
Os saberes e os desafios da docência: o que dizem os professores da Educação Profissional e Tecnológica

The knowledge and challenges of teaching what teachers of Professional and Technological Education say

El conocimiento y los desafíos de la enseñanza: lo que dicen los profesores de Educación Profesional y Tecnológica

Marizete Bortolanza Spessatto¹, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-0213-833X>

Maria dos Anjos Lopes Viella², Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-5218-189X>

Celso João Carminati³, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-3638-5489>

Resumo

Este texto tem como objetivo fazer um percurso pelas pesquisas que realizaram o estado da arte sobre os saberes necessários à docência tanto na educação em geral quanto na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Pretende-se dialogar com esses autores, indagando se há algumas particularidades nesses saberes que permitam afirmar que para a EPT os saberes e desafios da docência são diferentes de outros níveis e modalidades de ensino. Feito isso, será tecido um diálogo com Freire (1996) e Aguiar Júnior (2010) que tratam, respectivamente, dos saberes necessários à formação do educador e dos desafios à prática docente. Para articular esses objetivos, foram aplicados questionários com 43 professores de uma instituição da rede EPT, guiadas principalmente pelos cinco desafios da docência elencados por Aguiar Júnior, quais sejam: promover e sustentar engajamento dos estudantes nas tarefas escolares, ressignificar conteúdos escolares, construir um currículo composto por atividades, estabelecer interações discursivas produtivas, com participação dos estudantes e lidar com a diversidade cultural, motivações, ritmos e habilidades dos estudantes.

Palavras-chave: Docência. Educação Profissional. Desafios da educação. Saberes docentes. Formação de professores.

Abstract

This text aims to trace a path through researches using the state of the art about the knowledge necessary for teaching both in general education and Professional and Technological Education (EPT). It is intended to dialogue with these authors, questioning if there are any particularities in this knowledge that is safe to affirm that for EPT the knowledge and challenges of teaching are different than other levels and modalities of education. Once that is done, a dialogue with Freire (1996) and Aguiar Júnior (2010) will be created, which tells, respectively, about the knowledge necessary to the teacher formation and about the challenges of the teaching practice. To articulate these objectives, questionnaires were applied with 43 teachers of an EPT institution, guided mainly by the five teaching challenges listed by Aguiar Júnior, which are: promoting and sustaining student engagement in school tasks, reframing

¹ Professora no Programa de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, spessatto.mari@gmail.com.

² Professora no Programa de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, mariadosanjosv@gmail.com.

³ Professor no Programa de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, cjcarminati@gmail.com.

school contents, building an activity curriculum, establishing productive and discursive interactions with student participation and dealing with cultural diversity, motivations, rhythms and skills of students.

Keywords: Teaching, Professional Education, Education challenges, Teacher knowledge, Teacher formation.

Resumen

Este texto pretende hacer un recorrido por la investigación que se llevó a cabo en el estado del arte sobre los conocimientos necesarios para la enseñanza tanto en la educación en general como en la Educación Profesional y Tecnológica (EPT). Se pretende dialogar con estos autores, preguntándoles si existen particularidades en estos conocimientos que nos permitan afirmar que para la EPT los conocimientos y los retos de la enseñanza son diferentes de otros niveles y modalidades de enseñanza. Una vez hecho esto, se tejerá un diálogo con Freire (1996) y Aguiar Júnior (2010) que se ocupan, respectivamente, de los conocimientos necesarios para la formación del educador y los desafíos de la práctica docente. A fin de articular esos objetivos, también cuestionarios se aplicaron con 43 profesores de una institución de la red de EPT, guiadas principalmente por los cinco retos pedagógicos enumerados por Aguiar Júnior, a saber: promover y mantener la participación de los estudiantes en las tareas escolares, resignificar el contenido escolar, elaborar un plan de estudios compuesto de actividades, establecer interacciones discursivas productivas, con la participación de los estudiantes y abordar la diversidad cultural, las motivaciones, los ritmos y las aptitudes de los estudiantes.

Palabras Clave: Docencia. Educación profesional. Desafíos educativos. Conocimiento del maestro. Formación de profesores.

1 - Introdução

Os saberes e os desafios da docência não são temas novos nas pesquisas. Assim sendo, o que há de novo ao contemplá-los e especialmente quando o foco se volta para a docência na Educação Profissional e Tecnológica? Esses saberes e desafios não se constituem da mesma forma para toda a atividade docente?

Muitos seriam os caminhos a seguir para o tratamento das questões em pauta e, em face dessa amplitude, pretende-se neste artigo, num primeiro momento, trazer o que dizem algumas pesquisas que realizam o estado da arte sobre os saberes necessários à docência de forma geral e à docência na EPT. Partindo dessa interlocução, pretende-se analisar o lugar que esses saberes e desafios necessários à docência na EPT ocupam nesse quadro teórico e como comparecem contemplados na perspectiva de análise de docentes que assumiram essa trajetória profissional. Para tal proposta, foram ouvidos 43 professores de um dos 22 *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina-IFSC. O *campus* fica localizado no extremo oeste do estado, próximo à divisa do Brasil com a Argentina, e a mais de 600 quilômetros da capital catarinense, na qual se encontra a reitoria. Aos

professores foi encaminhado um questionário, aplicado pela equipe pedagógica local, em encontro de formação continuada, no mês de maio de 2018. As respostas dadas pelos docentes foram tabuladas, dando origem às categorias de análise aqui apresentadas⁴. Tece-se um diálogo com Freire (1996), ao tratar dos saberes da docência, e com Aguiar Júnior (2010), ao destacar os desafios contemporâneos da prática docente, de modo a ampliar as discussões sobre o tema, evidenciando as especificidades do fazer docente, válidas para todos os espaços, entre eles o da Educação Profissional.

2 - O lugar dos saberes da docência na EPT

Há uma extensa e qualificada produção que trata sobre os saberes da docência e, para adentrar esse campo, foi realizada uma análise das pesquisas que fazem o “Estado da arte” sobre os saberes da docência em geral (SILVA, 2009) e outras, como Puentes, Aquino e Neto (2009) que, embora não realizem o “Estado da arte”, fazem o levantamento de estudos realizados entre 1989 e 2009, analisando diferentes classificações e tipologias sobre os conhecimentos, saberes e competências necessários ao exercício da docência.

Foram também analisadas pesquisas que contemplam em Estado da arte os saberes da docência para a EPT (SILVA; NUNES; HENRIQUE, 2017) e outras que, embora não tendo esse propósito em específico, realizam uma análise da recepção dos estudos ligados aos saberes da docência junto ao campo da formação de professores no Brasil, apresentando uma síntese das principais tradições e concepções teóricas que compõem o campo dos saberes da docência. É o caso de Ribeiro e Gonçalves (2018, p.991) que, buscando fazer uma síntese integrativa sobre os saberes docentes, com o objetivo de discutir, em linhas gerais, as relações entre esses saberes no movimento pela profissionalização do trabalho docente, apontam para a necessidade de se “absorver criticamente toda a produção acadêmica internacional sobre saberes docentes, realizada em contextos educacionais diferentes da realidade brasileira, e de se desenvolver pesquisas sobre a própria realidade

⁴ Pesquisa desenvolvida por uma das autoras em estágio de pós-doutoramento, com supervisão de outro dos autores deste texto, no PPGE/UDESC, financiado pela Capes, via bolsa PNPd.

escolar”.

Com esse percurso, foi possível avaliar os desafios da formação docente para a EPT na direção de compreendê-los e superar visões simplistas sobre o exercício da docência nessa modalidade de ensino, sem reduzir a análise à natureza diferenciada dessas modalidades, mas apreendendo o fenômeno educativo em totalidade e em seus princípios fundamentais, como sugere Romanowski (2012).

Cabe salientar que as pesquisas sobre formação de professores para a EPT vêm tendo significativo crescimento nos Programas de Pós-Graduação a partir de 2010, conforme afirmam Vieira, Vieira e Araújo (2018). Nesse contexto de formação, os autores apontam como uma das temáticas recorrentes, o processo de constituição da docência e dos saberes docentes nessa área. Em relação a essa temática, afirmam que “[...] o mapeamento dos saberes docentes, por si só, é uma tarefa já realizada, não se constituindo em temas para novas pesquisas. [...] os temas parecem haver se esgotado, com uma aparente replicação temática. (VIEIRA; VIEIRA; ARAÚJO, 2018, p.160). Isso anuncia que é chegada a hora desses conhecimentos se materializarem nas práticas de formação docente.

Ainda em relação aos conhecimentos, saberes e competências relacionados à docência, Puentes, Aquino e Neto (2009, p. 181) informam que:

É abundante e importante a produção de classificações e tipologias que têm procurado ordenar a pluralidade, composição, temporalidade e heterogeneidade dos saberes, dos conhecimentos e das competências profissionais dos professores na América do Norte, na Europa e na América Latina, nestes vinte anos. [...] Apesar de todas elas expressarem uma clara preocupação pela melhoria do ensino, da docência e de seus saberes, apresentam resultados que têm contribuído muito pouco no sentido de ajudar na compreensão que os próprios formadores de professores têm deste objeto de estudo.

As pesquisas sinalizam, portanto, para o que se tem de fazer na prática, especialmente em relação aos desafios da docência. No mesmo sentido, Richit e Hupalo (2019, p.47) alertam para:

[...] a urgência de se desenvolver, no interior das instituições, momentos efetivos de trabalho coletivo entre os professores, pois, desse trabalho articulado entre eles e seus saberes, é que poderá surgir, de fato e de modo contínuo, uma [...] condição de superação dos desafios também contínuos da profissão.

Por sua vez, Santos e Brancher (2017, p.123) apontam para a necessidade de “refletir sobre o público-alvo da Educação Profissional e Tecnológica [...] e da importância de se usar as narrativas de formação desses profissionais para o crescimento profissional de si e de seus pares”.

Os saberes, comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade do ser professor podem ser generalizáveis para todos os níveis e modalidades de atuação docente, mesmo considerando, entre outros elementos, as singularidades dos locais de trabalho dos professores, as situações particulares, a diferença entre ser professor de uma disciplina de área técnica ou das Ciências Humanas. Enfim, o que não se pode perder de vista, como assegura Marx (2008, p. 258), é que “o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações; portanto, unidade do diverso”. Assim, discutir sobre saberes da docência impõe este esclarecimento como ponto de partida e de chegada.

Já se avolumam as pesquisas que insistem na necessidade de adensar a formação dos docentes que atuam na EPT, com um rol de saberes necessários à docência e especialmente os saberes didáticos e pedagógicos, assim como também está muito presente o argumento de suprir as carências desses saberes profissionais, por meio da realização de uma licenciatura. Cabe, entretanto avaliar se esta é uma solução viável, pois muitos desses docentes já têm até mestrado e doutorado e, assim, cursar uma licenciatura de fato não se apresenta para a grande maioria deles como uma opção ao horizonte formativo. É o que indicam os números apresentados por Sousa e Moura (2019, p.10), segundo os autores, “[...] apesar de haver oferta de cursos de complementação pedagógica em diversas instituições, especialmente nos Institutos Federais, para habilitação de seus próprios docentes [...] esses representam apenas 1% de 70 mil professores cursistas”.

Nesse contexto, muito se fala sobre os saberes e pouco sobre os desafios, embora sejam assuntos interligados. É a questão para a qual alerta Machado (2011, 694), sobretudo considerando que:

[...] pôr em prática currículos integrados demanda formação docente continuada, de modo a assegurar o necessário trabalho coletivo e colaborativo dos professores de conteúdos da educação geral e profissional;

a compreensão de como desenvolver os princípios educativos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura; o diálogo entre teoria e prática; o pensar e o agir na lógica da interdisciplinaridade; a sintonia com o desenvolvimento tecnológico e o contexto socioeconômico e ambiental.

Para finalizar essas reflexões e dialogar com os professores sujeitos desta pesquisa, cabe indagar que lições podem ser tiradas dessas análises para dialogar com os professores da EPT? É o que trataremos na próxima seção.

3 - Desafios da docência na voz dos professores da EPT

Ensinar é um ato muito exigente, como coloca Freire (1999), na obra *Pedagogia da autonomia*, e requer diferentes saberes, por tal razão esses saberes têm sido objeto de pesquisas que se debruçam sobre todos os níveis e modalidades de ensino.

Freire (1996) lista 27 exigências⁵ para que a docência se dê por inteiro. A docência exige, acima de tudo, a abertura às demandas que se põem a cada dia diante do exercício da profissão. Tais exigências supõem também desafios para a atividade docente. Aguiar Jr (2010, p. 240), ao pesquisar a ação do professor em sala de aula, identifica cinco desafios: *promover e sustentar engajamento dos estudantes nas tarefas escolares; ressignificar conteúdos escolares; construir um currículo composto por atividades; estabelecer interações discursivas produtivas, com participação dos estudantes; e lidar com a diversidade cultural, motivações, ritmos e habilidades dos estudantes.*

A partir da leitura das vivências de um grupo de professores de uma instituição da Rede Federal de Educação, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), procuramos articular as leituras de Freire (1996) e Aguiar Jr (2010) aos desafios encontrados por esses profissionais na prática de sala de aula. O primeiro aspecto a considerar é o perfil diferenciado dos sujeitos, a maioria bacharéis atuando em cursos de ensino médio, formação técnica, graduação e pós-graduação, simultaneamente.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, que deu voz

⁵ Fazemos uso do termo considerando que todos os 27 subcapítulos da obra *Pedagogia da Autonomia* iniciam por "Ensinar exige..." (FREIRE, 1996, p. 3).

a um grupo de 43 professores do IFSC-São Miguel do Oeste. A partir de um questionário a eles apresentado para que fosse respondido, conforme já explicitado, durante um encontro de formação continuada, coordenado pela equipe pedagógica do *campus*, foram indagados acerca dos desafios da docência, listados por Aguiar Jr (2010) e sobre as proposições de formações continuadas a que gostariam de ter acesso, estando/sendo professores da EPT.

O *campus* no qual a pesquisa foi aplicada e do qual faz parte o grupo de docentes da EPT, como já apresentado, está localizado no extremo oeste do estado. O município de São Miguel do Oeste foi emancipado em 1953 e tem uma população de cerca de 40 mil habitantes. A economia, baseada na agricultura e na pecuária familiares, justifica as principais áreas de formação do IFSC nesse município. São oferecidos, entre outros, os cursos técnicos de nível médio integrados à Agropecuária, Agroindústria e Eletromecânica, além dos cursos de graduação em Agronomia e Tecnologia de Alimentos, totalizando mais de mil alunos matriculados. O perfil do quadro de professores é bastante jovem.

Em uma amostra de 43 professores, do total de pouco mais de 50 que lá atuam, nove têm menos de 29 anos, 29 têm idade entre 30 e 49 anos, quatro entre 40 e 49 anos e apenas um tem mais de 50 anos. O exercício da docência também é recente entre o grupo. Seis atuam como há menos de um ano, 17 têm entre dois e cinco anos de atuação, dez estão no magistério entre seis e dez anos, oito de 11 a 20 anos e apenas um tem mais de 21 anos de experiência como docente.

As trajetórias formativas destes docentes são bastante diversificadas. Vinte e um são licenciados (dez deles têm também bacharelado, relacionado à área de atuação na qual foram aprovados em concurso público na instituição) e 22 têm formação inicial apenas em nível de bacharelado⁶. A maioria (22 professores) cursou a graduação há menos de dez anos, sendo que seis deles têm menos de cinco anos de formação; dezoito deles cursou a graduação há mais de 11 anos; e três deles se formaram há mais de 21 anos.

Quanto à pós-graduação, 23 são doutores (um com pós-doutorado), 12 são

⁶ Os dados reforçam o que já foi apontado por Spessatto e Carminati (2018) quanto ao perfil dos docentes da Rede Federal de Educação.

mestres, sete são especialistas e dois têm apenas a graduação. Apenas dois professores indicaram terem cursado especialização em Educação Profissional e Tecnológica, além de outras formações *stricto sensu*⁷.

Ao analisar os desafios da docência, Aguiar Jr (2010, p. 239) afirma que muitos desses desafios fazem parte das “[...] práticas de professores experientes e professores iniciantes”, sem muita distinção. Ao dialogar com os pares sobre as inquietações da docência, o autor aponta que, “com frequência, professores novatos e mesmo aqueles experientes representam sua ação de modo simplista como expositores ou transmissores de conhecimentos consagrados das quais são especialistas” (AGUIAR JR, 2010, p. 241). Dessa forma, continua o autor, ao refletir sobre sua prática, muitas vezes os professores direcionam todos os problemas do processo ensino aprendizagem aos alunos que “[...] aparecem, aqui ou ali, apenas como problema: não prestam atenção às aulas, são indisciplinados ou não apresentam conhecimentos elementares” (AGUIAR JR, 2010, p. 241).

Por outro lado, ao refletir sobre os saberes necessários à prática educativa, Freire (2002, p. 21) destaca que “[...] ensinar exige a consciência do inacabamento”, portanto caminho aberto para a formação permanente dos professores e também dos alunos, pois “ensinar exige respeito aos saberes do educando” (p.15) e “saber escutar” (p. 43), além da “convicção de que a mudança é possível” (FREIRE, 2002, p. 30). A docência também demanda a superação de muitos desafios, tanto no campo do ensinar quanto no campo do aprender. Considerando esses saberes, a seguir, são apresentados os cinco desafios à prática educativa, elaborados por Aguiar Jr (2010) e listados anteriormente.

3.1 Os desafios para assegurar o engajamento discente

Frente ao horizonte político de pensar uma escola comprometida com a apropriação dos conhecimentos desenvolvidos pela humanidade em todos os campos do saber, apresenta-se o primeiro desafio apontado por Aguiar Jr (2010) e mais

⁷ A instituição na qual atuam ofertou cinco turmas da Especialização em Formação Pedagógica para a Docência em EPT, aberta pela Setec/MEC em 2015. O Instituto Federal de Santa Catarina aderiu à proposta e abriu 140 vagas em cinco polos, sendo um deles instalado no *campus* Goytacazes do Instituto Federal Fluminense (em uma parceria entre os dois institutos).

recorrente nas falas dos docentes ouvidos na realização deste trabalho, que é assegurar o engajamento dos discentes nas tarefas escolares. Quando foi solicitado aos professores, participantes desta pesquisa, que classificassem por ordem de relevância os principais desafios enfrentados na carreira docente na EPT⁸, o que se destacou foi a preocupação com as questões relacionadas à condição social dos estudantes e com a relação professor-aluno.

Lidar com diversidade cultural, motivações, ritmos e habilidades dos estudantes foi o desafio apontado por 12 dos 43 professores ouvidos, comprovando o perfil bem diferenciado dos estudantes que buscam os Institutos Federais. Já *Promover e sustentar engajamento dos estudantes nas tarefas escolares* foi indicado como o principal desafio por 11 professores.

A preocupação com a relação professor-aluno e com a efetividade do processo ensino aprendizagem também se revela quando eles são indagados sobre quais as temáticas de interesse em futuras ofertas de cursos de formação continuada. A preocupação com o envolvimento dos alunos nas aulas foi uma das temáticas centrais: “Temáticas relacionadas ao desafio de lidar com a diversidade cultural dos alunos” (P 27)⁹; “Como motivar alunos sem interesse” (P30); “Discussões que aproximem os docentes da forma de pensar dos alunos jovens” (P42); “técnicas de controle emocional para lidar com situações diversas em sala de aula” (P8). “temáticas relacionadas à psicologia discente; tenho muitas dificuldades em lidar com problemas pessoais e conflitos dos alunos” (P25). Está aí colocado um desafio para futuras propostas de formação refletindo sobre Juventude, escola e projetos de vida.

Quando aborda o envolvimento dos discentes em sala de aula, Aguiar Jr (2010) destaca a recorrência no discurso docente de que os alunos:

[...] não prestam atenção às aulas, são indisciplinados ou não apresentam conhecimentos elementares. Em vários desses relatórios [de estágio de licenciandos em Ciências] não há qualquer menção ao que fazem os alunos, sinais de interação em sala de aula, de como respondem ou reagem aos conteúdos escolares e às rotinas da escola e da sala de aula. (AGUIAR JR, 2010, p. 241).

⁸ No questionário entregue aos professores, foi solicitado que atribuissem números de 1 a 5, sendo 1 o mais relevante e 5 o menos relevante, aos cinco desafios apontados por Aguiar Jr. (2010).

⁹ A letra P refere-se a professor e o número indicado ao lado da letra corresponde à sequência de entrega dos questionários pelos professores.

O desejo de participar de cursos de formação continuada que tenham como temáticas as metodologias de ensino aparece na fala de dezenove, dos 43 professores ouvidos. A questão foi descrita pelo grupo da seguinte maneira: “Didáticas em sala e aula” (P1); “Metodologias de ensino” (P4), (P11) e “com exemplos práticos” (P12), “de forma prática, senão leio um livro” (P18); “novas abordagens, metodologias e práticas avaliativas” (P14); “Metodologia e recursos didáticos” (P35) e (P41). É importante destacar o desejo dos docentes no que se referem como “práticas inovadoras de ensino” (P19) e na demanda pela socialização de experiências entre os pares: “exemplos práticos das propostas pedagógicas dos próprios colegas” (P29). Coloca-se também o desafio de formar os formadores para os diálogos com essas demandas com práticas capazes de conseguir o engajamento dos docentes.

A preocupação expressa pelo grupo em compreender os sujeitos que ocupam a condição de estudantes vai ao encontro do que afirma Freire (1996). “Não há docência sem discência”, destaca o autor, já que: “as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (FREIRE, 1996, p. 25).

Araújo e Frigotto (2015) também chamam a atenção para a necessidade de que o professor esteja atento às condições sociais dos sujeitos que chegam às salas de aula e da autonomia que a eles deve ser atribuída para a construção do conhecimento:

Ambos, professores e estudantes, são os sujeitos da prática pedagógica. Se a função principal do educador é mediar a relação entre cultura elaborada e o educando, dando direção à aprendizagem, este exercício só terá possibilidades de produzir a autonomia discente e o reconhecimento da realidade social, se orientada por um projeto político-pedagógico de transformação da realidade. (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 74).

O exercício da docência na Educação Profissional e Tecnológica justifica a preocupação apontada pelos docentes ouvidos neste trabalho, considerando-se as diferenças de perfis dos estudantes das turmas com as quais atuam. A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e

Tecnologia, em seu Art.2o, define-os como “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi”. Essa diversidade de ações da docência na área torna o perfil do público atendido bastante diversificado, o que foi destacado pelos professores que responderam ao questionário aplicado para a realização deste trabalho: “Sim, na EPT é necessário atuar em vários níveis de formação, desde a EJA até a pós-graduação. É necessário se moldar ao nível de ensino para o qual o docente leciona” (P15); “Leciona-se em várias UCs, desde as relacionadas com a área do doutorado, por exemplo, com outras vistas somente na graduação. As modalidades de cursos também são muito diversificadas (FIC, técnico, superior, etc)” (P20).

Há, ainda nesse aspecto, aqueles que colocam em pauta a heterogeneidade do público, aliada às exigências da formação técnica, muito latentes na EPT, mesmo quando se trata do trabalho docente com estudantes da Educação Básica: “O público é muito heterogêneo em termos de conhecimento e grau de aprendizado. É necessário ensinar técnicas complexas com pouco tempo para embasamento teórico. Espera-se ensinar como se faz sem antes ensinar os fundamentos das técnicas”, afirma o professor (P43). Esta fala permite dialogar com Araújo e Frigotto (2015) quando destacam a necessidade de os professores da rede lutarem contra a dicotomia entre teoria e prática na formação dos sujeitos que passam pela EPT:

No atual debate acerca da educação profissional e, especificamente, acerca de uma didática da educação profissional, tem sido muito presente a visão dicotômica que pode ser entendida, por exemplo, na separação e distinção entre profissionalização e escolarização (visão dissociativa) ou como a “soma” da profissionalização com a escolarização. Essa visão dicotômica também se revela na separação entre as disciplinas teóricas e as disciplinas práticas, entre os saberes que desenvolveriam o pensar e outros que desenvolveriam as capacidades de fazer. Outra perspectiva, fundada na ideia de unidade, pressupõe a indissolubilidade entre teoria e prática. (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 71).

Ainda com relação à preocupação com o envolvimento dos estudantes, 10 dos professores indicaram como o principal desafio da docência *Estabelecer interações discursivas produtivas, com participação dos estudantes*. Nessa perspectiva, Freire (1996) questiona: “Por que não estabelecer uma necessária 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência

social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 1996, p. 34 – grifos no original).

3.2 A relação com os conteúdos escolares como desafio docente

O fato de, entre os cinco desafios da docência listados por Aguiar Jr (2010), os professores ouvidos neste trabalho listarem como mais latentes os três que envolvem os estudantes evidencia as dificuldades sentidas por esses profissionais com aspectos da docência que ultrapassam o domínio dos conhecimentos relativos à sua área de atuação. Nesse quesito, *Ressignificar conteúdos escolares*, outro dos desafios listados por Aguiar Jr (2010), aparece como o mais relevante apenas para seis, dos 43 professores ouvidos. Parece-nos evidente, dessa forma, que os professores deixam transparecer que a graduação e as formações em cursos de pós-graduação deram-lhes o conhecimento específico para ministrar as disciplinas nas quais estão lotados. Quando perguntado se “A sua atuação docente (curso em que leciona) está relacionada com a sua área de formação inicial?”, 41, dos 43 professores ouvidos responderam afirmativamente à questão.

Entre os professores ouvidos que têm pós-graduação *stricto sensu*, as áreas de Engenharia de Alimentos, Produção Vegetal, Agronomia e Ciências são as que abarcam o maior número de doutores e mestres, revelando que a trajetória acadêmica se construiu na perspectiva da formação inicial, possivelmente visando uma carreira voltada ao ensino universitário ou à pesquisa na sua área de formação. Com isso, reforça-se o que Teixeira (2009, p. 30) classifica como “verticalização da formação”, dada a formação, nesses cursos, de:

[...] pesquisadores com amplo domínio do campo específico, no entanto desprovidos de conhecimentos referentes à docência. Essa situação configura-se em um paradoxo, pois grande parte dos profissionais egressos desses cursos atuará na docência, assim serão pesquisadores que ensinam ou que tentam ensinar, e não professores pesquisadores. (TEIXEIRA, 2009, p. 30).

Esse fato e a consideração de que esses profissionais se sentem atuando em áreas vinculadas à sua formação inicial, como já indicado acima, justifica a baixa preocupação com o desafio de Re-significar conteúdos escolares (AGUIAR JR, 2010, p. 240). Por outro lado, justifica porque, ao serem chamados para definir quais as

principais dimensões da docência, 35 professores apontaram como o mais importante o “domínio do conteúdo da disciplina”.

Entretanto, é preciso considerar que o processo ensino aprendizagem é constituído por bem mais do que apenas o trabalho com os conteúdos escolares, mas com a preocupação de “formar o indivíduo em suas múltiplas capacidades: de trabalhar, de viver coletivamente e agir autonomamente sobre a realidade, contribuindo para a construção de uma sociabilidade de fraternidade e de justiça social”. (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 68).

Teixeira (2009, p. 32) também tenta desconstruir esse conceito de que o domínio do conteúdo da disciplina é o suficiente para assegurar a efetividade da docência. A autora destaca a necessidade de desconstruir a concepção de que “ensino porque sei”, alterando essa premissa para “ensino porque sei e sei ensinar”. Apenas dessa forma será possível “construir uma outra perspectiva que promova uma formação de professores pautada nos diferentes saberes: sólidos conhecimentos da área específica e igualmente sólidos conhecimentos da área pedagógica” (TEIXEIRA, 2009, p. 32).

Freire (1996, p. 25) chama a atenção para o papel dos conteúdos escolares, quando afirma que “[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”. Procuramos chamar a atenção é para a importância da formação pedagógica dos docentes para dar conta do universo que caracteriza uma sala de aula e das especificidades do aprender, como continua Freire (1996, p. 28):

[...] é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar. Essa é uma das significativas vantagens dos seres humanos - a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes.

Tomamos novamente o autor para argumentar que é necessária a “rigoriedade metódica” ao ensinar, pois, “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinando, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”. (FREIRE, 1996, p. 29).

Na leitura do material coletado com os docentes, fica evidente a necessidade de mais reflexões acerca do papel da EPT na formação dos sujeitos que por ela passam, independente de se está se dá na Educação Básica, nos cursos técnicos, de graduação ou pós-graduação. Quando perguntado aos professores sobre as diferenças de atuação na docência na EPT e em outras instituições de ensino (sejam de Educação Básica ou de Superior), a maior parte dos professores listou com diferença o aspecto “prático” da docência na rede: “Na EPT o ensino é mais voltado a uma aplicação prática, com base nas demandas do mercado de trabalho da região. Na EPT a aprendizagem parece ser mais significativa” (P12); “Como o meu foco é a área técnica, se aproxima em certos aspectos da graduação, mas de forma mais prática e contextualizada (menos base teórica)” (P18). Há, ainda, o perigo de um esvaziamento no processo, tomando-se como foco a preocupação com a prática, como deixa claro um dos professores: “Em relação à EPT, existe a necessidade de o ensino ser voltado às aplicações práticas, enquanto que na Educação Básica ou na Superior o ensino é mais amplo, com maior fundamentação teórica (P19), o que revela a necessidade premente de reflexão sobre o tema com os professores da Rede. Dessa forma, compreendendo o que aponta Freire: É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador [...]. Educar é substantivamente formar. (FREIRE, 1996, p. 37).

Vinculada a esse aspecto, é recorrente na fala dos professores a descrição da especificidade da atuação docente na EPT como a preparação para o “mercado”: “Na EPT os alunos são preparados para o mercado de trabalho” (P26); “Há diferenças principalmente pelo fato de a Educação Profissional conferir um título relacionado a uma habilitação para o mercado de trabalho e os discentes devem estar aptos para exercê-la” (P32); “Nosso foco é para atuação no mercado de trabalho, em cursos voltados à formação profissional técnica e tecnológica” (P39).

A questão não é nova. Ao contrário, muitos autores têm destacado a necessidade de se romper com a visão dicotômica entre profissionalização e escolarização na EPT, conforme já estabelecido o diálogo com Araújo e Frigotto (2015).

É preciso considerar mais uma vez, ao analisar os depoimentos dos professores, o fato de que a maioria vem de cursos de bacharelado. Ainda, aqueles que vêm de licenciaturas, ao entrar para a carreira de professor da EPT, assume a visão geral de que esta precisa ser uma formação prática e voltada a exigências do mundo do trabalho. Ou seja, faltam ações mais efetivas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em formações continuadas que assegurem a formação pedagógica dos docentes, repensando suas ações e considerando o perigo de servir a uma educação técnica, desvinculada de reflexões teóricas e descomprometida da função social da educação.

3.3 A formação para a docência: a constituição do professor da EPT

Em um contexto de reconhecimento de saberes em detrimento da formação para a docência reforçado pelas novas políticas, a proposta aqui defendida é ainda mais árdua.

Para que a crítica não se manifeste inócua, é preciso pensar em caminhos para fortalecer a ação docente, sobretudo em um cenário como o da Rede Federal de EPT, em que, como temos acompanhado ao longo deste texto, grande parte dos docentes não tem formação pedagógica nas suas trajetórias acadêmicas. Para tal, questionamos os professores ouvidos ao longo deste trabalho sobre como, ao ingressar na carreira docente, foram se constituindo como professores¹⁰.

As respostas suscitam muitas reflexões. Das sete alternativas listadas para que os professores indicassem, por ordem de relevância, as principais formas de sua constituição como docentes, as mais citadas, empatadas com 25 pontos cada uma (somando-se as colocações em primeiro e segundo lugar, em ordem de relevância), apareceram “Aprendendo a fazer fazendo” e “Aprendendo com os *feedback* dos alunos”. A correlação entre o que a maioria (35) dos professores apontam como uma das principais dimensões da docência, o “domínio do conteúdo da disciplina”, e as

¹⁰ Foi solicitado que os professores indicassem a ordem de relevância das alternativas, sendo 1) para mais relevante e 4) para menos relevante. As alternativas apontadas foram: Por leituras e cursos realizados por interesse próprio, Compartilhando práticas com colegas, Aprendendo com os *feedback* dos alunos, Por ofertas formativas realizadas pela instituição da Rede EPT em que atuo, Aprendendo a fazer fazendo, Tentando abordagens diferenciadas e Buscando apoio com o Núcleo pedagógico.

principais formas citadas para a constituição como docentes, ao ingressarem na carreira, mostram o total distanciamento das dimensões educativas do trabalho docente.

Ao apontar o “aprender a fazer fazendo” e apenas o retorno dos estudantes como princípios para a constituição docente, atribuem valorização a um saber advindo de uma prática espontânea, classificada por Freire (1996, p. 43) como “desarmada”, sendo que o que “indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito”.

Na mesma linha da formação individualizada e desassistida para a docência, aparecem a terceira e a quarta alternativas apontadas como mais relevantes pelos docentes: “Leituras e cursos realizados por interesse próprio” (22) e “Tentando abordagens diferenciadas” (16). Percebe-se, na primeira alternativa, a busca por conhecimentos para a docência, muito embora não se tenha a especificação de quais as áreas de formação procuradas pelos docentes. Em seguida, vê-se a tentativa de inovar na forma de mediar a construção do conhecimento, mas também como formas empíricas de inovação, sem, aparentemente, contar com um aspecto essencial: a teorização da prática (Freire, 1996).

Torna-se, assim, evidente uma grande fragilidade da Rede: a falta de ofertas formativas e de apoio para a qualificação dos docentes que adentram ao universo da docência ao mesmo tempo em que ingressam na Educação Profissional e Tecnológica. A alternativa listada aos docentes que indicava a constituição como docente “por ofertas formativas realizadas pela instituição da Rede EPT em que atuo” ficou de fora dos quatro níveis de relevância para 27 dos professores ouvidos. Apenas para um deles essa alternativa foi apontada como a mais relevante. Vinte e oito professores também deixaram de fora das alternativas que os ajudaram a se constituir como docentes o apoio do Núcleo Pedagógico do *campus* no qual atuam. Com isso, evidencia-se uma necessidade premente de investimentos em ofertas de formação pedagógica continuada nas instituições da rede. Essas formações, desde que ofertadas nos próprios ambientes de trabalho, poderiam fazer uso, inclusive, de uma das alternativas indicadas como relevantes pelos professores ouvidos neste trabalho:

o compartilhamento de práticas com os colegas como uma forma de constituição para a docência; 16 professores indicaram essa alternativa como uma das mais relevantes.

Considerações finais

Pensar a docência constitui-se cada vez mais como um desafio, considerando-se o cenário em que vivemos, marcado pelo desestímulo à carreira, pela redução de investimentos e abertura dos encaminhamentos pedagógicos da escola pública a instituições privadas, descompromissando o Estado dos seus resultados. Pensar na formação dos profissionais que atuam na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, então, torna-se um desafio ainda maior.

Não é ingênua, então, a proposta que aqui se faz. Ao pensar nas exigências (FREIRE, 1996) e nos desafios (AGUIAR JR, 2010) da docência na área, procuramos motivar os próprios docentes a repensar a sua constituição como docentes e o seu fazer cotidiano em sala de aula. Com este propósito talvez seja possível sinalizar e extrair desses desafios elementos para se pensar as ofertas formativas que contemplem saberes necessários revelados nos desafios de ser docente na EPT.

Quando cruzamos os dados coletados, vemos profissionais que, por suas trajetórias acadêmicas e pela distância das formações pedagógicas avaliam os conhecimentos dos conteúdos específicos da sua área como um dos conhecimentos mais relevantes para sua atuação. Por outro lado, são profissionais que afirmam terem se constituído como docentes pelo “fazer fazendo”, sem orientações institucionais que os conduzissem de forma direcionada para a docência.

Ao apontarem aquilo que para eles constituem os “desafios da docência” revelam que percebem, ao longo do processo, que algo não vai bem entre o que eles sabem e ensinam (os conteúdos) e aquilo que, efetivamente, o aluno apreende e com o que se compromete. São aspectos pedagógicos que precisam ser trabalhados com esse grupo, que precisam ser colocados em evidência pela própria Rede. Mais uma vez, a sugestão pode vir dos próprios sujeitos ouvidos, como o faz o professor P42, ao dizer que “Vejo que os IFs têm características próprias (alunos, docentes, estrutura, missão etc) e assim uma forma mais eficaz seria proporcionar espaços para que os docentes de uma área se unissem e trocassem suas experiências, dúvidas,

sugestões, etc”. Um caminho que pode ser percorrido é promover atividades formativas que socializem práticas exitosas na EPT e trabalhar com o erro também é fundamental para a pesquisa.

Formações em Rede, com o uso das tecnologias da Educação a Distância, ou mesmo formações pensadas pelos Núcleos Pedagógicos de cada instituição/campus, entre muitas outras alternativas podem ser pensadas. O essencial é que a formação pedagógica não saia de pauta, que o cansaço desses tempos de desmobilização não nos afaste dos saberes que constituem a profissão do magistério.

Defendemos com Silva e Nosella (2019, p.29) a cultura extrema para todos os professores e especialmente aqueles da EPT, como forma de dilatar o espírito, e de “oferecer as pessoas o melhor e mais completo ensino, com rigor e seriedade. Realizando um profundo e radical conhecimento [...] social e histórico, sobre as condições da sua classe”.

Referências

AGUIAR JR. Orlando. A ação do professor em sala de aula: identificando desafios contemporâneos à prática docente. In.: DALBEN, Angela I. de F.; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: Educação Ambiental, Educação em Ciências, Educação em Espaços não-escolares, Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.p.238-264.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MACHADO, Lucília R. de S. O desafio da formação dos professores para a EPT e Proeja. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul-set. 2011

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

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

RIBEIRO, Marcel Thiago Damasceno; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Os Saberes Docentes na Dinâmica pela Profissionalização do Trabalho Docente, Pelotas/RS/IFSul. **Thema**. v.15, n. 3 p. 991-1006, 2018. Disponível em: <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/952>. Acesso em 20 abr.2020

RICHIT, Adriana; HUPALO, Leandro. Formação de professores na Educação Profissional: uma análise sobre a dimensão pedagógica. *Filos. Educ.*, Caxias do Sul, RS, v. 24, p. 27-56,, 2019. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/5821>. Acesso em 20 abr.2020

ROMANOWSKI, Joana P. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 905-924, set./dez. 2012.

SANTOS, Juliani Natalia dos; BRANCHER, Vantoir Roberto. Formação de professores da EEPT e narrativas de formação: uma revisão literatura. **Acta Tecnológica**. São Luis/MA. v.12, nº 1, p.109-126, 2017.

SILVA, Luciane T. da; NOSELLA, Paollo. A “cultura extrema” enquanto estratégia de hegemonia: uma análise a partir dos escritos de Antônio Gramsci. **Revista Labor**, Fortaleza/CE, Jul/Dez 2019 nº 22, Vol. 01, pp. 19-31

SOUSA, Laura Maria Andrade de; MOURA, Maria da Glória Carvalho. A especificidade da docência na Educação Profissional e Tecnológica: desafios e perspectivas. Disponível em <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7506/pdf>. Acesso em: 24 abr.2020.

SPESSATTO, Marizete Bortolanza; CARMINATI, Celso João. Bacharéis docentes: a formação de professores não licenciados. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia** (REID), 20, Julio, 2018, 23-40. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/3801/3248>. Acesso em 14 ago. 2018.

SILVA, Marilda. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. Acesso em 20 maio 2020.

SILVA, Aline C.; NUNES, Vandernúbia G. C.; HENRIQUE, Ana Lúcia S. Saberes docentes necessários ao ensino na educação profissional: uma análise das dissertações constantes do repositório da CAPES- 2011-2016. In: **Anais do IV Colóquio Internacional de Pesquisas em Educação Superior**. 2017. João Pessoa: UFPB, 2017.

TEIXEIRA, Geovana Ferreira Melo. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. **Boletim Técnico do Senac**: a Revista da Educação Profissional, Rio de Janeiro, v. 35, n.1, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/253>.

VIEIRA, M. M. M.; VIEIRA, J. de A; ARAÚJO, M. C. P.. A formação de professores da educação profissional como objeto de estudo dos Programas de Pós-Graduação no Brasil. **Revista Educação Em Questão**, 56(49)

Marizete Bortolanza Spessatto

Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Professora do Centro de Referência em Formação e EaD do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). Integra o Colegiado do Curso de Mestrado Profissional em Rede em Educação Profissional e Tecnológica-Polo IFSC. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2011), com estágio de doutoramento na Università Degli Studi di Padova-Itália (2010). Mestre em Linguística pela UFSC (2001). Realizou, como bolsista PNPD/CAPES, Pós-Doutoramento junto à Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC.

Email: spessatto.mari@gmail.com

Link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/8918147230902714>

Maria dos Anjos Lopes Viella

Doutora em educação pela Universidade Federal da Santa Catarina (2008). Professora Aposentada do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (PROFEPT) ofertado pelo Centro de Referência em Formação e EaD do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC); Líder do Grupo de Pesquisa "Sujeitos da Educação Profissional e Tecnológica (GERAÇÕES)".

Email: mariadosanjosv@gmail.com

Link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/9455335259672371>

Celso João Carminati

Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2003), com estágio Sandwich na Università degli Studi di Milano - Itália (2000-2001). Pós-Doutor pela Università degli Studi di Bergamo - Itália (2015) e pela Universidade de Lisboa - Portugal (2016). Membro do Grupo de Pesquisa "Observatório de Práticas Escolares" - OPE - FAED/UDESC. Pesquisador do Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa - Portugal. Participa do Laboratório Interdisciplinar de Ensino de Filosofia e Sociologia - LEFIS. Diretor de Ensino de Graduação do Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED/UDESC

Email: cjarminati@gmail.com

Link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/1916399038945223>

Recebimento: 28/05/2020

Aprovação: 15/06/2020

Q.Code



Editores-Responsáveis

Dr. Enéas de Araújo Arrais Neto, Universidade Federal do Ceará, UFC, Ceará, Brasil

Dr. Sebastien Pesce, Universidade de Orléans, França