

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EPT: UM TEMA URGENTE E EMERGENTE PARA PESQUISA

Vera Lúcia Bueno Fartes<sup>1</sup>  
Adriana Paula Quixabeira R. e S. Oliveira Santos<sup>2</sup>  
Maria de Cássia Passos Brandão Gonçalves<sup>3</sup>

### Resumo

A pesquisa apresenta reflexões sobre o papel social, ético e político dos professores da Educação Profissional e Tecnológica – EPT – que, por um lado, necessitam de conhecimentos técnico-científicos constantemente renovados na sociedade contemporânea, e, por outro, precisam assumir responsabilidades inerentes à ação docente e formadora de que estão investidos. Quais as possibilidades de superação de um modelo de educação fundado na instrumentalidade do conhecimento e, por outro, que valorize a experiência e os saberes compartilhados numa perspectiva ética e de autonomia dos sujeitos? Essa questão de fundo, que se coloca aos docentes da EPT, orienta as reflexões que as autoras realizam neste ensaio. Os argumentos são desenvolvidos mediante dois eixos teóricos: o primeiro discute o conceito de experiência e de autonomia docentes, com aporte teórico em Dewey, Dubet e Habermas; o segundo eixo aborda a noção de profissionalidade docente como uma acepção formativa e sua base de reflexão é Tardif. Conclui propondo um olhar que possibilite o diálogo entre os saberes formais e os saberes da experiência construídos nas interações entre os sujeitos.

**Palavras-chave:** Educação profissional - Profissionalidade docente – Experiência – Ética - Autonomia

### Abstract

*The paper develops some reflections on social, ethical and political rules of teachers from the field of Technological and Professional Education – TPE. They need to deal with constantly renewed scientific and technological knowledge in the today society, and at the same time, they also need to take the responsibilities for the teacher activities they are up to. What are the chances of overcoming an educational model based on the instrumentality of knowledge, by a model that enhances the experience and knowledge and shared experience of autonomous individuals? This fundamental question is posed to TPE teachers and guides the reflections that the authors perform this text. The arguments are developed through two theoretical axes: the first one discusses the concept of teacher experience and autonomy take into account the ideas of Dewey, Dubet and Habermas . The second axis deals with the notion of teacher professionalism as a formative purposes and its reflection basis is Tardif. It concludes the work proposing a different point of view that enables a dialogue between formal knowledge built on interactions between subjects.*

**Keywords:** Professional education - Teacher professionalism – Experience – Ethics - Autonomy

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia -UFBA.

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação. Professora do Instituto Federal de Alagoas – IFA. Bolsista PIQDtec - Capes/Setec.

<sup>3</sup> Mestre em Educação. Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

## Introdução

Vasto é o campo de estudos sobre a temática Trabalho e Educação. Nesse sentido, vêm ganhando destaque, nos últimos anos, as políticas curriculares para a formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), área até então pouco afeita a considerações sobre a dimensão formativa do sujeito, talvez como decorrência de certa concepção instrumentalizadora do conhecimento, que atribui fortemente ao professor das áreas técnicas e tecnológicas a conformação aos conhecimentos técnico-científicos crescentemente demandados pelos diversos setores da produção.

Em um contexto de expansão e nova regulamentação da EPT, o debate específico sobre formação de professores parece ofuscado e ao mesmo tempo em situação de prioridade, o que reacende não só a discussão sobre a formação docente, mas expõe a realidade dos professores das instituições federais de educação profissional e tecnológica, cuja formação é repleta de incertezas, de conflitos e de relações complexas entre a implementação de novas políticas globais/locais, saberes docentes, tensões e mudanças no mundo do trabalho.

A concepção de Educação Profissional da LDB 9394/96, remete a integração da Educação Profissional às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, no contexto do desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, ou seja, há, inegavelmente, uma influência mercadológica na formação profissional. Com a regulamentação dos artigos 39 a 41 da LDB pelo Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004, o campo de desenvolvimento da Educação Profissional se define por meio da oferta de cursos e programas de: I – formação inicial e continuada de trabalhadores; II – educação profissional técnica de nível médio; e III – educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Dessa forma, a educação profissional continua como meio integrador e possibilitador de “eficácia” na solução de problemas estruturais no Brasil, como é o caso da reinserção de trabalhadores em atividades produtivas, desenvolvimento e oferta de cursos que atendam a demandas das organizações, desenvolvimento de pesquisas específicas de setores da área de tecnologia, entre outros. Inevitavelmente, nesse contexto, precisamos refletir sobre o papel social, ético e político dos professores da EPT que, por um lado, necessitam assumir conhecimentos técnico-científicos, constantemente renovados, e, por outro, devem adotar responsabilidades inerentes à função formadora de que estão investidos.

Essa é a questão de fundo que se coloca a estes docentes e orienta as reflexões que intentamos realizar neste ensaio: quais as possibilidades de superação de um modelo de educação fundado na instrumentalidade do conhecimento e, por outro, que valorize a experiência e os saberes compartilhados numa perspectiva ética e formativa dos sujeitos?

Defendemos que os saberes docentes são construídos pelos sujeitos na articulação entre conhecimentos implícitos (tácitos) e explícitos, nas experiências de vida e de trabalho. Para isso, dois eixos teóricos estruturarão nossas reflexões: o primeiro deles tratará da articulação entre os saberes da experiência e a autonomia docente; o segundo eixo teórico tem como objetivo trazer algumas reflexões sobre os conceitos de profissionalismo e profissionalidade, no intuito de avançar nas considerações sobre a formação dos

professores da EPT. Nas considerações finais, vislumbramos um outro olhar para a formação de docentes da EPT, a qual teria como propósito o diálogo entre os saberes formais e saberes da experiência construídos nas interações entre os sujeitos aprendentes, alunos e professores, mediados por ações autônomas e éticas.

### **Primeiro eixo teórico: experiência e autonomia docentes**

Ao reconhecer os processos educacionais como reconstrução contínua da experiência, John Dewey, ainda nos primórdios do século XX, já assinalava a capacidade que tem os indivíduos de conferir sentido às suas experiências e de dirigir o curso das que se seguem. Isso significa que o princípio da continuidade, no pensamento deweyano, concebe um modo interativo de relacionamento das pessoas entre si e com o mundo, por meio da ação, da experimentação e da experiência que

[...] envolve toda nossa sensibilidade e modos de receber e responder a todas as condições que defrontamos na vida. Desse ponto de vista, o princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes (DEWEY, 1976, p. 26).

Em Dewey (1976, p. 26), o princípio da experiência é o mesmo do hábito – noção com a qual, posteriormente, a sociologia bourdieusiana viria a se ocupar. Assim entendida, a característica básica do hábito, para o autor, é a de que toda experiência modifica quem a vive e por ela passa; a modificação, por sua vez, diz respeito à qualidade das experiências subsequentes, “pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências”.

Em outras palavras, as experiências supõem uma continuidade ao afetar, de uma forma ou de outra, as atitudes que irão contribuir para a qualidade da experiência seguinte. Além disso, cada experiência atua em certo grau sobre as condições objetivas em que decorrerão novas experiências. Nesse sentido, a experiência não se processa apenas dentro da pessoa; passa-se aí, por certo, pois influi na formação de atitudes, de desejos e de propósitos. Mas Dewey não se detém nessa premissa e avança, reiterando que toda experiência possui um lado ativo que muda, de algum modo, as condições objetivas em que as experiências se processam.

A natureza da educação profissional e tecnológica parece abrigar-se no sentido deweyano, estabelecendo a reconstrução do conhecimento em movimento de continuidade, todavia, ao pensar no saber que os professores e alunos detêm, na interação promovida pela formação compartilhada, é possível pensar na recontextualização dos saberes como forma de iniciar um movimento além do conhecimento técnico-instrumental. Assim, as demandas da sociedade contemporânea nos obrigam a pensar nos saberes da experiência articulados a outra dimensão além das que Dewey propõe, ainda mais quando se pretende refletir sobre questões que envolvem ciência, tecnologia e valores humanos nos dias de hoje. Desse modo, cabe perguntar: como conceber um sentido ético e autônomo da docência na EPT, na acepção mais profunda da formação humana, em meio às demandas dos setores produtivos fundadas na racionalidade instrumental do mundo do trabalho?

Para Dubet (1994), a experiência social representa uma possibilidade e um modo de dar sentido ao mundo, que tanto possui um caráter subjetivo, dado que se constitui numa “representação” do mundo vivido, de forma individual e coletiva, quanto um caráter cognitivo, uma vez que a experiência é uma

elaboração crítica do real mediante um trabalho reflexivo dos indivíduos que avaliam sua experiência e a reconfiguram.

Fazendo uma transposição das concepções de Dubet para o terreno da experiência docente, encontramos similaridade com o pensamento de Tardif (2002), para quem o exercício da docência e os saberes pedagógicos dos professores são construídos a partir das necessidades postas pelo real e pelas reflexões sobre suas ações. Isso evidencia o sentido epistemológico dos saberes construídos em situação de trabalho, dado que uma das questões centrais nessa discussão é a necessidade de se considerar a experiência como um dos fundamentos epistemológicos da função docente, ou seja, “[...] o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas [...]” (TARDIF, 2002, p. 255).

Com isso, Tardif (2002) sustenta que a formação profissional e os saberes que constituem a prática docente supõem o conhecimento do conjunto dos saberes mobilizados e utilizados pelos professores em todas as suas tarefas, construídas num processo dinâmico, contínuo e plural, que se estabelece na diferença e no contraste e, nesse sentido, representa um campo contestado e de lutas, uma forma de afirmação de posições e resistência.

Isso significa que tanto o saber da experiência como o *habitus* profissional não podem ser concebidos como um “circuito fechado, mas à medida de uma interação entre a experiência, a tomada de consciência, a discussão, o envolvimento em novas situações” (PERRENOUD, 1993, p. 109).

Nesse sentido, o *habitus* profissional seria construído através da reflexão sobre a prática, isto é, por meio da experiência dos docentes envolvidos, em situações sempre renovadas no trabalho pedagógico, no qual os saberes são construídos face às situações particulares e singulares de trabalho. É nessa relação específica de trabalho que os saberes docentes assumem autonomia. Mas como refletir sobre o dilema que envolve a autonomia docente na EPT, face às exigências trazidas pelo desenvolvimento científico e tecnológico e pelo atual modelo de regulação capitalista que altera sistemática e profundamente as políticas educacionais, particularmente aquelas voltadas para o ensino técnico e tecnológico e seus docentes? É oportuno recorrer ao pensamento de Habermas para discutirmos mais esse ponto sensível da profissionalidade docente na EPT.

A noção de autonomia ganha relevo em Habermas (1987), mediante os conceitos de mundo da vida e sistema por ele desenvolvidos, o que nos permite pensar sobre os dilemas que envolvem uma ação autônoma no trabalho docente na EPT. Em nossa concepção, a autonomia desses docentes encontra-se fortemente limitada na medida em que as experiências docentes, instituídos no/pelo mundo da vida, são invadidos pelo sistema e sua expressão na racionalidade técnico-científica das políticas curriculares constituídas para essa modalidade de educação.

O processo de desenvolvimento das sociedades modernas fundamentou-se nos princípios da racionalização da ação social, articulando-se às formas de desenvolvimento do trabalho industrial, que expandiram os procedimentos e a racionalidade a eles inerente para outros setores da vida. Habermas não é contra a racionalidade da ciência e da técnica, pois reconhece sua importância para o homem, uma vez que

o desenvolvimento da sociedade é o resultado de um processo histórico e inter-relacionado das dimensões culturais, tecnológicas e institucionais.

Na medida em que a racionalidade técnico-instrumental alcança as esferas institucionais da sociedade – em especial no que nos interessa mais de perto nessas discussões, as instituições de Educação Profissional e Tecnológica e seus professores –, ocorre um processo de subtração da autonomia das próprias instituições educacionais e de seus atores, professores e gestores. Como observado por Fartes (2008, p. 680),

[...] a exigência de novas estruturas pedagógicas e organizacionais nas escolas estudadas recaíram, em grande parte, sobre os valores, a cultura e as subjetividades construídos em instituições de longa existência e com padrões de excelência tradicionalmente reconhecidos pela sociedade. A necessidade de sobrevivência das instituições fez aflorar sentimentos e atitudes ambíguos: ao mesmo tempo em que se rejeitavam orientações construídas externamente a elas, buscava-se dar conta das mesmas.

Em síntese: Dewey e Dubet indicam que a experiência do indivíduo não é construída através de um ato solitário de auto-reflexão, mas no âmbito de uma complexa rede de interações e mediações que envolvem a experiência humana; com Habermas (1987), avançamos na compreensão de como essas interações reconstróem a comunicação entre os sujeitos, redimensionam a perspectiva de desenvolvimento científico e tecnológico, entendem tal desenvolvimento não como um fim em si mesmo, mas subordinado a um projeto de sociedade constituída por sujeitos autônomos e éticos.

### **Segundo eixo teórico: profissionalidade docente: uma acepção formativa**

O conceito de profissionalidade diferencia-se da acepção de profissionalismo, originário de diferentes abordagens da Sociologia das Profissões, essencialmente por compreender que as competências requeridas são construídas pelos próprios sujeitos na articulação entre conhecimentos implícitos (tácitos) e explícitos, as experiências de vida e laborais e o desenvolvimento do “eu” competente. Referindo-se ao quadro que compõe a “explicação ecológica da prática profissional” e o conceito de “práticas aninhadas”, Sacristán (1999) enfatiza que a prática não deve ser entendida num sentido restrito da sala de aula, mas em sua diversidade e em seus variados contextos: o pedagógico, o profissional dos professores e o sócio-político-cultural.

O primeiro refere-se às práticas cotidianas de sala de aula, responsável pela definição das ações imediatas do trabalho docente; o segundo exprime um modelo de comportamento profissional e produz um saber que legitima as práticas docentes; o terceiro é responsável por propor valores e conteúdos considerados essenciais à prática profissional. A reflexão igualmente é apontada como um processo que orienta as ações genuinamente humanas, pois “reflexão é o processo ou o resultado de reflexionar que é manifestado na forma de representações, de lembranças ou de esquemas cognitivos e crenças que podem ser comunicadas”, ação que nutre a memória para pensar sobre o que já se fez, o que se faz e o que se fará. (SACRISTÁN, 1999, p. 99).

As discussões sobre profissionalidade foram, em larga medida, auferidas de empreendimentos teóricos sobre formação docente para outras modalidades que não a da EPT, dado que, como apontamos no início do texto, ainda são escassos os trabalhos sobre a formação de seus professores. Ainda assim, as

importantes contribuições dos autores aqui visitados permitiram inferir que a autonomia docente deve ser vista muito mais como resultado da “confluência de ações de colaboração interdocentes do que como prosseguimento da tradicional ação isolada do professor no palco da sala de aula” (PARDAL, 2001, apud TAVARES, 2001, p. 121).

A ideia de uma autonomia profissional do professor, construída coletivamente, supõe que este considere não apenas seus saberes formais, instrumentalizados e institucionalizados, mas, sobretudo, seus saberes da experiência transformados na ação com o outro.

### **Considerações finais**

Iniciamos o texto com uma reflexão sobre os saberes da experiência, defendendo que ser professor é mais do que ser conhecedor de tecnologias, de técnicas de avaliação, de técnicas didático-pedagógicas. Ser professor é compreender-se num tempo e num espaço concretos que expressam também as contradições e incertezas da formação. Procuramos mostrar que os saberes da experiência dos professores da EPT podem ser apreendidos na confluência dos processos de interação que envolve um princípio comum encontrado nas formulações teóricas de Dewey, Dubet e Habermas que, embora situados em perspectivas epistemológicas específicas, apresentam-se convergentes em suas suposições, dado o valor privilegiado que atribuem à ação humana, capaz de promover continuamente um sentido comunicativo, experiencial, reflexivo, ético e autônomo, face ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia .

Essas considerações permitem-nos formular ainda outras questões, como: a partir de uma dimensão ética e política o professor poderá exercer sua autonomia nas escolhas das políticas públicas e dos currículos que serão implementados por eles mesmos? Como suas experiências profissionais, de vida e, sobretudo, suas implicações individuais e coletivas poderão se tornar referências para sua atuação profissional? Como superar a prevalência da racionalidade técnico-instrumental, própria dos sistemas de formação profissional e tecnológica por uma formação docente que inclua os valores éticos e os saberes da experiência?

Acreditamos que a formação para a atividade docente nas instituições públicas de Educação Profissional e Tecnológica, especialmente as autarquias que compõem a Rede Federal, não se diferencia essencialmente da formação dos professores em geral, porém vê-se que, em relação ao professor da EPT, a dificuldade se agrava quando boa parte destes se coloca como donos do saber e “forma” alunos do ensino técnico e do tecnológico mediante certas qualidades, características, “competências e habilidades” para uma possível inserção profissional e desenvolvimento da “empregabilidade”, esquecendo-se de que a ele mesmo essas exigências também são impostas.

Nesse contexto, refletir sobre a formação de profissionais que devem formar não só para o trabalho, mas para a vida, remete a outra questão crucial para a formação de professores da EPT: que não se trata apenas de identificar temáticas, campos disciplinares e competências que devem ser desenvolvidas na formação de professores da EPT. Propomos aqui um novo olhar para essa formação. Uma possibilidade de diálogo entre os saberes formais e saberes da experiência construídos nas interações entre os sujeitos, orientados por valores que revelem seu potencial humano e de humanização.

## Referências

- BACK, John; YOUNG, Michael F. D. Investida contra as profissões e reestruturação das identidades acadêmicas e profissionais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 135, v. 38, p. 587-610.
- BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 126, v. 35, set./dez. 2005, p. 539-564.
- BAUMANN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- \_\_\_\_\_. **Razões práticas sobre a teoria da ação**. São Paulo: Papyrus, 1996.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Federal n. 5154**, de 23 de julho de 2004: educação profissional; legislação básica. 6. ed. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2005.
- BRZEZINSKI, Iria; TAVARES, José. Pós-Graduação em educação brasileira e a produção do conhecimento profissional: emergência de um novo paradigma para a formação de professores? In: **Conhecimento profissional de professores: a práxis educacional como paradigma de construção**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001, p. 53-80.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1976.
- DUBET, François. **Sociologie de l'expérience**. Paris: Seuil, 1994.
- FARTES, Vera Lúcia Bueno. Reforma da educação profissional e crise das identidades pedagógicas e institucionais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 135, v. 38, set./dez. 2008, p. 657-684.
- FERRETTI, Celso João. Sociedade do conhecimento e educação profissional de nível técnico no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 135, v. 38, set./dez. 2008, p. 637-656.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1987.
- \_\_\_\_\_. Trabalho e interação. In: **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Edições 70, 1994a, p.11-43.
- \_\_\_\_\_. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Edições 70, 1994b, p. 45-92.
- PARDAL, Luís António. Que professor para a educação secundária? In: TAVARES, José; BRZEZINSKI, Iria (orgs.). **Conhecimento profissional de professores: a práxis educacional como paradigma de construção**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001, p. 83-112.
- PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza. Os processos da globalização. In: SANTOS, B. S. (org.). **Globalização: fatalidade ou utopia**. Porto: Afrontamento, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVARES, José. Construção do conhecimento profissional no ensino superior. In: TAVARES, José; BRZEZINSKI, Iria (Orgs). **Conhecimento profissional de professores: a práxis educacional como paradigma de construção**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001, p. 17-51.