

O BACHAREL COMO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE

Patrícia Diógenes de Melo Brunet (1); Ana Paula de Andrade Rocha Arnaud (1); Marclely da Luz Marques (2); Josiane Carla Medeiros de Sousa (3); Iveraldo Oliveira dos Santos Filho (4)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB, campus_sousa@ifpb.edu.br

Resumo: A educação profissional no Brasil teve origem em meados do século XX tendo se transformado ao longo dos anos, de acordo com a cena política e social do país, alcançando grande expansão nos últimos anos com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Os cursos ofertados pela Educação Profissional priorizam uma formação técnica voltada para a inserção no mercado de trabalho, visando ensinar uma profissão aos estudantes. Essa modalidade de educação oferece cursos integrados, na qual a formação ocorre ao mesmo tempo em que o aluno está cursando as disciplinas do ensino médio; cursos subsequentes, pelos quais os estudantes já possuem o nível médio e buscam apenas a formação técnica, além de cursos superiores. Devido a essa especificidade na modalidade dos cursos, que demandam a existência de disciplinas técnicas, os Institutos Federais têm recebido um grande número de bacharéis para atuarem com docentes nessas disciplinas, suscitando muitos desafios para esses profissionais, tendo em vista que durante a graduação não receberam uma formação pedagógica para a dinâmica da sala de aula. Além do que, eles assumem uma grande responsabilidade de retornar para a sociedade alunos preparados para enfrentarem e transformarem a realidade na qual estão inseridos. Assim, o presente trabalho tem por objetivo refletir sobre a prática docente do bacharel/professor na Educação Profissional (EP). Para tanto, baseia-se numa pesquisa do tipo exploratória de caráter bibliográfico, a qual investiga os desafios da prática docente do bacharel enquanto professor da educação profissional. Como referencial de análise científica utilizou-se os documentos e as orientações, atrelados ao pensamento de autores como Tardif (2010) e Oliveira e Silva (2012). Dessa forma, aponta-se a importância da formação pedagógica continuada para os bacharéis de forma a proporcionar-lhes uma compreensão sobre o seu “fazer”, além de permitir refletir e se recriar como professor.

Palavras-chave: Bacharel, Professor, Ensino, Educação Profissional.

1 Introdução

A pesquisa se propõe a discutir a questão do bacharel, enquanto professor da Educação Profissional (EP) e os seus desafios da prática docente. A história da Educação Profissional no Brasil tem início em meados do século XX, a partir das escolas de aprendizes artífices, bem como a iniciação da educação tecnológica no estado da Paraíba, a qual teve origem na cidade de João Pessoa, até a transformação em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB.

Esse artigo está dividido em duas partes. Inicialmente, apresenta-se a trajetória histórica da educação profissional no país, citando, também, essa trajetória no Estado da Paraíba. Compreendendo os fatores sociais que influenciaram no surgimento dos atuais institutos federais.

Em seguida, uma discussão sobre a atuação do bacharel como professor na educação profissional. Abordando os saberes utilizados para a realização do trabalho docente e as questões sobre a formação docente.

Dessa forma, a pesquisa tem por objetivo suscitar reflexões sobre a atuação do bacharel enquanto professor na educação profissional, tendo em vista que durante a graduação não recebeu formação para ser professor, adquirindo as habilidades necessárias com as experiências práticas, suas, e dos colegas de profissão.

2 Metodologia

Este estudo baseia-se numa pesquisa do tipo exploratória de caráter bibliográfico, a qual investiga os desafios da prática docente do bacharel enquanto professor da educação profissional. Como referencial de análise científica utilizou-se os documentos e as orientações, atrelados ao pensamento de autores como Tardif (2010) e Oliveira e Silva (2012).

3 Resultados e discussões

3.1 Histórico da Educação Profissional

A rede federal de educação profissional e tecnológica tem início no Brasil no ano de 1909, quando o Presidente da República Nilo Peçanha instituiu a criação de Escolas de Aprendizes Artífices, que, posteriormente, foram transformadas nos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET's). O objetivo inicial dessas escolas era qualificar a classe proletária, demonstrando o caráter assistencialista dessa ação estatal, de acordo com o exposto no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFPB:

Nesse sentido, não há dúvida de que aos objetivos das Escolas de Aprendizes Artífices se associavam a qualificação de mão-de-obra e o controle social de um segmento em especial: os filhos das classes proletárias, jovens e em situação de risco social. Na origem dessas instituições, fica claramente identificado o atributo a essas escolas de importante instrumento de governo no exercício de política de caráter moral assistencialista (IFPB, 2014, p. 18).

Com isso, buscava-se conter os anseios da classe trabalhadora, a qual reivindicava melhores condições de vida e trabalho. Com o processo de industrialização do país, entre os anos de 1930 e 1945, cresce a importância dessas escolas no sentido de fornecer mão de obra qualificada para a indústria. Conforme IFPB (2014), para atender a demanda da época, a partir de 1942 as Escolas de Aprendizizes Artífices foram transformadas em Escolas Industriais e Técnicas, sendo que esses cursos não ofereciam apenas a formação técnica como também a formação secundária, ou seja, o nível médio.

Dessa forma, os egressos se formavam com uma qualificação profissional de nível médio que lhes garantia o ingresso no nível superior, embora o foco dos cursos oferecidos fosse formar profissionais que depois iriam trabalhar na indústria. Assim, percebe-se uma clara separação entre os filhos da classe operária e os filhos da classe abastada, enquanto os primeiros adquiriam o nível médio para serem trabalhadores da indústria, e isso era o suficiente, os outros ingressavam nas universidades para desempenharem profissões mais elitizadas.

Na educação, os investimentos priorizam a formação de profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país. No ano de 1959 iniciou-se o processo de transformação das Escolas Industriais e Técnicas em autarquias. As instituições ganham autonomia didática e de gestão e passam a serem denominadas Escolas Técnicas Federais. Com isso, intensificam, gradativamente, a formação de técnicos, mão-de-obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização (IFPB, 2014, p. 19).

Esse ritmo acelerado de industrialização vivido pelo país tornou urgente a formação de técnicos, o que fez com que a reforma de 1971 transformasse todo o currículo do segundo grau em um currículo técnico-profissional, o que deu um grande impulso nas escolas técnicas, aumentando o número de matrículas e a oferta de novos cursos. De acordo com IFPB (2014), no ano de 1978, algumas escolas técnicas são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, a exemplo das escolas dos estados do Paraná, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, com o intuito de oferecerem um nível mais elevado de formação para os profissionais que atuavam na área técnica.

Posteriormente, na década de 80, o país começa a entrar no processo denominado de globalização, nos anos que se seguem há um grande avanço na área tecnológica, ocorrendo a robotização nas linhas de montagem e tornando desnecessária a presença de profissionais técnicos. No fim dessa década e início da década de 90, o Brasil atravessa um período de crise com um aumento exacerbado da inflação, fatos esses que acabaram influenciando as mudanças na educação profissional.

Na segunda metade da década de 1990, o movimento das instituições federais de educação profissional e tecnológica também sinaliza mudanças. Esse processo desencadeia, a princípio, em algumas instituições. Seu objetivo é promover uma reforma curricular que não se limite à elaboração de novos currículos técnicos, mas que construa uma nova pedagogia institucional, de modo a alinhar as políticas e ações das instituições ao cenário, com destaque para aquele que demarca as demandas sociais locais e regionais (IFPB, 2014, p. 20).

Com isso, a educação profissional deixa de lado a preocupação excessiva com o número de técnicos a serem formados e volta-se para um estudo das necessidades reais de formação, de acordo com as demandas de cada região. A formação do profissional deve estar de acordo com a realidade em que ele está inserido, procurando, assim, garantir a futura colocação desses profissionais no mercado de trabalho. Até hoje é comum que essas instituições, antes de criarem um novo curso, façam um estudo da região em que ele será ofertado, analisando alguns fatores como a economia local.

Seguindo essa tendência, em 1994 é criado o Sistema Nacional de Educação Tecnológica pela Lei nº: 8.984/1994, transformando as Escolas Técnicas Federais em CEFET's, integrando também as escolas agrotécnicas federais. No ano de 1996 é aprovada uma nova LDB pela Lei nº: 9.394/1996, através da qual ocorre uma reformulação na educação profissional.

A chamada “Reforma da Educação Profissional” é implantada dentro do ideário de Estado Mínimo, com fortes reflexos nas escolas federais de educação profissional do país. As mudanças estabelecidas pela nova legislação são profundas e cortam pela raiz o movimento de redirecionamento desenhado pelas instituições federais (IFPB, 2014, p. 21).

Outro marco importante na história da educação profissional foi o ano de 2004, quando a Rede de Educação Profissional e Tecnológica ganha autonomia, pois as entidades integrantes passam a ter a personalidade jurídica de autarquia, gozando de autonomia administrativa e financeira, podendo ofertar novos cursos nos vários níveis de ensino, bem como as escolas agrotécnicas puderam ofertar cursos superiores na área de tecnologia. A partir dessa época, a educação profissional no Brasil começa a ganhar uma nova identidade, deixando o fator econômico em segundo plano e priorizando suas ações na esfera social.

Essas instituições federais, situadas por todo o território nacional, historicamente voltadas para a educação profissional e para o desenvolvimento econômico, criadas e mantidas com verbas públicas federais, defrontam-se com uma política de governo que traz em essência uma responsabilidade social como fio condutor de suas ações. A dimensão ideológica desse

governo, na verdade, faz aflorar um descompasso entre a trajetória das instituições federais de educação profissional e tecnológica e da própria educação profissional como um todo e o novo projeto de nação: se o fator econômico até então era espectro primordial que movia seu fazer pedagógico, o foco, a partir de agora, desloca-se para a qualidade social (IFPB, 2014, p. 21).

Convencido da grande contribuição que a rede de educação profissional e tecnológica poderia dar na transformação da realidade social, o governo brasileiro começa, no ano de 2006, a primeira fase da expansão da rede, levando as escolas técnicas federais para estados ainda desprovidos dessas instituições. No ano de 2007 inicia-se a segunda fase da expansão com o intuito de implantar uma escola técnica em cada cidade-polo do país. Até que, em 2008, é editada a Lei nº: 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, consoante recorte a seguir:

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008, p. 01).

A rede federal se interiorizou e, por estar espalhada por todo o país, passou a ser encarada como uma entidade estratégica para o crescimento das regiões mais longínquas. Segundo dados do Ministério da Educação (MEC), de 2015, atualmente a rede conta com 562 unidades em atividade, atendendo a 433 microrregiões brasileiras, atingindo, no ano de 2015, o patamar de 743 mil matrículas realizadas nos cursos de qualificação profissional, cursos técnicos e cursos superiores, além dos cursos de pós-graduação.

No estado da Paraíba, o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba é resultado da fusão do Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba e da Escola Agrotécnica Federal de Sousa.

3.2 Desafios do bacharel como professor da Educação Profissional

Os cursos ofertados pela Educação Profissional priorizam uma formação técnica voltada para a inserção no mercado de trabalho, visando ensinar uma profissão aos estudantes. Essa modalidade de educação oferece cursos integrados, em que a formação ocorre ao mesmo tempo em que o aluno está cursando as disciplinas do ensino médio; cursos subsequentes, pelos quais os estudantes já possuem o nível médio e buscam apenas a formação técnica, além de cursos superiores.

Devido a essa especificidade na modalidade dos cursos, que demandam a existência de disciplinas técnicas, os Institutos Federais têm recebido um grande número de bacharéis para atuarem com docentes nessas disciplinas, suscitando muitos desafios para esses profissionais, tendo em vista que durante a graduação não receberam uma formação pedagógica para a realidade da sala de aula. Além do que, eles assumem uma grande responsabilidade de retornar para a sociedade alunos preparados para enfrentarem e transformarem a realidade na qual estão inseridos.

Para isso, espera-se que esse profissional reflita sobre suas ações e busque inovar suas práticas, aprimorando seus conhecimentos e práticas pedagógicas para que possam proporcionar uma formação crítica e atuando de forma que seus alunos possam exercer sua cidadania com base nos conhecimentos e habilidades apreendidos neste século XXI (OLIVEIRA & SILVA, 2012, p. 195).

O fato é que nos Institutos Federais encontram-se bacharéis que almejavam ser professores e outros que, a priori, não haviam cogitado atuarem como docentes, mas que, movidos pelo desejo de alcançarem estabilidade no serviço público, findaram optando por ingressarem na carreira docente e que, na prática, precisam fazer um maior esforço para desenvolverem habilidades necessárias para a organização e distribuição dos conteúdos, avaliação da aprendizagem, preenchimento de diários, apresentação da teoria de forma mais próxima da realidade dos alunos, administração dos conflitos na sala e dentre tantas outras habilidades que são esperadas do professor.

Por não ter uma formação pedagógica, o bacharel acaba inspirando a sua prática em experiências de quando era aluno, espelhando-se em algum professor, bem como na experiência de outros colegas professores. Tardif (2010) reflete sobre os saberes docentes, apresentando os saberes que eles mobilizam para exercerem a profissão.

O autor expõe que esses saberes é um saber social, e não individual, sendo produzido na interação com o outro. Além do que, a formação é frequentemente deixada de lado, tendo em vista que a atual sociedade do conhecimento exige constantemente a produção de novos saberes. Ele os conceitua como sendo: “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 experienciais” (TARDIF, 2010, p. 36).

Ainda segundo o autor esses saberes são plurais com origens em várias fontes. Sendo classificados em saberes: a) da formação profissional – adquiridos no meio acadêmico, enquanto o professor está sendo formado pelas universidades e pelas escolas normais. Nesse caso, seriam saberes adquiridos pelos licenciados durante a formação; b) disciplinares – os saberes que as instituições de ensino organizam em forma de disciplinas a serem transmitidos aos professores; c) curriculares – são os métodos, os objetivos, os programas estabelecidos pelas instituições e que os docentes deverão aplicá-los e d) experienciais – esses são os saberes que o próprio professor constrói ao longo de sua carreira, baseados em suas vivências práticas.

Tais saberes, exceto os da formação profissional, são também mobilizados pelos professores bachareis, e, dentre eles, os saberes experienciais, talvez sejam os de maior importância para a prática docente. Tardif (2010) considera como de grande importância os saberes experienciais por serem os únicos a conterem a característica da originalidade, produzidos por eles mesmos, enquanto os demais são saberes exteriores impostos aos docentes.

A relação que os professores mantêm com os seus saberes é a de “transmissores”, de “portadores”, ou de “objetos” de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática. Noutras palavras, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem. (TARDIF, 2010, p. 40)

Pelo fato de serem exteriores, os professores não se identificam com os saberes da formação, disciplinares e curriculares, com isso acabam sendo meros aplicadores, executores desses saberes, o que contribui para uma prática engessada e desmotivada. Sendo que os saberes experienciais acabam ganhando grande importância na prática docente. Dessa forma, o autor afirma que:

Os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidade de saber-fazer e de saber-ser (TARDIF, 2010, p. 38).

Ainda na compreensão de Tardif (2010), os saberes que os professores produzem na sua prática acabam resultando num distanciamento em relação aos demais saberes, principalmente no que se refere aos saberes da formação profissional. Os conhecimentos sobre a carreira que vão sendo construídos pelas experiências são utilizados para validar ou não os demais saberes.

O docente avalia se aquilo que foi estudado durante a formação tem alguma validade para o seu trabalho em sala de aula. Trazendo essa reflexão para o contexto dos bachareis, sem dúvida há um distanciamento evidente, principalmente em decorrência da dissociação que existe entre a formação no bacharelado e a prática na sala de aula.

Assim, além dessa reflexão acerca dos saberes dos professores é inegável a necessidade de formação pedagógica a ser oferecida aos bachareis que atuam como professores na Educação Profissional. No momento da seleção desses docentes por meio de concurso de provas e títulos o que se exige são os conhecimentos técnicos da sua formação, testados através de prova escrita e de prova didática e a titulação para aprovação e ingresso na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Ainda é muito tímido o número de instituições que se preocupam com a formação continuada dos professores, sobretudo, a formação pedagógica voltada para os bacharéis e, menos ainda, as que promovam uma a reflexão sobre a prática desses docentes.

O que podemos então perceber é que as Universidades e os Institutos Federais de Educação têm priorizado o domínio dos conhecimentos da área de formação dos bacharéis docentes bem como sua experiência profissional na área, proporcionando que, para tornar-se professor seja suficiente ter formação inicial, ser um bom profissional e ter uma sólida experiência na sua área de atuação. Nesse sentido, os conhecimentos específicos da docência que são de igual importância para a atuação como professores profissionalmente são menos considerados, ficando em segundo plano como citamos anteriormente, colocando apenas sob a responsabilidade do tempo e do exercício da profissão o possível aprendizado da mesma, como se isso fosse possível exclusivamente por meio da prática (OLIVEIRA & SILVA, 2012, p. 198).

Ainda, consoante Oliveira & Silva (2012) mostra-se como desafio a ampliação dos espaços de formação através de ações como o incentivo as pesquisas que reflitam sobre a prática, proporcionando que o bacharel se torne pesquisador do seu fazer, ampliar nos programas de pós graduação as discussões sobre a formação docente, ampliação da formação docente institucional e a implantação de formação continuada para a docência na educação profissional.

Diante desse pensamento, a formação pedagógica não pode ser apenas uma busca individual do bacharel. A instituição que o recebe deve estar preocupada com essa formação, não só capacitá-

lo como docente, como também, capacitá-lo para ser docente na Educação Profissional, o que requer uma reflexão ainda mais aprofundada. A formação pedagógica mostra-se indispensável para o bacharel/professor para que seja capaz de, constantemente, refletir e redefinir a sua prática.

4 Considerações finais

Com o presente estudo apresentou-se um histórico acerca do surgimento da Educação Profissional no país e as nuances sociais e políticas que permearam essa criação, apresentando ainda o grande crescimento que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica alçou nos últimos anos, com um grande número de unidades, de profissionais e de estudantes, objetivando ofertar formação de qualidade aos estudantes capacitando-os para o mercado de trabalho e para transformar o meio em que vivem.

Diante dessa expansão da Educação Profissional é premente a necessidade das instituições atentarem para a prática dos bacharéis/professores, sendo profissionais que não receberam a formação pedagógica para o exercício de suas funções e que encontram dificuldades no desempenho das várias atividades docentes.

Desta feita, faz-se de grande importância que os institutos federais promovam a reflexão sobre a prática desses profissionais, bem como oportunize os espaços de formação necessários, permitindo que o bacharel/professor compreenda de forma mais aprofundada o exercício da docência, desenvolvendo uma análise crítica que o permita se reinventar como professor da Educação Profissional.

5 Referências

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Cria Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e Dá Outras Providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 8 fev. 2016.

IFPB. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba (Ed.). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019.** João Pessoa: Ifpb, 2014. Disponível em: <http://www.ifpb.edu.br/institucional/pdi/PDI_2015_2019.pdf/view>. Acesso em: 8 fev. 2016.

OLIVEIRA, Vivianne Souza de; SILVA, Rosália de Fátima e. Ser Bacharel e Professor: Dilemas na Formação de Docentes para a Educação Profissional e Ensino Superior. **Holos**, Natal, v. 2, p.193-2015, maio 2012. Disponível em:
<<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/913/542>>. Acesso em: 29 ago. 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.