

**PROGRAMA ESPECIAL DE GRADUAÇÃO DA UFSM: inovação e desenvolvimento profissional docente**  
**SPECIAL UNDERGRADUATE PROGRAM AT UFSM: innovation and teaching professional development**

Dóris Pires Vargas Bolzan<sup>1</sup>  
Ana Carla Hollweg Powaczuk<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este estudo enfoca o Programa Especial de Graduação, da Universidade Federal de Santa Maria. Este programa teve seu início em 2009 com o objetivo de formar professores em nível superior, para a docência na modalidade de Educação Profissional, referendando o protagonismo da universidade. Partiu-se da análise dos documentos que explicitam seus objetivos e matriz curricular voltados à formação pedagógica, para os profissionais com bacharelado que desejam atuar como docentes na Educação Profissional. Examina-se as trans(formações) que vem ocorrendo no contexto da educação técnica e tecnológica, por meio dessa experiência inovadora e sua articulação com a educação básica. Evidenciamos que o desenvolvimento profissional docente não pode prescindir da compreensão das demandas formativas dos profissionais que atuam na educação técnica e tecnológica, caracterizando a emergência desse contexto forjado por tensões entre a tradição acadêmica e as novas exigências da educação na contemporaneidade.

**Palavras-chave:** educação profissional, formação pedagógica, programa especial de graduação, educação técnica e tecnológica, processos formativos

**ABSTRACT:** This study focuses on the special undergraduate program at the Federal University of Santa Maria. The program began in 2009 aiming at the formation of professors to teach in the professional Education modality, endorsing the university's role. We started from the analysis of documents that explain its objectives and curriculum, both related to pedagogical formation, for professionals with a bachelor's degree who aim to act as professors in Professional Education. The transformations that have been taking place in the context of technical and technological education are examined, through this innovative

---

<sup>1</sup> Professora Titular da UFSM, junto ao Departamento de Metodologia do Ensino e aos Programas de Pós-graduação em Educação e de Políticas Públicas e Gestão Educacional. Linhas de Pesquisa: Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional (PPGE) e Gestão Educacional e Práticas Pedagógicas (PPGestão), com foco de Pesquisa na formação de professores, desenvolvimento profissional docente, aprendizagem docente, trabalho pedagógico na educação superior e contexto emergentes. Bolsista de Produtividade em Pesquisa pelo CNPq. Representação institucional da UFSM, nos Programas de Políticas Educativas e Políticas Linguísticas-Núcleo de Educação Para a Integração da AUGM. Membro da Rede Sulbrasileira de Educação Superior (RIES) Membro da Latin American Studies Association (LASA). Editora científica de periódicos nacionais, parecerista de periódicos nacionais e internacionais. E-mail: [dbolzan19@gmail.com](mailto:dbolzan19@gmail.com)

<sup>2</sup> Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Maria, vinculada ao Departamento de Metodologia do Ensino. Professora pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, linha de pesquisa Gestão Pedagógica e Contextos Educativos. Editora de sessão da revista Educação (UFSM). Membro do Programa Políticas Educativas do Núcleo Educação para a Integração (NEPI) da Associação de Universidades Grupo Montevideu (AUGM). Membros da RIES/PRONEX. Líder do Grupo de Pesquisa Práticas e Formação para docência: Educação Básica e Superior (GPDOP). Trabalha com as temáticas relativas à gestão pedagógica e à docência, formação docente na Educação Básica e Superior; gestão pedagógica e contextos educativos no ensino básico e superior. E-mail: [anapowaczuk@gmail.com](mailto:anapowaczuk@gmail.com)

experience and its articulation with basic education. We evinced that the professional development of professors is not possible without understanding the formation demands of professionals working in technical and technological education, characterizing the emergence of this context forged by tensions between academic tradition and the new demands of contemporary education.

**Keywords:** professional education, pedagogical formation, special undergraduate program, technical and technological, formation processes.

### **PRIMEIRAS IDEIAS**

Os pressupostos que orientam nossa problematização acerca do desenvolvimento profissional docente e sua repercussão no campo da educação profissional técnica e tecnológica serão a base para refletirmos em torno da formação ofertada aos profissionais com bacharelado que buscam o Programa Especial de Graduação - PEG, no contexto das IES, para terem acesso a carreira docente em escolas técnicas no Brasil. Nosso intuito é refletir acerca da proposta formativa e suas implicações para o desenvolvimento profissional docente, aqui compreendido como um processo capaz de proporcionar a ampliação de referentes acerca do campo específico para o qual o docente se dirige, tendo como pano de fundo as redes de relações e conhecimentos caracterizados pela diversidade de demandas que mobilizam à docência (BOLZAN e ISAIA, 2019). Consideramos a formação e o desenvolvimento profissional docente para a educação profissional e tecnológica como um contexto emergente na educação superior que tem desafiado a constituição de um percurso formativo que considere a especificidade deste campo de atuação, exigindo que pensemos:

[...] de que pedagogia (ou andragogia) estamos falando, quando pensamos em educação para o mundo do trabalho. O que é importante em termos de saberes pedagógicos para a formação de professores para a educação profissional e tecnológica? Para qual sociedade e para que tipo de inserção profissional preparamos nossos alunos? (PACHECO, 2008, p. 09)

Um contexto emergente que exige uma visão de conjunto acerca das ações e propósitos que caracterizam, os percursos formativos e os modos de organização

institucional a partir das políticas expansão/democratização da educação superior<sup>3</sup>, bem como sobre o impacto que isto representa no âmbito da formação e desenvolvimento profissional docente. Portanto, trataremos das problematizações em torno dos processos formativos de docentes que buscam atuar na educação técnica e tecnológica. Consideramos que a expansão e democratização do acesso no ensino superior, via inclusão da formação para educação profissional no contexto universitário, implica a assunção da indissociabilidade entre formação geral e profissional. Revela possíveis tensões entre a tradição acadêmica e as exigências da educação profissional e tecnológica. O debate aqui proposto decorre da investigação financiada pelo Programa de Apoio ao Núcleo de Excelência PRONEX/FAPERGS, desenvolvida a partir do convênio com a Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES), a qual busca compreender e identificar as mudanças no ensino superior, na última década.

Neste sentido, o recorte de estudo, a que nos dedicamos refere-se ao desenvolvimento profissional docente de profissionais bacharéis que buscam se tornar professores na educação básica, técnica e tecnológica, tendo como foco o Programa Especial de Graduação (PEG) desenvolvido no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. A justificativa pelo desenvolvimento deste estudo repousa no reconhecimento do potencial inovador desta proposta no âmbito do ensino superior, ao investir em percursos formativos emancipatórios aos modos de pensar e fazer a docência na educação profissional e tecnológica, bem como nas universidades. A docência exige conhecimentos acadêmicos, competências técnicas e sociais que configurem um saber fazer que extrapole a dimensão técnica e de reprodução. Consideramos o aprimoramento de instrumentos intelectuais fundamentais para os enfrentamentos epistemológicos e políticos que se estabelecem no contexto de atuação docente.

A complexidade do panorama educacional contemporâneo necessita de compromisso ético-político, exigindo a análise e a compreensão acerca das contradições que se fazem

---

<sup>3</sup> Os programas especiais de graduação são decorrentes Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o qual teve como principais objetivos garantir as universidades as condições necessárias para a ampliação do acesso e permanência na educação superior; assegurar a qualidade por meio de inovações acadêmicas; promover a articulação entre os diferentes níveis de ensino, integrando a graduação, a pós-graduação, a educação básica e a educação profissional e tecnológica; e otimizar o aproveitamento dos recursos humanos e da infraestrutura das instituições federais de educação superior.

presentes neste tipo peculiar de prática social que é o trabalho educativo. Evidenciamos assim, a clara necessidade da continuidade formativa, permitindo atualizações constantes da práxis profissional. Para tanto, é fundamental a compreensão das múltiplas facetas do exercício profissional, de modo que se possa pensar os diversos cenários das docências. Esses contextos implicam em desenvolver atividades capazes de promover o diálogo mais estreito entre os sujeitos desse processo e o trabalho coletivo com responsabilidade social, repercutindo nos processos formativos, que são a medida valorativa da profissão docente.

### **A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E AS DEMANDAS FORMATIVAS EMERGENTES**

A educação profissional técnica e tecnológica abrange a ideia de educação permanente, em especial, na perspectiva de inserção ou reinserção profissional dos sujeitos no contexto do trabalho na sociedade. Caracteriza-se como uma modalidade complementar de ensino, tendo como objetivos a formação de técnicos de nível médio, bem como a qualificação, para trabalhadores com qualquer escolaridade. Enfoca tanto a atualização tecnológica permanente como a habilitação nos níveis médio e superior. Podendo ser desenvolvida em escolas, em instituições especializadas ou no próprio ambiente de trabalho, uma vez que integra às diferentes formas de educação. Essa formação envolve o trabalho, à ciência e à tecnologia, conduzindo os sujeitos desse processo ao permanente desenvolvimento de capacidades para o mundo do trabalho.

De acordo com Kuenzer (2005), Moll (2010), Franzoi et al. (2009) a educação profissional no contexto social brasileiro, tem sua vinculação e importância reforçada, diante dos índices de crescimento econômico do país. Aliada a formas de apoio à permanência na escola, constituindo-se como uma importante alternativa para aqueles que vivem do trabalho e precisam conciliar frequência à escola e estratégias de inserção no mundo do trabalho. Contudo, é importante colocar em destaque a relação histórica da educação profissional e tecnológica com a dualidade do sistema educacional, pois,

[...] quando se fala dela, forçosamente se evoca o que se tem exaustivamente chamado de dualidade do sistema educacional: ensino acadêmico para aqueles que farão sua formação profissional na educação superior, e

ensino profissionalizante, já no nível médio, para aqueles cuja entrada no mercado de trabalho dar-se-á precocemente. Essa dualidade, ora formalmente mais marcada, ora menos, nunca se dissolve, de fato, na história do país (FISCHER E FRANZOI, 2009, p.37).

A dualidade no sistema educacional brasileiro exige que analisemos o afastamento entre aqueles que fazem sua profissionalização depois de concluída a educação básica, em cursos superiores de qualidade, até aos que abandonam a escola, ou sequer nela entram, para ingressar precocemente no mercado de trabalho. Para esses, mesmo o ensino técnico de nível médio, é uma possibilidade pouco provável. Tal ordenamento expressa a condição de uma sociedade que se produz na desigualdade e se alimenta dela (FRIGOTTO, 2007).

Kuenzer (2005) ao pronunciar-se sobre os condicionantes expressos à educação profissional e tecnológica problematiza que ao atender as demandas de um sistema de produção capitalista preconiza-se um sistema educativo que dê conta da necessidade de polivalência expressa neste modo de produção. Viabilizando, assim, ao trabalhador, bem como, àqueles que o trabalho deixou de ser uma opção palpável e passou a se constituir em uma incerteza, o domínio de competências que o habilite à empregabilidade ou, ainda, assegure, face às incertezas, sua manutenção no mercado de trabalho. Assim, por meio de uma orientação pautada pela noção de empregabilidade, reduz-se a educação profissional ao atendimento da lógica e das demandas do mercado, configurando direcionamentos a qualificação profissional compensatória, alternativa ou substitutiva do ensino fundamental, médio e superior universitário.

Há inúmeras alternativas e são incontáveis os exemplos de educação profissional, supletiva ou mesmo regular, em que a qualidade dos percursos formativos não asseguram uma inclusão um pouco mais cidadã, expressando o que tenho chamado de inclusão excludente. (KUENZER, 2005, p. 30)

Nesta direção, é possível indicar que a educação profissional e tecnológica tem como enfrentamentos a superação de uma perspectiva de submissão aos interesses imediatos do mercado, em direção a uma educação profissional que articule estratégias de emancipação social, conciliando o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia. Uma demanda que se constitui como emergente ao contexto da formação e do desenvolvimento profissional dos professores para atuar na educação profissional e tecnológica, colocando-se como necessário

aprofundar os debates sobre uma concepção de educação tecnológica e profissional, como construção social que seja, a um só tempo, processo de qualificação profissional, de educação científica e ético-política.

Logo, a educação tem um papel importantíssimo na formação humana, na constituição de um homem crítico e autônomo. Para formar esse homem comprometido com o projeto de transformação da sociedade, deslocando o eixo do mercado para centrá-lo no homem como sujeito histórico que se constitui no e a partir do trabalho; há a necessidade de professores que sejam capazes de produzir suas ações, ideias, concepções de forma crítica. A função dos profissionais da educação profissional é qualificar as condições dessa inclusão concedida, como limite de possibilidade, lutando pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária permanentemente. A perspectiva crítica a que nos referimos revela-se pela capacidade de criar novos sentidos e (trans)formar o exercício pedagógico, a partir da ação-reflexão-ação, capaz de questionar o contexto que se apresenta aos sujeitos desse processo, para promover mudanças sociais (GADOTTI, 1998). Portanto, compete ao educador

[...] criar as condições objetivas para que uma educação realmente democrática seja possível, criar uma alternativa pedagógica que favoreça o aparecimento de um novo tipo de pessoas, solidárias, preocupadas em superar o individualismo criado pela exploração do trabalho. Esse novo projeto, essa nova alternativa, não poderá ser elaborado nos gabinetes dos tecnoburocratas da educação. Não virá em forma de lei nem reforma. Se ela for possível amanhã é somente porque, hoje, ela está sendo pensada pelos educadores que se reeducam juntos (GADOTTI, 1998, p. 90).

Nesse sentido, é necessário que os educadores debatam e reflitam sobre os elementos curriculares básicos: educador, professor, aluno, escola, sociedade, objetivos, conteúdos, métodos de ensino e avaliação. Um conhecimento que abrange dimensões técnicas, dimensões didático metodológicas e, especialmente, a dimensão ética. Pois não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa sociedade marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores entre mundo da vida e o mercado do trabalho. De acordo com Pérez-Gomes a aproximação entre estes dois mundos ultrapassa a visão da prática como a base para a inserção no Mercado de trabalho. Em suas palavras, “os problemas da prática não podem ser reduzidos a problemas meramente

instrumentais, que conduzem a tarefa profissional a uma simplória escolha e aplicação de meios e procedimentos metodológicos” (1992, p.100)

Nesta direção, o trabalho docente implica a consciência de que qualquer situação educativa é complexa, permeada por conflitos de valores e perspectivas, carregando um forte componente ético e de comprometimento profissional. É fundamental que os professores compreendam-se como profissionais que no exercício de sua função necessitam produzir a articulação crítica entre os estudantes e os seus contextos; entre teoria educacional e prática educativa; entre o ser e o fazer educativo, num processo formativo, emancipador, crítico e compromissado, caracterizando uma efetiva práxis educativa; uma necessidade premente para os programas de formação para a educação profissional e tecnológica que almejam contribuir com à emancipação e à transformação social, em direção à construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

### **ESTUDO DE CASO: Programa Especial de Graduação/PEG - Formação de Professores para a Educação Profissional**

A oferta de um Programa Especial de Graduação (PEG), na Universidade Federal de Santa Maria iniciou-se em 2009, com o objetivo de formar professores em nível superior para a docência na modalidade de Educação Profissional. Sua origem na universidade se deu na esteira do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)<sup>4</sup>, que ao propor a revisão da estrutura e organização da universidade, abriu espaço para a ampliação da oferta de novos cursos, bem como o aumento de vagas no contexto das IES. Assim, o curso de Formação de Professores para Educação Profissional, na Universidade Federal de Santa Maria tem sua emergência comprometida com a qualidade da educação profissional a partir do investimento na formação dos professores para atuar neste contexto:

---

<sup>4</sup> O programa REUNI, conhecido como Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, que busca ampliar o acesso e a permanência na educação superior. As ações preveem, além do aumento de vagas, medidas como a ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão. Foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, é uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em reconhecimento ao papel estratégico das universidades federais para o desenvolvimento econômico e social. Acesso em 19/04/2021 <http://portal.mec.gov.br/reuni-sp-93318841>.

[..] a Educação Profissional é um investimento atual da educação brasileira o que incita à discussão da qualidade desta educação e, com isto, a formação pedagógica dos profissionais que, como professores promovem, organizam e dinamizam a Educação Profissional [...]. A expansão da educação profissional no país e a manutenção dos cursos profissionais existentes estão fortemente comprometidas. A falta de ações consistentes e de uma política nacional ampla e contínua da formação profissional de docentes para essa modalidade de educação tem, historicamente, preocupado os gestores das instituições que ofertam educação profissional no país. (PPP, 2015 s/p)

Dessa forma, constitui-se um Programa Especial de Formação Pedagógica, ofertado pelo Centro de Educação (CE), com apoio dos Centro de Ciências Rurais (CCR) e Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), com o objetivo central o de atender as necessidades de formar profissionais que “atuarão no mercado de trabalho como agentes do processo formativo, contribuindo, assim, para a qualificação das condições de trabalho e de vida dos cidadãos”. (PPP, 2015 s/p). A proposta de curso respalda-se no reconhecimento da insuficiência de iniciativas, em âmbito nacional, para a demanda e a complexidade da formação que docência neste contexto requer. Tal complexidade, de acordo com o documento balizador da proposta formativa, refere-se:

ao perfil do docente egresso dessa modalidade de educação que exige uma diversidade de habilidades e competências que vão desde os desafios relativos às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais até a exigência de maior atenção às questões socioambientais, requerendo desse profissional, saberes e conhecimentos imprescindíveis à reflexão, à análise e às intervenções propositivas tanto na atividade de trabalho quanto no contexto social. (PPP, 2015 s/p)

Para atender a demanda de formação pedagógica para os profissionais que atuam, ou pretendem atuar, como professores na Educação Profissional, principalmente, Técnica de Nível Médio da Educação Básica, o referido curso insere-se no esforço de atender a demanda emergente local para este campo de atuação. Neste sentido, a oferta do Curso, a cada semestre, atende à demanda existente, tendo como princípio as necessidades regionais, e as possibilidades de campo para a realização do estágio supervisionado, condizente à área de formação do acadêmico. São ofertadas 150 vagas por semestre e depende dos editais divulgados pelo Ministério da Educação, ao definir para que áreas serão disponibilizadas. Isto pode significar que não seja possível atender a procura de todos os interessados, tendo em vista que é necessário que também seja disponibilizado campo de estágio para que os

profissionais que buscam esta qualificação possam realizar o curso. Assim, o percurso formativo constitui-se a partir dos seguintes objetivos:

- proporcionar o trabalho científico com diferentes teorias educacionais e pedagógicas visando compreender a realidade social;
- desenvolver o conhecimento acerca do trabalho docente em sua relação com o mundo do trabalho;
- propiciar espaços de ensino e aprendizagem ao aluno, respeitando a diversidade de idade, sexo, gênero, cultura e crenças;
- desenvolver o aprimoramento das competências e habilidades inerentes às práticas investigativas da docência;
- aprofundar os conhecimentos inerentes a complexidade do contexto sociocultural;
- estabelecer relações cooperativas e colaborativas que possibilitem a participação no planejamento e execução de projetos que favoreçam o desenvolvimento dos conteúdos curriculares que o docente irá atuar;
- propiciar condições para conhecimento e aplicação das tecnologias de informação e da comunicação, bem como a construção de metodologias, estratégias e materiais de apoio com vistas a inovação do processo educacional;
- formar um profissional capaz de atuar na modalidade da Educação Profissional, na procura por soluções e alternativas para problemas educacionais como: evasão, repetência, analfabetismo, violência, entre outros;
- qualificar os profissionais que irão atuar na Educação Profissional, na perspectiva da construção de conhecimentos científicos e técnicos, necessários ao desenvolvimento das suas atividades pedagógicas, no campo específico do conhecimento com o qual irá trabalhar. (PPP. 2015, s/p)

Nesta direção, a estrutura curricular semestral, proposta para atingir tais objetivos, está organizada em três blocos, a saber: 1º semestre são ofertadas as disciplinas de: Políticas Públicas e Educação Profissional; Trabalho e Educação; Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem “A”; Metodologia do Ensino para a Educação Profissional e Tecnológica “A” e Estágio Supervisionado I “A”; no 2º semestre a oferta se organiza com as seguinte oferta: disciplinas de Organização Curricular para a Educação Profissional e Tecnológica “A”; Gestão de Instituições de Educação Profissional e Tecnológica “A”; Pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica “A”; Teorias da Educação “A”; Metodologia do Ensino Mediada por Tecnologias da Informação e Comunicação e Estágio Supervisionado II “A”; no 3º e último semestre as disciplinas são: Seminário Temático; LIBRAS “E”; Educação Inclusiva “A”; Relações Humanas no Trabalho “A”; Práticas de Investigação no Ensino como Princípio Educativo “A”; Estágio Supervisionado III “A.” O perfil dos alunos das primeiras turmas do PEG foi inicialmente de pessoas inseridas na Educação Profissional que necessitavam da

formação pedagógica. Em seguida, o perfil foi alterado para alunos bacharéis ou licenciados, pós-graduandos, ou já com titulação neste nível que buscam expandir o leque de habilidades.

Consta no PPP do PEG, o desenvolvimento de capacidades mais gerais e, o termo competência aparece apenas para o uso de novas metodologias, tecnologias, estratégias e materiais de apoio. Embora o Programa chileno parece possuir exigências mais pontuais, como visão geral, podemos dizer que os perfis se encontram alinhados, visto que contemplam conteúdos semelhantes como ética, meio-ambiente, diversidade cultural, gestão de tecnologias educativas e fundamentos pedagógicos. (POSSEBON, 2021, p.24)

A matriz curricular do curso possui um total de 855 horas, distribuídas em três semestres, cada semestre é articulado por um Seminário Integrador, de 30 horas cada, com o objetivo de promover a integração vertical e horizontal do curso. (PPP, 2015, s/p). Conhecer a proposta formativa do curso e sua matriz curricular, além de seus objetivos, estratégias e propósitos, nos permite indicar o PEG como uma importante oportunidade de formação profissional e um incentivo para àqueles interessados em atuar no ensino técnico e tecnológico no contexto regional e nacional. É importante referir que a Universidade Federal de Santa Maria formou ao longo da década de 2010 mais de 1.300 profissionais, os quais pós-formatura informaram quais atividades nas quais estiveram/estão envolvidos. Entre elas estão: docente: de IFES (Pública ou privada), de IF, do Estado e Município; estudantes de pós-graduação: mestrado, doutorado e pós-doutorado; profissionais liberais: todos os que se formaram no mestrado ou doutorado ou que tenham bacharelado (Psicólogo, Advogado, Veterinário, Tecnólogo em Alimentos, Administrador, Contador, Economista, entre os que mais buscam esta formação); técnicos administrativos de IFES pública ou privada (BOLZAN et. al., 2020). Importa considerar que a oferta de campos de estágio ao se constituir em um limitador para a recepção de novos ingressantes no curso, nos permite identificar fragilidades na infraestrutura capaz de sustentar a oferta planejada, a partir de partir de 2018. Observamos que os eixos tecnológicos mais ofertados, por semestre de ingresso são: estão e negócios, recursos naturais e controle e processos. Evidenciamos, assim, que o maior número de profissionais liberais que buscam o curso são das seguintes áreas: *administração, administração pública, ciências contábeis, ciências econômicas, direito, tecnologia em gestão de cooperativas, tecnologia em gestão pública, engenharia*

*agrícola, engenharia agrônômica, engenharia florestal, medicina veterinária, agronomia, tecnologia em agricultura familiar e sustentabilidade, tecnologia em agronegócio e tecnologia em agropecuária, tecnologia em produção de grãos, zootecnia, engenharia de produção, engenharia elétrica, engenharia eletrônica, engenharia mecânica, tecnologia em automação industrial, tecnologia em eletrônica industrial, tecnologia em fabricação mecânica e tecnologia em mecatrônica* (BOLZAN et. al., 2020). Parte destas pessoas não podem cursar o PEG, devido a impossibilidade de realização das práticas de estágio supervisionado pela ausência de campo para tal na região onde o curso é ofertado.

Ao buscarmos conhecer a proposta do PEG, por meio do seu PPP foi possível evidenciar a importância de uma arquitetura formativa capaz de proporcionar a inserção no campo de trabalho, dos futuros professores da Educação Profissional Técnica e Tecnológica. Consideramos, pois, que o PEG é um curso de referência que vem ao encontro das necessidades formativas dos profissionais que atuam e atuarão na educação profissional, merecendo investimentos para sua consolidação. Destacamos, também, a importância e a necessidade de que os cursos de formação pedagógica sejam adequados às características dos campos específicos, para os quais os professores se dirigem. Reconhecemos que as dinâmicas adotadas, neste processo de formação são fundamentais para consolidar as condições de trabalho docente dos professores que irão formar profissionais na educação básica, em nível técnico e mesmo tecnólogos. Tal circunstância demanda dos formadores um trabalho atento e detalhado, tendo em vista a variedade de bases formativas iniciais dos profissionais que buscam a formação no PEG.

## **O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E O COMPROMISSO COM A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

A expansão da educação técnica e tecnológica no país tem exigido produção de novos conhecimentos, a formação de quadros de pesquisadores, docentes das diversas áreas profissionais, colocando em destaque demandas de formação e de desenvolvimento profissional docente. Acreditamos, pois, que o esforço por conquistar melhores níveis de qualificação da educação básica e tecnológica implica o adensamento dos processos formativos e de desenvolvimento profissional docente. Importa considerar que a docência, como qualquer outra profissão, exige o desenvolvimento de competências e habilidades que

viabilize o exercício de ser professor de forma comprometida qualificada. Este processo, por sua vez, demanda esforços direcionados à apropriação de campo de saberes, tanto no que diz respeito às áreas de saberes específicas ao campo de atuação docente, assim como dos saberes que compõem a dimensão pedagógica da prática do professor. Há ainda, a necessidade da reelaboração destes campos de saberes na composição da prática docente de modo a mediar um conjunto de conhecimentos aos estudantes com quem trabalha. (POWACZUK, 2012; POWACZUK e BOLZAN, 2018)

Isto equivale a dizer que seu desenvolvimento profissional docente abrange objetivações tanto relativas ao domínio de conhecimento específico, como objetivações referentes ao domínio do campo pedagógico. Tais perspectivas possibilitam-nos pensar a docência sendo tecida a partir da dinamização destas diferentes objetivações. Consideramos que o produto do trabalho docente, diferente de outras ocupações, não se objetiva num dado material, mas revela-se pela capacidade do professor em promover condições para a apropriação das construções histórico-culturais pelos estudantes com os quais atua. Processo diretamente relacionado ao desenvolvimento profissional docente, pois esta condição não pode prescindir da continuidade formativa ao longo do exercício profissional. (POWACZUK, 2012)

O desenvolvimento profissional docente orienta-se para a constante apropriação de conhecimentos/saberes/fazerem próprios à área de atuação para os quais as ideias de conhecimento pedagógico compartilhado e redes de interações são imprescindíveis. Nesse processo dinâmico, os professores vão se formando e se [trans] formando, tendo presente as demandas da vida e da profissão. (BOLZAN e ISAIA, 2019). Logo, precisamos entender a formação profissional como um processo que envolve esforços dos professores e a intenção concreta, das instituições nas quais trabalham, de criarem condições para que esse processo se efetive (ISAIA e BOLZAN, 2007b). Nesse sentido, consideramos fundamental a constituição de espaços interdiscursivos e intersubjetivos, capazes de contribuir para avanços sobre as questões pedagógicas, inerentes ao processo profissional docente em andamento. Para que essa condição seja alcançada, os professores precisam estar conscientes da necessidade de se constituírem como um grupo que interage, centrado em demandas comuns de formação.

As discussões decorrentes das interações estabelecidas pelo grupo orientam-se para a compreensão de que as atividades docentes apresentam especificidade própria à educação técnica e tecnológica, necessitando, portanto, de pedagogias que contemplem seu estatuto epistemológico e metodológico que se difere da formação tradicional na educação básica. Para tanto, as questões da formação pedagógica dos professores que atuam nos Institutos federais precisam ser colocadas e enfrentadas pelos próprios docentes, por suas instituições e pelas políticas da Educação Básica Técnica e Tecnológica. Nesse âmbito, a discussão relativa ao caráter pedagógico e profissional da atividade docente torna-se não só pertinente, como imprescindível. O primeiro integra tanto o saber e o saber-fazer, próprios a uma profissão específica, quanto o modo de ajudar os alunos, em formação técnica ou tecnológica, na elaboração de suas próprias estratégias de apropriação desses saberes, em direção a sua autonomia profissional. (ISAIA, 2006a; BOLZAN e ISAIA, 2019). Assim, o caráter pedagógico compreende formas de conceber e desenvolver a docência, organizando estratégias pedagógicas que levem em conta a transposição dos conteúdos específicos de um domínio para sua efetiva compreensão e consequente aplicação, por parte dos professores, a fim de que estes possam transformá-los em instrumentos, capazes de mediar a construção do processo formativo dos estudantes.

A noção de transposição didática, no nosso entender, refere-se ao conjunto de transformações sofridas pelos conteúdos acadêmico-científicos para a formalização do processo de formação profissional dos alunos. A cadeia de transposição didática é composta de saberes e práticas sociais; currículo formal, objetivos e programas; currículo “real” e conteúdos do ensino; aprendizagem efetiva e duradoura dos alunos, pensada e organizada pelo professor. (CHEVALLARD, 1985). Para tanto, é necessário, do ponto de vista didático, que o professor proponha operações de corte, simplificação, estilo, codificação dos saberes e práticas de referência. Nesse sentido, distribuir o trabalho entre os professores, organizar planos e metas de formação, gerenciar os avanços e progressões, previstas para disciplinas, são fatores constituintes desse processo. (BOLZAN, 2006)

Com relação ao segundo, o caráter profissional, por sua vez, envolve a apropriação de atividades específicas, a partir de um repertório de conhecimentos, saberes e fazeres, decorrentes do entrelaçamento de distintas áreas, envolvendo os conhecimentos específicos, pedagógicos e experienciais, voltados ao exercício da docência. Esta dimensão leva em conta: formar profissionais para atividades técnicas e tecnológicas. Para tanto, são relevantes as

políticas e os critérios adotados para a seleção, o acompanhamento e a promoção dos professores ao longo da carreira da Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT) (BAPTAGLI, 2017).

Nesse sentido, as tendências da EBTT em termos de expansão e acesso exige que sejam valorizados os conhecimentos técnicos e científicos, as especificidades do campo de atuação profissional e as aspirações por mobilidade social como marca de um “novo” modo de educar profissionalmente. Para tanto, coloca-se como fundamental a definição de políticas e ações concretas institucionais de desenvolvimento profissional no campo da EBTT. Na busca de possíveis alternativas, enfatizamos a necessidade de pensar criticamente as políticas educativas implantadas ou em processo, apostando em estratégias formativas que valorizem o caráter profissional da docência na da EBTT. A questão que se coloca a todos os que labutam na EBTT diz respeito aos modos de pensar e dinamizar uma nova lógica para o desenvolvimento desses profissionais. Além disso, estas instituições precisam indicar que condições estruturais e organizacionais oferecem para que o desenvolvimento profissional possa se estabelecer. Podemos usar os mesmos termos, mas com diferentes conotações, uma vez que a polifonia desse desenvolvimento depende das diferentes lógicas com que a EBTT é entendida e viabilizada via normativas institucionais e de Estado.

Assim, o processo de desenvolvimento profissional implica a aprendizagem da docência, colocando em andamento um processo autorreflexivo, a fim de que as atividades educativas sejam conscientemente desenvolvidas, tornando possível pensar e refletir sobre o porquê, o como e qual a finalidade das mesmas. A aprendizagem docente caracteriza-se como um processo que envolve o processo de apropriação, em sua dimensão interpessoal e intrapessoal, dinamizado por sentimentos que indicam sua finalidade geral. Portanto, esse processo é único para cada sujeito, sendo influenciado pelos percursos trilhados nos espaços de docência, de acordo com o contexto institucional. (BOLZAN e POWACZUK, 2017).

Logo, os elementos caracterizadores do desenvolvimento profissional são decorrentes de uma rede de relações interpessoais e inter-reflexivas que decorrem da forma como as políticas educativas são viabilizadas/implementadas, em cada instituição, e interpretadas pelo corpo de professores que nela atuam, colocando em andamento essa atividade. Isto implica considerar que os percursos direcionados a formação docente, comprometidos com o desenvolvimento profissional, exigem e colocam em andamento uma profunda renovação

nos processos que a universidade historicamente tem produzido, caracterizando a emergência desse contexto forjado por tensões entre a tradição acadêmica e as novas exigências da educação.

A tradição acadêmica a que nos referimos diz respeito ao predomínio da racionalidade técnica, que respalda o domínio do conteúdo específico para a atuação docente, em detrimento dos conhecimentos pedagógicos, deixando evidente uma negação ou pelo menos a desvalorização dos processos de reflexão necessários ao trabalho pedagógico.

A consideração de que “o conhecimento não é uma mera acumulação de dados, fatos, capacitação e competência; é um fluxo contínuo e, portanto, inerentemente efêmero” (BUARQUE apud PROULX, 2005, p.197), exige a assunção de que as diplomas universitários não podem mais servir como um “passaporte para toda a vida” dos seus possuidores. Sua validade exige constante renovação da competência, o que, de certo modo, indica a necessidade de se pensar o processo formativo docente sobre novas bases, considerando-se que o aprender a aprender a ser professor, os conhecimentos específicos de a cada campo e as habilidades necessárias a cada profissão precisam ser permanentemente desenvolvidos. Logo, mais do que compreender esse desenvolvimento, precisamos estar conscientes de sua dinâmica constitutiva em redes que, por sua configuração inter-relacional, superam o caráter tradicionalmente individualista das iniciativas de aperfeiçoamento docente. Assim, na medida em que as redes envolvem um grupo interativo de professores em seus esforços de compartilhamento de atividades formativas, essas redes passam a ser um lugar propício para o desenvolvimento profissional docente. Neste sentido, elas precisam adequar-se às necessidades atuais, uma vez que suas composições são intra e interinstitucionais, nacionais e internacionais.

O desenvolvimento profissional docente, portanto, requer esforços para evidenciar que a atividade docente exige um preparo específico que não se resume ao domínio do conteúdo, ainda que necessário, mas não suficiente. Um empreendimento desta natureza caracteriza-se pela sua dimensão política, envolvendo decisões compartilhadas e coletivas, pois como bem menciona Contreras (2002), a educação não é um problema da vida privada dos professores, mas uma ocupação socialmente necessária e de responsabilidade pública. Logo, este processo não pode prescindir de uma reflexão direcionada a seus objetivos, além

de uma cuidadosa atenção acerca das práticas de atuação dos sujeitos e seus contextos formativos. (POWACZUK, BOLZAN, 2018).

## **DIMENSÕES CONCLUSIVAS**

Acreditamos, portanto, que a organização de ações formativas é fundamental para a qualificação da atividade docente nos diferentes campos da educação profissional e tecnológica, ou seja, é essencial que se definam estratégias de formação no seio das instituições, em correlação com o campo profissional a ser desenvolvido, bem como das legislações das agências reguladoras da educação básica, técnica e tecnológica.

Assim, tendo por base os debates promovidos, consideramos como elementos necessários à formação e ao desenvolvimento profissional docente, para profissionais que desejam atuar na EBTT, o que segue:

- o professor, além de trabalhar com os conhecimentos acadêmicos, precisa engajar-se no processo formativo, gerando conhecimentos pedagógicos e conhecimentos próprios ao campo formativo, levando em conta as demandas dos espaços profissionais, a serem atendidos;
- os profissionais que buscam a qualificação no PEG necessitam desenvolver a compreensão genuína dos conhecimentos/saberes/destrezas/competências, próprios do campo a que se direcionam;
- os profissionais que buscam o PEG devem ser estimulados a construir estratégias capazes de promover a recombinação criativa de experiências e conhecimentos necessários a uma atuação profissional autônoma, no mercado de trabalho e no mundo da vida;
- a aprendizagem docente ao envolver a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios a educação profissional e tecnológica efetiva-se em duas dimensões: a colaborativa, porque o professor apreende, a partir da análise e da interpretação de sua própria atividade e dos demais, através do compartilhamento de ideias, saberes e fazeres; e a reflexiva, porque a aprendizagem de ser docente ocorre por meio de

- reflexão crítica, feita individual ou coletivamente e que repercute em maior autonomia docente (BOLZAN e ISAIA, 2019);
- a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores que levem em conta os saberes da experiência docente e profissional, entendidas a partir de uma ótica de reflexão sistemática é condição indispensável à sua formação (BOLZAN e ISAIA, 2019);
  - o desenvolvimento profissional para a EBTT pressupõe as trajetórias pessoal e profissional, que envolvem espaços e tempos, nos quais refletir e reconstruir a prática educativa exige a conscientização sobre o campo para o qual se dirige, pressupondo o investimento permanente na busca da articulação entre o conhecimento específico, o conhecimento pedagógico e a aprendizagem docente, de modo que a transposição didática se constitua como ponto chave na organização do trabalho pedagógico;
  - o modo como as trajetórias formativas são vividas e percebidas pelos profissionais que buscam formação para atuar na EBTT determina o propósito pessoal/grupal e institucional de transformação e aperfeiçoamento, responsável pelo direcionamento da qualidade do processo formativo desse futuros docente;
  - a diversidade dos alunos, dos contextos e das demandas do mundo do trabalho precisam ser incorporadas às políticas de desenvolvimento profissional, a fim de que os professores da EBTT possam incorporá-las as práticas pedagógicas, o que implica permanente atenção ao planejamento e a avaliação das atividades educativas que desenvolvem.

Acreditamos, portanto que, para a efetivação do desenvolvimento profissional para a docência na EBTT é necessário a aceitação dos desafios de novas formas de ser e de se fazer docente, entendidos como elementos balizadores de sua formação. Logo, a reconstrução constante do conhecimento pedagógico e dos conhecimentos específicos nos remetem ao comprometimento dos professores com a qualidade da educação técnica e tecnológica e o consequente êxito no seu desenvolvimento profissional.

## REFERÊNCIAS

**BAPTAGLIN**, Leila A.. Aprendizagem da docência: um olhar para os cursos técnicos de ensino médio integrado. 1.ed. – Curitiba: Appris, 2017.

**BOLZAN**, Doris P. V.; **ISAIA**, Silvia M. de A.. Desenvolvimento profissional docente na dimensão dos contextos emergentes. IN: **FRANCO**, Maria E. D. P.; **FRANCO**, Sérgio R. K.; **LEITE**, Denise C.. (Org.). Educação Superior e conhecimento centenário da reforma de Córdoba: novos olhares em contextos emergentes. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2019, p.145 – 165.

\_\_\_\_\_. Verbetes. In: **CUNHA**, M. I.; **ISAIA**, S.. Professor da Educação Superior. In: **MOROSINI**, M.. (Ed.). Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário- vol. 2. Brasília/ INEP, 2006, p. 358, 357, 362, 378 381.

\_\_\_\_\_; **POWACZUK**, Ana Carla H.. Processos formativos nas licenciaturas: desafios da e na docência. Roteiro, Joaçaba, v. 42, n. 1, p. 107-132, jan./abr. 2017.

\_\_\_\_\_; **DELLA MÉA**, Liliane, T.; **CERETTA**, Marina.. Egressos do programa especial de graduação de uma instituição federal de ensino superior pública. In: **DALLA CORTE**, Marilene, G.; **BOLZAN**, Doris P. V.; **BARICHELLO**, Gabriela M.. Contextos emergentes: singularidades da formação e do desenvolvimento profissional na educação básica e superior. São Paulo: Editora Pimenta Cultural, 2020, p.218-235.

**BUARQUE**, Cristovam.. A universidade na encruzilhada. In: Educação superior: reforma, mudança e intermediação. In: Anais. Brasília: UNESCO, Brasil, SESU, 2003.

**CONTRERAS**, José. A.. Autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

**CHEVALLARD**, Y.. La transposicion didactique. Du savoir au savoir enseigné. Grenoble: La penseé sauvage, 1985.

**FISCHER**, Maria Clara B.; **FRANZOI**, Naira L.. Formação humana e educação profissional. Diálogos possíveis. Educação Sociedade e Cultura, nº 29, 2009, 35-51.

**FRANZOI**, Naira L.; **SANTOS**, Simone V. dos; **GRABOWSKI**, Gabriel; **RIBEIRO**, Jorge Alberto R.. Ensino médio e educação profissional: Tensões e possibilidades: o que há de atual nas políticas de educação profissional. <[http://www.dmtemdebate.com.br/userfiles/file/artigos/FRANZOI-Ensino\\_medio\\_e\\_educacao\\_profissional.pdf](http://www.dmtemdebate.com.br/userfiles/file/artigos/FRANZOI-Ensino_medio_e_educacao_profissional.pdf)> Acesso em 14 de abril de 2021.

**FRIGOTTO**, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. Educação e Sociedade, 28(100), 1129-1152, 2007. Acesso 14/04/2021 de <http://www.scielo.br/pdf/es/v.28,n.100/a2328100.pdf>

**GADOTTI**, Moacir. Pedagogia da práxis. 2. ed., São Paulo, Cortez. 1998.

**PACHECO**, Eliezer.. Apresentação da coletânea Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2008. 304 p. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 8)

**ISAIA**, Silvia M. de A.. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: **RISTOFF**, D.; **SEVEGNANI**, P. (Orgs.). Docência na Educação Superior. Brasília: INEP, 2006a, v. 5, p. 65-86.

**ISAIA**, Silvia M. de A.; **BOLZAN**, Dóris P. V.. Trajetórias profissionais docentes: desafios à professoralidade. In: **FRANCO**, M. E.; **KRAHE**, E. D. Pedagogia Universitária e áreas de Conhecimento. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007b, v.1, p.107-118.

**KUENZER**, A. Z. Exclusão incluyente e inclusão excluyente; a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: **SAVIANI**, D; **SANFELICE**, J.L; **LOMBARDI**, J.C.. (Org.). Capitalismo, trabalho e educação. 3. ed. Campinas, SP: Autores associados, p.77-96, 2005.

**MOLL**, Jaqueline (et. al.). Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. 312p.

**PÉREZ-GÓMEZ**, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: **NÓVOA**, A.. (Org.). Os professores e a sua formação. Portugal: Dom Quixote, 1992.

**POSSEBON**, Mônica. Competências profissionais necessárias à formação de professores para o ensino profissionalizante. Projeto de Tese, PPGE/CE/UFSM, abril de 2021.

**POWACZUK**, Ana Carla. H.. Movimentos da professoralidade: a tessitura da docência. 2012. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

\_\_\_\_\_. H.; **BOLZAN**, Doris P. V.. Produção da docência universitária: A construção da professoralidade. In: **FARENZENA**, Nalú; **MACHADO**, Maria Goreti F.. (Organizadoras). VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas (8.: 2018). Porto Alegre: UFRGS, 2018; Montevideu: Associação de Universidades Grupo Montevideu: 2018.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)**. Projeto Pedagógico do Curso Programa Especial de Graduação (PEG). Santa Maria, RS: PROGRAD, 2011. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/programa-especial-de-graduacao/projeto-pedagogico>> Acesso em: 14 de abril de 2021.