

DANTAS, Silvania Francisca; NASCIMENTO, José Mateus do. Trabalho docente: professor reflexivo e práxis na educação profissional do IFRN. *In*: NASCIMENTO, José Mateus do; SILVA, José Moisés Nunes da (Org). **Educação Profissional e contradições sociais**: pontos e contrapontos. Natal: Editora FAMEN, 2019. p. 133-143. DOI: <https://doi.org/10.36470/famen.2019.lc14>

---

# Capítulo 14

---

## TRABALHO DOCENTE: PROFESSOR REFLEXIVO E PRÁXIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO IFRN

*Mônica de Lima Pereira<sup>1</sup>  
Ilane Ferreira Cavalcante<sup>2</sup>*



Fonte: Mônica de Lima Pereira

### RESUMO

O registro fotográfico, elemento base de nossa discussão, foi capturado durante o trabalho docente em uma das aulas do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), no dia 21 de maio de 2019. A partir desse registro, propomo-nos a discutir a prática docente na educação profissional do PPGEP a partir da perspectiva da *práxis*, do professor reflexivo, sobretudo na sociedade da informação, na qual a identidade docente é deslocada daquele profissional detentor

---

<sup>1</sup> Licenciada em Educação Física. Mestre em Educação. E-mail: [monica\\_limap@hotmail.com](mailto:monica_limap@hotmail.com).

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. E-mail: [ilaneffc@gmail.com](mailto:ilaneffc@gmail.com).

exclusivo do conhecimento para uma identidade de professor reflexivo, mobilizador e construtor, juntamente com os alunos, do conhecimento, promovendo a autonomia e senso crítico. Essa perspectiva no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), procura atender a diversidade de níveis e/ou modalidades ofertadas. A metodologia utilizada parte das discussões teóricas do trabalho docente, a partir de Imbernón (2011), Libâneo (2015), Tardif (2014, entre outros. Ao defrontarmos as discussões teóricas do trabalho e saberes docentes na educação profissional com a captura fotográfica, compreendemos que essa prática se assenta sob a interação professor-aluno-espaco físico, sob o uso de tecnologias e na construção coletiva do conhecimento, elementos imprescindíveis para uma formação pautada pela práxis, de modo a englobar, no seio dessa formação, a teoria, prática, transformação e emancipação dos sujeitos.

**Palavras-chave:** Trabalho docente. Saberes docentes. Educação Profissional. Práxis. Professor reflexivo.

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho propomo-nos a discutir a prática docente a partir da perspectiva da *práxis*. O conceito fundamental de *práxis* remete à interação entre ser humano e natureza, sendo que esta só faz sentido a partir de sua alteração. Nesse sentido, a *práxis* pretende compreender a prática fundamentada pela teoria e a teoria vivificada na prática. Assim, sob uma perspectiva marxista, a *práxis* implica numa atividade prático-crítica intrínseca do ser humano.

Interessa-nos compreender, dentro da perspectiva da *práxis*, a prática do professor reflexivo, que, de acordo com Imbernón (2011), pauta-se não apenas pela reprodução de conhecimentos prescritos, mas participa no processo de inovação, compreendendo a sua responsabilidade social de maneira crítica e transformadora, assumindo o protagonismo na transformação e emancipação dos sujeitos que adentrarão ao mundo do trabalho, sobretudo na sociedade da informação.

O trabalho se justifica pela necessidade de compreendermos o trabalho docente do professor reflexivo como possibilidade de uma formação continuada pautada pela perspectiva da *práxis* e pressupondo a formação humana integral.

Alarcão (2011) chama de sociedade da informação, e/ou da comunicação, o momento atual em que as informações, seja elas relevantes ou não, precisas ou não, positivas ou negativas, tornam-se facilmente disponíveis e acessíveis a todos. No campo da educação, no que se refere ao professor, este descontrói o

protagonismo de detentor do conhecimento; por outro lado, em relação ao aluno, exigem sua autonomia para gerenciar a avalanche de informações a que tem acesso; quanto à escola, ela precisa se adequar, enquanto organização, e se tornar um espaço aberto sobre si mesmo e sobre a comunidade onde se insere.

Imerso na sociedade da informação, o professor se percebe na emergência de superar o ensino baseado numa pedagogia da dependência, em prol de uma pedagogia da autonomia, promovendo no aluno a construção crítica do conhecimento. Nesse sentido, constitui-se o papel do professor:

Criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais para aprender são competências que o professor de hoje tem de desenvolver [...] O grande desafio para os professores vai ser ajudar a desenvolver nos alunos, futuros cidadãos, a capacidade de trabalho autônomo e colaborativo, mas também o espírito crítico. (ALARCÃO, 2011, p. 32 – 33).

Nesse cenário, o professor tem o seu protagonismo redirecionado, de detentor do conhecimento único, transformando sua atuação para além do ensino de códigos, leis, números, fórmulas e/ou teorias, rompendo com o modelo paradigmático que, de acordo com Ghedin (2012) não responde as necessidades concretas dos desafios contemporâneos do mundo do trabalho, para um trabalho docente que se aproxime da perspectiva da *práxis*.

O texto se propõe a discutir os elementos teóricos do trabalho docente na perspectiva da *práxis* do professor reflexivo, em comum diálogo com a expressão fotográfica escolhida, aqui inserida por representar novos formatos de aprendizagem, de relação professor-ensino-aprendizagem-aluno e pela representatividade de ocupação dos espaços escolares e dos recursos de aprendizagem da sociedade da informação.

A metodologia utilizada parte das discussões teóricas do trabalho docente sob a ótica de autores como Imbernón (2011), Libâneo (2015), Tardif (2014), entre outros, que analisam o trabalho docente e também sua atuação na educação profissional do IFRN a partir de autores como Moura (2014) e Araujo (2008), entre outros. Na instituição, a atuação docente é preconizada pelos documentos oficiais e pelas especificidades da educação profissional e tecnológica.

## REVISÃO BIBLIOGRÁFICA CONCEITUAL

### O trabalho e os saberes docentes sob a perspectiva da *práxis*

Libâneo (2015) entende que a transformação da sociedade repercute na educação, nas escolas e no trabalho docente, uma transformação em virtude da subordinação da educação à economia e ao mercado. Diante disso, novas exigências educacionais, novas funções do professor são exigidas para atender a essas transformações.

Na sociedade da informação, apontada por Alarcão (2011), uma das grandes questões educacionais tem sido definir que saberes são necessários à função docente, os quais devem ser contemplados nos currículos de formação de professores, seja da inicial ou continuada, de modo a atender a essa nova sociedade e as suas demandas, e ao mesmo tempo questioná-la, transformá-la e promover a autonomia dos sujeitos, como destaca Imbernón (2011, p.21):

O professor ou a professora não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de, e em seu próprio contexto, um processo dinâmico e flexível.

Essa sociedade da informação, ou sociedade do conhecimento, demanda novos modos de ensinar e de promover a construção do conhecimento. O professor deixa de ser a autoridade máxima na sala de aula e passa a ser um colaborador, um mediador na construção do conhecimento. E não apenas isso, ele torna-se um aprendiz contínuo e um organizador da aprendizagem.

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

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

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

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

De acordo com Tardif (2014), os saberes docentes devem englobar mais que aqueles adquiridos nos bancos das universidades e espaços de formação inicial e continuada, estes precisam dar conta de uma multiplicidade de saberes, dentre os quais destacamos os saberes universalmente construídos pelas instituições educacionais de formação e os saberes da experiência da prática docente:

a) **Os saberes da formação profissional** transmitidos pelas instituições formadoras estão inseridos nos **saberes das ciências da educação**, que

incorporam os conhecimentos universalmente construídos para as práticas docentes; e **os saberes pedagógicos**, que são as concepções/doutrinas que resultam das reflexões sobre as práticas educativas fornecendo um arcabouço ideológico à docência e também algumas técnicas e formas de saber-fazer.

b) Os **saberes disciplinares** compreendem os diversos campos do conhecimento e são frutos das tradições culturais perpetuadas pelos grupos sociais que produzem os saberes, constituindo as disciplinas curriculares.

c) Os **saberes curriculares** se materializam nos discursos, objetivos, conteúdos e métodos inseridos e construídos pelos programas e projetos políticos pedagógicos, ou seja, são os saberes que compõem cada uma das disciplinas.

d) Os **saberes experienciais** construídos a partir da prática da profissão, das experiências pessoais e coletivas que formam o *habitus*, são as habilidades, o saber-fazer e saber-ser.

Nesse sentido, os saberes docentes incorporam conhecimentos, competências, habilidades e atitudes. Na formação inicial do docente, Pimenta nos lembra que os professores, em sua atuação profissional, mobilizam:

[...] os saberes da teoria da educação e da didática, necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, construir e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (PIMENTA, 1999, p.18).

Após a sua formação inicial, o professor desenvolve não só uma formação continuada mais formal (por meio de cursos de capacitação ou de pós-graduação) mas no cotidiano escolar, quando o professor aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é na escola que, muitas vezes, vai aprimorando a sua formação. Por isso, considerar a escola como *locus* de formação passa a ser uma afirmação fundamental na busca de construir uma nova perspectiva para a formação continuada de professores que não se limite a oferecer diferentes cursos e capacitações aos docentes. No tocante à atuação docente no IFRN, de um modo geral, são preconizados como regime de trabalho a atuação nos três eixos: o ensino, a pesquisa e a extensão. Além dos eixos, outras especificidades distinguem a Educação Regular da Educação Profissional preconizada no IFRN.

Os docentes que atuam na Educação Profissional do IFRN precisam dar conta dos diversos cursos, eixos tecnológicos e, muitas vezes, em diferentes níveis. Ao entrar na instituição, os professores estão ingressando na Carreira EBTT (Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico), criada ainda do período do CEFET, e em seguida com a criação dos Institutos Federais, através da Lei nº 11.892/08, a instituição podia oferecer, além dos cursos de nível médio, técnico, FIC e EJA, os cursos de Graduação, Especialização, Mestrado e Doutorado. Moura (2014, p. 77) afirma que “essa diversificação implica em exigências complexas de gestão institucional, de quadro docente e de sua formação, os quais, muitas vezes, atuam em duas ou mais dentre essas ofertas”.

O Projeto Político-Pedagógico da instituição preconiza uma formação humana integral, o que implica diretamente na atuação docente, como se pode observar:

[...]Ofertar Educação Profissional e tecnológica – de qualidade referenciada socialmente e de arquitetura político-pedagógica capaz de articular ciência, cultura, trabalho e tecnologia – comprometida com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento, visando, sobretudo, à transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais. Desse modo, o IFRN contribui para uma formação omnilateral que favorece, nos mais variados âmbitos, o (re) dimensionamento qualitativo da *práxis* social (IFRN, 2012, p. 8).

No que tange à especificidade do trabalho docente na Educação Profissional, é importante destacar, de acordo com Silva Júnior e Gariglio (2014), que existem diferenças entre ensinar na Educação Regular e na Educação Profissional.

Araujo (2008) compreende que estão em disputa dois projetos de formação escolar: um baseado na filosofia do pragmatismo, que busca atender aos interesses mercadológicos imediatos do capitalismo e outro que se orienta pela pedagogia das *práxis*, que visa a formação do indivíduo não apenas para atuar num dado momento em um específico saber, mas que lhe possibilite uma formação de um futuro mais justo e atrelado à qualificação do trabalhador.

De acordo com Araujo (2008, p.7), o docente que atua na perspectiva da *práxis* precisa superar os modelos reprodutivos de transmissão de uma técnica, de um conteúdo ou de uma informação, assumindo as dimensões políticas e pedagógicas da profissão, sendo um profissional:

- a) Intelectual;
- b) Problematizador;
- c) Mediador do processo ensino-aprendizagem;
- d) Promotor do exercício da liderança intelectual;
- e) Orientador sobre o compromisso social que a ideia de cidadania plena contém;
- f) Orientador sobre o compromisso técnico dentro de sua área de conhecimento

Moura (2014) define que os saberes docentes necessários para atuar na Educação Profissional precisam ter um assentamento na *práxis*, devem compreender as relações entre a disciplina objeto da licenciatura e as demais disciplinas do Ensino Médio Integrado, tanto aquelas denominadas de formação geral como as de formação profissional, relacionar teoria à prática, integrando os conhecimentos gerais aos conhecimentos técnicos, ter o domínio didático-político-pedagógico para relacionar educação e trabalho; articular o currículo a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, cultura e tecnologia. E ainda, considerar pesquisa como princípio pedagógico e trabalho como princípio educativo, na perspectiva histórica e ontológica.

Diante dessas especificidades, Moura (2014, p. 88-89) sugere que uma possibilidade para superar os desafios da formação para atuar na Educação Profissional e tentar atender as especificidades dessa modalidade tem de levar em conta que:

[...] é fundamental que o docente tenha uma formação continuada específica que lhe aproxime à problemática das relações entre trabalho e educação e ao vasto campo da educação profissional específica, contribuindo para a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura [...] já que em geral, não incluem em seus currículos estudos aprofundados sobre esse campo e menos ainda sobre a sua relação com o ensino médio.

O PPGEF, enquanto espaço para a construção do conhecimento no campo da Educação Profissional, mas também como espaço para formação continuada para muitos docentes, pauta-se por uma formação embasada pela filosofia da *práxis*.

Na expressão fotográfica por nós capturada e selecionada para a discussão neste trabalho, expõe-se um momento de construção do processo ensino-aprendizagem realizado em uma das aulas do PPGEF. A captura ocorreu no dia 21



de maio de 2019, nela destacamos alguns elementos que denotam novos modos de ensinar, de aprender e de construir coletivamente o saber.

A fotografia não só capta momentos da vida em sociedade, ela também pode ser utilizada como fonte historiográfica, pois é um registro a partir do qual podemos ler informações, entender algumas situações, observar pessoas e suas interações.

O sujeito, quando olha a fotografia, estabelece uma ponte entre aquele momento e o espaço que está na imagem e o momento que ele está vivendo. Como a distribuição dos objetos no espaço não é gratuita, tudo se posiciona no espaço, devendo serem levadas em consideração as relações entre os objetos. A orientação dos corpos também não é gratuita, eles traduzem orientações: linhas de autoridade, de subordinação, de hierarquia, de disciplina [...]. A explicação espacial da cultura, da política, das relações sociais pode ser percebida (LISSOVSKY, 1983, p.118).

Analisando a fotografia, pode-se perceber a relação horizontal estabelecida entre a docente, professora Andrezza, e seus estudantes, que se constituem, na imagem, como grupo de estudos, em momento de reflexão e pesquisa mediada pela tecnologia, posto que em frente ao computador. Apesar de estar no centro, e no controle do instrumento de pesquisa, a docente demonstra estar em diálogo com os estudantes que, por sua postura (em diálogo, em reflexão e por meio de gestos de interação) demonstram estar construindo, junto com a docente, uma discussão em torno de um objeto de estudo.

Ao fundo, na imagem, um jardim de flores de papel enfeita o que seria a lousa. O jardim demonstra a construção coletiva do conhecimento, pois flores e folhas aparecem escritas com diferentes tonalidades e cores, o que indica a participação ativa dos estudantes no processo de interação em sala de aula.

A fotografia realça, portanto, no tocante a atuação docente, o processo de construção do conhecimento atrelado ao uso das tecnologias, de dimensionamento e distribuição de alunos e docente em constante interação, prática que se busca construir em conjunto no PPGE não só em uma disciplina, mas pelo conjunto dos docentes do programa, com vistas a uma formação humana integral, a uma prática que tem como princípio a pesquisa e sob os auspícios dos princípios estabelecidos pelo PPP da instituição.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A atuação docente, na perspectiva da *práxis*, precisa ser pautada pela construção de uma identidade de professor reflexivo, sobretudo na sociedade da informação, que demanda novos modos de ensinar e de aprender, principalmente a partir da mediação das tecnologias digitais da informação e comunicação cuja interferência tem transformado todas as esferas da vida em sociedade.

O trabalho docente no IFRN, sobretudo no PPGE, em nível *stricto sensu*, preconiza o desenvolvimento de uma prática que tenha como princípio a formação para a articulação ensino, pesquisa e extensão.

O trabalho do professor na Educação Profissional do IFRN se revela ainda mais complexo, pois é considerando a partir da *práxis*, da concepção de formação humana integral, na perspectiva de formar os sujeitos não apenas para uma atividade profissional, mas para a vida. Tal entendimento pressupõe relacionar teoria, prática e transformação, integrar conhecimentos gerais aos específicos, estabelecer um posicionamento crítico sobre trabalho e educação, tendo em vista que o trabalho deve ser compreendido como princípio educativo, como processo produtor e transformador da existência humana.

Sob essas especificidades, o saber crítico-contextual e o atitudinal são fundamentais ao trabalho docente na Educação Profissional. A formação continuada ofertada pelo PPGE propõe contribuir para que se amplie a identidade de professor contemplando as novas demandas de ensino-aprendizagem.

A escolha pela imagem, como fonte de análise, a partir da perspectiva do trabalho docente, sugere, no contexto da atuação no PPGE/IFRN, que essa é uma atividade complexa e exige saberes múltiplos: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, curriculares, saberes experienciais, saberes crítico-contextuais e saberes atitudinais. O trabalho docente capturado na exposição fotográfica deste trabalho denota um modo de ensino-aprendizagem que procura desenvolver a *práxis* por meio de uma construção coletiva e interativa entre professor-aluno-conhecimento, mediado pela tecnologia.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção questões de nossa época, v.8).

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

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

GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: Da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**: Gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: Formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. v.14.

IFRN - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN**: uma construção coletiva, aprovado pela resolução 38/2012-CONSUP/IFRN. 2012. Natal, RN 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2015.

LISSOVSKY, Maurício. A fotografia como documento histórico. **Fotografia**: Ciclo de Palestras sobre fotografias, Rio de Janeiro, p. 117-126, 1983.

MOURA, Dante Henrique. Especificidades das instituições e da formação docente no campo da educação profissional. *In*: MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: IFPR-EAD, 2014. p. 72-104.

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

SILVA JÚNIOR, Geraldo Silvestre; GARIGLIO, José Ângelo. Saberes da docência de professores da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 19, n. 59, p.871-892, jun. 2014.