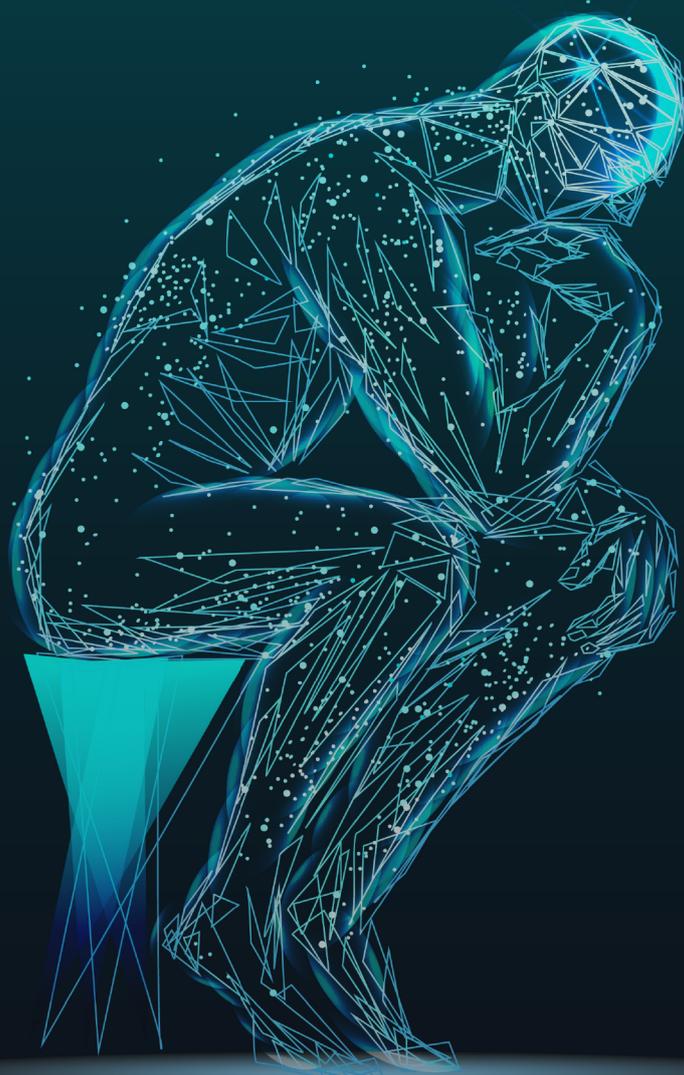


DISCUSSÕES
INTERDISCIPLINARES
NO CAMPO DA
FORMAÇÃO
DOCENTE

V
O
L
I



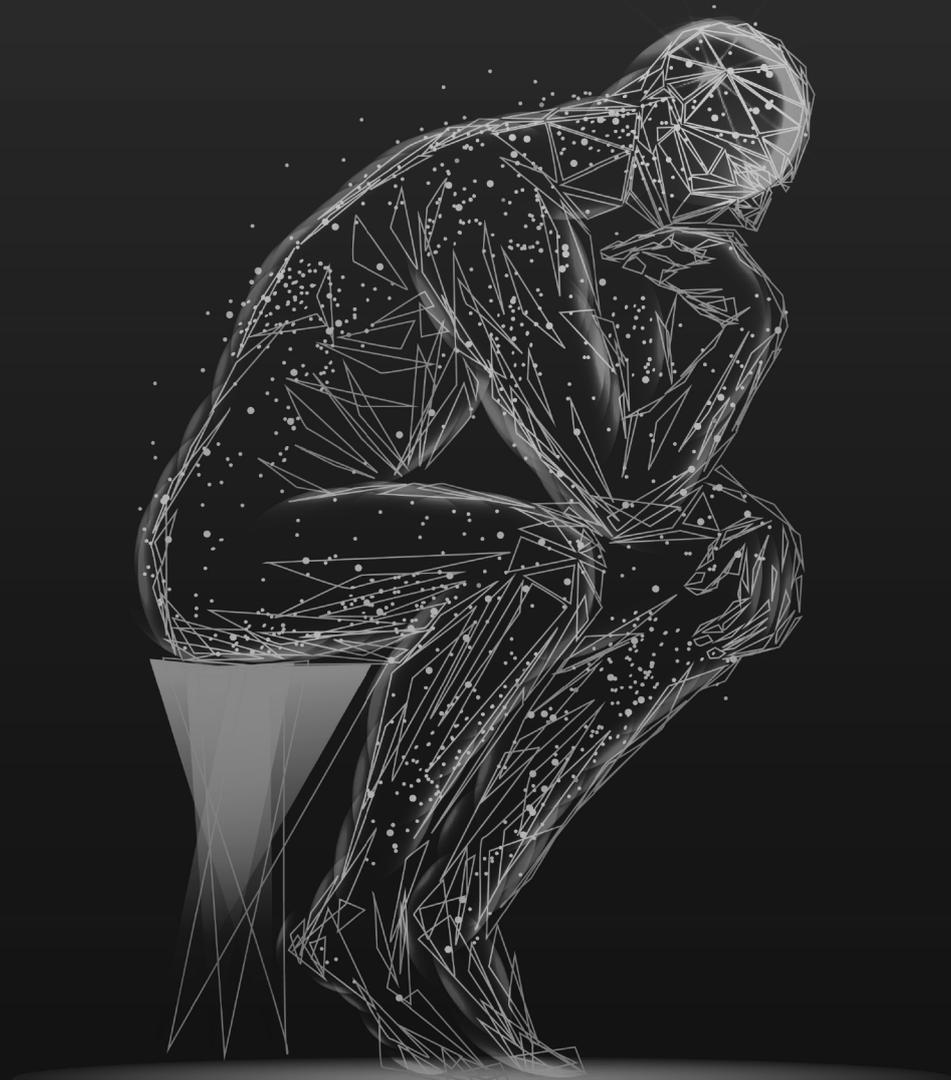
Luciane Spanhol Bordignon



(Organizadora)

DISCUSSÕES
INTERDISCIPLINARES
NO CAMPO DA
FORMAÇÃO
DOCENTE

V
O
L
I



Luciane Spanhol Bordignon



(Organizadora)

2020 by Editora Artemis

Copyright © Editora Artemis

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Editora Artemis

Editora Chefe: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira

Edição de Arte: Bruna Bejarano

Diagramação: Helber Pagani de Souza

Revisão: Os autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*.
Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial:

Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa

Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal

Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados

Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Prof.^a Dr.^a Lara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco

Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, University of Miami and Miami Dade College

Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros

Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás

Prof.^a Dr.^a Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará

Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

D611 Discussões interdisciplinares no campo da formação docente
[recurso eletrônico] : vol. I / Organizadora Luciane Spanhol
Bordignon. – Curitiba, PR: Artemis, 2020.
116 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-87396-03-3

DOI 10.37572/EdArt_033110620

1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação.
I. Bordignon, Luciane Spanhol.

CDD 371.71

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



APRESENTAÇÃO

"Nenhum de nós nasce professor, nós nos tornamos professores. A formação deve ser um processo de constituição de uma cultura profissional, de um gesto profissional, de uma maneira de ser profissional. Formar um professor é conseguir que alguém aprenda a conhecer, a pensar, a sentir e a agir como um profissional docente." (NÓVOA, 2016)

A formação é compreendida no contexto educacional contemporâneo, como uma das possibilidades para qualificar e ressignificar os processos educativos, para promover a cidadania e, ainda, carrega na sua essência a transformação dos sujeitos.

Nesse sentido, pensar a formação implica compreender os processos que envolvem: políticas públicas, formação continuada, profissionalidade, interdisciplinaridade, experiências formativas, bem como currículo e metodologias.

O momento requer a presença de educadores-cidadãos solidários, empenhados na união de esforços para a solução dos complexos problemas que o mundo de hoje apresenta. Tal articulação implica diálogo, na acepção de Paulo Freire (2006). Significa aproximação uns dos outros, como sujeitos que se unem na oportunidade de construir um mundo possível.

Assim, esperamos que o livro **Discussões Interdisciplinares no Campo da Formação Docente** seja mais uma contribuição aos profissionais professores que acreditam que somente pela educação será possível construir uma sociedade mais justa e igualitária e, por isso, seguem sua jornada com determinação.

Luciane Spanhol Bordignon

Outono de 2020

SUMÁRIO

FORMAÇÃO DOCENTE, LICENCIATURAS E CONHECIMENTO

CAPÍTULO 1	1
NOVAS DINÂMICAS DO CONHECIMENTO PARA UM MUNDO TENSIONADO	
Elza Neffa	
Krishna Neffa	
DOI 10.37572/EdArt_0331106201	
CAPÍTULO 2	18
A FORMAÇÃO SUPERIOR DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DOS DADOS DO CENSO ESCOLAR	
Paulo César Gaglio	
Dayse das Neves Moreira	
DOI 10.37572/EdArt_0331106202	
CAPÍTULO 3	30
O PIBID E A DISCRICIONARIEDADE DOS IMPLEMENTADORES	
Paula Arcoverde Cavalcanti	
DOI 10.37572/EdArt_0331106203	
CAPÍTULO 4	39
FORMAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS TÉCNICAS PEDAGÓGICAS DEFINIDAS NO PPC DOS CURSOS DE PRIMEIRA LICENCIATURA DO PARFOR: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA UFMA	
Ilzeni Silva Dias	
Helianane Oliveira Rocha	
Raimunda Ramos Marinho	
DOI 10.37572/EdArt_0331106204	
CAPÍTULO 5	48
REPRESENTAÇÕES DOS FORMANDOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA ACERCA DA FORMAÇÃO INICIAL	
Fábio de Oliveira	
Raquel Lima Besnosik	
DOI 10.37572/EdArt_0331106205	
CAPÍTULO 6	58
A EXPERIÊNCIA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFES/CAMPUS SÃO MATEUS	
Poliana Domingos Mariano	
Anna Carolyne Souto Moraes	
Marcos da Cunha Teixeira	
Diógena Barata	
DOI 10.37572/EdArt_0331106206	
CAPÍTULO 7	63
APARTHEID SOCIAL: MEMÓRIA E DOCÊNCIA EM HISTÓRIA	
Natalia Nolasco Neri da Silva	
DOI 10.37572/EdArt_0331106207	

CAPÍTULO 8	68
CURRÍCULO INTEGRADO E TRABALHO DOCENTE INTERDISCIPLINAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	
Tatiana das Mercês	
Michele Pazolini	
Jaqueline Ferreira Almeida	
Carla Ribeiro Macedo	
DOI 10.37572/EdArt_0331106208	
CAPÍTULO 9	80
METODOLOGIAS ATIVAS: CONCEITOS ATUAIS DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DOCENTE	
Juliana Campos Francelino	
Rosimeire Martins Régis dos Santos	
DOI 10.37572/EdArt_0331106209	
 FORMAÇÃO DOCENTE, POLÍTICAS E PROFISSIONALIZAÇÃO	
CAPÍTULO 10	93
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONTRAPONTO COM A META 17 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*	
Sophia Sartini Fernandes de Oliveira	
DOI 10.37572/EdArt_03311062010	
CAPÍTULO 11	98
A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE POTENCIALIZADA PELAS ORIENTAÇÕES DE TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO	
Patrícia Anselmo Zanotta	
Maria do Carmo Galiazzi	
Cleiva Aguiar de Lima	
DOI 10.37572/EdArt_03311062011	
CAPÍTULO 12	109
FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES EM SERVIÇO: A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM DEBATE	
Marília Beatriz Ferreira Abdulmassih	
DOI 10.37572/EdArt_03311062012	
SOBRE A ORGANIZADORA	114
ÍNDICE REMISSIVO	115

A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE POTENCIALIZADA PELAS ORIENTAÇÕES DE TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO

Data de submissão: 24/03/2020

Data de aceite: 03/04/2020

Patrícia Anselmo Zanotta

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS
Rio Grande – RS
<http://lattes.cnpq.br/7642080102670638>

Maria do Carmo Galiuzzi

Universidade Federal do Rio Grande – FURG
Rio Grande – RS
<http://lattes.cnpq.br/4430976902171474>

Cleiva Aguiar de Lima

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS
Rio Grande – RS
<http://lattes.cnpq.br/5952551061006771>

RESUMO: Neste trabalho apresentamos uma pesquisa realizada com professores orientadores de Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC de um curso técnico integrado ao ensino médio da rede federal de educação profissional. O estudo das orientações de TCC pode contribuir para a compreensão da subjetividade na formação docente. Deste modo, a questão de pesquisa que se coloca é “o que é isso: a construção da profissionalidade docente?”. Fundamentam este estudo o educar pela pesquisa em

Galiuzzi, a competência profissional em Rios e o reconhecimento em Honneth. O educar pela pesquisa assume que os processos de ensinar e de aprender são contínuos e potencializados quando realizados na presença do diálogo e de interações com outros. A competência profissional compreende as dimensões técnica, política, ética e estética, que constituem o sujeito orientador. O reconhecimento de si próprio e do outro influencia a identidade dos sujeitos, pois nos leva à autoconfiança, ao autorrespeito e à autoestima. Assumimos ainda neste estudo a subjetividade a partir de González Rey, e a profissionalidade defendida por Roldão. Assim, a pesquisa objetivou compreender o processo de orientação dos TCC no referido curso técnico e as manifestações expressas dos professores sobre a contribuição deste processo na construção das suas profissionalidades. A metodologia de produção de informações se deu a partir de entrevistas semiestruturadas com os cinco orientadores de TCC do ano de 2015, posteriormente submetidas à Análise Textual Discursiva. A análise apontou para duas categorias finais emergentes: o reconhecimento do outro e a subjetividade na construção da competência profissional. Concluímos assim, que a subjetividade na construção da profissionalidade docente a partir das orientações

de TCC, como as estudadas na pesquisa, é potencializada pela contínua formação dos professores com competência profissional que reconhecem a si próprios e os demais membros da comunidade como sujeitos partícipes de aprendizagens dialógicas.

PALAVRAS-CHAVE: competência profissional, educar pela pesquisa, reconhecimento do outro, educação profissional.

CONSTRUCTION OF TEACHER PROFESSIONALITY POTENTIALIZED BY SUPERVISION OF FINAL TERM WORKS

ABSTRACT: In this paper, we present a research made with final term work supervisors of a Federal Institute of Education, Science and Technology vocational technical course. The analysis of the supervision of the final term works aids the comprehension of subjectivity in the teacher formation process. The proposed research question is: “what is the teacher professionalism construction?”. This analysis is based on the educating through research of Galiazzi, the professional competence of Rios and the recognition of Honneth. Educating through research assumes that the teaching/learning processes are continuous, and potentialized when conducted in presence of dialogue and interactions with others. Professional competence comprehends the technical, political, ethical and aesthetic dimensions that constitute the supervising subject. The recognition – of your and other selves – influences the identity of the subjects, as it leads to self-confidence, self-respect and self-esteem. This study also assumes the subjectivity of González Rey and the professionalism as posed by Roldão. Thus, the research aimed to understand the referred course final term work supervision process and the teachers opinion about how this process contributed to build their professionalities. The information production methodology was based in semi-structured interviews with the five final term work supervisors of the 2015 class, which were further submitted to textual discourse analysis. This analysis pointed out two final emergent categories: the recognition of the other and the subjectivity in professional competence construction. So, we conclude that the subjectivity in the teachers professionalism construction by the final term work supervision, as the ones analyzed in this research, is potentialized by the professionally competent teachers continuing formation, who recognize themselves and the other community members as participants of a dialogic learning process.

KEYWORDS: professional competence, educating through research, recognition of the other, vocational education.

1 . INTRODUÇÃO

O presente texto foi previamente divulgado no IV Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação - SIPASE no eixo temático “a subjetividade na construção da profissionalidade” (ZANOTTA, GALIAZZI e LIMA, 2018). Neste trabalho

apresentamos uma pesquisa realizada com todos os cinco professores orientadores de Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC do curso técnico em Automação Industrial Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Rio Grande, do ano de 2015. O estudo destas experiências com as orientações de TCC pode contribuir para a compreensão da subjetividade na construção da profissionalidade docente.

Elaboramos a questão de pesquisa a partir de uma atitude fenomenológica proposta por Bicudo e Klüber (2013) que tem como cerne da pergunta o fenômeno estudado, assim buscamos compreender “O que é isso: a construção da profissionalidade docente?”. Delimitamos o estudo nas experiências de orientação de trabalhos de conclusão de curso, de um curso técnico na forma integrada da rede federal de educação. Assumimos que o desenvolvimento da pesquisa conduz ao avanço na compreensão do questionado a partir de uma postura atenta ao que se mostra do fenômeno situado.

Fundamentam este estudo a subjetividade em González Rey (2001), a profissionalidade em Roldão (2005), o reconhecimento em Honneth (2015), o educar pela pesquisa em Galiazzi (2014) e a competência profissional em Rios (2008).

Compreendemos a subjetividade a partir de González Rey (2007, p.172) que definiu “a subjetividade social como aquelas produções sociais carregadas de sentido subjetivo que estão configuradas por processos emocionais e simbólicos produzidos nas mais diferentes esferas da sociedade”. Tratando-a então como uma produção humana e não como uma internalização individual.

Consideramos o conceito de profissionalidade a partir dos quatro descritores propostos por Roldão (2005), são estes: o reconhecimento social da especificidade da função; o saber específico; o poder de decisão sobre a ação desenvolvida e o pertencimento a um coletivo.

Roldão (2005) afirma que a especificidade da função do professor não é definida pelo conteúdo científico que o docente domina, mas pela especificidade de saber fazer com que esse conteúdo seja apreendido. A autora apresenta o termo domínio em relação ao conhecimento específico da área em que o professor atua e não com o sentido de “poder do docente, fundado num saber intocável” (p.121). Assumimos neste texto, o mesmo sentido dado pela autora, pois outros profissionais também possuem conhecimentos da área, como por exemplo, um Químico Industrial que compreende os conceitos da Química, mas que não foi habilitado para ensinar esta disciplina. A autora ressalta ainda a necessidade de reconhecer essa especificidade, a qual podemos compreender a partir do reconhecimento defendido por Honneth (2015).

O nexo existente entre a experiência de reconhecimento e a relação consigo próprio resulta da estrutura intersubjetiva da identidade pessoal: os indivíduos se constituem como pessoas unicamente porque, da perspectiva dos outros que assentem ou encorajam, aprendem a se referir a si mesmos como seres a que cabem determinadas propriedades e capacidades. (HONNETH, 2015, p. 272)

Deste modo, o saber específico necessário ao professor inclui os conhecimentos próprios da sua área de atuação, mas também o saber ensinar/orientar, sendo a junção destes dois definida por Roldão como o saber profissional.

Com relação ao poder de decisão sobre a ação desenvolvida, a autora discorre sobre a necessidade de o professor ter liberdade em sua atuação, sem, contudo que isso represente um fazer descompromissado, o que caracterizaria uma não profissionalidade para Roldão (2005). A validação das ações docentes pode se dar pelos seus pares, o que implica a necessidade do pertencimento a um coletivo que as compreenda. Porém, é preciso deixar claro que o pertencimento ao coletivo não nega a subjetividade dos envolvidos, como aponta Gonzáles Rey (2001).

A sala de aula não é simplesmente um cenário relacionado com os processos de ensinar e aprender. Nela aparecem, como constituintes de todas as atividades aí desenvolvidas, elementos de sentido e significado procedentes de outras “zonas” da experiência social, tanto de alunos quanto de professores. (p.9 e 10)

Articulamos ainda a contribuição das orientações, do diálogo com os colegas e das participações nas bancas dos TCC para a construção da profissionalidade docente com os pressupostos do educar pela pesquisa. Este assume que os processos de ensinar e de aprender são contínuos e potencializados quando realizados na presença do diálogo e de interações com outros, como expresso por Galiazzi (2014).

Se ensinar e aprender são processos contínuos de questionamento, em que as aprendizagens transformam continuamente o professor e seu modo de atuar em sala de aula, aprender a pesquisar é mais produtivo em comunidades de pesquisa, embora possa ser feito individualmente. Assim, os professores precisam participar em comunidades de colegas que usam ferramentas da pesquisa para aprender o ofício de ensinar. Além disto, é quando os professores se tornam intencionalmente aprendizes e pesquisadores que mais influenciam as práticas dos alunos. (p. 271)

A disponibilidade dos professores para essas aprendizagens expressa a competência profissional destes, que envolve as dimensões técnica, política, ética e estética apresentadas por Rios (2008). A dimensão técnica compreende o domínio de conhecimentos específicos e a habilidade de empregar esses conhecimentos. A ética abrange o respeito, a justiça e a solidariedade. A política envolve a compreensão do contexto social e a capacidade de tomar decisões a partir deste. E a estética relaciona-se à sensibilidade e à “afetividade no sentido de se deixar afetar pelo trabalho, sensível às manifestações que existem no seu relacionamento com a sua prática” (p. 87).

Apresentamos na sequência os objetivos do trabalho, as metodologias de produção e de análise das informações, os resultados alcançados, a discussão destes resultados com os referencias até aqui fundamentados e as considerações finais.

2 . OBJETIVOS

Os objetivos da pesquisa aqui apresentada foram compreender o processo de orientação dos TCC do curso técnico integrado de Automação Industrial do campus Rio Grande do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, e, a contribuição deste processo na construção da profissionalidade docente dos orientadores.

3 . MÉTODO

A produção de informações se deu a partir do registro no diário de campo de observações do processo de desenvolvimento dos trabalhos de conclusão de curso, e de entrevistas semiestruturadas com os cinco orientadores de TCC do ano de 2015, posteriormente submetidas à Análise Textual Discursiva.

As observações feitas ao longo do ano de 2015 permitiram detalhar a metodologia proposta para o processo de desenvolvimento dos TCC do ensino técnico profissional integrado ao ensino médio.

As entrevistas foram realizadas após a conclusão dos TCC de 2015, nas salas de atendimento de cada orientador, tiveram em média uma hora de duração e foram desenvolvidas a partir de questões norteadoras que contribuíram para que os professores expressassem suas compreensões a cerca do processo de orientação dos trabalhos de conclusão de curso.

A análise textual discursiva – ATD é uma metodologia que possibilita a compreensão do fenômeno estudado a partir da emergência de novos referenciais, e de um processo recursivo ao *corpus* de pesquisa, o desenvolvimento da ATD é sintetizado por seus autores no excerto a seguir.

[...] a análise textual discursiva pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma seqüência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. (MORAES E GALIAZZI, 2011, p. 12)

Utilizamos como codificação para identificar as unidades de significado a letra “P” seguida de três algarismos, o primeiro indica um dos cinco professores, e os dois seguintes indicam a unidade em si. Deste modo é facilitado o retorno ao material original quando do processo recursivo de compreensão do fenômeno estudado. Os resultados obtidos a partir da ATD realizada com as entrevistas são apresentados a seguir, juntamente com a descrição da proposta de desenvolvimento dos TCC.

4 . RESULTADOS

A compreensão do processo de orientação dos TCC iniciou pela descrição da metodologia de desenvolvimento dos trabalhos de conclusão de curso a partir dos registros do diário de campo. Estes foram desenvolvidos na quarta série, e integraram a disciplina Projeto de Automação. Esta propôs o detalhamento, o planejamento, o desenvolvimento e a apresentação com defesa pública do projeto, que consistiu na construção de um protótipo com aplicação dos princípios da Automação.

No início do período letivo, a proposta metodológica foi apresentada aos alunos e estes formaram nove grupos de trabalho com no máximo três alunos, estabeleceram o diálogo com um professor orientador e escolheram o tema da pesquisa.

Durante o ano, os alunos apresentaram aos respectivos orientadores relatórios individuais quinzenais nos quais constava o detalhamento das atividades realizadas no período e das dificuldades encontradas, bem como o planejamento de atividades a realizarem nos próximos quinze dias. Além dos relatórios, ocorreram reuniões periódicas entre os grupos e os orientadores, com forma e periodicidade acordadas entre os envolvidos.

O processo de desenvolvimento dos TCC incluiu ainda quatro versões escritas do projeto e apresentações para a banca avaliadora, uma a cada bimestre letivo, com propósitos como o de favorecer a mediação da pesquisa, desenvolver a oralidade e compartilhar saberes. As bancas foram formadas pelo professor da disciplina, pelo orientador do projeto e por um ou dois professores com atuação na temática de cada pesquisa. A composição desta foi definida de comum acordo entre o professor da disciplina e o orientador, mas contou com sugestões dos alunos.

Após conhecermos as questões procedimentais acerca das orientações, partimos para a análise das entrevistas em busca das categorias emergentes do fenômeno que consiste na construção da profissionalidade docente a partir do processo de orientação dos TCC.

Como primeiro resultado das entrevistas foi possível caracterizar o grupo de orientadores como heterogêneo em alguns aspectos, como o tempo de experiência docente, com alguns em início de carreira e outros com mais de vinte anos de atuação, bem como a experiência no papel de orientador. Para um deles foi a primeira vez que exerceu esta função, enquanto outros já orientaram vários trabalhos em diferentes níveis e formas de oferta como estes de curso técnico integrado, mas também de curso técnico subsequente, de graduação e algumas coorientações de pós-graduação. Em outros aspectos o grupo era homogêneo com relação à formação inicial em cursos de tecnologia: engenharias ou tecnólogo em automação, assim como nas manifestações que expressaram satisfação em atuarem no curso e experienciarem o papel de orientadores, conforme as falas dos professores em destaque.

A gente, como professor, é importante ver essa resposta para retroalimentar. Eu falo com orgulho do curso, me surpreendi muito positivamente. (P122)

O meu estado hoje é apaixonado, estou muito contente com as atividades, com as aulas. Eu estou motivado, isso é muito bom. (P261)

Ao desenvolvermos a ATD chegamos a duas categorias finais emergentes: o reconhecimento do outro e a subjetividade na construção da competência profissional.

O reconhecimento do outro se manifestou, por exemplo, quando os orientadores se propuseram ao acolhimento do tema de pesquisa oriundo de uma inquietação particular de cada grupo de alunos, desde que fosse possível realizar o projeto com os recursos e tempo disponíveis, conforme apresentamos a seguir.

É muito livre a escolha do tema de pesquisa, se o grupo traz o assunto que quer desenvolver isso traz motivação. (P210)
Os temas dos TCC são escolhidos em conjunto comigo e com os orientandos. (P402)

Também percebemos a presença do reconhecimento quando exercitaram em suas práticas de orientação o respeito aos tempos de aprendizagens destes alunos, como exposto na seguinte fala.

Eu não faço reuniões sistemáticas semanais, as vezes eu acho que isso é perda de tempo, pois o ritmo de cada projeto não é cadenciado, o desenvolvimento de um projeto depende de outros fatores, como a disponibilidade de tempo deles, a chegada de materiais que eles comprarem, ao fato de ter que conversar com pessoas externas ao curso para pegar mais informações. (P408)

A subjetividade na construção da competência profissional foi expressa, dentre outros aspectos, pela identificação da necessária atualização técnica frente às inovações inerentes a cada TCC: “mas sempre surge algo que eu não tive tempo de ler antes e que para ajudar eles eu preciso estudar mais, então isso é divertido pros professores também” (P506).

Outra questão relativa a essa categoria foi percebida pelo processo de compreensão dos impactos sociais das pesquisas: “todos TCC tem um foco social, e eles precisam de noções econômicas, históricas, de escrita, visão crítica da importância do trabalho deles” (P121).

Apresentamos na sequência a discussão destas categorias articuladas com as teorias que fundamentam esta pesquisa e foram previamente expostas.

5 . DISCUSSÃO

A categoria “reconhecimento do outro” emergiu do reconhecimento dos professores aos seus alunos, como exposto anteriormente, mas também se deu a partir do reconhecimento do próprio orientador pela qualidade dos TCC como resultado do seu trabalho de orientação, conforme falas em destaque.

Quando eu vim pro IF me surpreendi bastante com o nível dos TCC, são muito bons, tanto no referencial teórico e registro escrito do que foi feito, como na parte prática. Em outros cursos técnicos que já trabalhei, nunca vi algo assim tão elaborado, com essa metodologia científica e escrita. (P118)

A primeira experiência que tive com orientação foi no subsequente, e o aluno ganhou um prêmio com o projeto, isso foi muito legal, foi o maior barato. (P227)

Honneth (2015) afirma que o reconhecimento de si próprio e do outro influencia a identidade dos sujeitos, pois nos leva à autoconfiança, ao autorrespeito e à autoestima. Deste modo, percebemos nas orientações uma possibilidade de atender ao primeiro descritor da profissionalidade apontado por Roldão (2005), o reconhecimento social da especificidade da função docente, pois a atuação intencional dos orientadores assegurou a mediação exitosa entre os saberes específicos e a aprendizagem destes por parte dos alunos, evidenciada pela qualidade dos TCC.

A segunda categoria “a subjetividade na construção da competência profissional” expressou-se a partir das quatro dimensões discutidas por Rios (2008), respeitando-se a subjetividade de cada orientador pelo entendimento de Gonzáles Rey (2001, p.2) “na sala de aula se geram novos sentidos e significados, que são inseparáveis das histórias das pessoas envolvidas, assim como da subjetividade social da escola, na qual aparecem elementos de outros espaços da própria subjetividade social”.

Os orientadores mostraram-se abertos a novas aprendizagens como as que envolveram atualização de seus conhecimentos específicos a fim de atenderem demandas próprias de cada projeto, o que esclarece que ao falarmos da dimensão técnica assumimos que esta não é estanque.

Teve um outro trabalho que as alunas usaram componentes que não eram comuns e isso fez com que eu buscasse um aperfeiçoamento e trabalhasse para poder acompanhar o que elas estavam querendo, atualmente o arduino está dominado no curso, mas naquele momento foi o ingresso dele no curso. (P330)

Podemos então compreender que o segundo descritor, o saber específico, não se limita aos conhecimentos adquiridos quando da formação inicial dos professores, mais ainda se considerarmos que o saber profissional inclui o saber ensinar, no sentido de fazer aprender. Este também foi expresso pelos orientadores ao identificarem a necessidade de adequarem sua atuação ao perfil dos alunos.

Mas aqui era uma gurizada, o ambiente era diferente, então eu acabei me adaptando ao ambiente. Poder orientar na sala, tomando um mate, mudou a minha posição enquanto orientador, eu fiquei um pouco mais flexível, o linguajar um pouco menos técnico, mas a cobrança é a mesma. O momento da orientação ficou mais descontraído. (P237)

Identificamos assim que o processo de orientação favorece o papel de mediador do professor entre os saberes específicos e a aprendizagem dos alunos, tanto pela longa duração do convívio entre alunos e orientadores, como pelo atendimento personalizado às demandas dos estudantes e pela própria motivação do professor com o trabalho desenvolvido.

A dimensão ética esteve presente nas falas dos orientadores quando expressaram a compreensão de que é necessário valorizar o trabalho desenvolvido pelos alunos e suas aprendizagens, mesmo que o esperado protótipo não funcione a pleno no final do projeto: “o caso do aluno que trabalhou e no final não deu certo, é o aluno que merece aprovação, que trabalhou durante todo o ano” (P332).

A dimensão política envolveu o acolhimento dos grupos que não apresentaram articulação com o provável orientador ou ainda com um problema de pesquisa, demonstrando que o processo de orientação inclui a compreensão do contexto social e da intervenção sobre ele, como expressou um dos professores.

As orientações são divididas em função da natureza do trabalho e da afinidade que o sujeito tem com o tema. Como professor da disciplina eu também oriento aqueles grupos que não se identificaram com outros professores, ou atrasaram muito e estão sem orientador, mesmo que não seja na minha linha de pesquisa. (P412)

Além disso, a estética se fez presente no compartilhar as aprendizagens e no respeito ao questionar os alunos sobre o interesse nessa partilha, bem como na sensibilidade inerente à escuta.

A influência dos TCC nas minhas aulas do terceiro ano ocorre por exemplo, quando um grupo de TCC está trabalhando com algo diferente, como rádio frequência, então eu falo para os do terceiro e pergunto se querem que inclua nas aulas, então eu levo. Ainda não levei os alunos do quarto ano, mas acho que seria interessante. Eu aproveito já que aprofundi o estudo de algo para o TCC, levo a novidade para os do terceiro. (P507)

A partir destes registros identificamos aproximações entre as orientações e os pressupostos do Educar pela Pesquisa (GALIAZZI, 2014) mencionados anteriormente, em especial porque uma vez que ao estarem em comunidade os docentes têm suas aprendizagens potencializadas.

O terceiro descritor da profissionalidade - o poder de decisão sobre a ação desenvolvida - foi manifesto no atendimento das especificidades de cada projeto, pois os orientadores tiveram autonomia nas suas ações, e reconheceram que cada caso é diferente do outro, como expresso a seguir.

Acho que ainda falta não só nos TCC da Automação, mas no IFRS de modo geral, é uma maior divulgação dos trabalhos para a comunidade. Cada trabalho no nosso curso é diferente do outro, e acho que iria melhorar ainda mais a qualidade se eles soubessem que estão produzindo e que será apresentado para a comunidade, mas aí eles teriam que trabalhar bastante a parte emocional, seria um grande reconhecimento. (P337)

Podemos compreender a partir desta que o poder de decisão não estava livre de controle externo, como se cada um pudesse fazer qualquer coisa sem prestar contas, pois no final foi preciso mostrar os frutos destas decisões, que expressaram a qualidade das ações docentes e que foram validadas pelos pares que compunham as bancas e que representavam o quarto descritor, o pertencimento a um coletivo.

Este coletivo também poderia ser considerado como a comunidade da área em questão que avaliaria os trabalhos apresentados para divulgação, conforme sugestão do orientador citado.

Apresentamos a seguir as conclusões desta pesquisa, que se constituiu num processo fenomenológico e, portanto não intencionou esgotar a compreensão do fenômeno investigado.

6 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que a construção da profissionalidade docente a partir de orientações de TCC, como as estudadas nesta pesquisa, é potencializada pela contínua formação dos professores com competência profissional que reconhecem a si próprios e os demais membros da comunidade como sujeitos partícipes de aprendizagens dialógicas. Estas experiências também possibilitam aos professores assumirem o papel de profissionais do ensino que contribuem para o reconhecimento social da especificidade da função; demonstram a atualizam seus saberes específicos; exercem o poder de decisão sobre a ação desenvolvida e, pertencem a um coletivo que valida a competência profissional dos orientadores em fazer a mediação entre os saberes e os aprendentes.

Esta pesquisa nos levou a um avanço na compreensão do fenômeno “construção da profissionalidade” e como este pode ser descrito. Apontou ainda o processo de orientação de trabalhos de conclusão de curso como promotor da qualificação desta profissionalidade com respeito às subjetividades individuais e do coletivo.

REFERÊNCIAS

BICUDO, M.A.V.; KLÜBLER, T.M. A questão de pesquisa sob a perspectiva da atitude fenomenológica de investigação. In: **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 18, n. 3, p. 24-40, set./dez. 2013.

GALIAZZI, M.C. **Educar pela pesquisa**: ambiente de formação de professores de ciências. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

GONZÁLES REY, F.L. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. In: **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 13, p. 9-15, 2º sem. de 2001.

_____. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. In: **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 24, p. 155-179, 1º sem. de 2007.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2015.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

RIOS, T.A. A presença da filosofia e da ética no contexto profissional. In: **Organicom**, São Paulo, v. 5, n. 8, 2008. p.78-88.

ROLDÃO, M.C.N. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. In: **Nuances**: estudos sobre educação, Presidente Prudente, ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005. p.105-126.

ZANOTTA, P. A.; GALIAZZI, M. C.; LIMA, C. A. **A construção da profissionalidade docente potencializada pelas orientações de trabalhos de conclusão de curso**. In: Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação, 2017, Porto Alegre. Anais do IV SIPASE: Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. v.1. p. 1-9.

SOBRE A ORGANIZADORA

Luciane Spanhol Bordignon possui graduação em Ciências Licenciatura Curta Duração pela Universidade de Passo Fundo (1987), Graduação em Licenciatura Plena Habilitação em Matemática pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (1992), Mestrado em Educação pela Universidade de Passo Fundo (2008) , Doutorado Sanduiche no Instituto de Ciências Sociais pelo Instituto de Ciências Sociais - Universidade de Lisboa (2011) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2014). É Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico (PPGDS) da UNESCO. Professora aposentada do Magistério Estadual do Rio Grande do Sul e docente na Universidade de Passo Fundo. Coordena: a Área de Prática de Ensino e Estágios da Universidade de Passo Fundo, o Programa Residência Pedagógica da Universidade de Passo Fundo e o Curso de Pós-graduação Políticas e Gestão da Educação da Universidade de Passo Fundo. Membro do Grupo de Estudos sobre Universidade da Universidade de Passo Fundo - GEU/UPF e do Grupo de Pesquisa e Extensão em Políticas e Gestão da Educação da Universidade de Passo Fundo - GPEPGE/UPF.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abordagens metodológicas 1
Ampliação da jornada 93, 109, 110, 111, 112
Apartheid social 63, 64
Avaliação 19, 32, 33, 48, 80, 84, 88, 89, 90, 91, 112

C

Censo escolar 18, 19, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 41, 46
Ciência 3, 4, 5, 6, 11, 16, 20, 23, 39, 40, 68, 69, 71, 73, 84, 91, 98, 100, 102
Ciências Biológicas 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60
Competência profissional 98, 99, 100, 101, 104, 105, 107

D

Dialética 1, 2, 3, 8, 17, 46, 72
Dialógica 1
Discrecionalidade 30, 32, 33, 34, 35

E

Educação Básica 18, 19, 20, 21, 22, 24, 27, 28, 29, 31, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 50, 53, 60, 69, 71, 74, 79, 81, 94, 95
Educação Integral 13, 93, 94, 97, 109, 110, 111, 112
Educação profissional 69, 70, 71, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 85, 86, 89, 91, 98, 99
Educar pela pesquisa 17, 98, 99, 100, 101, 107
Ensino 3, 4, 5, 6, 14, 16, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 30, 31, 32, 34, 35, 41, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 94, 98, 100, 102, 107, 109, 111, 112, 114
Ensino Interdisciplinar 68
Escola de Tempo Integral 109, 110, 111
Estágio Supervisionado 48, 49, 53

F

Formação de professores 18, 19, 21, 24, 28, 40, 41, 42, 46, 48, 49, 50, 51, 53, 55, 56, 57, 59, 60, 79, 107
Formação docente 21, 28, 41, 45, 48, 50, 55, 58, 60, 80, 90, 98
Formação Profissional 28, 57, 70, 74, 75, 80, 82, 85, 91

H

Habilitação para o magistério 18, 27

I

Implementação 30, 31, 32, 33, 34, 35, 73, 77, 87, 93, 95

Integração curricular 68, 70, 74, 77, 79

M

Memória 63, 64, 65, 66, 79

Metodologias Ativas 80, 81, 84, 85, 87, 88, 90, 91

N

Necessidades Formativas 39, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 52

P

PIBID 30, 31, 32, 33, 34, 35, 58, 59, 60, 61, 62

Plano Nacional de Educação 19, 22, 27, 41, 71, 78, 93, 94, 95, 110

Políticas Públicas 1, 15, 27, 30, 31, 32, 34, 35, 40, 41, 42, 71, 93, 97

Práticas pedagógicas 39, 42, 95, 109, 111

Profissão docente 45, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 75

R

Reconhecimento do outro 98, 99, 104

S

Saberes docentes 48, 49, 52, 57

T

Tecnologia 3, 6, 16, 39, 40, 68, 69, 71, 73, 87, 92, 98, 100, 102, 103

Trabalho docente 19, 20, 23, 28, 29, 68, 71, 74, 78, 95, 96, 97

Transdisciplinaridade 1, 3, 4, 8, 10, 13, 16, 17



**EDITORIA
ARTEMIS
2020**