional para pessoa com deficiência**. Belo Horizonte, 2011. 209f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação, 2011.

VIÉGAS, Conceição de Maria Corrêa. **Educação Profissional – indicações para a ação: a interface educação profissional/educação especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

## **TEACHERS FORMATION FROM PROFESSIONAL EDUCATION TO STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS**

**Abstract:** *The teacher's education has become as a field that, despite the advances, it is still characterized by the lack of studies, notably, in the modalities of education, especially on Inclusive Education and Professional Education. The Federal Constitution of 1988 dispose that education is a State's duty and citizen rights, in all levels and modalities of education. And, in this perspective, isn't just the access that must be assured, but the continuity aswell, marked by an inalienable right, including and, especially, for students with special needs. Emphasize that, to attend these normative precepts, the teacher's education must be highlighted by his high level of quality, especially in the field of the modalities discussed, because in them, can realise, a notable lack of capable teaching staff, to instruct students with special needs. Summing up, this article, giving up from renowned researchers, in the field of Inclusive and Professional Education, seeks to highlight, as well as to reduce the lack of productions, in these áreas of knowledge.*

**Keywords:** *Teachers Formation. Inclusive Education. Educação Profissional. Students with special needs.*

---

## **FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ANALISANDO ASPECTOS DA CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE**

**Shirleide Pereira da Silva Cruz** – shirleidesc@gmail.com<sup>1</sup>

Universidade de Brasília, Faculdade de Educação

Campus Darcy Ribeiro

CEP – 70910-900 Brasília – DF – Brasil

**Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva** – katiacurado@unb.br<sup>2</sup>

Universidade de Brasília, Faculdade de Educação

Campus Darcy Ribeiro

CEP – 70910-900 Brasília – DF – Brasil

**Waldilene Santos do Nascimento-** walsana@hotmail.com<sup>3</sup>

Universidade de Brasília, Faculdade de Educação

Campus Darcy Ribeiro

CEP – 70910-900 Brasília – DF – Brasil

***Resumo:** Este artigo traz discussões sobre a formação continuada para a docência na educação profissional tomando como referência os estudos sobre a profissionalidade docente. Teve como campo de pesquisa o Instituto Federal de Brasília no qual foram aplicados 99 questionários aos professores dos diferentes campi que compõem essa instituição. O instrumento de coleta de dados foi estruturado por eixos tendo no total, quarenta e oito (48) questões. Os dados apontam para o reconhecimento majoritário dos cursos de pós-graduação lato sensu e stricto sensu denotando um itinerário formativo de consolidação de estudo. Práticas coletivas e de afirmação que o local de trabalho conduz e favorece a formação continuada foram também apontadas, porém, em contradição com ações mais individualizantes e de fráguas condições adequadas de trabalho. O domínio do conteúdo parece referenciar a busca pela formação continuada em detrimento da área educacional com destaque para análise das relações com o humano no processo do ensino. Porém, as aspirações de ser reconhecido como um bom professor abrem possibilidades de novas bases para a construção da profissionalidade docente.*

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação

<sup>2</sup> Doutora em Educação

<sup>3</sup> Graduanda em Pedagogia

*Palavras-chave: profissionalidade, formação continuada, educação profissional*

## **1. INTRODUÇÃO**

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

O presente estudo, portanto, destacará a análise do eixo definido de “Formação continuada para ser professor” o qual fora organizado pelas questões de 36 a 40. Esse item é constituído de cinco (5) questões, sendo a 1ª questão aberta; a 2ª questão fechada, com marcações de “sim” ou “não”; a 3ª questão também é fechada com marcações de “sim” ou “não”, mas espaço para o registro de justificativas para serem feitas pelo entrevistado; a 4ª questão é fechada, com 14 opções de marcação, contendo um quadro de números correspondentes ao nível de relevância dos tópicos apresentados à escolha feita pelo respondente, sendo estes: i) nada importante (4); pouco importante (3); muito importante (2); extremamente importante (1). E a última questão do item também é no estilo fechada, com 12 possibilidades de escolha para os sujeitos respondentes.

## **2. PROFISSÃO, PROFISSIONALIDADE DOCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA**

Para a discussão sobre a profissionalidade docente partimos de um conceito mais amplo de profissão reconhecendo que este conceito na literatura sociológica tem apresentado diferentes perspectivas de análise. Para os estruturalistas profissão é definida por um sistema de

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

Para Chapoulie (1973) se assim o fosse a profissão não seria entendida como é um grupo social organizado e reconhecido que ocupa uma posição específica de prestígio na sociedade. Por essa análise mais relacional pode-se reconhecer a profissão como uma forma contemporânea de organização do trabalho no contexto do sistema capitalista sob a qual busca-se estabelecer estratégias de ações mais autônomas e menos proletarizada para a função social que determinado exercício laboral assume seja melhor desenvolvidas frente às múltiplas determinações do capital.

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

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



Para Donato, estar diante dos alunos implica,

além de conhecimento específico, a transposição didática desse conteúdo, a organização de atividades que facilitem a compreensão, a fixação e a transferência dos conhecimentos em contextos diferentes, a coordenação de grupos, o aproveitamento de aportes de distintas fontes; a vinculação entre teoria e prática e a avaliação, não somente dos resultados, mas do processo de aprendizagem. E essa complexa trama de funções requer uma formação diferente e específica, que complemente a formação disciplinar (na área escolhida), sobretudo se quiser desempenhar um papel inovador. (DONATO, 2007, p. 128)

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

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

Em relação ao “*reconhecimento da função e ao saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza*” como descritores da profissão docente, Roldão destaca a tensão entre a ideia de que ser professor é “professa um saber” com forte valorização do domínio do conteúdo disciplinar, ideia essa que adicionada às complexas relações sociais e ao processo de construção desses conhecimentos, foi sendo problematizada

de como a se reconhecer que a função de ensinar é “saber fazer aprender alguma coisa a alguém” (ROLDÃO, 2007, p. 17). Essa construção validaria, portanto, a natureza profissional da docência que a diferencia das demais profissões, mesmo aquelas que porventura detenham um conteúdo disciplinar similar. Nesse sentido, Roldão (2005) dará ênfase ainda ao caráter científico que confere um grau de autonomia significativo à profissionalidade do professor universitário. Aponta ainda que tais condições serão parâmetros e metas a serem buscados pelos professores dos outros níveis como justificativa para a (re)configuração de sua profissionalidade. Conforme já dissemos, os referenciais construídos nas formas de ser e estar na profissão, ou seja, a profissionalidade norteiam, então, processos de profissionalização mais consolidados.

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

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

Seja qual for a área do conhecimento sabemos que a educação brasileira vive um intenso processo de expansão por meio de suas universidades e institutos federais de educação ciência e tecnologia, os IF. Esse processo, tem demandado uma significativa contratação de novos

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

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

envolve a apropriação de conhecimentos e saberes sobre a docência, necessários ao exercício profissional, em que se toma a escola como *locus* privilegiado para a formação. Parte-se do pressuposto do professor como sujeito capaz de criar e recriar sua própria formação, assumindo-se como protagonista desse processo. Entende-se que a formação é um processo em que o professor vivencia de forma deliberada e consciente a construção de sua autonomia e autoria profissional, em um movimento de ser, pensar e fazer a docência. (PLACCO, 2010)

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

No caso dos professores que atuam na educação profissional alguns estudos têm apontado para fragilidades no seu processo de profissionalização e, conseqüentemente, na construção da profissionalidade docente no sentido de se assumir como profissional do ensino. Machado (2008) tem indicado como na história da formação de professores para a educação profissional tem se apresentados cursos de caráter emergencial, marcados por um aligeiramento, com forte apelo pragmatista em detrimento a uma adequada discussão teórica do campo educacional. Carvalho e Souza (2014) têm destacado que, muitas vezes, os professores procuram sozinhos se aperfeiçoar para o exercício profissional da docência na educação profissional buscando conhecimentos pedagógicos, isso porque, tanto os cursos de Pedagogia, como os de pós-graduação em educação, não têm dado o devido tratamento teórico para as especificidades desta modalidade de ensino culminando numa análise de uma epistemologia da educação profissional.

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

### **3. A FORMAÇÃO CONTINUADA NA VISÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

A primeira questão do item avaliado é: **O que você considera como formação continuada para o seu trabalho docente no IFB?** Por ser uma questão aberta foram criadas categorias para contemplar as respostas dadas. Uma boa recomendação vinda da Moroz e Gianfaldoni (2006) é a de representar os dados já tabulados em tabelas, figuras ou quadros, além de descrever os dados representados e depois estabelecer relações entre esses dados.

Assim as categorias sob as quais reunimos as respostas registradas foram: i) Pós-graduação (lato sensu/stricto sensu); ii) Pesquisa, ensino, extensão; iii) Participação em eventos; iv) Práticas pedagógicas; v) Cursos; vi) Trocas de experiências; vii) Ler artigos/livros; viii) Grupos de estudo; ix) Estudo por conta própria e x) Qualquer atividade.

Os dados apontam que a categoria “Cursos” foi o grande destaque desta questão com 36 registros e que somada à “Pós-Graduação (lato sensu e stricto sensu),” a segunda com mais registros, trinta uma (31) deles nos indicam que os docentes do Instituto Federal de Brasília reconhecem que a formação continuada para a construção de sua profissionalidade necessita de um caráter sistemático e institucionalizado. Contudo, nos registros de cursos não apareceram as áreas de conhecimentos, algo que poderia ser perguntando posteriormente à questão em tela daí conseguiríamos analisar se a área da educação seria reconhecida como relevante nesse processo de formação continuada tal como a pesquisas de Carvalho;Souza (2014) tem apresentado a busca solitária de professores da educação profissional por cursos de pós-graduação em educação, conforme já mencionamos.

A terceira categoria com maior indicação foi a *Participação em Eventos*, na qual, 11 de 86 respondentes declararam como forma de formação continuada as seguintes atividades: viagens internacionais, seminários, fóruns, palestras, congressos e semana pedagógica. Essa pode ser uma característica significativa de se analisar a formação continuada como elemento

constitutivo da construção da profissionalidade docente articulando-a aos demais elementos da formação docente de modo mais amplo que culmina em processos de profissionalização mais consolidado, a saber: valorização por meio da remuneração e carreira adequadas. Nesse sentido, reconhecer a participação em eventos como formação continuada reflete o modo como a progressão da carreira na educação profissional tem se pautado pelo critérios de desempenho norteados pelo desenvolvimento e divulgação de pesquisas, critérios apresentados na Lei nº 12.772/2012 que versa sobre a carreira do magistério superior e do professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal que norteia instruções próprias dos institutos.

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

A segunda questão do item avaliado foi: **O IFB estimula e facilita a formação continuada de seus docentes?** A questão foi respondida por 97% dos respondentes. Dentre eles, cinquenta e oito (58) professores consideram que o IFB estimula e facilita a formação continuada dos docentes, já, trinta e oito (38) professores não estimula e não incentiva. Esse dado nos parece um pouco preocupante, considerando que um número expressivo dos docentes não vê estímulo e facilidade advindos do Instituto para a continuação de sua formação, elencando entre outros fatores, ausência de incentivo financeiro e de possíveis exigências estabelecidas no plano de carreira. Está posta aqui uma contradição pois ao mesmo tempo em que os docentes reconhecem a participação em eventos como relevante elemento de formação continuada parece esbarrar nas condições concretas de trabalho no qual são percebidos limites institucionais para a garantia desse direito à formação.

A terceira questão do item é: **Caso já tenha participado de algum tipo de formação continuada, considera ter sido útil para a atuação como docente?** Foram alcançadas 74 respostas para os noventa e nove (99) questionários aplicados; com cinquenta e quatro (54)

respostas positivas e vinte (20) respostas negativas. Desse item podemos inferir que maioria dos docentes do IFB já participaram de algum tipo de formação continuada, o que revela uma busca por capacitação contínua. Nesta questão foi pedido para que os entrevistados justificassem a resposta caso já tivessem participado e considerado a formação útil para a sua atuação como docente. A questão teve cinquenta e três (53) justificativas para as setenta e quatro (74) possíveis. Destaca-se, nesse sentido, que respondentes além de terem uma ampla participação em processos de formação continuada as consideraram útil essa formação, porém as justificativas apresentadas apenas se limitaram a indicar o curso feito e não realmente o porquê de considerarem útil para a sua formação e atuação. Desta feita, podemos ter a oportunidade de identificar que a maioria dos cursos indicados foram aqueles articulados à sua área de formação de bacharel o que nos permitiu articular esse dado ao que fora indicado na questão nº 36 que perguntava sobre o que considerava formação continuada: parece, portanto, que os cursos de formação continuada na área educacional não são reconhecidos de maneira significativa para os sujeitos da pesquisa

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

Quadro 1- Ações de desenvolvimento profissional relevantes e níveis de importância

<b>Ações</b>	<b>nada importante</b>	<b>pouco importante</b>	<b>muito importante</b>	<b>extremamente importante</b>
Especialização	0	13	50	29
Mestrado	0	1	39	55
Doutorado	0	6	38	49
Atividades da comunidade	1	14	41	39
Planejamento coletivo	1	9	32	51
Cursos de extensão	1	10	53	31
Cursos livres	1	27	47	19
Encontros e congressos científicos	0	6	49	40
Estudos individuais	0	5	48	42
Os eventos e cursos promovidos	4	15	53	23

pelos IFB				
Os eventos e cursos promovidos pelo sindicato	<b>21</b>	<b>32</b>	<b>31</b>	<b>8</b>
Participação em grupos de estudos e pesquisas	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>45</b>	<b>43</b>
Participação em comissões e grupos de trabalho	<b>2</b>	<b>17</b>	<b>44</b>	<b>29</b>
Participação de fóruns políticos sobre área de atuação	<b>4</b>	<b>16</b>	<b>48</b>	<b>26</b>

Fonte: Questionário Aplicado 2016

Considerando os níveis de importância e o total absoluto das somas das indicações entre os itens elencados para o desenvolvimento profissional e capacitação docente, o total das indicações em cada nível estão no Quadro 2.

Quadro 2 - Somatório dos níveis de importância para ações de desenvolvimento profissional

Nada importante	36
Pouco importante	177
Muito importante	618
Extremamente importante	484

Fonte: Questionário Aplicado 2016

Deste modo, inferimos que as ações de desenvolvimento profissional/ capacitação docente apresentadas tem muita importância para os professores do IFB, com 618 no total e o extremo desse dado é o fato de que apenas 36 acham *nada importante* as ações de desenvolvimento profissional/capacitação docente. Destaca-se ainda que os dados apontados se coadunam com os dados das demais questões já apresentadas mostrando coerência entre as respostas dadas pelos docentes. Assim, a indicação de cursos de pós-graduação e de extensão inclusive, a de participação em eventos mostraram-se novamente como relevantes para os sujeitos. Da mesma

forma a indicação de participação em grupos de estudos e de estudos individuais pareceu-nos ainda em contradição, porém, a marcação com amplo registro dos sujeitos de “planejamento coletivo” parece refletir a necessidade de se instituírem ações coletivas dentro da instituição para o desenvolvimento da formação continuada e, por conseguinte, de sua profissionalidade. Importante ressaltar que aspectos mais políticos de sua formação tais como: “Os eventos e cursos promovidos pelo sindicato” e “Participação de fóruns políticos sobre área de atuação”, não tiveram muitas indicações dos sujeitos nos fazendo inferir que a dimensão política da formação docente não é reconhecida por todos os docentes.

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

A categoria – “Ser reconhecido como um bom professor” com setenta e nove (79) registros foi a de maior marcação entre os professores, revelando que eles têm essa preocupação nas suas carreiras, a do reconhecimento de professor. Isso nos faz inferir que boa parte dos respondentes se identificam como professor o que pode favorecer uma sólida construção da profissionalidade docente. Uma outra categoria com destaque foi a de “Participar de um grupo de pesquisa”, com cinquenta e oito (58) registros, parece-nos indicar que no sentido de se afirmar como professor têm em continuar com sua formação e estudos, contudo, parecendo que essa busca por grupos de pesquisa referendam a ideia de domínio de conteúdo como aspecto relevante para a sua profissionalidade. Da mesma forma, articulando as demais



questões já debatidas neste texto a indicação da categoria – “Realizar estudos de pós-graduação” com cinquenta e quatro (54) registros além de revelar que os docentes do IFB têm aspirações para a sua formação continuada, endossam a perspectiva do reconhecimento da área de formação inicial como base para sua profissionalidade em detrimento da formação no campo educacional, uma vez que não houve indicação clara nesse sentido pelos sujeitos.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Os dados nos fazem refletir a partir de Macbride (1989) que

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

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

Podemos indicar, neste sentido, que a perspectiva de se constituírem ações coletivas pelos docentes enquanto processo de formação continuada parece ser uma ação que tem legitimidade pelo grupo de docentes participantes da pesquisa isso inclusive referendado pelo reconhecimento do papel desenvolvido pelo Instituto Federal de Brasília – IFB com ações de



formação continuada, uma vez que os docentes indicaram, em sua maioria, que o IFB estimula e facilita a formação continuada, sendo essa formação útil para a sua atuação como docente, e ainda evidenciaram as ações de desenvolvimento profissional/ capacitação docente propostas no questionário muito importante, isso pode fortalecer, portanto, possibilidades coletivas de organização política dos docentes.

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

### ***Agradecimentos***

Agradecemos aos estudantes do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília integrantes do componente curricular Projeto 3 pela participação ativa em diferentes etapas da pesquisa sobre a profissionalidade docente na educação profissional financiada pelo Edital MTc/CNpq/Capes nº 43 2015-2017.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil. **Lei nº 12.772 de 28 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior..., 2012.

CHAPOULIE, J. M. Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels. **Reveu Française de Sociologie**, Paris, v. 14, p. 86-114, 1973.

CARVALHO, Olgamir Francisco; SOUZA, Francisco Heitor de Magalhães. Formação do docente da educação profissional e tecnológica no Brasil: um diálogo com as faculdades de educação e o curso de pedagogia. **Educação e Sociedade**, v. 35, n. 128, p. 883-907, 2014.

MAC BRIDE. The In-Service Training of Teachers. London: The Falmer Press. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1989.

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

MELO, Márcia Maria de Oliveira. Repercussões do conhecimento didático sobre a formação de professores universitários em curso de atualização docente. In. CUNHA, Maria Isabel (org). **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas/SP: Papyrus, 2007.

MIZUKAMI, Maria da Graça. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação da UFSM**. v. 29, n.02, 2004. Disponível em: [www.ufsm.br/ce/revista/](http://www.ufsm.br/ce/revista/).

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

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

REHEM, Cleunice Matos. **Perfil e formação do professor de educação profissional técnica**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2009.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**. São Paulo, v. 12, n.13, jan/dez. 2005.

\_\_\_\_\_. Formar para a excelência profissional - pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. **Educação & Linguagem**. Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Metodista de São Paulo, v. 10, n. 15, jan-jun, 2007.

## **CONTINUED EDUCACION OF TEACHERS IN PROFESSIONAL EDUCATION: ANALYZING ASPECTS OF CONSTRUCTION OF PROFESSIONALITY**

***Abstract:** This article discusses continuing education for teaching in professional education, taking as reference the studies on teacher professionalism. It had as research field the Federal Institute of Brasilia in which were applied 99 questionnaires to the professors of the different campuses that compose this institution. The data collection instrument was structured by axes having a total of forty-eight (48) questions. The data point to the majority recognition of the post-graduation courses lato sensu and stricto sensu denoting a formative itinerary of consolidation of, tudy. Collective practices and affirmation that the workplace leads and encourages continued educacion were also pointed out, however, in contradiction to more individuals actions and frail working conditions. The domain of content seems to refer to the search for continuing education to the detriment of the educational area, with emphasis on the analysis of relations with the human in the teaching process. However, the aspirations of being recognized as a good teacher open up possibilities of new bases for the construction of teaching professionalism.*

***Keywords:** Professionality, continuing education, professional education*

---