

SABERES DA PROFISSIONALIDADE NOS IFS PARA ALÉM DA RACIONALIDADE TÉCNICA

KNOWLEDGE OF THE PROFESSIONALISM IN THE FEDERAL INSTITUTES BEYOND TECHNICAL RATIONALITY

Andressa Grazielle Brandt (IFC Campus Camboriú) – andressabrandt@hotmail.com

Resumo: A pesquisa intitulada “Saberes da profissionalidade nos IFS para além da racionalidade técnica” tem como objetivo investigar e compreender quais são os saberes da profissionalidade necessários aos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico dos Institutos Federais de Educação (IFs), tendo como problema central a existência de um conjunto de saberes inerentes a essa profissionalidade. O percurso metodológico de caráter qualitativo baseou-se na aproximação dos autores que fundamentam o problema em questão e na análise de conteúdo das vozes dos sujeitos da pesquisa. Do ponto de vista empírico, a pesquisa pretende contribuir para o campo da formação de professores para a Educação Profissional Tecnológica, especificamente na formação pedagógica dos professores e na formação teórico-metodológica, na concepção da Educação Básica, Técnica e Tecnológica. O aporte teórico que utilizamos para fundamentar os saberes da profissionalidade são os autores Giroux (1986); Tardif, C.; Lessard, M. (2009); Moreira (2002); Tardif (2000, 2002); Nóvoa (1992, 1995, 2013); Pimenta, Anastasiou, Cavalet (2003); e Zeichner (1993, 2003). Os resultados da pesquisa apontaram que os saberes da profissionalidade dos professores do Ensino Básico Técnico e Tecnológico são os saberes teóricos, os saberes práticos e os saberes pedagógicos. Entretanto, nas atividades de ensino-aprendizagem, buscam romper com a racionalidade técnica com ações pedagógicas pautadas na racionalidade emancipatória e na racionalidade crítica-comunicativa. Há também a necessidade de novas pesquisas e estudos sobre políticas públicas de formação dos professores do EBTT – as quais precisam ser criadas pelos órgãos nacionais, como a SETEC/MEC, para que esse direito não fique só eternizado na legislação educacional nacional – e sobre os saberes e a identidade dos professores dos IFS.

Palavras-chave: educação Profissional Tecnológica, Formação de Professores, IFS

Abstract: The research entitled "Knowledge of professionalism in Federal Institutes beyond technical rationality" aims to investigate and understand the knowledge of professionalism required by teachers of Basic, Technical and Technological Education of the Federal Institutes of Education (IFs), considering, as a central problem, the existence of a set of knowledge inherent to this professionalism. The methodological approach of qualitative character was based on the approach of the authors that underlie the problem in question and on the content analysis of the voices of the research subjects. From an empirical point of view, the research aims to contribute to the field of teacher training for Technological Vocational Education, specifically the pedagogical training of teachers and the theoretical and methodological training, in the Basic, Technical and Technological Education. The theoretical framework that we use to support the knowledge of the professionalism are the following authors: Giroux (1986); Tardif, C.; Lessard, M. (2009); Moreira (2002); Tardif (2000, 2002); Nóvoa (1992, 1995, 2013); Pimenta, Anastasiou, Cavalet (2003); and Zeichner (1993, 2003). The survey results showed that the professionalism knowledge of teachers of Basic, Technical and Technological Education are the theoretical knowledge, the practical knowledge and the pedagogical knowledge. However, in the teaching-learning activities, the teachers seek to break the technical rationality with pedagogical actions based on the emancipatory rationality and on the critical-communicative rationality. There is also the need for further research and studies on public policies related to formation of EBTT teachers – which must be created by national bodies such as the SETEC/MEC, in order to this right not be only immortalized on national educational legislation – and on the knowledge and the identity of IFs' teachers.

Keywords: technological Vocational Education, Teacher training, IFS

INTRODUÇÃO

Na pesquisa intitulada "Saberes da profissionalidade¹ nos IFs para além da racionalidade² técnica", analisamos a influência e as contribuições de um programa de formação continuada na ampliação dos saberes da profissionalidade dos professores do EBTT dos IFs a partir das "vozes" dos educadores. Entendemos como "vozes" as demandas, anseios e expectativas expressas por eles.

Muito se tem pesquisado sobre o campo da formação inicial e continuada de professores no Brasil; contudo, pesquisas referentes à formação de professores para os IFs, ou seja, os professores do EBTT que atuam na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), são mais recentes, embora contenham lacunas a serem supridas principalmente no campo dos saberes profissionais desses professores, conforme afirmam Oliveira Santos e Fartes (2010, p. 1-2):

Todavia, no campo da formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), ainda que importantes contribuições de estudiosos da área, bem como iniciativas governamentais, a exemplo do VIII Simpósio da série Educação Superior em Debate, com o tema da Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica, realizado em 2006 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP venham se tornando mais frequentes, *ainda permanecem em aberto estudos e pesquisas que deem conta de questões que tratem das dimensões da docência na EPT, particularmente no que diz respeito às reflexões teórico-epistemológicas fundamentais à compreensão da cultura profissional, pedagógica e institucional, que está na base do trabalho e dos saberes profissionais desses professores, suas relações com o saber, suas identidades e (im)possibilidades de uma práxis político-pedagógica autônoma e socialmente relevante* (grifo nosso).

Segundo Zeichner (1993), a reflexão envolve o estudante/professor, a sua prática, o seu aluno e as condições sociais nas quais o processo educacional em questão se situa. Complementarmente, a reflexão assume um papel democrático e emancipador e é entendida muito mais como prática social do que como ação independente.

Grande parte dos saberes docentes são fundamentados na experiência, integrados a uma cultura pessoal e passíveis de formalização (THERRIEN; LOIOLA, 2001, p. 6). Essa compreensão serviu de alicerce na construção de uma concepção da cultura docente em ação (THERRIEN; DAMASCENO, 2000).

À luz de abordagens que o concebem como prática situada e contextualizada, o trabalho docente revela-se fruto de um processo que envolve múltiplos saberes, segundo Therrien e Therrien (2000, p. 47):

Saberes oriundos da formação, da área disciplinar, do currículo, da experiência, da prática social, e da cultura, entre outros. Trata-se de uma atividade regida por uma racionalidade prática que se apoia em valores, em teorias, em experiências e em elementos contextuais para justificar as tomadas de decisão na gestão da sala de aula

Ademais, como ato pedagógico, o trabalho docente incorpora igualmente conhecimentos desenvolvidos por diferentes áreas como a psicologia, a sociologia, a filosofia, a antropologia, a história, entre outras.

Conforme afirma Cunha (2004), a concepção de formação de professores não é neutra, característica de todo ato humano; os processos de formação alcançarão êxito ao avançar a racionalidade meramente técnica nos elementos propostos para a formação, lembrando-se que a pesquisa de professores pressupõe a não neutralidade, e a ideia de que "quem sabe-fazer, sabe-ensinar" está ultrapassada.

Para os autores Therrien e Loiola (2001), a formação inicial e continuada dos professores não

1 Profissionalidade: Para o autor Contreras (2002, p. 72) "[...] a profissionalidade se refere às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo".

2 Racionalidade: termo conceituado por C. Tardif e M. Lessard como a utilização circunstancial e eficaz de diversos conhecimentos, competências e regras de funcionamento para controlar o ambiente de trabalho e planejar suas ações.

é uma estratégia baseada puramente em uma racionalidade técnica e administrativa. Trata-se, na verdade, de um movimento generalizado de reestruturação escolar, introduzindo a descentralização das decisões, a introdução de uma ideologia da participação de pais – e, por extensão, da comunidade – numa perspectiva de gestão ou fiscalização administrativa, a responsabilização da escola e, conseqüentemente, dos professores em relação aos resultados, a prescrição de um programa nacional comum centrado nos conteúdos de base e, finalmente, a emergência de novas orientações pedagógicas, suscitando debates e redefinindo práticas.

O autor Tardif (2000) defende que o objetivo da profissionalização docente tem sido o de desenvolver e implementar essas características dentro do ensino e na formação dos professores. Afirma, ainda, que a profissionalização da área educacional se desenvolveu em meio a uma crise geral do profissionalismo e das profissões. A referida crise é resumida em quatro pontos, segundo Tardif (2000, p. 8-10):

1. crise da perícia profissional: a perícia profissional está sendo cada vez mais percebida hoje em dia de acordo com o modelo de uma racionalidade limitada, de uma racionalidade improvisada, na qual o processo reflexivo, a improvisação, a indeterminação, a criatividade, a intuição, o senso comum desempenham um grande papel;
2. crise da perícia: insatisfação e críticas à

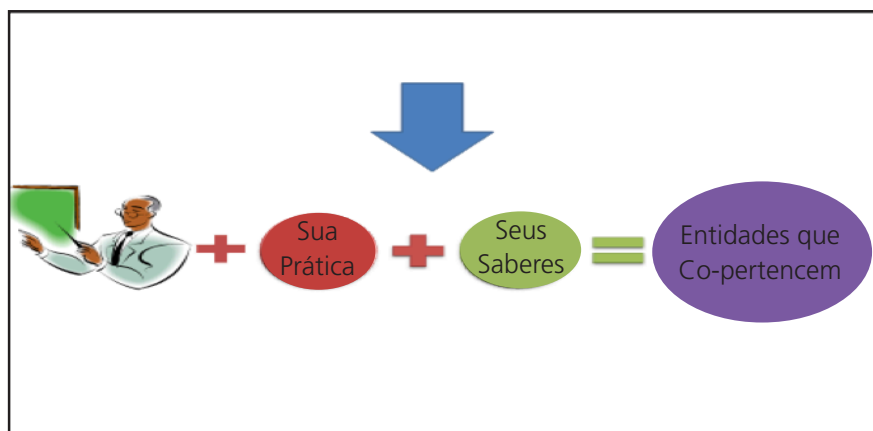
formação universitária. Em muitos países, pergunta-se se as universidades ainda são capazes de proporcionar uma formação profissional de qualidade, ou seja, uma formação assentada na realidade do mundo do trabalho profissional;

3. crise do poder profissional e da confiança que o público e os clientes depositam nele;
4. crise da ética profissional: torna-se cada vez mais difícil achar ou inventar princípios reguladores e consensuais. Os conflitos de valores acentuam-se nas profissões em que o objeto de trabalho são seres humanos;

Segundo o autor, essa crise coloca atualmente os atores das reformas do ensino e da profissão docente em uma situação duplamente coercitiva: por um lado, há pressões consideráveis para profissionalizar o ensino, a formação e o ofício de educador; por outro, as profissões perderam um pouco de seu valor e de seu prestígio, e já não está mais tão claro que a profissionalização do ensino seja uma opção tão promissora.

Tardif (2000) define a epistemologia da prática profissional como o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. Saber em um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes.

Dessa forma, representamos na Figura 01 os saberes do trabalho docente fundamentados em Tardif (2000). Observe:



1. Os saberes profissionais dos professores são temporais em três sentidos: primeiros anos de prática profissional, história de vida, carreira;

2. Os saberes profissionais são variados e heterogêneos em três sentidos: provêm de diversas fontes, provêm de diferentes objetos, provêm de diferentes teorias;

3. Os saberes profissionais são personalizados e situados: nas profissões de interação humana, a personalidade do trabalhador é absorvida no processo de trabalho e constitui, até certo ponto, a principal mediação da interação; os saberes profissionais dos professores não são somente personalizados, eles também são situados, isto é, construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, e é em relação a essa situação particular que eles ganham sentido;

4. Os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano: os seres humanos têm a particularidade de existirem como indivíduos; embora eles trabalhem com grupos de estudantes, devem atingir os indivíduos que os compõem, pois são os indivíduos que aprendem. O saber profissional comporta sempre um componente ético e emocional; essas mediações da interação levantam vários tipos de problemas éticos, principalmente problemas de abuso, mas também problemas de negligência ou de indiferença em relação a certos estudantes.

Ao refletirmos sobre os estudos dos saberes docentes, podemos apontar as seguintes considerações de Tardif (2000) sobre possibilidades promissoras no campo da formação de professores: elaborar um repertório de conhecimentos para o ensino, baseado no estudo dos saberes profissionais dos professores (como estes os utilizam e os mobilizam nos diversos contextos do seu trabalho cotidiano); introduzir, nos processos de formação, dispositivos de formação, de ação e de pesquisa que não sejam exclusivamente ou principalmente regidos pela lógica que orienta a construção dos saberes e as trajetórias de carreira no meio universitário; destacar como utópica a questão da transferência da formação inicial para o meio escolar; e apontar como urgente a necessidade dos professores universitários da educação comecem também a realizar pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino.

Muitos programas de formação valorizam mais os saberes específicos que os saberes da ação pedagógica, os quais são relegados a um segundo plano, pois não são considerados por muitos profissionais da docência como algo menos importante para a sua formação.

No acompanhamento pedagógico dos professores formados em áreas específicas e que atuam nos cursos técnicos de Nível Médio e nos cursos superiores do *campus*, percebe-se que a

ação pedagógica implica em ensinar exatamente como foram ensinados nas universidades, ou seja, reproduzindo as experiências vivenciadas e não avançando a racionalidade técnica e a mera transmissão de conhecimento.

Segundo Bourdieu (1998, p. 167-168), legitimando o *habitus*, esse princípio gerador e unificador das condutas e das opiniões é também o seu princípio explicativo, já que tende a reproduzir, em cada momento de uma biografia escolar ou intelectual, o sistema das condições objetivas de que ele é o produto.

Contudo, o autor defende que os educadores são produtos de um sistema voltado para a transmissão de uma cultura aristocrática em seu conteúdo e espírito e inclinam-se a desposar os seus valores com mais ardor talvez porque lhe devem o sucesso universitário e social.

De acordo com Bourdieu (1998, p. 46):

[...] a parte mais importante e mais ativa da herança cultural, que se trate da cultura livre ou da língua, transmite-se de maneira osmótica, mesmo na falta de qualquer esforço metódico e de qualquer ação manifesta, o que contribui para reforçar, nos membros da classe culta, a convicção de que eles só devem aos seus dons esses conhecimentos, essas aptidões, que desse modo, não lhes parecem resultar de uma aprendizagem.

É nessa perspectiva que propomos a compreensão dos estudos e o aprofundamento teórico sobre o tema da pesquisa que nos leva a fazer a seguinte reflexão: existe um conjunto de saberes inerentes à profissionalidade dos professores do Ensino Básico Técnico e Tecnológico que atuam nos IFs e uma prática educativa pautada em uma emancipação cidadã dos discentes da EPT?

SABERES DA PROFISSIONALIDADE DOS PROFESSORES DOS IFs ATRAVÉS DE SUAS VOZES

Na busca de informações sobre os saberes da profissionalidade dos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, realizamos entrevistas semiestruturadas gravadas, com 9

(nove) sujeitos. Destes, 7 (sete) eram professores e 2 (dois) eram técnicos administrativos do Núcleo Pedagógico de um *Campus* do IFC.

Giroux (1986) afirma que a maior parte dos modelos de educação para a cidadania pode ser categorizada em três modos de racionalidade: a técnica, a hermenêutica e a emancipatória:

A racionalidade técnica está ligada aos princípios de controle e certeza. [...] A racionalidade técnica usa as ciências naturais como o seu modo de desenvolvimento teórico e baseia-se em vários pressupostos que estão subjacentes a essa visão de conhecimento, valores humanos e à natureza metodológica da investigação social [...] (GIROUX, 1986, p. 231).

Ao analisar o levantamento das produções acadêmicas sobre os programas de formação de professores de instituições públicas e particulares, a autora constatou que a grande maioria deles está fundamentada em concepções e currículos que buscam o desenvolvimento da instrumentalização técnica dos professores, o que é um agravante, pois o professor não vai saber ensinar de acordo com os princípios da autonomia e da cidadania quando teve enraizado em sua formação uma aprendizagem que buscou a reprodução do mercado e dos conhecimentos existentes.

A racionalidade hermenêutica não toma como partida a produção do conhecimento monológico; ao invés disso ela tem um interesse profundo em entender os padrões comunicativos e simbólicos de interação que moldam o significado individual e intersubjetivo. [...] seu interesse constitutivo reside na compreensão de como as formas, categorias e pressupostos funcionam para nossa compreensão um do outro e do mundo em torno de nós (GIROUX, 1986, p. 241).

A racionalidade emancipatória baseia-se nos princípios de crítica e ação. Tem como objetivo criticar aquilo que é restrito e opressor, enquanto ao mesmo tempo apoia a ação a serviço da liberdade e do bem-estar individual. Esse modo de racionalidade é construído como a capacidade do pensamento crítico de refletir e reconstruir sua própria gênese histórica,

isto é, pensar sobre o próprio processo de pensamento. [...] aponta para um raciocínio que tem como objetivo romper a ideologia “congelada” que impede uma crítica da vida e do mundo, sobre a qual as racionalizações da sociedade dominante se baseiam. [...] aumenta seu interesse na autorreflexão com ação social que visa criar as condições ideológicas e matérias nas quais as relações não alienantes e não exploradoras existem. [...] uma visão da educação para a cidadania baseada em uma concepção diferente de sociabilidade e de relações sociais. (GIROUX, 1986, p. 249).

Ao buscar a “emancipação humana”, a educação se desenvolverá através dos currículos escolares para além da mera reprodução dos conhecimentos (ciência) produzidos pela humanidade e que são passados de geração a geração através dos tempos. Quando trabalhamos na perspectiva do materialismo histórico dialético e político nas nossas ações e práticas pedagógicas, estamos buscando e fundamentando nossas ações na racionalidade emancipatória, que busca evoluir para a reflexão e a construção do conhecimento (ciência), não se atendo à sua mera reprodução.

Portanto, refletimos a partir destes questionamentos: que conhecimentos são importantes para a formação do professor que atua nos IFs? O que deve contemplar um programa de formação continuada desse professor? Que ações de formação são importantes para o desenvolvimento profissional dos professores ingressantes e antigos do *campus*?

De acordo com o autor Zeichner apud Giroux (2000, p. 159), os programas de formação dos futuros professores precisam superar o modelo da racionalidade instrumental. O autor salienta:

Subjacente a esta orientação na formação dos professores, encontra-se uma metáfora de “produção”, uma visão do ensino como “ciência aplicada” e uma visão do professor como principalmente um “executor” das leis e princípios de ensino eficaz. Os futuros professores podem ou não avançar no currículo em seu próprio ritmo e podem participar de atividades de aprendizagem variadas ou padronizadas, mas aquilo que eles têm que dominar tem escopo limitado (por exemplo,

um corpo de conhecimentos de conteúdo profissional e habilidades didáticas) e está totalmente determinado com antecipação por outros, com base, muitas vezes, em pesquisas na efetividade do professor. O futuro professor é visto basicamente como um receptor passivo deste conhecimento profissional e participa muito pouco da determinação do conteúdo e direção de seu programa de preparação.

Segundo Moreia (2002, p. 31), neste contexto em transformação e disputa de racionalidades:

Estamos vivendo contextos sociais de transformação, com as mudanças tecnológicas e novas formas de trabalho, que estão exigindo novas aprendizagens, havendo, como consequência direta, o agravamento das desigualdades sociais e das contradições do mundo, bem como a grande disputa entre as racionalidades técnico-instrumentais e crítico-comunicativa.

Segundo Moreira (2002, p. 33), estão sendo construídas propostas de educação críticas às políticas neoliberais e que põem em prática experiências alternativas de formar cidadãos em suas dimensões integrais. Tais propostas inspiram uma racionalidade mais ampla que Habermas chama de crítico-comunicativa, centrada na relação dos sujeitos entre si e com o mundo, a partir do debate comunicativo que envolve a socialização de saberes por todos.

Segundo Habermas apud Moreira (2002, p. 33), o mais racional é a argumentação crítica, o debate aberto, a problematização dos objetos de estudo e a pesquisa interdisciplinar sobre os fenômenos analisados cientificamente. Dessa forma, deixa de ter valor o conhecimento produzido em gabinete e as decisões puramente técnicas, que são resultado de uma racionalidade instrumental.

No campo de formação de professores, a racionalidade crítico-comunicativa mostra-se como alavanca para impulsionar a formação cultural mais democrática e solidária,

[...] sendo fundamental formar professores radicalmente comprometidos com a problematização de diferentes saberes, com o debate crítico e criativo das realidades sociais, com diferentes níveis de conhecimento já

construídos na interação social. Tais professores somente existirão concretamente se forem formados à luz da racionalidade crítico-emancipatória, que é a esperança de superação da razão técnica e economicista [...] (MOREIRA, 2002, p. 35).

[...] analisar os projetos de formação de professores é revelar racionalidades humanas que sustentam projetos políticos e pode estar a favor da vida ou fortalecer sistemas de controle, impedindo, dessa forma, a “real comunicação humana. [...] não se pode dissociar que qualquer projeto de formação encerra um projeto de sociedade, bem como é fundamental que todo curso de formação de professores tenha como objetivo principal a profissionalização efetiva dos professores (MOREIRA, 2002, p. 35).

O autor ainda afirma que é nesse cenário, embasado pela perspectiva crítica, que estão sendo gestadas as novas políticas públicas de formação de professores, fazendo-nos refletir sobre as seguintes questões: Qual a racionalidade fundante e impregnada no Projeto de Formação Inicial e Continuada de professores do EBTT do IF Catarinense, *Campus* Rio do Sul? Quais as perspectivas teóricas que devem fundamentar o Projeto de Formação de professores do EBTT?

Então, à medida que os estudos sobre formação de professores do EBTT vão avançando e tornando-se mais recorrentes no campo, vamos percebendo que a atuação desses profissionais após a criação dos IFs vão tomando outras configurações, pois essa “nova institucionalidade” traz concepções e níveis de ensino distintos antes não presentes nos CEFETS e Escolas Agrotécnicas. Dessa forma, a atuação no nível profissional técnico e no nível superior exige novos saberes pedagógicos e profissionais aos professores e, conseqüentemente, diferentes ações e modelos de formações iniciais e continuadas desses professores que atuam na EPT.

De acordo com o documento *Um novo modelo de Educação Tecnológica* (SETEC/MEC, 2010, p. 30):

O trabalho educativo, em qualquer nível, requer um conjunto de exigências. Principalmente em se tratando da educação profissional e tecnológica, há uma complexidade maior,

uma vez que, mais que o trabalho puramente acadêmico, acentua a exigência de formadores com domínio de conteúdos e técnicas laborais e de metodologias de aprendizagem que estejam sintonizados com a realidade concreta, o que reúne conhecimento, apropriação das tecnologias, desenvolvimento nacional, local e regional sustentável e incita os sujeitos da educação profissional para que se coloquem verdadeiramente como sujeitos da reflexão e da pesquisa, abertos ao trabalho coletivo e à ação crítica cooperativa, o que se traduz como um lidar reflexivo que realmente trabalhe a tecnociência.

Ainda, no documento:

Isso significa a superação de dicotomias entre ciência/tecnologia, entre teoria/prática; a superação da visão compartimentada de saberes; e a apropriação com maior profundidade do conhecimento, hoje em ritmo cada vez mais acelerado de construção e desconstrução. É esse lidar com a tecnociência, em acelerada superação, que traz para dentro do processo de construção do conhecimento a necessidade de definitivamente instalar a pesquisa como princípio educativo, além do científico (2010, p. 30).

Dessa forma, as seguintes perguntas foram feitas aos entrevistados: o que você sugere para que os encontros propostos possam superar a racionalidade (modelo de ações) técnica e instrumental realizada pela maioria dos encontros de formação?

Como podemos observar nas falas dos entrevistados, obtivemos a seguinte resposta de T 06:

Eu acho que uma ação é variar as metodologias ou os temas. Porque *pode ter encontros que sejam bem de formação, visando a reflexão e alguns encontros visando bastante instrumentação*. Eu acho que a formação inicial e continuada, ela vai ser boa quando ela faz uma integração entre essas áreas, por assim dizer (T 06, grifo nosso).

Para T 06 a variação de metodologias e técnicas é algo importante para o sucesso dos encontros de formação.

Diz-nos T 03:

Ter mais trabalhos em equipe, onde tem uma temática, porque uma temática, ela atinge não somente um profissional; os aspectos, eles vão muito além, eles são bastante amplos e requer assim vários encontros constantes. Então penso em trabalho em equipe e *que não fique somente na teoria, que se vá para a prática, da prática para os profissionais e dos profissionais passando para os estudantes* (T 03, grifo nosso).

Para T 03, os encontros de formação precisam ter atividades teóricas que sejam colocadas em práticas e refletidas no coletivo com todos os envolvidos.

As sugestões de T 10 são:

Em minha opinião, a instituição precisa ter uma formação alicerçada ali na parte dos projetos de cursos, a questão da avaliação, dos critérios de avaliação. Dos projetos dos cursos, é porque, no nosso caso, nós tínhamos cursos com diferentes situações, sistemas de avaliação mudando, alterando de uma linha para a outra e isso tudo precisa realmente estar bem fundamentado. Não só os projetos de curso do *campus*, tem que lembrar que o *campus* está ligado dentro de um instituto, esse instituto também tem diferenças gigantescas, não é nada padrão, cada *campus* tem uma realidade e a gente acaba sofrendo algumas consequências dessa variabilidade em minha opinião, [...] (T 10).

[...] então eu acho importante cada vez mais, um programa com esses fundamentos pedagógicos, esta parte de acompanhamento do aluno, de dificuldades dos estudantes, parte de avaliação e *também uma capacitação profissional para as áreas; pega as áreas de exatas, eles possuem suas dificuldades, a área de línguas, a área técnica de agricultura, então você ter algumas reuniões durante algum tempo para atender as diferenças, porque tem diferenças entre uma área e outra, aí você tem que diferenciar* (T 10, grifo nosso).

Segundo T 10, para a formação, é importante ter conhecimentos da legislação e da avaliação. Além disso, as formações devem ser realizadas

por área. A fala demonstra a afirmação de que encontros coletivos são importantes, mas momentos por áreas de atuação também são significativos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

As contribuições de T 09 são as seguintes:

Eu acho que em algumas das atividades, como os colóquios e os relatos de experiências, sim, é uma das oportunidades de fugir disso, porque o que acontece nas formações pedagógicas. Eu digo até porque eu fiz uma, às vezes o professor, por exemplo, tem uma disciplina práticas pedagógicas, o professor fala de todas as práticas pedagógicas, de todas as linhas pedagógicas possíveis, mas muitas vezes ele não te dá uma base de como diversificar uma aula, ele pode até te dar os instrumentos para procurar, mas muitas vezes falta aquela experiência mesmo do professor, de tu conheceres na prática. Às vezes, nesses relatos de experiência de outros servidores, de outros professores, você consegue tirar mais esta formação teórica, acredito que nesses momentos ela sobrepõe a formação mais técnicas (T 09).

Para T 09, as atividades práticas são fundamentais para a superação da relação entre teoria e prática e das atividades que envolvem apenas o saber fazer a técnica sem refletir sobre o que estão fazendo e as implicações das ações, ou seja, saber as teorias adjacentes às práticas e não a mera reprodução de técnicas e instrumentos de ensino.

Através das análises das falas dos entrevistados acima, percebe-se que um grande desafio está posto neste cenário dos saberes profissionais e do programa de formação, a fim de que superem o modelo técnico/racionalidade técnica, pois estamos nos referindo à formação de professores que trabalham na EPT e que trabalham também em cursos que preparam técnicos. Dessa forma, evidencia-se nas falas dos entrevistados T 06, T 03, T 010 e T 09, que a formação no modelo técnico é importante para a formação profissional deles.

Contudo, nos IFs o modelo da racionalidade técnica precisa ser superado. Isso está evidenciado inclusive nos seus documentos oficiais:

O fazer pedagógico desses institutos, ao trabalhar na superação da separação ciência/tecnologia e teoria/prática, na pesquisa como princípio educativo e científico, nas ações de extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade, revela sua decisão de romper com um formato consagrado, por séculos, de lidar com o conhecimento de forma fragmentada (Um novo modelo de Educação Tecnológica SETEC/MEC, 2010, p. 31).

Como a ação docente se constitui na relação social, é importante analisarmos seus fundamentos através de uma perspectiva que vá além da racionalidade técnica, pois, se a concepção de formação não é neutra, torna-se imprescindível analisá-la a partir de uma perspectiva que se distancie da compreensão meramente técnica, afastando qualquer possibilidade de negação da subjetividade.

A mesma autora nos diz que:

Decorrente e em conformidade com essa posição, é possível afirmar que, em sentido amplo, a formação de professores se faz em um *continuum*, desde a educação familiar e cultural do professor até a sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional (CUNHA, 2013, p. 611-612).

O entrevistado T 07 traz a preocupação de pensarmos uma formação para todos os perfis de professores que atuam nos IFs, conforme a fala a seguir:

Eu diria assim, é um grande desafio que se tem hoje, por que às vezes, principalmente para professor, colegas que tem experiência, colegas fizeram academia e precisam e muito de treinamento pedagógico para atuar. Desta forma, eu tenho minhas dúvidas se só com esses encontros de formação são suficientes, eu acredito que não é suficiente, que às vezes é uma base, precisa disso e é interessante, mas também os temas refletidos com certeza eles contribuíram não só para o treinamento, eu acho que a gente tem que refletir, pensar o que se está contribuindo para a formação integral do aluno. Então, com certeza estes temas contribuíram de alguma forma, sempre faziam a reflexão, como eles contribuíram é muito relativo de cada pessoa, mas contribuíram com certeza (T 07).

Aprender a ser professor, e atuar nesse contexto dos IFs não é, portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdo e de técnicas para a transmissão deles. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige ainda que, para além de conceitos e de procedimentos, sejam trabalhadas atitudes, sendo estas consideradas tão importantes quanto aquelas.

De acordo com Lima (2003, p. 179):

O modelo da racionalidade técnica, então, não mais dá conta da formação dos professores; trata-se, antes, de considerar a chamada racionalidade prática como mais capaz de fazer face à situação assim caracterizada. Isso porque esses profissionais constroem o seu conhecimento de forma idiossincrática e processual, incorporando e transcendendo o conhecimento advindo da racionalidade técnica. Conseqüentemente, sua formação precisa ser concebida como um *continuum*, ou seja, um processo de desenvolvimento ao longo e ao largo da vida.

Como possibilidade de avanço nos modelos de formação atuais, destacamos a fala da entrevistada T 04:

Bom, eu sugiro que se criem políticas, em minha opinião existe realmente a necessidade de políticas e pensar políticas. Quando eu falo em políticas, [...] eu penso que a sensibilização dos professores no sentido de que a formação continuada e permanente, ela não dever ser algo instituído dentro de uma instituição porque a lei diz, porque existe simplesmente uma política, mas ela tem que ser uma demanda, ela tem que ser efetivamente uma necessidade, e a partir do momento que os professores tiverem essa sensibilidade que aquilo é importante, [...], para a melhoria dos processos pedagógico deles, essa racionalidade técnica ela passa a ser secundária (T 04).

Hoje os processos de formação, eles são muito mais voltados para essa questão da racionalidade técnica em tempo, espaço e temática definida para você trabalhar, mas o que está por trás disso, o embasamento, as

concepções filosóficas, epistemológicas que estão por trás disso é que superaram essa racionalidade técnica. Aí nós deixamos de ter uma formação pela formação e passamos a ter uma formação efetivamente para o processo pedagógico (T 04, grifo nosso).

Para T 04, os programas de formação só terão avanços significativos na realidade educacional quando o professor for consciente da sua necessidade de formação continuada e quando as concepções filosóficas e epistemológicas realmente forem trabalhadas na prática nos encontros de formação, saindo do campo teórico dos projetos e programas de formação de professores.

Para o avanço dos modelos de formação, a compreender T 08:

Eu, que eu penso que hoje se fala muito em desenvolvimento profissional, quando se fala em formação de professores, o professor está muito preocupado com a área que ele vai ser professor, somente a área dele, mas quando você fala do desenvolvimento profissional do professor, você está preocupado com ele como um todo, principalmente a questão dele enquanto sujeito, enquanto pessoa na sua ação pedagógica. Então como é que está essa pessoa? Como esse profissional está? Ele está feliz? Ele está motivado para ação dele? (T 08).

Então isso tem muito a ver com desenvolvimento profissional, então quando acontece essa formação ela deveria ser neste sentido, de estar preocupada com o professor lá na sala de aula, somos uma escola, uma unidade escolar, nós temos o nosso foco que é o nosso aluno (T 08).

Para T 08, para que os encontros de formação superem a racionalidade técnica, eles precisam transpor as dimensões apenas conceituais e considerar o professor como um ser social, um ser humano que possui sua trajetória de vida, considerar os alunos como o foco principal do processo de ensino aprendizagem e desenvolver estratégias de motivação dos professores. Nesse sentido, enfatiza Cunha (2013, p. 609):

Na medida em que o paradigma da racionalidade técnica foi dando lugar à compreensão do fenômeno educativo como produzido social e culturalmente, houve significativas mudanças nas formas de produzir conhecimento na área da educação. Todas as fases que marcam as tendências dos estudos a respeito da formação de professores produziram conceitos e se apresentaram como produtos e produtoras das ações formativas, influenciando e sendo influenciadas pelas políticas, legislações e culturas. (2013, p. 609).

Ao tratar da importância de uma formação de professores que supere os formatos atuais tecnocráticos, destaca-se o pensamento de Giroux (2000, p. 161), que afirma, ao discursar sobre os professores como intelectuais transformadores, que estes devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, as relações sociais em sala de aula e os valores que eles legitimam em sua atividade de ensino, destacando como a única possibilidade para educar os estudantes como cidadãos ativos e críticos.

Para ele, os educadores sociais precisam promover lutas que ocasionem mudanças e criem condições que deem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos, que tenham o conhecimento e a coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente, e a esperança seja viável.

Segundo Sacristan (1998, p. 94) toda ação docente está em constante formação, não sendo algo estanque, estático, pois todo o processo está em constante movimento, em transformação, são novos sujeitos, novos conhecimentos, um novo contexto, novas emoções, enfim, uma constante renovação. Assim, a ação docente é caracterizada pela sua profissionalidade, como a ação do professor na sua prática.

De acordo com Bernstein apud Santos (2003), a ação docente está no discurso pedagógico, no poder, no controle e na prática cultural.

O conceito de prática pedagógica é mais amplo do que a prática que ocorre no interior das escolas, pois abrange, por exemplo, outras relações que envolvem processos de produção e reprodução cultural, como as relações existentes entre médicos e pacientes, psiquiatras e os chamados doentes mentais, arquitetos e planejadores (BERNSTEIN apud SANTOS, 2003, p. 29).

No contexto da relação ensino- aprendizagem, Bernstein mostra que a classificação, como foi visto, está relacionada às regras de reconhecimento, uma vez que o indivíduo pode reconhecer a especificidade do contexto em que se encontra.

Segundo os autores Therrien e Loiola (2001, p. 9):

[...] o ensino é um processo de trabalho constituído de diferentes componentes que podem ser isolados abstratamente para fins de análise. É o objetivo do trabalho, o objeto do trabalho, as técnicas e os saberes dos trabalhadores, o produto do trabalho e, finalmente, os próprios trabalhadores e seu papel no processo de trabalho [...].

Para Giroux (1997), a escola é um local onde a cultura da sociedade dominante é aprendida e inculcada nos estudantes. Desse modo, ela prepara os estudantes não somente para ingressarem no mercado de trabalho, mas também para se conformarem aos *status quo* das classes supracitadas, como uma agente do controle social.

Contudo, a escola, para Giroux (1997, p. 56), pode romper com esse modelo, pois pode se tornar um veículo para ajudar cada estudante a desenvolver todo o seu potencial como pensador crítico e participante responsável no processo democrático simplesmente alterando-se a metodologia e o currículo oficial nos estudos sociais. Tal afirmativa favorece os estudos sociais, pois considera que eles deverão entender a escola como um agente de socialização, propiciadora de atividades reflexivas e libertadoras.

Bourdieu (1998) chama atenção para o fato de as pessoas continuarem tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da "escola libertadora", quando, na verdade, ele é um dos fatores mais eficazes da conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, sancionando a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.

Para Bernstein apud Santos (2003, p. 26), as teorias da reprodução cultural, incluindo o trabalho de Bourdieu, veem a educação como um transportador de relações de poder externas à educação. Para tais teorias, as relações de poder existentes na sociedade, no tocante à raça, ao gênero e à classe, são transportadas para o

interior da escola e reproduzidas por ela.

Continua o autor:

[...] repensar a educação significa compreendê-la realmente como direito social, que inclui o aperfeiçoamento pessoal, a inclusão social e a participação política. Uma educação para a cidadania, que só poderá ser alcançada com mudanças na estrutura vertebral da escola, naquilo que lhe é central, nas formas como o aparelho escolar funciona na distribuição de conhecimentos de várias ordens (BERNSTEIN apud SANTOS, 2003, p. 25).

Percebe-se que, nesse processo de formação, vale a pena desenvolver uma educação pautada na perspectiva dialética do ato de ensinar e aprender, observando como se constroem os saberes docentes e refletindo sobre esses processos de construção dessa profissionalidade.

Assim, segundo os autores Therrien e Loiola (2001, p. 12), pode-se dizer que o saber-ensinar, ou seja, o saber-fazer específico do trabalho docente, não pode ser definido abstratamente, mas unicamente em função da tarefa a realizar, articulada às suas respectivas finalidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, entendemos que os saberes da profissionalidade dos professores do EBTT estão pautados na tríade da racionalidade técnico-instrumental, da racionalidade emancipatória e da racionalidade crítico-comunicativa. Portanto, é necessário intercalar, nos programas de formação continuada, temáticas que envolvam a formação dos saberes específicos, dos saberes pedagógicos, dos saberes práticos e dos saberes das experiências dos professores, para que essas ações de formação interfiram no desenvolvimento dos saberes profissionais dos professores do EBTT dos IFS. Ao pesquisarmos sobre o planejamento, a realização, e a avaliação dos encontros de formação inicial e continuada do Programa de Formação, percebemos que os desafios são enormes e ainda há muito a ser desvelado no campo, especialmente sobre os saberes e o desenvolvimento profissional do professor do EBTT, e sobre os IFS, que ainda podem ser considerados uma institucionalidade nova na educação profissional e do ensino superior.

A partir da contribuição significativa dos sujeitos participantes da pesquisa, é possível afirmar que as ações de formação do Programa de Formação Continuada são importantes para o crescimento e o aprimoramento profissional dos profissionais da educação que atuam no *campus* e na EPT.

Dessa forma, para o professor do EBTT que atua na EPT, o campo da formação continuada torna-se algo essencial para o desenvolvimento profissional de seus saberes e, conseqüentemente, para a qualidade do ensino nos IFS. Portanto, um Programa de Formação Continuada que venha ao encontro das necessidades formativas dos professores da EPT é indispensável.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Um Novo Modelo em Educação Profissional e Tecnológica** – Concepção e Diretrizes. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12503&Itemid=841>. Acesso em: 23 nov. 2013.

BOURDIEU, P. **A escola conservadora**: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39-64.

_____. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 217-227.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M. I. Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na Universidade. In: **Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**, VIII, 2004, Coimbra. Anais..., 2004. Disponível em: <www.ces.uc.pt/LAB2004>. Acesso em: 18 jun. 2013.

_____. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.** [online]. 2013, vol. 39, n. 3, p. 609-626. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 fev. 2014. Acesso em: 15 fev. 2014

GIROUX, H. A. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LIMA, E. F. **O curso de Pedagogia e a nova LDB: vicissitudes e perspectivas**. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de Educadores: Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p.184 -199.

MOREIRA, C. E. **Formação continuada de professores: entre o improvisado e a profissionalização**. Florianópolis: Insular, 2002.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. Ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. O professor pesquisador e reflexivo. **TVE Brasil – Salto para o futuro**, Rio de Janeiro, 13 set. 2001. Disponível em: 373 <<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/default.htm>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

OLIVEIRA SANTOS, A. P. Q. R. e S.; FARTES, V. L. B. O trabalho docente na educação profissional e tecnológica no Brasil: desafios e perspectivas contemporâneas. Trabalho apresentado no **V Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte Nordeste de Educação Tecnológica (CONNEDI 2010)**. Disponível em: <<http://connedi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connedi/CONNEDI2010/paper/view/722>>. Acesso em: 10 out. 2013.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOS, L. L. de C. P. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 15-49, novembro 2003.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, n. 13, jan./abr. 2000.

TERRIEN, J.; TERRIEN, A. T. S. Cultura docente e gestão pedagógica: a racionalidade prática dos saberes do saber-fazer. **Tecnologia Educacional**, v. 29, p. 42-51, 2000. 378 p.

_____. DAMASCENO, M. N. **Artesões de um outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar**. São Paulo: Annablume, 2000.

_____. LOIOLA, F. A. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 143-160, 2001.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores – Ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993. 379 p.

Recebido em: 25/05/2016

Aceito em: 14/10/2016