



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

MÁRIO SERGIO MACHADO SOUZA

**SABERES, IDENTIDADES E CURRÍCULO: COMPREENSÕES
NECESSÁRIAS À FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Salvador
2012

MÁRIO SERGIO MACHADO SOUZA

**SABERES, IDENTIDADES E CURRÍCULO: COMPREENSÕES
NECESSÁRIAS À FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em
Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal
da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de
Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Bueno Fartes

Salvador
2012

A

Sergina e Marival, mãe e pai queridos e amáveis, por terem sido as primeiras pessoas a mediarem minha aprendizagem e a apreensão do mundo a minha volta. Marival Filho, Paulo e Maricélia, irmãos e irmã querida, pelas constantes demonstrações de orgulho pelo caminho que escolhi trilhar.

AGRADECIMENTOS

São tantos e tão essenciais...

A Vera Lúcia Bueno Fartes, orientadora sempre atenciosa e receptiva, por ter compartilhado comigo um pouco do seu vasto conhecimento acadêmico-científico e, acima de tudo, uma profissional competente e dedicada ao que se propõe.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Conhecimento e Trabalho (GEPECT-FACED/UFBA), pelo acolhimento, compreensão, pelas inúmeras trocas de saberes e pela fundamental contribuição em minha iniciação científica.

A Sônia Ventura, pelo companheirismo, pela preocupação e carinho, mesmo nos momentos difíceis.

A todos os colegas de graduação, pela soma, pela troca de conhecimentos, pelos dias sem almoçar por conta dos afazeres acadêmicos e pelas inesquecíveis horas de risos. Em especial, a Joilda, Vanessa, Camila, Simone que, mais do que colegas de curso, tornaram-se amigas para toda vida.

Muito obrigado por contribuírem em meu processo formativo, por me proporcionarem vivenciar uma experiência tão enriquecedora e gratificante, de grande importância para meu crescimento pessoal e profissional. Vocês foram e são responsáveis por minha iniciação e desenvolvimento acadêmico que, sem dúvida, não findará por aqui.

*O processo de formação é tanto mais feliz quanto mais as suas
diversas fases assumirem o caráter de acontecimentos vividos.*

Hugo Hofmannsthal

RESUMO

Esta monografia teve como objetivo discutir a formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, diante das constantes transformações do mundo do trabalho na contemporaneidade. O texto está organizado de forma a buscar responder as seguintes questões: qual a importância do currículo na formação dos docentes da EPT? De que forma são construídos os saberes e as identidades profissionais docentes e quais suas contribuições nessa formação? Qual a importância da valorização dos saberes da experiência na formação de docentes da EPT? O trabalho foi desenvolvido por meio de revisão bibliográfica e análise documental, já que se tratou de reflexões e questionamentos sobre as formas de organização, sobre as visões e conceituações surgidas de inquietações sobre o tema proposto. Para tal reflexão, procurou-se conceituar, compreender e inter-relacionar temas como, currículo, formação, identidades e saberes profissionais docentes, vendo-os como compreensões necessárias à formação de docentes para a EPT. Conclui que, para que haja um avanço significativo e perene nas políticas de formação de docentes para esta modalidade de ensino, é necessário valorizar não apenas os conhecimentos formais, sistematizados, escolarizados, mas, também, os saberes oriundos das experiências desses docentes. Esses saberes, por sua vez, se constituem em uma soma de fatores que vão desde suas histórias de vida e passam por suas relações cotidianas com seu trabalho, com os outros e consigo, que constroem e reconstróem saberes, identidades, contribuindo para uma formação docente emancipadora.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação Profissional e Tecnológica; Saberes e identidades docentes.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	7
2	CURRÍCULO E FORMAÇÃO: CONCEITOS IMPORTANTES NA FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA A EPT.....	14
2.1	CURRÍCULO E FORMAÇÃO: DOIS CONCEITOS IMBRICADOS.....	16
2.2	FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EPT: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES	20
2.2.1	A quem se destina e como organizar a formação docente para a EPT: algumas proposições	24
3	SABERES E IDENTIDADES PROFISSIONAIS: ELEMENTOS INTRÍNSECOS À FORMAÇÃO DOCENTE.....	27
3.1	SABERES PROFISSIONAIS DOCENTES.....	27
3.2	IDENTIDADES DOCENTES.....	33
4	SABERES DA EXPERIÊNCIA & SABERES ACADÊMICOS: UMA ALIANÇA INDISPENSÁVEL À FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EPT.....	38
4.1	OS SABERES EXPERIENCIAIS DOCENTES.....	38
4.1.1	Caracterização dos saberes da experiência.....	41
4.1.2	O saber experiencial e suas implicações na prática pedagógica.....	43
4.2	SABERES DA EXPERIÊNCIA X SABERES ACADÊMICOS.....	45
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
	REFERÊNCIAS	

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho monográfico pretendo discutir alguns importantes aspectos da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil (EPT), tendo em vista as constantes transformações e exigências do mundo do trabalho na contemporaneidade. Intenciono voltar-me especialmente para um de seus pontos, o qual considero mais sensível, que é a formação docente para essa modalidade de ensino. Dentre os inúmeros problemas atrelados a esse tema geral, selecionei como eixos norteadores, as questões relacionadas aos saberes, identidades profissionais docentes e currículo, para serem aqui desenvolvidos.

No intuito de atender aos objetivos traçados neste trabalho, estabeleci como ponto de partida as seguintes questões: Qual a importância do currículo na formação dos docentes da EPT? De que forma são construídos os saberes e as identidades profissionais docentes e quais suas contribuições nessa formação? Qual a importância da valorização dos saberes da experiência na formação de docentes da EPT? Antes, entretanto, penso ser necessária uma breve análise sobre o cenário maior, em que se situam as questões as quais pretendo problematizar.

As mudanças ocorridas na sociedade nas últimas décadas do século XX têm gerado muitos debates a respeito de suas possíveis implicações no mundo produtivo e até mesmo nas relações sociais contemporâneas. Discute-se em que proporção essas mudanças na sociedade atual se reconfiguram como um novo paradigma social, denominado por alguns de sociedade “pós-moderna” (SANTOS, 2001), por outros de sociedade “do conhecimento” (BELL, 1973), sociedade “da informação”, ou até mesmo sociedade “em rede” (CASTELS, 2007).

A despeito das inúmeras e conflitantes interpretações sobre o caráter da sociedade contemporânea, todos concordam que se vive hoje em um ambiente de intensa competição intercapitalista, com diferenciação apenas nos modos de interpretar e sugerir alternativas para as crises (GIDDENS, 1991). As mudanças acontecem cada vez mais rápidas no mundo do trabalho, principalmente devido ao considerável avanço tecnológico das últimas décadas, que obrigam o profissional a atualizar constantemente seus conhecimentos formais, à luz das exigências embutidas no modo de produção capitalista. Sobre essas exigências, Frigotto (1999) argumenta que:

As políticas neoliberais e a hegemonia do capital especulativo de um lado e, de outro, o desenvolvimento produtivo centrado sobre a hipertrofia do capital morto – isto é – ciência e tecnologia, informação como forças de produção, acabam desenhando uma realidade onde encontramos: desestabilização dos trabalhadores estáveis, instalação da precariedade do emprego (FRIGOTTO, 1999, p. 10).

As incertezas e a grande mobilidade profissional, quase sempre associadas à precarização das relações de trabalho, a responsabilização do trabalhador por sua própria formação, mediante o discurso da empregabilidade e da competência, dão nova direção às políticas educacionais em volta do mundo, deslocando-as pelas forças do mercado e da regulamentação externa.

Em consequência dos fatores supracitados, podemos destacar a exigência do trabalhador polivalente. A polivalência é uma das características principais (se não a principal) do modelo econômico vigente, o qual se pauta na ideia de aquisição de competências e habilidades como forma de inserção no mercado de trabalho. O trabalhador, neste sentido, tornar-se cada vez mais multifuncional, dinâmico e aberto as constantes mudanças do cenário socioeconômico.

Embora tenhamos que reconhecer que as tendências globais descritas acima refletem de um modo mais específico nas transformações produzidas no campo da formação, é preciso entender os sentidos embutidos nelas. Por um lado, é importante reconhecer a crescente importância social atribuída à educação permanente, à “reciclagem” e à “reconversão” profissional. Por outro lado, nem sempre esta interferência educacional produziu efeitos transformantes nas práticas e nos sistemas de formação. Segundo Correia (2003):

Ao nível do sistema educativo são, com efeito, preocupantes os sintomas de subordinação da lógica da escola pública à lógica da gestão privada e à lógica do mercado, bem como a tendência para que a relação que a escola estabelece com as comunidades locais seja uma relação de clientes com os pais que melhor dominam a “linguagem escolar”, isto é uma relação em que os clientes privilegiados são também os protagonistas e os interpretes privilegiados (CORREIA, 2003, p. 24).

Acrescenta-se a isso, o aparecimento de tendências para subordinar o campo da formação aos interesses imediatistas do mundo empresarial, com valorização das especializações e outros métodos que melhor asseguram uma formação para obediência deste

mundo. O fato é que a forma com que é organizada esta formação já não garante a entrada no mundo produtivo para os mais jovens, ou a reintrodução daqueles que foram excluídos, já que não lhes são mais assegurados, por intermédio da formação, um emprego estável, e sim tende a ser banalizada a instabilidade e a flexibilização.

É em meio a esse contexto marcado por mudanças constantes no cenário econômico e social que se situa um dos mais importantes desafios (se não o mais importante) para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil. Refere-se ao poder de (re)inserção social, laboral e política de seus atores (MOURA, 2004), ou seja, diz respeito a uma formação integral de um dos importantes sujeitos da EPT – os docentes – para que possam atuar com competência, autonomia e eticidade.

Neste panorama, ficam evidentes os desafios enfrentados pelas instituições que atuam nessa área. As considerações acima representam um cenário macro, indissociável da questão central deste trabalho, que é a formação de docentes para EPT. Seria tarefa difícil discutir tal formação, desprezando as modificações no mundo produtivo e suas consequências para Educação Profissional.

A trajetória da formação de professores e, mais especificamente, da formação de professores para Educação Profissional e Tecnológica no Brasil é marcada pela ausência de correntes teóricas consistentes e políticas públicas eficazes e contínuas. É notória a inexistência de uma política de Estado que contemple a formação de professores em todos os seus níveis, já que o que visualizamos, historicamente, são políticas de governo, efêmeras, que tem a intenção de resolver problemas emergenciais, em curto prazo. Não pretendo aqui fazer uma exaustiva retrospectiva das políticas de formação docente para EPT, mas é importante falar do marco inicial e de outros marcos importantes, bem como das legislações que direcionam até hoje tal formação.

A criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, que recebeu o nome do presidente da época, em 1917, no antigo Distrito Federal, constitui o início dessas iniciativas, já impregnado pelas dificuldades que vieram a seguir. Fechada pouco tempo depois, em 1937, essa escola, embora tenha chegado a ter 5.301 matriculados durante este período, habilitou apenas 381 professores(as) (309 mulheres). Ela foi criada pra formar dois tipos de professores, os mestres e contramestres para as escolas profissionais e os professores, ou melhor, as professoras, de trabalhos manuais para as escolas primárias. A discrepância entre o número de pessoas matriculadas e o número de concluintes talvez apresentem indícios de uma tendência duradoura a menosprezar a formação de professores para educação

profissional. Já em 1942, a demanda por este tipo de formação foi acatada pela Lei Orgânica do Ensino Industrial que no seu artigo 53, previa que a formação de professores de disciplinas de cultura geral, de cultura técnica ou de cultura pedagógica e de práticas educativas deveria ser feita em cursos apropriados. Essa é a primeira inclusão do assunto em legislação educacional.

Segundo Lucília Machado (2008), com a LDB nº 4.024/1961, artigo 59, dois caminhos separados foram estabelecidos para a formação de professores. Em faculdades de filosofia, ciências e letras, os que se destinassem ao magistério no ensino médio. Em cursos especiais de educação técnica, os que se habilitassem para disciplinas do ensino técnico. Este artigo, porém, demorou a ser regulamentado, o que aconteceu somente em 1967 e 1968. Ainda nas palavras da autora supracitada, antes dessa regulamentação, o MEC chegou a tomar algumas iniciativas:

Em 1961, baixou a Portaria Ministerial 141/61, que estabeleceu normas para registros de professores do ensino industrial e o Conselho Federal de Educação emitiu parecer (parecer nº 257/63) para aprovar o curso especial de educação técnica em cultura feminina, destinado a formar o magistério de economia doméstica e trabalhos manuais (MACHADO, 2008, p. 11-12).

Com a reforma universitária (Lei nº 5.540/68) veio também uma exigência que foi, porém, logo relaxada. Essa reforma determinou que todos os professores do ensino de segundo grau, tanto para disciplinas gerais quanto técnicas, deveria acontecer em nível superior. Era muito óbvio que a exigência do nível superior para os docentes da EP, feita pela Lei nº 5.540/68, não seria cumprida com êxito já que não havia instituições suficientes para formação desses profissionais. Sendo assim, a carência de professores de ensino técnico habilitados em nível superior levou o MEC a ser autorizado, em 1969, por meio do Decreto-lei 655/69, a organizar e coordenar cursos superiores de formação de professores para o ensino técnico agrícola, comercial e industrial. Assim, mais uma vez o caráter provisório e emergencial se faz presente nas propostas de formação docente, já que para suprir a carência de profissionais habilitados foram desenhados cursos denominados Esquema I e Esquema II, com a Portaria Ministerial 339/70. Os primeiros ofereceriam complementação pedagógica aos portadores de diploma de nível superior. Os segundos, para técnicos diplomados e incluíam

disciplinas pedagógicas do Esquema I e as de conteúdo técnico específico. Para Machado (2008):

Nesta época, chegou-se a planejar a formação de professores para formação profissional. Em 1970, o CFE aprovou um plano nesse sentido e outro adicional sobre concurso vestibular e currículos, por meio dos pareceres 151/70 e 409/70. Em 1971, surgiu outro plano para formação de professores para disciplinas especializadas, mas voltado para o ensino médio em geral para atender à Lei nº 5.692/71 (MACHADO, 2008, p.12).

Após inúmeras resoluções, pareceres e decretos com várias exigências e obrigatoriedades (e também como muitas flexibilizações), a LDBEN nº 9.394/96 (que não fala nada específico à formação de professores para educação profissional) trouxe referências gerais para formação de professores, extensivas aos de disciplinas específicas: formação mediante teoria e prática, aproveitamento de estudos e experiências anteriores dos alunos desenvolvidas em instituições de ensino e em outros contextos, e prática de ensino de, no mínimo, 300 horas.

O Decreto 2.208/97 que veio regulamentar os artigos da nova LDB referentes à educação profissional também não demonstra muita preocupação com a questão. Isto pode ser observado quando o documento afirma que as disciplinas do ensino técnico poderiam ser ministradas não apenas por professores, mas por instrutores e monitores, além de prever que estes, deveriam ser selecionados, principalmente, pela experiência profissional e que a preparação para o magistério não precisava ser prévia, pois poderia acontecer em serviço.

Tendo em vista este breve histórico das políticas para formação de professores da EPT e todo cenário descrito anteriormente é que proponho, neste trabalho, uma discussão a respeito dos desafios, das possibilidades e de alguns conceitos os quais considero importantes na abordagem de tal temática. Embora haja importantes contribuições de estudiosos e pesquisadores sobre o tema, bem como algumas iniciativas governamentais, a exemplo do *8º Simpósio da série educação superior em debate*, sobre a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica, realizado em 2006, ainda são incipientes as produções sobre o assunto. Nesse sentido, considero relevante oportunizar diálogos que visem expandir a possibilidade de uma formação docente que atenda as necessidades atuais, sem perder de vista a necessidade de uma formação cidadã.

Este ensaio acadêmico será desenvolvido por meio de revisão bibliográfica e análise documental, já que foi pensado a partir de inquietações e questionamentos sobre as formas de organização, sobre as visões e conceituações do tema proposto. De forma estrutural, o trabalho ora proposto será composto por três momentos. Esses momentos que juntos tratam de currículo, formação, saberes e identidades profissionais, estão inevitavelmente interligados, de modo a formar um amalgama conceitual importante à discussão sobre formação docente para a EPT.

No primeiro momento, tratarei de alguns conceitos os quais considero de extrema importância: *currículo e formação*. Não podemos falar em formação docente sem discutir sobre seu(s) próprio(s) conceito(s), seja de forma mais ampla, numa perspectiva de construção do ser humano e todas as suas potencialidades, ou de forma mais restrita, como a consolidação de práticas pedagógicas e a composição do repertório profissional através da experiência, as quais penso serem atributos diferenciais e elementares a qualquer política educacional. Igualmente importante é falar do currículo que, habitualmente, direciona as propostas formativas. O currículo e suas várias nuances, suas formas de representação e de execução são elementos chave para a compreensão de um determinado processo formativo.

Já no segundo momento, serão abordados temas indispensáveis e intrínsecos à prática docente: *saberes e identidades profissionais*. A abordagem dos saberes profissionais docentes será importante na medida em que trata, entre outros aspectos, da construção da autonomia docente baseada nas aprendizagens significativas, em que os saberes da experiência podem e devem ser considerados na estrutura curricular. Tratarei da identidade ou das identidades profissionais, enfocando suas trajetórias de construção e reconstrução e até mesmo uma possível crise dessa(s) identidade(s), diante das constantes modificações nas estruturas curriculares que exigem constantes acréscimos e atualizações dos saberes. Esse cenário, por sua vez, é fruto das incertezas e descontinuidades do mundo contemporâneo.

No terceiro momento, focarei em uma questão a qual penso ser elemento indispensável à discussão sobre formação de docentes para EPT: a aliança entre os *saberes acadêmicos e os saberes da experiência*. Creio que a discussão sobre esse ponto, o qual considero nevrálgico quando falamos em formação de professores/as, trará contribuições importantes, principalmente no que tange a superação da histórica dicotomia existente nos discursos sobre os saberes produzidos nas universidades e os saberes produzidos pelos(as) próprios(as) docentes, em seu cotidiano laboral. Além disso, o diálogo sobre a valorização dos saberes experienciais nos currículos dos cursos de formação docente para a Educação

Profissional e Tecnológica pode constituir-se em um significativo avanço nas políticas de formação.

Por fim, apresentarei minhas considerações finais acerca do que foi discutido ao longo do trabalho. A intenção é recapitular, resumir, reafirmar e fazer algumas inferências consideradas importantes para o diálogo sobre a Educação Profissional e Tecnológica e, mais especialmente, para a formação de docentes para essa modalidade de ensino.

2 CURRÍCULO E FORMAÇÃO: CONCEITOS IMPORTANTES NA DISCUSSÃO SOBRE FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA A EPT

Neste momento do texto, pretendo explorar alguns conceitos os quais considero importantes e que contribuirão bastante para a discussão sobre formação de docentes para a EPT: currículo e formação. Acredito na ligação estreita existente entre esses dois conceitos e na construção de um diálogo pertinente e consistente sobre o tema proposto. Pretendo ainda fazer algumas considerações preliminares a respeito da formação, propriamente dita, dos docentes da EPT.

Como já havia mencionado na parte introdutória deste trabalho, o mundo produtivo contemporâneo, marcado pela globalização e pelos avanços científicos e tecnológicos, exige a cada dia mais flexibilidade, polivalência, formação e informação dos trabalhadores. O detalhe é que, mesmo tendo todos esses atributos, não existe a garantia de estabilidade no mercado de trabalho, que se torna cada vez mais competitivo. Com isso, é crescente o número de profissionais e não profissionais que não estão integrados ao mundo produtivo ou estão em atividades marginais (à margem da sociedade).

Nesse contexto, surgem novas profissões, desaparecem outras, além de haver uma tendência de intelectualização do processo de produção implicando mais conhecimentos, uso da informática e de outros meios de comunicação. Habilidades cognitivas e comunicativas, flexibilidade de raciocínio e outras tantas competências são também requeridas. Essas mudanças trazem inevitáveis consequências aos modos de se pensar a educação escolar em todos os seus níveis, e mais especificamente a EPT, que por sua vez traz novas exigências à formação de professores. É válido, portanto, considerar o momento positivo de discussão e de um provável “renascimento” dessa modalidade de ensino, possibilitado, entre outros fatores, pelas transformações que se operam no mundo do trabalho.

Não podemos mais dizer (se é que podíamos em algum tempo) que a escola é a mola das transformações sociais. Ela sozinha não dará conta das tarefas de construção de uma democracia política e econômica, já que as outras instituições e esferas de atuação da sociedade também são responsáveis por isso. É obvio que a educação tem papel fundamental, mas não podemos atribuir-lhe um poder que não existe, pois a atuação isolada dessa esfera não tem o poder de resolver os grandes problemas socioeconômicos do planeta (FRIGOTTO, 1999). A escola, por sua vez, é apenas mais uma instituição com essa tarefa. Mas ela (a

escola) tem um papel insubstituível quando falamos em preparação das novas gerações para as exigências do mundo atual. Diante disto, segundo Libâneo (2007):

A escola precisa oferecer serviços de qualidade e um produto de qualidade, de modo que os alunos que passem por ela ganhem melhores e mais efetivas condições de exercício da liberdade política e intelectual. É este o desafio que se põe à educação escolar neste final de século (LIBÂNEO, 2007, p. 10).

Para isso, os(as) professores(as) da Educação Básica e, mais especificamente, os da Educação profissional e Tecnológica, o que nos interessa mais de perto, exercem tarefa fundamental e insubstituível. Entretanto, as novas exigências educacionais sugerem a esses(as) docentes que reflitam e ajustem suas didáticas às novas realidades, pois existem alunos de diversos universos culturais, com conhecimentos variados, oriundos de suas histórias de vida e de um mundo marcado pelas diversas formas de comunicação.

Mas, como conseguir dar conta de toda essa diversidade? Esse “novo” professor ou essa “nova” professora, precisa, no mínimo de uma cultura geral mais ampliada, competência para saber agir diante dos imprevistos em sala de aula e ter facilidade de comunicação principalmente no que diz respeito à linguagem utilizada por seus alunos. Além disso, deve ter habilidade com as formas interativas de mídias e multimídias. Para tanto, me parece essencial a essa discussão as questões relacionadas ao currículo que, de certa forma, direcionam a formação tanto de alunos quanto de docentes.

Sabemos que, historicamente, a educação básica brasileira é segmentada e dual. E o fez (ou ainda faz) de tal forma, que separa educação e trabalho. Desta maneira, os currículos da Educação Básica, em sua maioria, não abordam as questões relativas ao trabalho e ao mundo do trabalho. O fato é que, quando isso acontece, o direcionamento não está nas relações que existem entre trabalho e educação, mas, principalmente, nas características ligadas ao saber fazer das profissões, especialmente daquelas mais prestigiadas socialmente. Essa situação se agravou quando teve vigência o Decreto nº 2.208/1997, que estabelecia a separação obrigatória entre a educação básica e a educação profissional. Esse, entretanto, foi revogado pelo Decreto nº 5.154/2004.

Diante do exposto até aqui sobre as exigências educacionais tanto para docentes quanto para discentes, me parece emergir uma questão de suma importância: é preciso formar sujeitos prontos para enfrentar e dar conta das demandas e necessidades do mercado e, ao

mesmo tempo, tornarem-se sujeitos éticos, críticos e capazes de perceberem o mundo a sua volta. Nesse sentido, penso que o diálogo sobre currículo e formação, enquanto conceitos estreitamente ligados podem contribuir para elaboração de novas propostas educacionais, de modo geral, e para a formação de professores.

2.1 CURRÍCULO E FORMAÇÃO: DOIS CONCEITOS IMBRICADOS

Do ponto de vista etimológico, o termo *currículo* vem da palavra latina *Scurrere*, correr, e refere-se a curso, carreira, a um percurso que deve ser realizado. É utilizado para designar um plano estruturado de estudos pela primeira vez em 1633, no *Oxford English Dictionary*. Inserido no campo pedagógico, o termo passou por diversas definições ao longo da história da educação. Tradicionalmente, o currículo significou uma relação de matérias/disciplinas com seu corpo de conhecimento organizado numa sequência lógica, com o respectivo tempo de cada uma (grade ou matriz curricular).

Já a palavra formação, Segundo o Dicionário Houaiss, está atestada em português desde o século XIV. O mesmo dicionário indica que a origem de formação está no latim *formatio*, - *onis*, que é o mais provável, muito embora o vocábulo se possa formar dentro da própria língua portuguesa sem recurso ao latim. Ato, efeito ou modo de formar, constituir, caráter, modo por que se constitui uma mentalidade, um caráter.

Considerarei pertinente trazer as abordagens etimológicas descritas acima, mas o diálogo que quero propor nesta parte do trabalho vai além dessas definições. Penso que currículo e formação, como o próprio título já diz, são dois conceitos completamente imbricados e relacionados.

O currículo estabelecido do fim do século XIX ao começo do século XX foi uma lista das disciplinas e um conjunto de códigos, práticas e tipos de associação desenvolvidos pelos participantes em campos especialistas da pesquisa. Embora saibamos que historicamente as compreensões e práticas do currículo ancoravam-se (ou ainda ancoram-se) em perspectivas hierarquizantes e asseguradoras, discute-se, em tempos contemporâneos, as possibilidades educativas e políticas de novas abordagens a cerca do currículo. Essas abordagens, denominadas de pós-formais, pós-críticas e pós-estruturalistas, articulam-se a uma perspectiva ampliada e articulada a referenciais multiculturais, multirreferenciais e desconstrucionistas, possibilitando a ampliação da reflexão sobre o campo curricular.

Para incrementar as discussões sobre o território curricular, Michael Young (2000) propõe um diálogo sobre o currículo do passado e o possível currículo do futuro, explanando sobre os princípios de insularidade e hibridação, respectivamente. No princípio da insularidade, “ênfatiza-se as diferenças ao invés da continuidade entre os tipos de conhecimento – e especificamente as diferenças entre o conhecimento teórico e o cotidiano ou senso comum” (YOUNG, 2010, p. 26). Além disso, esse princípio afirma que diversas classificações do currículo não somente têm origens sociais e políticas, mas também possuem um significado epistemológico e pedagógico.

Já no princípio de hibridação, ideia mais recente, “é rejeitada a noção de que as fronteiras e classificações entre as matérias e disciplinas manifestem os próprios elementos do conhecimento e as considera como um produto das circunstâncias e interesses históricos” (YOUNG, 2010, p. 27). Em outros termos, este princípio sugere que as decisões sobre o currículo deverão depender das pressões do mercado, ou seja, das preferências políticas e não educacionais.

Tendo em vista essas concepções, parto do princípio de que se faz necessário pensarmos em uma abordagem alternativa, baseada em pressupostos diferentes. É interessante pensar em uma abordagem que negue o pressuposto conservador de que o conhecimento é dado e de qualquer forma, independente dos conceitos históricos nos quais estão inseridos. Tal abordagem deve considerar que a produção e a aquisição social do conhecimento se dão em certas épocas históricas e em um mundo caracterizado pela competitividade, instabilidade e pelas lutas de/entre poderes. Talvez o desafio para as teorizações sobre currículo seja pensar no desenvolvimento de propostas curriculares, de modo que construam uma base, e, ao mesmo tempo, contemple as necessidades exigidas pela sociedade contemporânea.

Entendo que o currículo, enquanto dispositivo educacional socialmente construído, é um “texto” em constante “escrita”, pautado na ideia de perspectiva sistêmica e processual, constituindo-se, portanto, em atos de currículo (MACEDO, 2008). Sobre esse conceito, Macedo explicita que:

Chamamos de *atos de currículo* todas as atividades que se organizam e se envolvem visando uma determinada formação, operacionalizadas via seleção, organização, formulação, implementação, institucionalização e avaliação de saberes, atividades, valores, competências, mediadas pelo processo *ensinar/aprender* ou sua projeção (MACEDO, 2008, p. 38).

Nesta direção, tal conceito transforma em autores/atores curriculares todos os sujeitos envolvidos na teia formativa e educacional, sejam eles gestores, alunos, funcionários, família, comunidade, movimentos sociais, etc. É, portanto, na dinâmica dos atos de currículo que se realiza a formação nos cenários das instituições educacionais. É fato também, que existe uma autonomia forjada construída nas relações curriculares lineares, não pluralistas, em que a característica do sujeito dialético e dialógico no seu coletivo social é completamente descartada.

Currículo e formação, enquanto conceitos vinculados e implicados, são também territórios de negociação, para os atores e segmentos sociais, que trazem consigo suas histórias, interesses e intenções. Nesse sentido, a instituição de um determinado currículo, pode estar na dinâmica em que acontecem os atos de currículo, instituído em lugar de construção e reconstrução de hegemonias e autonomias, contextualizações e recontextualizações.

Quando trago a formação para essa discussão, penso e compreendo-a de forma ampliada e aberta ao devir. O sentido desta palavra (formação) é comumente reduzido e impregnado de banalizações a respeito de suas implicações pedagógicas, éticas e políticas. Falando mais especificamente das implicações pedagógicas, o sentido da formação e suas ações são diminuídos a intensos debates acerca do funcionamento e organização curricular, bem como ao resultado final de cada etapa educativa, institucionalmente falando. Por conta disso, existe na sociedade contemporânea, uma tendência a tornar as atividades intelectuais um artigo de produção econômica e mais um elemento do capital. Nesse contexto, segundo Macedo (2010),

Os modelos de formação nos reenviam a três orientações essenciais: adaptação racional a uma mudança social caracterizada pela transformação permanente das atividades; obsolescência rápida dos saberes; hipervalorização do novo e da inovação e do papel crescente do *expert*. De onde, a emergência de um homem extereodeterminado, submisso a angústia da mudança, à procura de adaptação constante a situações mutantes, à procura de adaptação constante a situações mutantes, à procura de reconhecimento dentro do grupo de pares, colecionando informações de maneira superficial e mosaica (MACEDO, 2010, p. 48).

De maneira conceitual, podemos dizer que a formação se realiza na existência de um ser social que transforma os acontecimentos, informações e os conhecimentos que envolvem e

desenvolvem em si e em suas relações, em experiências significativas. É em seus percursos de vida, permeados de erros, acertos, na forma de aprender com o outro, suas diferenças e identificações consigo mesmo, com as coisas, com os seres, enfim, com o mundo que o cerca, “emergirá formando-se na sua incompletude infinita, para saber-refletir, saber-fazer e saber-ser, como realidades inseparáveis, em movimento e constantemente desafiadoras” (MACEDO, 2010, p. 50). Essa formação é mediada também pelos saberes da experiência, pelas ações afetivas, cognitivas, reflexivas, pelas relações históricas, políticas e sociais.

Percebemos então, que o que faz a experiência formadora é a constituição de uma aprendizagem articulada aos diversos saberes, conhecimentos, técnicas e valores. A articulação destes fatores, por sua vez, localiza-se em um determinado espaço-tempo, mobilizados por uma multiplicidade de aspectos, sejam eles psicológicos, sociológicos, políticos, culturais ou econômicos. Nesse sentido, corroboro com as ideias de Josso (2004) sobre experiências de vida e formação. Assim sendo, penso que o atributo essencial a um sujeito em formação está, então, na sua capacidade de integrar todas as dimensões do seu ser:

O conhecimento dos seus atributos de ser psicossomático e de saber-fazer consigo mesmo; o conhecimento das suas competências instrumentais e relacionais e de saber-fazer com elas; o conhecimento das suas competências de compreensão, de explicação e do saber-pensar (JOSSO, 2004, p. 46).

Este ser, que aprende, apreende, que reflete, (re)contextualiza e que se experimenta no mundo enquanto ser cultural e histórico é ainda um ser inacabado e consciente do seu inacabamento. Na verdade, esse inacabamento do ser humano ou sua inconclusão, citada por Paulo Freire (1996), em sua obra *Pedagogia da autonomia*, é próprio da experiência vital. “Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 50). É essa forma não acabada, incompleta e inconclusa do ser, que nos faz perceber o significado e a imperiosidade da prática formativa.

Dessa forma, baseado nessas conceituações e (in)definições a cerca da formação, acredito que mesmo tendo uma proposta curricular que intencione conduzir (ou induzir) mentes, definindo *a priori* os itinerários de sujeitos em processo de formação, cada um deles, em seu processo de individuação pode e devem criar e desenvolver suas próprias itinerâncias, seus próprios caminhos formativos.

2.2 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EPT: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

O cenário de transformações sociais descrito nas linhas introdutórias deste trabalho sugere a imagem de um sistema integrado envolvendo os avanços tecnológicos, o novo paradigma econômico-produtivo, a qualificação profissional e a educação. O novo modelo econômico que segue o processo de mundialização da economia ocasiona modificações nos modos de produção, nos hábitos de consumo e conseqüentemente no perfil dos trabalhadores e nas relações de trabalho. As inovações científico-tecnológicas e a rapidez na difusão da informação, principalmente com as TIC's (Tecnologias da Informação e Comunicação), exigem constante qualificação e requalificação profissional, além do desenvolvimento de habilidades cognitivas. Assim sendo, a transformação geral da sociedade repercute, sim, na educação, nas escolas e no trabalho dos professores (LIBÂNEO, 2007).

As demandas do processo produtivo não devem ser ignoradas e talvez resida aí, o maior desafio da educação na atualidade: conseguir aliar o viés do cidadão-cliente e o viés do cidadão-sujeito político, nos processos de formação. Assmann (2004 apud LIBÂNEO, 2007), afirma que quem deseja discutir cidadania, tem que juntar os assuntos educação e trabalho. Ou mais explicitamente:

Se os educadores e as instituições educacionais quiserem, deveras, evitar o perigo de aderir quase exclusivamente a um dos polos (o viés do cidadão-cliente e o viés do cidadão-sujeito político), deverão encarar, conjuntamente a capacitação efetiva para empregos reais e a formação da consciência do sujeito socialmente responsável (ASSMANN, 2004 apud LIBÂNEO, 2007, p. 23).

Nesse contexto, a discussão sobre a formação de docentes preparados para dar conta de tal complexidade se faz elemento indispensável. Certamente, o desafio de ensinar tornou-se um ato cada vez mais complexo, considerando a dinâmica do trabalho docente e os percalços por que passam os professores, em todos os níveis e modalidades educacionais. Em sua maioria, esses professores são egressos de cursos organizados a partir de uma visão fragmentada e muitas vezes inadequada no que se refere à aplicação do método científico, da ciência e da tecnologia.

No Brasil, além de existir fatores crônicos, que contribuem para a desvalorização docente, como por exemplo, baixos salários, condições de trabalho precárias, decorrentes não só das longas jornadas, mas também, das salas superlotadas e o crescimento da violência, agrega-se a isso a realidade histórica de o magistério admitir em seus quadros um grande contingente de profissionais de áreas diversas, sem a qualificação pedagógica. Certamente, esse fato que é encarado como emergência na maioria das vezes, contribui negativamente para a consolidação da profissão. A Educação Profissional, enquanto foco deste trabalho, talvez seja área que mais sofre com essa falta de consistência e continuidade nas políticas públicas, tendo em vista a crescente importância dada a essa modalidade de ensino no mundo atual.

O incontestável crescimento econômico do país, o surgimento de um modelo de produção vinculado à intensa aplicação de ciência e tecnologia e a exigência de trabalho qualificado aumentam a importância da formação escolar e profissional em todos os níveis, espaço em que se destaca a Educação Profissional e Tecnológica, tornando importante e necessária a expansão de sua oferta. A partir do final do ano de 2005, com a implementação do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica estabeleceu-se a meta de instalar 214 novas unidades até o ano de 2010. Concluída a expansão, a rede federal estaria presente em todas as cinco grandes regiões e nos vinte e sete estados da federação brasileira (incluído o Distrito Federal) e na plenitude do funcionamento terá, pelos menos, 500.000 estudantes matriculados. Sob este ponto vista, a Educação Profissional e Tecnológica assume um papel de destaque, considerando o crescimento nas demandas por essa modalidade de educação e a expansão da Rede Federal de EPT, embora ainda não suficiente.

A concepção de Educação Profissional presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/96 remete as instituições de Educação Profissional à integração com as diferentes formas de educação, com o trabalho, com a ciência e com a tecnologia, no contexto do desenvolvimento de “aptidões para a vida produtiva”. Com a regulamentação dos artigos 39 a 41 da LDBEN pelo Decreto nº 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 formação inicial e continuada de trabalhadores; educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Nessa perspectiva, as instituições de EPT enfrentam alguns desafios para cumprir a função que lhes demanda a sociedade. O mais estrutural deles consiste em encontrar uma adequada equação para o seu financiamento (MOURA, 2004). Outro, segundo Moura (2008),

Diz respeito à demanda da sociedade em geral e do mundo do trabalho por profissionais cada vez mais capazes de gerar soluções e estratégias para enfrentar novos problemas ou antecipar-se a eles. Ou seja, o mundo do trabalho demanda por indivíduos autônomos que possam atuar em um ambiente de geração do conhecimento e, também, de transferência a outros contextos em constante transformação (MOURA, 2008, p. 28).

A articulação entre as diversas áreas previstas na LDBEN de 1996 e mais os desafios descritos acima, trazem consigo dicotomias e paradoxos na atuação dos docentes da EPT. Pode-se considerar como primeiro paradoxo, o fato de que os profissionais que atuam como docentes da Educação Profissional possuem um histórico de formação oriundo de outras áreas profissionais e ingressam na carreira docente como forma alternativa para sua profissão de origem. Outro paradoxo, consequência do anterior, refere-se ao fato de que depois de ser selecionado pelo seu comprovado conhecimento em sua área de atuação, ele começa a atuar enquanto docente, uma função para qual na maioria das vezes, não foi preparado. Este aspecto se evidencia primeiro pelo não conhecimento dos processos pedagógicos inerentes à profissão e segundo pela pouca importância dada a tais aspectos. Ou seja, enquanto que para exercer qualquer outra profissão liberal, como médico, por exemplo, é eminentemente necessária a correspondente formação, na docência, não há rigor algum. Sendo assim, qualquer um pode ser professor. Isso certamente evidencia o quanto desvalorizada socialmente é a profissão docente.

O fato de as instituições de EPT trazerem em seu currículo disciplinas técnicas, deixam evidentes a necessidade da relação entre teoria e prática, entre o saber e o fazer. A integração entre os saberes, com a utilização de uma abordagem interdisciplinar, torna-se tarefa necessária. Entretanto, a variedade na formação dos profissionais que atuam nas escolas de formação profissional, constituída não apenas dos(as) professores(as) formados(as) nas escolas de educação, mas também de técnicos oriundos dos cursos técnicos, tecnólogos e engenheiros de diferentes áreas, além de mestres e doutores especializados em diversos campos do conhecimento, torna a tarefa de conectar os diferentes saberes um pouco mais complicada. A tarefa torna-se complicada para esses docentes, porque ninguém pode promover o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de construir em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina nem a construção de significados que não possui, ou a autonomia que não teve a oportunidade de construir (PEREIRA, 2012).

Diante desse abismo que existe entre o real e o necessário na prática docente da Educação Profissional e Tecnológica, surge o questionamento sobre qual seria a formação mais adequada para docência. Penso que qualquer proposta que vise à formação de professores(as) deve romper com a visão histórica e dualista de teoria/prática e valorizar a *práxis* enquanto elemento norteador de seus objetivos. Uma formação docente adequada deve acontecer em um processo teórico-prático, pois teoria e prática se retroalimentam e se modificam constante e mutuamente. Da mesma forma que não é o bastante dominar conteúdos específicos ou pedagógicos para ser um bom professor, é também insuficiente ter contato com a prática para se garantir uma formação qualitativa.

Helena Peterossi (1994), em seu livro *Formação do professor para o Ensino Técnico*, afirma, ao longo de sua argumentação, que não utiliza, propositadamente, a expressão “formação pedagógica” por entender que esta:

[...] perdeu sua função abrangente de preparação do docente e restringiu-se a um conjunto de disciplinas cujo conteúdo e metodologia, ao distanciar-se do objeto de estudo a ser efetivamente trabalhado, acabaram adquirindo um aspecto “teórico” (PETEROSSO, 1994, p. 158).

Acredito, entretanto, que uma formação pedagógica que não se detenha a abstrações e que não se resuma apenas a reprodução de teorias e métodos, que valorize tanto os conhecimentos implícitos quanto explícitos e que estabeleça relação direta com as opções individuais de cada formando(a), pode sim contribuir para formação docente. Por isso, prefiro aqui utilizar (propositadamente) a expressão “formação pedagógica” entendendo-a como peça diferencial para uma boa aprendizagem.

Todavia, faz-se importante ressaltar que a formação de professores(as) para a EPT possui um diferencial: as bases tecnológicas. Essas bases tecnológicas constituem-se em um conjunto sistematizados de conceitos, princípios e processos relativos a um eixo tecnológico e a uma área produtiva e da aplicação de conhecimentos científicos (MACHADO, 2008). Nesse sentido,

O perfil do docente precisa, também, estar alicerçado em bases científicas, nos conceitos e princípios das ciências da natureza, da matemática e das ciências humanas, presentes nas tecnologias e que fundamentam suas opções

estéticas e éticas e seu campo de atuação. Precisa, ainda, estar apoiado em bases instrumentais relativas a linguagens e códigos, que permitem ler e interpretar a realidade e comunicar-se com ela, habilidades mentais, psicomotoras e de relacionamento humano (MACHADO, 2008, p. 17-18).

Essas ideias só reforçam a necessidade de se buscar uma formação profissional de qualidade, considerando importante não só a influência dos conhecimentos específicos da área profissional em que atuam os docentes, mas também no que tange a formação didático-político-pedagógica. É desejável, no entanto, que esses eixos se articulem de modo a propiciar aprendizagens que respeitem as diversidades regionais, políticas e culturais, além de explorar situações-problemas que permitam relacionar teoria e prática dialogando com as diferentes áreas do conhecimento. Tais reflexões nos conduzem a exaltar a importância do papel social dos(as) docentes da EPT que, por um lado, necessitam dar conta dos conhecimentos técnico-científicos constantemente renovados e, por outro, devem assumir responsabilidades concernentes à função de formadores(as) a qual estão incumbidos(as). Feitas estas considerações a respeito da formação de professores(as) da Educação Profissional e Tecnológica propriamente dita, penso que seja necessário pensar um pouco sobre os aspectos relativos ao destino dessa formação, ou seja, a quem se destina e como organizar a formação de professores(as) pensada nas linhas acima.

2.2.1 A quem se destina e como organizar a formação docente para a EPT: algumas proposições

Como já mencionado, buscando superar a falta de profissionais por áreas específicas do conhecimento que possam vir a trabalhar na formação profissional, além de ampliar o campo de inserção dos profissionais liberais, foram instituídos, através da Resolução CNE/CEB nº 2/97 (Brasil, 1997), os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.

Segundo a lei supracitada, a formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, será feita “em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em programas

especiais de formação pedagógica” (BRASIL, 1997, art. 1º). Destaca ainda, em seu parágrafo único, que “estes programas destinam-se a suprir a falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial”.

Essa orientação legal, no meu entender, traz consigo pelo menos um risco: o de haver improvisação nas políticas educacionais para formação docente, devido à necessidade urgente de se habilitar os profissionais liberais que estão em sala de aula, exercendo o magistério. Esse ato só reforçaria a história de planos emergenciais e descontínuos de políticas públicas para a educação.

Quando falamos nos destinatários da formação devemos considerar que existem no mínimo três grupos de profissionais. Podemos destacar em primeiro lugar, os profissionais não graduados, oriundos normalmente, de Cursos Técnicos de nível médio ou equivalente. Em segundo, os graduados que já atuam como docentes da EPT, mas não têm formação específica nessa esfera educacional e os futuros profissionais que já estão em formação superior inicial. Finalmente, os futuros profissionais que ainda começarão a formação superior inicial. Tendo em vista estas características, é *mister* pensar em um modelo de formação que consiga abranger as especificidades de cada grupo profissional que atua na docência da Educação Profissional.

Analisando as poucas produções a respeito da temática discutida neste trabalho, percebi que alguns autores(as) ressaltam a importância da organização de licenciaturas para a Educação Profissional e Tecnológica (MACHADO, 2008; MOURA, 2004, 2008; FARTES e SANTOS, 2011), além de cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Grande parte dos(as) autores(as) apontam a possibilidade de implantação das licenciaturas como opção mais sensata, pensando é claro, em uma política de formação perene e eficiente, que substitua as soluções emergenciais que perduram até hoje. Entretanto, é necessário ter em mente que não podemos e nem devemos concentrar ou direcionar os esforços somente em uma única opção.

Por essas razões, a formação e a capacitação desses(as) professores(as) devem ir além da aquisição de técnicas didáticas, de aplicação de conteúdos ou de aplicações do conhecimento prático, de maneira isolada e descontextualizada. Teoria e prática devem andar juntas e não uma a “reboque” da outra, de forma a garantir a articulação dos saberes técnicos específicos de cada área de atuação profissional, dos saberes didáticos e do saber do pesquisador. É importante pensar a formação do docente da EPT com um olhar que valorize as experiências e os saberes compartilhados, firmando um compromisso ético e emancipador.

Nesse sentido, também, torna-se imprescindível, na formação docente, a valorização dos saberes profissionais, construídos e reconstruídos ao longo da vida, que por sua vez colaboram na construção e reconstrução das identidades docentes, temas que pretendo discutir no próximo momento deste trabalho.

3 SABERES E IDENTIDADES PROFISSIONAIS: ELEMENTOS INTRÍNSECOS À FORMAÇÃO DOCENTE

No momento anterior, expus os conceitos de formação e currículo, discutindo suas construções históricas, os diferentes vieses e o modo como são pensados na educação institucional. Fiz ainda algumas considerações preliminares sobre a formação de docentes para Educação Profissional e Tecnológica, falando sobre as especificidades dessa modalidade de ensino e dos desafios para formação dos docentes que nela atuam. Citei também a importância, na formação, da valorização dos saberes desses docentes enquanto elemento contribuinte para construção e reconstrução de sua(s) identidade(s) profissional(is), assuntos os quais pretendo discutir com mais ênfase neste momento do trabalho.

As discussões sobre as demandas da sociedade contemporânea, amplamente descritas em outros momentos desse trabalho conduzem-nos a enxergar inevitáveis paradoxos presentes no papel social dos(as) docentes. Se por um lado precisam dar conta dos conhecimentos técnico-científicos em constante renovação, por outro, devem assumir o papel socializador, problematizador, ético e mediador do desenvolvimento humano para uma cidadania plena, diante da função formadora a qual estão empossados. Essas várias nuances presentes no exercício profissional dos(as) docentes da EPT exigem novas relações com o saber, que por sua vez transformam-se em processos de (re)configurações identitárias.

A busca constante pelo conhecimento, as análises, os debates e as reflexões sobre as práticas educacionais coletivas e subjetivas, o objetivo de mudar sua história, sua imagem e seu papel diante da sociedade são formas de construção e reconstrução da identidade profissional docente. Nesse sentido, penso que qualquer formação para atividade docente, não deve adotar como filosofia, sobreposições ou supervalorizações entre os saberes construídos ao longo do caminho formativo.

3.1 SABERES PROFISSIONAIS DOCENTES

O *Knowledge* em inglês, *savoir* e ou *connaissance* em francês, em português significa saberes ou conhecimentos, que por sua vez origina-se do latim *sapere*, ganham a cada dia

mais espaço, representatividade e diversas concepções, quando se trata dos saberes e conhecimentos relacionados aos profissionais que atuam na docência. Tardif (2000, 2002); Ghauthier *et al* (1998); Shulman (1997) e Borges (2004) são alguns dos(as) autores(as) que realizam pesquisas e discutem os aspectos relacionados aos saberes docentes.

Não acredito na possibilidade de falar do saber sem relacioná-lo a ambientes, coisas, indivíduos e objetivos, por isso o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer (TARDIF, 2002). Entendo que os saberes são construções que se estabelecem não apenas no campo da objetividade, mas também no da subjetividade, uma vez que é a partir das suas experiências, das suas formas de estar e de atuar no e sobre o mundo é que o sujeito constrói e reconstrói saberes.

A intenção aqui não é estabelecer sobreposição entre campos (subjetivo e objetivo). Seria um equívoco muito grande reduzir o saber, exclusivamente, a processos mentais de representações, imagens, processamento de informações, enfim, o saber como objeto apenas da atividade cognitiva dos indivíduos. Da mesma forma, seria perigoso desprezar a contribuição dos atores na construção efetiva do saber, tratando-o apenas como construção/produção social autossuficiente, independente das ações, dos pensamentos e dos dizeres dos sujeitos envolvidos. Penso que existe um processo cíclico e complementar na construção dos saberes, pois este é profundamente social e paralelamente subjetivo. Entretanto, é fato que classificar os saberes não é uma tarefa das mais fáceis.

Numa perspectiva filosófica, a construção do conhecimento, segundo Michael Polanyi (1996 *apud* FARTES, 2000), acontece a partir do envolvimento e compromisso pessoal que os sujeitos estabelecem com os objetos, o que ele denomina de “residir em”. Significa que saber algo é estar em constante processo de aprendizagem, e que esse processo não se esgota somente a partir dos conhecimentos técnicos científicos, mas também na formação de conceitos espontâneos ou cotidianos que ocorrem nas interações sociais. O conhecimento, segundo Polanyi, pode ser criado e representado de duas maneiras: a partir do conhecimento explícito, ou seja, o conhecimento expresso através da linguagem formal e sistemática, facilmente compartilhado e comunicado a partir de fórmulas científicas ou princípios universais e o conhecimento tácito, aquele conhecimento difícil de ser formulado e comunicado, em um determinado contexto.

Uma vez que o sujeito transforma seus saberes, ele produz, reconstrói e os recontextualiza. Os conhecimentos ou informações são transmitidos de determinada maneira, de uma instância para outra, entretanto, ao ser posto em prática nessa instância receptora,

passa por modificações. Essa ação está ligada ao fato de que, em uma situação prática, o sujeito coloca seus conhecimentos de acordo com a realidade objetiva, com a necessidade real que lhe é exigida, essas modificações são definidas por Basil Bernstein (1996) como Recontextualização do conhecimento. Nesse processo de aprendizagem, o sujeito vai dando sentido aquilo que aprende. Entretanto, para que a situação de aprendizagem tenha sentido é preciso que desperte prazer, desejo ao que se aprende, para resultar em uma compreensão e apreensão não só de saberes como também de si mesmo, uma vez que o sujeito é único, singular e indissociavelmente humano.

O processo de recontextualização, no entanto, não acontece sem a devida reflexividade, que supõe a possibilidade de se fazer usos diferenciados de normas, procedimentos e compreensões do processo de trabalho, que modificam a forma do conhecimento (de formal para tácito), passando de uma lógica de instrumentalidade no uso do conhecimento para uma lógica da autonomia e do saber, que significa conhecimento como processo, em que o conhecimento subordina-se a uma epistemologia prática (CARIA, 2006). Neste momento, torna-se necessário refletir, argumentar, propor novas definições e alternativas para si, baseadas nos novos paradigmas. Na modernidade, os indivíduos precisam explicar a si mesmo como constroem sua prática, suas experiências, sua influência no contexto em que vive. Essa distância crítica (reflexividade), quando ocorre, define a autonomia dos atores tornando-os sujeitos já que os mesmos não podem ser enclausurados no seu papel (DUBAR, 2001).

Estes sujeitos se constroem *na e pela* apropriação dos símbolos sociais, culturais e históricos da humanidade, além de sua mediação com o outro. Ele não se define somente por sua posição na sociedade ou por uma determinação genética, ele tem uma história, passa por experiências e reflete sobre sua história e suas experiências, de modo a dar sentido a elas, mesmo que de modo inconsciente. Para Bernard Charlot (2005), “esse sujeito é indissociavelmente social e singular, e é como tal que se deve estudar sua relação com o saber” (CHARLOT, 2005, p.40). O indivíduo (do saber), também age no mundo e sobre o mundo perseguindo seus objetivos e realizando suas ações. Estão presentes nesta ação os anseios pessoais, individuais (e por isso há subjetividade), no entanto, esses anseios refletem e são refletidos pelo convívio social, global (portanto, há também objetividade).

Tendo em vista todos os elementos que envolvem a construção e a transformação do saber ou dos saberes de um modo mais amplo, é que direciono meu olhar para caracterização

dos saberes profissionais docentes. Para isso, corroboro com as ideias de Tardif (2000), o qual afirma que compreender a construção dos saberes profissionais

[...] propõe um olhar a partir da epistemologia da prática profissional, é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes o incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho (TARDIF, 2000, p. 11).

Em outras palavras, o saber dos(as) professores(as) deve ser compreendido em sua estreita relação com seus trabalhos na escola (ou nos institutos, faculdades, universidades, etc.) e na sala de aula. Muito embora os(as) docentes utilizem diversos e diferentes saberes, tal utilização acontece em seu trabalho, nas situações correntes nele, nos condicionamentos e recursos ligados a ele. Neste âmbito, a relação dos(as) professores(as) com os saberes, não é estritamente cognitiva, ela está ligada aos elementos contidos no trabalho cotidiano. Entretanto, nas situações de trabalho do dia-a-dia, os profissionais precisam estar atentos às condições que lhe serão exigidas tomadas de decisões. Essas decisões estão relacionadas não apenas com os saberes específicos, adquiridos na escola ou na academia, mas sim, também, com os saberes construídos de forma espontânea, não sistematizados e acumulados durante sua trajetória de vida.

É importante ressaltar, entretanto, que o pensamento contemporâneo supervaloriza a produção de novos conhecimentos, colocando como necessidade essencial e indiscutível tal situação. Em consequência, as atividades de formação e de educação parecem estar sendo progressivamente sobrepostas. Os processos de aprendizagem dos saberes, nesse sentido, se subordinam as atividades de produção de novos conhecimentos, encarados como depósito e quantificação de informações. Essa situação nos conduz ao desenvolvimento de uma lógica do consumo dos saberes, uma vez que as instituições escolares deixam de ser um lugar de formação e tornam-se um mercado em que são oferecidos aos “consumidores” (pais, alunos, adultos em formação continuada) “saberes” e informações “úteis” ao seu futuro. Certamente, não é essa a relação com o saber defendida neste trabalho.

Grande parte dos textos em educação usam os termos “conhecimento” e “saber” como sinônimos. Sem querer estabelecer uma definição rígida ou supervalorizar um ou outro termo, poderia dizer que: o conhecimento refere-se, mais aproximadamente, a produção científica sistematizada, com regras de maior rigor na validação. O saber, por sua vez, estaria

ligado ao conhecer/saber mais dinâmico, menos sistematizado e rigoroso, possuiu outras formas de relação dos saber, além de não ter regras rígidas de validação. Tardif (2002) traz uma definição sucinta, mas bem precisa do que entende por saber docente. Para ele, pode-se definir o saber docente como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36).

É importante lembrar que os(as) professores(as) ocupam uma posição estratégica na sociedade, muito embora sejam socialmente desvalorizados(as) quando se compara a outros grupos e suas relações com os saberes. Alguns dos saberes contidos no amálgama descrito acima (saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares) são incorporados à prática docente, mas não são produzidos ou legitimados no interior da profissão. Esses saberes “transmitidos” (e não produzidos) pelos(as) docentes são elaborados e impostos pelas escolas e universidades, caracterizando-se, portanto, em um saber extrínseco à prática docente.

Todavia, existem saberes que são de extrema importância à profissão docente, os quais não são impostos e não se encontram prescritos ou sistematizados em doutrinas ou teorias, são os saberes experienciais. Segundo Tardif (2002),

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões (TARDIF, 2002, p. 48-49).

Ou seja, os saberes experienciais são construídos ao longo das diversas interações, no cotidiano da profissão. Nesse exercício diário da profissão, o(a) docente se depara com situações concretas, que não podem ser facilmente resolvidas consultando livros ou manuais com respostas acabadas e pontuais. Tais situações exigem improvisação e capacidade de lidar com conflitos, além de habilidade para enfrentar situações efêmeras e variáveis. Lidar com essas situações torna-se mais complicado, na medida em lembramos da especificidade do trabalho docente. Esse ou essa docente encontra-se em constante interação com as pessoas do

seu convívio profissional, principalmente com os discentes. Não se trata de um objeto inanimado ou um fenômeno e sim do ser humano, onde estão presentes nesta relação símbolos, valores, sentimentos e atitudes que exigem interpretações e decisões. Portanto, os saberes da experiência são originados da prática cotidiana dos professores e das professoras, confrontados pelas condições da profissão.

Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros autores escolares, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2002, p. 11).

Percebido, desta maneira, vemos que o saber docente possui um caráter evolutivo, já que é sempre provisório, não tem fim e é produzido de acordo com as necessidades e a experiência de cada um. Esse saber não é isolado, ele é produzido a partir da partilha, da transformação e modificação, a partir da troca de experiências e da reflexão sobre a prática. É importante ressaltar, entretanto, que quando falo em experiência, me refiro não a uma experiência simplesmente quantificável, ela não é apenas um mero “tempo de serviço”, entendo a experiência aqui, como algo do campo subjetivo, implícito, particular e pessoal. Nas palavras de Jorge Bondía (2002), a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. “Não é o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (BONDÍA, 2002, p. 21). Ela (a experiência) se situa no campo das vivências. Duas pessoas podem passar pela mesma situação seja no trabalho ou fora dele, mas não pela mesma experiência, pois a situação vivenciada tocará cada um de maneira diferente.

Por isso, acredito que a relação do(a) docente da EPT ou de qualquer outra modalidade de educação com o saber é fruto dessa grande quantidade de formas e maneiras, ora objetivas ora subjetivas (ou ambas ao mesmo tempo), que também são resultantes das diferentes linguagens, das diferentes experiências e dos processos de transformações identitárias e culturais em âmbito profissional ou fora dele. São as experiências (aquilo que nos toca, que nos passa, que nos acontece) dentro destes processos, que permitem nos formar e nos transformar, construindo novos saberes e novas identidades. Farei uma discussão sobre essas novas identidades no momento que segue.

3.2 IDENTIDADES DOCENTES

O conceito de identidade não se esgota apenas em uma perspectiva/olhar, mas está relacionado e definido sobre a ótica de vários campos do conhecimento. Se buscarmos definições nos dicionários, encontraremos a identidade como: qualidade de idêntico; os caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa: nome, idade, estado, profissão, sexo etc. Pode-se perceber que identidade nesse contexto tem um sentido amplo, diz respeito às qualificações pessoais de gênero, naturalidade e a profissão que o sujeito exerce na sociedade e que definem sua condição enquanto ser social.

Vale ressaltar que a noção de identidade não é nova e já era trabalhada por, Erikson (1976), Oliveira (1976), entre outros. Segundo Oliveira (1976), “a noção de identidade contém duas dimensões: a pessoal (individual) e a social (ou coletiva)” (OLIVEIRA, 1976, p. 4). Porém, a identidade social não se descarta da identidade pessoal, pois essa também de algum modo é um reflexo daquela. Sendo assim, enquanto membro da sociedade, o sujeito, ao mesmo tempo, exterioriza seu modo de ser no mundo e o interioriza, por meio de processos de socialização.

Diferentes campos do conhecimento como a Psicologia Social, por exemplo, utilizam o termo identidade social, referindo-se à pertença a grupos sociais e ao lugar ocupado por estes na constituição identitária de cada um, de acordo com Jacques (1996 apud COUTINHO; KRAWULSKI; SOARES, 2007, p. 30). Na Sociologia Sainsaulieu (1998 apud COUTINHO; KRAWULSKI; SOARES, 2007, p. 31), busca compreender a interdependência entre as identidades individuais que emergem nas relações interpessoais, e as coletivas, derivadas das posições sociais ocupadas por indivíduos que tem em comum a mesma lógica. Nesta visão, compreende-se a identidade com um tipo de sequência cultural da ação, a toda uma interiorização da experiência social, sob forma de modelos tornados inconscientes e que governam as condutas e jogos relacionais pelo viés de representações que eles induzem.

A discussão sobre identidade vem se intensificando diante das inúmeras transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas no cenário contemporâneo. Essas mudanças na estrutura social estão fragmentando as relações sociais, dando nova ênfase às noções de identidade e cultura, além de questionar a ideia de uma identidade única e integral. Autores como Anthony Giddens (1991) e Stuart Hall (2006) já trabalham com esta perspectiva “mutável” da identidade. Para Hall (2006), o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, “está se tornando fragmentado; composto não de

uma única, mas de várias identidades algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (HALL, 2006, p. 12).

Essa desconstrução e/ou reorganização da noção de identidade, ocasionada pelas mudanças no tecido social, inevitavelmente afetam o mundo do trabalho e conseqüentemente as identidades profissionais. Essa identidade, anteriormente, segundo Dubar (2001), era resultado apenas de um processo coletivo, em que as relações que estavam mais presentes eram sindicato e patronato e as negociações estabelecidas por esse grupo era validada pelo Estado. O profissional anteriormente saía da sua formação inicial com uma identidade profissional reconhecida e que normalmente o acompanhava desde o início da sua carreira até a sua aposentadoria, vale ressaltar que nesse processo existam as exceções.

Para Dubar (2001), vive-se uma crise da identidade profissional. Essa crise “é a expressão de uma passagem das relações ‘comunitárias’ a relações ‘societárias’” (DUBAR, 2001, p. 152). Para esse autor, é preciso interpretar essa crise á luz do processo de modernização em curso na sociedade atual. Esse processo de modernização é caracterizado por um movimento que substitui o “nós” pelo “eu”, gerando formas individualizantes, diferenciadoras e, sobretudo competitivas, o que provoca a necessidade de uma postura reflexiva. Assume-se uma postura reflexiva a partir do momento em que, o pertencimento inabalável a grupos sociais e categorias profissionais é colocado em dúvida. Neste momento, torna-se necessário refletir, argumentar, propor novas definições e alternativas para si, baseadas nos novos paradigmas. Na modernidade, os indivíduos precisam explicar a si mesmo como constroem sua prática, suas experiências, sua influência no contexto em que vive. Essa visão global sobre as noções de identidade fez-se necessária para que nos situemos no foco da discussão, nessa parte do trabalho, que trata da(s) identidade(s) profissional(is) dos(as) docentes.

É consenso entre os estudiosos da área, que a profissão docente é de natureza complexa, considerando as condições efetivas da prática docente na escola, nos institutos, nas universidades, bem como a inserção social do(a) professor(a), suas percepções sobre seu próprio trabalho e como é visto na sociedade, são fatores que também se refletem na construção de sua identidade.

O(A) professor(a) de hoje, encontra-se sem orientação, sem clareza do seu papel na sociedade, precisando e procurando iniciativas para lidar com as novas exigências de um mundo cada vez mais dicotômico. Os tempos de centralização do saber e de uma única e absoluta verdade, monopolizada pelo professor/a, já não existem mais. Tudo se tornou

questionável e modificável, proporcionando a construção dos saberes por meio do dueto professor(a)-aluno(a), em qualquer nível de ensino. Nesse sentido, a identidade profissional do docente, expressa o modo do indivíduo se situar não apenas no campo profissional, mas também na sua vida social, ela continua a influenciar toda a existência desse sujeito fora do ambiente do trabalho, mesmo diante das incertezas e das novas formas de relação com o saber. Para Santos e d'Ávila (2010), essas dimensões (a pessoal e a profissional) são as dimensões que formam e caracterizam a condição de ser professor(a). Sendo assim:

Uma corresponde aos aspectos objetivos: a dimensão profissional de SER e a outra correspondem aos aspectos subjetivos: a dimensão pessoal de Ser (condição humana masculino/feminino), importando verdadeiramente compreender o inter e intrajogo dessas dimensões vividas pelo professor, sem dicotimizá-las. (SANTOS e D'ÁVILA, 2010, p. 325)

Talvez possamos dizer que a mais significativa modificação no papel do(a) professor(a) e uma das formas de construção e reconstrução de sua identidade profissional esteja relacionada à disseminação e a substituição frequente do saber. Ou seja, não diz respeito apenas a atualização de saberes já adquiridos, mas também ao abandono de conteúdos e saberes que dominaram durante muito tempo. Os(As) professores/as precisam anexar a suas práticas, conteúdos e mecanismos que não existiam e nem eram pensados no início de suas carreiras profissionais.

Essa mudança no papel do(a) professor(a) é acompanhada pelo novo ritmo da sociedade contemporânea, que necessita cada vez mais de um(a) professor(a) que seja mediador(a) nos processos de construção de sujeitos cidadãos. Ao mesmo tempo, desvaloriza-se o(a) professor(a), pautando-se em concepções que o(a) consideram como um(a) simples técnico(a) reprodutor(a), transmissor(a) de conhecimentos elaborados previamente. Reside aí um ponto contraditório em nossa sociedade: desvaloriza-se o(a) professor(a) e os saberes inerentes a sua profissão, e ao mesmo tempo recorre-se a educação (e ao professor(a) para formar os profissionais de que se precisa. É importante não perder de vista, entretanto, que com o desenvolvimento da tecnologia, as demandas de formação tornaram complexos os objetivos das instituições e dos(as) docentes responsáveis por tal formação. Assim, como observa Machado (2008),

As exigências com relação ao perfil dos docentes da educação profissional estão, hoje, mais elevadas. Não é mais suficiente o padrão do artesanato, quando o mestre da oficina-escola se apresentava como o espelho que o aluno praticante deveria adotar como referência. Superado também está o padrão da escola-oficina, que impunha ao aluno a aplicação de séries metódicas de aprendizagem. (MACHADO, 2008, p. 15)

Outrora, as identidades sociais dos sujeitos eram restringidas à tradição, ao parentesco e pelo lugar em que se situavam. Contrariamente, a sociedade contemporânea rompe com as práticas e preceitos tradicionais, caracterizando-se como espaço de individualidades mutantes, abertas, marcada fortemente por um contexto informacional. Neste âmbito, o indivíduo torná-se responsável por si mesmo, negando modos preestabelecidos de comportamento e construindo sua própria identidade.

Esse panorama conflui para a ideia de que a identificação dos(as) professores(as) com sua atividade profissional é construída pela subjetividade coletiva no âmbito da autonomia que possuem para definir seus mecanismos de trabalho. Além disso, poderíamos pensar a identidade enquanto atributo cultural, já que ela pode ser compreendida como conjunto de atributos culturais entrelaçados, os quais se constituem em fontes de significados para os próprios sujeitos. Ao construírem fontes de significados e serem originadas pelo próprio sujeito, as identidades são construídas por meio de um processo de individuação que o sujeito empreende em suas relações com os outros indivíduos e as instituições em um contexto marcado por relações de poder (CASTELLS, 2002).

Qualquer reflexão que se faça a respeito da identidade profissional do(a) professor(a), na atualidade, deve pautar-se na ideia de que essa identidade é um reflexo da estrutura social. Ao passo que essa estrutura age sobre as identidades, seja mantendo-as ou modificando-as, tem-se como produto uma escolha que é ao mesmo tempo individual e coletiva, já que é construída por sujeitos histórica e socialmente situados em um tempo-espaço. Corroborando com essa ideia, Manuel Rodrigues e Sofia Malheiro (2004) enfatizam que o reconhecimento dos(as) professores(as) enquanto autores(as) e produtores(as) de saberes abrem novas perspectivas para o estudo e afirmação da profissão docente, perspectivas estas que se alicerçam no entendimento de que “os professores desenvolvem maneiras próprias de se relacionarem com os saberes que ensinam, num processo que envolve criação/ recriação/ apropriação/ reelaboração” (RODRIGUES; MALHEIRO, 2004, p. 160).

Como forma de tipificação dos processos identitários, Dubar (2005) lista quatro tipos e vincula cada um a um tipo de saber correspondente que segundo ele, estruturam a identidade profissional:

1. Os saberes práticos (Ter): provenientes da experiência do trabalho e não vinculados a saberes teóricos ou gerais, vão de encontro ao modelo das competências difundido pelas empresas e assumido pelas políticas educacionais, em especial aquelas voltadas para a EPT;
2. Os saberes profissionais (Fazer): supõem articulações entre saberes práticos e saberes técnicos e estão associadas à lógica da qualificação no trabalho;
3. Os saberes de organização (Ser): valorizadas hoje pelo modelo da competência, implicam articulações entre saberes práticos e teóricos e estruturam a identidade dos locais de trabalho;
4. Os saberes teóricos (Saber): não articulados a saberes práticos e profissionais, estruturam um tipo de identidade marcada pela incerteza e pela instabilidade; estão associados à lógica das recapitações permanentes e se orientam fortemente para a autonomia e acumulação de distinções culturais (DUBAR, 2005, p. 328-329).

Neste percurso, faz-se necessário considerar deveras importante a formação para docência na EPT, da profissionalização, e da especificidade dos saberes da prática nos processos de formação, o que pretendo discutir no próximo momento deste trabalho. É fundamental também que as atuais políticas brasileiras de formação e carreira docente, contribuam para a (re)construção das identidades docentes, sejam elas individuais e/ou coletivas.

É no contexto marcado pela precarização, mercadorização e flexibilidade no trabalho, que as identidades docentes da EPT continuam se desestruturando e reestruturando mesmo diante das aparentes crises de identidade profissional geradas pelas incertezas do mundo contemporâneo. Não se podem reduzir as identidades profissionais a expressões da personalidade dos indivíduos, nem a resultados de processos de políticas econômicas ou sociais. Elas são resultado de uma interação entre as personalidades individuais e os sistemas macro de formação social.

4 SABERES DA EXPERIÊNCIA & SABERES ACADÊMICOS: UMA ALIANÇA NECESSÁRIA NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EPT

No momento anterior, busquei discutir a importância dos saberes profissionais e sua influência na construção e reconstrução das identidades docentes. Procurei enfatizar a variedade de saberes utilizados pelos(as) docentes, (sejam eles saberes inerentes a prática profissional ou os saberes oriundos da experiência) e a (re)organização de seus processos identitários como elementos intrínsecos à formação de docentes para a EPT. Assim como os saberes e identidades profissionais, os outros temas tratados nos momentos anteriores deste trabalho, como currículo e formação, constituem-se em um amálgama essencial a este diálogo.

Neste capítulo, pretendo trazer para discussão, um elemento o qual considero se constituir em ponto nevrálgico deste trabalho: a aliança entre os saberes da experiência e os saberes produzidos pela academia, como forma de contribuição para formação de docentes para a EPT. Trazer a tona essas questões faz-se necessário, na medida em que consideramos as especificidades dos(as) docentes da EPT que, em sua maioria, possuem grandes saberes experienciais, adquiridos em seu cotidiano de trabalho e que, ao mesmo tempo, desconsideram os saberes oriundos da academia. A formação de docentes e o currículo que a norteia não costumam considerar as potencialidades dos saberes da experiência, gerando um grande conflito entre tais concepções. Por isso, acredito que a discussão sobre esses aspectos trará grandes contribuições para o vislumbamento de uma formação docente que valorize não apenas os conhecimentos teóricos, mas também os saberes advindos da prática profissional.

4.1 OS SABERES EXPERIENCIAIS DOCENTES

Como já havia dito antes, classificar os saberes não é uma tarefa fácil. Por isso, a intenção aqui não é realizar uma análise detalhada dos diversos saberes docentes, mas ressaltar que esses conhecimentos não são oriundos apenas das escolas de formação e seus programas e currículos. Os professores(as) também constroem seus saberes em suas histórias

de vida familiar e pessoal, além das experiências vivenciadas durante a escolarização e no período de pré-profissionalização.

Qualquer estudo sobre os saberes da experiência não pode desassociá-los dos outros saberes, sejam eles disciplinares, curriculares ou didáticos, construídos durante o exercício da profissão docente e nas relações com o outro e consigo mesmo. Tais saberes não podem ser vistos como um fenômeno que acontece com passar dos anos e que esteja ligado à quantidade, a idade ou tempo de serviço/trabalho. Bondía (2002) critica essa forma de quantificar a experiência e o saber da experiência adquirido no trabalho

Tenho ouvido falar de certa tendência aparentemente progressista no campo educacional que, depois de criticar o modo como nossa sociedade privilegia as aprendizagens acadêmicas, pretende implantar e homologar formas de contagem de créditos para a experiência e para o saber de experiência adquirido no trabalho. Por isso estou muito interessado em distinguir entre experiência e trabalho e, além disso, em criticar qualquer contagem de créditos para a experiência, qualquer conversão da experiência em créditos, em mercadoria, em valor de troca (BONDÍA, 2002, p. 23-24).

É bastante comum em nosso cenário educacional a ideia de que nos livros e centros de formação se aprende a teoria, o saber que vem dos livros e das palavras, e no trabalho se adquire a experiência, o saber que vem do fazer ou da prática. O fato é que os saberes da experiência, além de serem aqueles produzidos pelos(as) professores(as) em seu cotidiano de trabalho, em um permanente processo de reflexão sobre sua prática, são mediados pela relação com seus(suas) colegas de trabalho, com os textos produzidos por outros(as) educadores/as, etc. Nesse sentido, os(as) docentes transformam as suas relações exteriores com os saberes relativizando com os aspectos interiores de sua prática. Esses saberes são transformados ao longo do tempo e passam a integrar a identidade do(a) professor(a) constituindo-se em um elemento-chave nas práticas pedagógicas e caracterizando-se como saber original.

A noção de experiência assumida por Dewey (1976) nos faz perceber que a experiência é uma aquisição de saberes que se realiza nas diversas situações decorrentes da dinâmica da vida social em que se constroem conhecimentos, habilidades e técnicas necessárias, vinculadas á vida cotidiana. Por isso, percebemos que a aprendizagem enquanto experiência acontece nos processos de mediação entre o sujeito e a sociedade e vice-versa. Em outras palavras, a experiência é o próprio processo de aprendizagem, que está inserido em

um ambiente, representada por diversos símbolos e linguagens que constituem uma determinada cultura profissional.

A cultura profissional, por sua vez, é uma construção social que conjuga práticas sociais com identidades coletivas e estas com a reflexividade sobre o uso do conhecimento (CARIA, 2009). Em primeiro lugar, a cultura profissional é uma construção social, na medida em que compreende uma ação e uma cognição, de modo que seja possível desenvolver processos e rotinas de trabalho de forma autônoma e de improvisar de um modo subjetivo (tácito). Em segundo lugar, constitui-se também em uma identidade coletiva capaz de interpretar funções sociais e técnicas em um determinado campo social, definindo fronteiras de exclusão e inclusão, formalizando linguagens inerentes ao campo específico e reproduzindo relações de poder. Ela (a cultura profissional) é, ainda, uma reflexividade sobre o conhecimento em uso, pois recontextualiza o conhecimento formal (explícito) na ação, além de possibilitar uma autonomia para negociar tarefas e problemas que são da competência exclusiva (compartilhada) de uma dada profissão.

Para Vygotsky (1988), cada aquisição de saber que fazemos, transformamos e elaboramos uma cultura, o que resulta, inevitavelmente, em acessibilidade aos saberes e as habilidades. Essa noção nos permite pensar que os saberes da experiência supõem uma continuidade entre o patrimônio cultural adquirido e os novos saberes, entre o que é parte da memória e o que é por ela apreendido e fixado. Sendo assim, é importante ressaltar que o saber é sempre construído e reconstruído é significado e ressignificado, além de possuir contextualização e recontextualização.

Quando tratamos das especificidades e singularidades da Educação Profissional e Tecnológica e, conseqüentemente, das questões relacionadas ao trabalho docente nesta modalidade de ensino, torna-se relevante analisar que os profissionais que nela atuam são oriundos de diferentes cursos universitários com formação específica nas mais diferentes áreas. Muitos desses(as) profissionais tornaram-se professores(as) da educação profissional por determinadas circunstâncias da vida, na maioria dos casos, sem ter formação para a docência.

Outra especificidade no trabalho desses(as) docentes, diz respeito à necessidade de relacionar a realidade pedagógica à realidade tecnológica. Atuar como docente na EPT implica está diretamente ligado(a) ao fato de estar em um mundo fortemente marcado pelos avanços científicos e tecnológicos e, ao mesmo tempo, ter em mente a necessidade de enfatizar e discutir as contradições inerentes a esses processos, bem como relacioná-las as

necessidades sociais. Em contrapartida, os conhecimentos tecnológicos, ao se expressarem em ação humana e em conhecimentos mortos, além de serem determinados historicamente, nem sempre podem ser transmitidos discursivamente, exigindo tanto do aluno quanto do professor um empenho para pesquisar, decodificar, ressignificar e recontextualizar conhecimentos.

Na visão de Machado (2008), é importante estar atento ao fato de que a mudança tecnológica também é obra dos usuários da tecnologia que adaptam, modificam-na e tomam decisões com o intuito de aumentar não só a confiança mais também a rentabilidade destes recursos. Além disso, visam também diminuir os riscos implícitos desses artefatos, levando à produção de novos saberes emergidos dessas propostas e das experiências práticas. Por isso, “há a necessidade de dar atenção também ao diálogo entre os conhecimentos tecnológicos escolarizados e os que nascem dessas iniciativas e experiências práticas extraescolares” (MACHADO, 2008, p. 16).

Em outras palavras, faz-se importante, nos programas de formação, valorizar os saberes experienciais dos(as) docentes da EPT, já que são recontextualizações e transformações dos saberes adquiridos nos processos anteriores de socialização (familiar, escolar, universitário e até mesmo em experiências profissionais anteriores). Por isso, a experiência da prática profissional é crucial na aquisição do sentimento de competência, no estabelecimento de rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática docente.

A construção plena do saber experiencial está situada e organizada no cotidiano do(a) docente, de forma a apresentar uma gama de exemplos, virtudes, comportamentos éticos e morais, além de diferentes estratégias de auto e heteroaprendizagem. Tardif (2002) busca uma caracterização minuciosa do saber experiencial, a qual evidencia aspectos importantes para o entendimento da noção de experiência enquanto saber situado e construído. Para ele, o saber experiencial se transforma em um saber funcional, prático, interativo, sincrético e plural, heterogêneo, não analítico, aberto, personalizado, existencial, pouco formalizado, temporal e social (TARDIF, 2002, p. 109-111). Pretendo descrever nas linhas que se seguem, as diferentes facetas do saber experiencial docente, pensadas por Tardif.

4.1.1 Caracterização dos saberes da experiência

Segundo a caracterização de Tardif (2002), para entender como se manifesta o saber da experiência é necessário, primeiramente, compreender que esse saber é um saber funcional,

pois se relaciona diretamente com as funções desempenhadas em sua atividade profissional, onde é mobilizado, recontextualizado e atribuído importante sentido a essa experiência. Em segundo lugar, o saber da experiência é um saber prático, já que a forma de utilizá-lo depende de sua adequação às funções básicas (ensinar, dialogar, mediar, intervir, tomar decisões, refletir, reconsiderar) e situações características do trabalho docente.

Por ser um saber funcional e prático, o saber experiencial se dá na interação entre professores(as), alunos(a)s e demais atores do ambiente escolar, já que a educação se constitui em um ato coletivo e recíproco, mediado pelo mundo. Por isso, o saber experiencial caracteriza-se também como um saber interativo, pois nele estão contidas normatividade, afetividade e capacidade interpretativa das situações imprevistas, rápidas e complexas. Nesse sentido, torna-se também um saber sincrético e plural, gerado das interações dos diferentes atores educativos. O saber da experiência é sincrético e plural, na medida em que envolve vários e diferentes conhecimentos, além de um saber-fazer que são mobilizados nos diferentes contextos da prática profissional docente. Segundo Tardif, a mobilização dos diferentes conhecimentos e formas de saber-fazer variados, torna o saber experiencial um saber heterogêneo, pois é adquirido “a partir de fontes diversas, em lugares variados, em momentos diferentes: história de vida, carreira, experiência de trabalho” (TARDIF, 2002, p.109).

O saber da experiência por ser um saber complexo e, portanto, não analítico, prescreve ao professor(a) responsabilidade e compromisso nas ações desenvolvidas. Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica (FREIRE, 1996), por isso as ações educativas estão sempre impregnadas de comportamentos, regras, hábitos e intencionalidades. Esses comportamentos e hábitos são frutos da trajetória escolar do/a docente, que é composta de novas experiências, conhecimentos e do saber prático que se transforma a cada dia. Por essa razão, o saber da experiência é um saber aberto ao novo, permeável.

A personalidade do(a) professor(a) constitui-se em elemento fundamental em seu percurso de trabalho e, por isso, seu saber experiencial é personalizado, já que traz em seu trabalho uma marca individual, própria e sem distinção daquilo que sabe e daquilo que faz. Este(a) professor(a) é, antes de tudo, um sujeito social e histórico e por isso a experiência não exclui sua história de vida, o que caracteriza o saber da experiência como saber existencial, que não se dissocia de sua vivência enquanto docente, carregada de marcas não só da profissão, mas também de sua personalidade, identidade, de sua maneira de ser e agir.

Por fim da caracterização de Tardif (2002), pode-se dizer que o saber experiencial é pouco formalizado, já que se trata muito mais da “consciência no trabalho do que sobre o

trabalho” (TARDIF, 2002, p. 110). É também temporal, evolutivo e dinâmico, pois se transforma e reconstrói ao longo de uma vida profissional. Em suma, Tardif enfatiza a ideia de que o saber da experiência é um saber social, construído pelo professor nas mais diversas “fontes sociais de conhecimento, na estrutura organizacional da instituição em que atua, em seu fazer cotidiano, na relação com os outros fora e dentro de seu ambiente de trabalho, nas universidades, em suas histórias de vida, etc.” (TARDIF, 2002, p. 110). Esses aspectos são fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da competência profissional do(a) docente.

4.1.2 O saber experiencial e suas implicações na prática pedagógica

A importância dos saberes da experiência na prática pedagógica dos professores(as) da EPT leva-nos a compreensão de uma formação contínua, incompleta, inesgotável, uma formação que parte da experiência de profissionais que vivenciam (ou vivenciaram) situações concretas em seu cotidiano. Essa compreensão se fundamenta na perspectiva de uma educação dinâmica, eficaz e emancipadora que transforma cada momento em situação significativa de aprendizagem. A formação destes(as) professores(as), seu trabalho cotidiano e o próprio saber deles(as) que estão relacionados com suas identidades individuais, experiências de vida e histórias profissionais, construídas em suas relações pessoais e por outros saberes, formam o saber-fazer docente, proveniente de diferentes espaços e tempos entrelaçados.

Nessa direção, os saberes docentes não podem ser considerados como conteúdos imersos nas diferentes disciplinas, mas sim como elemento novo na formação de professores(as). Dentre estes saberes, podemos dizer que o saber da experiência é o condutor da prática pedagógica e proporciona implicações positivas no saber-ensinar. Os saberes da experiência têm implicações positivas na prática pedagógica do(a) professor(a), na medida em que os conhecimentos formais, os valores sociais e culturais se entrelaçam de modo a proporcionar construção e troca de conhecimentos, nos encontros diários na sala de aula ou nos laboratórios.

A prática pedagógica, que se constitui no fazer diário do(a) docente, não depende exclusivamente dos conhecimentos formais, apreendidos principalmente nos cursos de formação, mas depende, principalmente, das observações que faz diariamente dos seus

alunos(as), da escola, da sociedade e do seu próprio trabalho. Ao mesmo tempo, essa reflexão diária sobre o trabalho pedagógico e os diversos saberes mobilizados pelos/as docentes se misturam em sua atividade cotidiana. Neste sentido, o professor(a) é definido(a) como um ator (ou atriz), ou seja, “um sujeito que assume sua prática de acordo com o sentido que ele mesmo lhe atribui, possuindo conhecimentos e um saber-fazer que são oriundos de sua própria atividade docente a partir da qual ele a estrutura e a orienta” (ZIBETE; SOUSA, 2007, p. 250).

Partindo da ideia de que o pessoal e o profissional se complementam na prática educativa do professor/a é importante pensar na necessidade de investir na formação de um professor(a) que tenha participado de uma experiência de trabalho coletivo, que sua formação tenha sido pautada na perspectiva de ser reflexivo em sua prática. É necessário que esse(a) docente, tenha consciência das demandas sociais, das necessidades dos(as) aluno(as), e não se prenda as demandas de programas predeterminados e desconectados da realidade concreta.

Portanto, para entender a noção de prática pedagógica, faz-se necessária a compreensão de que não existe prática sem teoria e nem teoria sem prática, já que para conhecer algo é preciso ter havido a prática de uma experiência anterior. Nesta linha de pensamento, percebemos que tanto a teoria quanto a prática pedagógica existentes são resultantes não só do acúmulo de experiências, mas também das interrelações e dos atos de pesquisa que o(a) professor(a) realiza.

Sobre essas questões relacionadas ao saber do trabalho, da prática profissional, do acúmulo de experiências, Jarbas Barato (2011) faz análises interessantes e bastante pertinentes sobre uma aprendizagem que é situada. Segundo esse autor, o aprender situacionalmente exige constantes negociações de significados, por isso, a relação entre os pares se torna elemento imprescindível para a aprendizagem no ambiente de trabalho, mesmo sabendo da existência de regras, normas e rotinas de trabalho. O saber do trabalho é socialmente distribuído. Não é algo cristalizado em normas definitivas. “É um fluir de conhecimentos que se estruturam e reestruturam em função das práticas sociais que lhes dão vida” (BARATO, 2011, p. 26). Sobre a legitimação e/ou valorização desses saberes produzidos a partir das práticas sociais e das experiências dos docentes, na formação, Mario Marques (1996) enfatiza que:

Divorciados do exercício efetivo da profissão, os processos formativos revelam-se incapazes de responder aos desafios postos pelas tarefas

concretas emergentes sempre com face nova (...). A articulação da formação com a atuação não pode dar-se senão no relacionamento, sempre conflitivo porque dialético, das agências formadoras com as organizações profissionais flexíveis, abertas e críticas, de maneira que se cumpra a valorização profissional na reflexão crítica (...). Depois, ao assumir o exercício autônomo da profissão, o profissional não interrompe sua formação, antes a retoma em outras bases, em desafios outros e em nível de mais estreita vinculação entre prática e teoria. A construção da experiência é, então, o novo nome da formação (MARQUES, 1996, p. 73).

Sendo assim, penso que a formação de docentes para a EPT deve conter a prerrogativa de valorizar, na prática pedagógica, não apenas o conhecimento científico (curricular, disciplinar, metódico), mas também o saber da prática, do campo de trabalho, da experiência. Da mesma forma, torna-se imperativa a valorização dos saberes adquiridos nas relações e interações sociais e cotidianas, pois o trabalho do(a) professor(a) se desenvolve através da dialogicidade, buscando transformar situações abstratas em situações concretas, reais e passíveis de acontecer nos campos de atuação profissional de seus(as) discentes.

4.2 SABERES DA EXPERIÊNCIA X SABERES ACADÊMICOS

No debate atual sobre a Educação Profissional e Tecnológica e, especificamente, no que diz respeito à formação do(a) educador(a) para tal modalidade, tem sido muito presente a visão dicotômica, claramente visível na separação e distinção entre teoria e prática, saberes acadêmicos e saberes da experiência (da prática). A consolidação de estruturas curriculares voltadas para desenvolver de forma separada as capacidades de saber pensar e de saber fazer revela essa perspectiva separatista, com a pretensão de dividir os(as) docentes da EPT em educadores(as) de formação geral e educadores(as) de formação técnica. Essa concepção, na maioria das vezes, dificulta a aproximação e o vislumbramento da união de suas práticas e teorias e, portanto, do processo pedagógico da Educação Profissional e Tecnológica.

O papel atribuído ao professor(a) não só da EPT, mas dos outros níveis e modalidades de ensino, nos processos de renovação curricular, tem sido equilibrado, historicamente, entre dois extremos: de um lado, o(a) professor(a) se vê reduzido à condição de técnico(a), em que apenas obtém conhecimento, via cursos de atualização, capacitação, produzidos e/ou pensados por intelectuais. Do outro lado, podemos encontrar o(a) professor(a) que briga por uma

autonomia profissional e intelectual que o permita atuar como sujeito ativo, reflexivo, que participa das discussões e produções relativas aos modos de se pensar a formação inicial e continuada, atendendo aos desafios sociais e políticos de sua comunidade.

Em qualquer lugar que se situe o fiel da balança, parece existir sempre um grande conflito entre os saberes produzidos pelos(as) professores(as) em sua prática profissional e aqueles provenientes da academia, dos especialistas. Os saberes da prática, da experiência, estão estreitamente vinculados ao fazer pedagógico, à prática cotidiana e, por isso, parecem ser mais próximos ao modo de ser/agir do professor(a). Os saberes acadêmicos, dos especialistas, por sua vez, “aparecem geralmente organizados em categorias gerais e abstratas, de forma a fragmentar e simplificar a prática concreta e complexa da sala de aula” (FIORENTINI; SOUZA JR; MELO, 1998, p. 310).

Segundo Elliott (1993 *apud* FIORENTINI; SOUZA JR.; MELO, 1998), os(as) professores(as) sentem que os conhecimentos teóricos, produzidos pelos(as) especialistas ou pelos(as) pesquisadores(as) universitários(as), são uma ameaça porque:

São elaborados por um grupo de estranhos que afirmam ser especialistas na produção de conhecimentos válidos sobre suas práticas educativas. Esta reivindicação da qualidade dos especialistas só é evidente em relação ao conjunto de procedimentos, métodos e técnicas que utilizam para coletar e processar informações sobre as práticas. Tais procedimentos se parecem muito pouco com a forma de processar informação dos professores como fundamento de seus juízos práticos... negam sua cultura profissional, a qual define a competência docente como uma questão de conhecimento prático intuitivo, adquirido de forma tácita através de experiências... submeter-se a uma ‘teoria’ é negar a validade do conhecimento profissional baseado na própria experiência (Elliott 1993 *apud* FIORENTINI; SOUZA JR; MELO, 1998, p. 310).

Por outro lado, os(as) professores(as) tendem a valorizar os saberes produzidos ao longo de seus percursos educativos e tornam-os referências para analisar suas práticas e desenvolvimento profissional, assim como para produzir novos métodos. Para eles, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. O que caracteriza esses saberes como práticos ou da experiência, é o fato de terem surgido a partir do seu dia-a-dia na profissão. É a partir desses saberes que os professores e as professoras fazem julgamentos sobre sua formação inicial e continuada e validam modelos de comportamento profissional intrínsecos à profissão.

Como já havia dito em outros momentos, a docência na Educação Profissional e Tecnológica compreende um saber específico: a ciência e a tecnologia enquanto conteúdos capazes de instrumentalizar o exercício profissional. Por essa razão, torna-se iminente, na formação docente, a garantia de articulação dos saberes técnicos específicos de cada área, dos saberes profissionais, didáticos, experienciais e do saber do pesquisador. Entretanto, para que tal articulação aconteça, é preciso considerar que os saberes didáticos devem ir além da aquisição de técnicas de transmissão de conteúdos para os(as) docentes, devem assumir um caráter científico e reflexivo. Do outro lado, do saber do pesquisador, Araújo (2008) explicita:

Com relação aos saberes do pesquisador, entendemos que devem ter uma função não necessariamente para formar o docente que dedique a maior parte de seu tempo de trabalho ao desenvolvimento de projetos de pesquisa, mas, também, para promover uma atitude de autonomia intelectual diante dos desafios da sua prática educativa (ARAÚJO, 2008, p. 59).

Por um longo tempo, nas pesquisas sobre o trabalho docente, acreditou-se que os(as) professores(as) deveriam aplicar à sua prática os conhecimentos produzidos pelos especialistas. Isso ocasionou o pensamento dicotômico de que teoria e prática são coisas completamente diferentes. Mesmo em visões mais contemporâneas, em que o discurso é de interrelação entre esses elementos, existem sobreposições. Nesse caso, é frequente a expressão de que é preciso articular teoria e prática, pois essa última deve estar fundamentada na primeira. Essa interpretação, segundo Barato (2011), continua a entender que prática ou habilidade não é conhecimento. Nesse sentido, não há, portanto, qualquer mudança no plano epistemológico.

Ora, o conhecimento não chega pronto até o professor(a), ao contrário, ao entrar em contato com as teorias acadêmicas, ele(a) precisa ressignificá-las de modo a adaptar-se a sua realidade. É essa adaptação ou interação que tornará a teoria acadêmica relevante, ou não, na prática cotidiana do professor(a). Se seguirmos essa linha de pensamento, veremos que nenhuma teoria acadêmica faz sentido para o(a) professor(a), se não estiver vinculada às necessidades reais de sua prática. Essa teoria estaria de certa forma inacabada, pois são as formas e as necessidades de utilização e/ou adaptação, nos diversos contextos, que lhe atribuirá sentido, pertinência.

Enquanto concluinte de um curso de formação para docência percebi, ao longo de minha trajetória na graduação, quando passei por “momentos de teoria” e “momentos de

prática”, o distanciamento e o estranhamento entre os saberes científicos produzidos pela academia, e aqueles produzidos pelos(as) professores(as) na prática docente. Penso que esse distanciamento e estranhamento talvez residam no modo de como os(as) professores(as) (ou estagiário, no meu caso) e os acadêmicos mantêm suas relações com esses saberes. No caso dos(as) acadêmicos(as) essa relação, na maioria das vezes, é decorrente de uma cultura profissional marcada pela supervalorização do conhecimento teórico, técnico-científico. Já no caso dos(as) docentes essa relação pode ser evidenciada pela supervalorização do conhecimento prático, do saber-fazer, quase excluindo a reflexão teórica.

Ilustrando o que disse acima sobre minha percepção do distanciamento entre os saberes, enquanto discente de um curso de formação para docência, utilizo-me, mais uma vez, das ideias de Tardif (2002), quando evidencia os problemas epistemológicos do modelo universitário de formação. Para ele, os cursos de formação para a docência são idealizados de forma global seguindo um modelo aplicacionista do conhecimento, pois os(as) alunos(as) passam um determinado número de anos assistindo aulas baseadas em disciplinas e formadas por conhecimentos proposicionais. Após, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos (TARFIF, 2002, p. 270). O fato é que, somente no mercado de trabalho, em sua prática cotidiana, esses(as) alunos(as) acabam percebendo, na maioria das vezes, que os conhecimentos proposicionais apreendidos, não são completamente aplicáveis em sua ação diária. Para Tardif:

Tal modelo aplicacionista não é somente ideológico e epistemológico, é também um modelo institucionalizado através de todo o sistema de práticas e de carreiras universitárias. Por exemplo, a pesquisa, a formação e a prática constituem, nesse modelo, três pólos separados: os pesquisadores produzem conhecimentos que são em seguida transmitidos no momento da formação e finalmente aplicados na prática. A produção dos conhecimentos, formação relativa a esses conhecimentos e mobilização dos conhecimentos na ação tornam-se, a partir desse momento, problemáticas e questões completamente separadas, que competem a diferentes grupos de agentes: os pesquisadores, os formadores e os professores (TARDIF, 2002, p. 270).

Este modelo, descrito por Tardif (2002), apresenta alguns problemas fundamentais para valorização do conhecimento prático. Primeiro, ele não é organizado segundo a lógica da realidade encontrada pelo(a) professor(a) em seu trabalho. É regido por uma lógica disciplinar, fragmentada, em que não existe diálogo entre as diferentes disciplinas. É, ainda,

norteado pela lógica que valoriza as questões de conhecimento e não as questões de ação, já que neste modelo o conhecer e o fazer são tratados separadamente. Em segundo lugar, poderíamos dizer que esse modelo trata os(as) alunos(as) como “folhas em branco”, desconsiderando qualquer crença ou representação que tenham sobre o ensino. Também não levam em consideração as histórias de vida dos indivíduos, suas trajetórias escolares e suas crenças a respeito da docência. Limita-se, portanto, a transmitir informações e conhecimentos descontextualizados.

O modelo universitário descrito acima, expressa a tradicional separação entre teoria e prática que promoveu uma valorização do conhecimento acadêmico, tornado público por meio de livros, revistas especializadas e meios digitais, se comparado ao conhecimento prático, experiencial. A partir disso, é notória a hierarquia gerada entre pesquisadores(as) e professores(as), os primeiros como produtores de conhecimento e os últimos como meros consumidores desse saber.

Todavia, apesar de considerar incontestável o valor do conhecimento que o(a) docente adquire diariamente em sua prática, e que permite a ele transpor as barreiras da racionalidade técnica, transformando-se em um ser reflexivo nas/das suas ações, é preciso ter em mente que a teoria acadêmica desempenha um importante papel no processo de formação. Os saberes oriundos da academia podem trazer novos elementos, na medida em que a prática torna-se estabilizada, cristalizada por um conjunto de ações que se tornou costumeiro. Além disso, quando se trata do ensino na Educação Profissional e Tecnológica é preciso estar atento as constantes novidades, transformações e exigências do mercado de trabalho. Por isso, as pesquisas desenvolvidas/produzidas, também na academia, trazem importantes contribuições.

Entendo que esse movimento de (re)construção de conhecimentos, oportunizado pela intervenção do conhecimento acadêmico e seu diálogo com o conhecimento experiencial, torna-se elemento essencial no processo de desenvolvimento do(a) professor(a). Considero importante que o(a) professor(a) não fique estagnado em uma “zona de conforto” construída por uma prática já consolidada. É necessário que os(as) docentes da EPT, estejam atentos(as) às novidades emergentes nos processos educacionais a fim de aperfeiçoar a cada dia sua prática profissional.

O que chamo de “zona de conforto” ao referir-me a estabilidade trazida pelo saber da experiência, Perrenoud (1993) chama de “circuito fechado”. Para ele, o saber da experiência “não pode ser concebido 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). A interação entre os saberes tem de ser entendida como forma de reflexão sobre a prática, ou seja, os(as) docentes devem sempre estar envolvidos(as), em novas situações do trabalho pedagógico, onde os saberes são construídos e reconstruídos, mediante situações corriqueiras e imprevistas, particulares e singulares de trabalho. São nessas situações específicas de trabalho que os saberes docentes se legitimam.

Diante disto, neste trabalho, atribuo aos conhecimentos acadêmicos e experienciais, na formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica, a mesma importância, considerando que o conhecimento produzido pelo(a) professor(a) é igualmente visto como teoria. O diferencial é que essa teoria fundamenta-se nas exigências da prática, nas experiências vividas pelo(a) professor(a) que, mesmo de forma inconsciente, imperceptível, traz consigo aspectos relacionados ao conhecimento produzido na academia. Esse processo de construção da trajetória profissional do(a) professor(a) e a abordagem dos conhecimentos, sejam eles acadêmicos ou da experiência, possibilitam a reflexão cooperativa sobre esses saberes e a prática são fatores passíveis de atuar no desenvolvimento desses(as) docentes.

É por meio dessa reflexão que emerge a possibilidade desses sujeitos se tornarem conscientes de sua prática, dos conhecimentos mobilizados e, assim, atuar com na busca de melhorias efetivas e qualitativas. A falsa dicotomia existente entre teoria e prática deve ser desconstruída, pensando no fato de que a construção da prática pedagógica não exclui a experiência profissional. Não há como não relacionar a prática pedagógica do professor(a) aos saberes que vai adquirindo pela construção, pela troca, pela observação, interrogação, ao longo do caminho da experiência profissional.

A valorização do conhecimento pessoal ou experiencial dos(a)s docentes se faz importante na medida em que não é tratada como senso comum e sim, como base na qual esses(as) profissionais elaboram todos os outros tipos de conhecimentos, tornando-os imprescindíveis à sua prática. Isso implica afirmar que eles podem atuar como agentes que, ao mesmo tempo em que se formam, ajudam também na formação de seus pares e na construção de uma prática profissional por meio de suas interações dialógicas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho argumentei a importância da formação de docentes para a EPT, diante das transformações e exigências do mundo moderno marcado, predominantemente, pelo uso frenético do par ciência-tecnologia. Exaltei também a importância da estruturação de um currículo voltado para a formação de docentes da EPT, que contemple uma formação didático-pedagógica (mas não só ela), e que consiga aproximar os assuntos discutidos cotidianamente em sala de aula, dos desafios encontrados na prática profissional dos/as educandos/as.

Nesse contexto, a formação é entendida aqui enquanto possibilidade de construção e reconstrução contínua de saberes e experiências. Entendo que ela (a formação) deve ser tratada de modo mais amplo, considerando não somente os aspectos formalizados, escolarizados ou acadêmicos, mas também valorizando as diversas situações vivenciadas e experimentadas pelos/as professores/as. Da mesma forma, é importante estarmos atentos a qualquer visão reducionista da formação, que tenha como prerrogativa apenas sua utilização para os fins do capital de modo mercadológico. Deve-se pensá-la, como forma de emancipação, de conquista da autonomia, importante para a cultura profissional, para construção das identidades, dos saberes e do crescimento profissional dos/as docentes.

Enfatizo ainda, a necessidade de resgatar os diversos e diferentes saberes profissionais dos/as docentes, como elemento contribuinte em sua formação e na construção e reconstrução de suas identidades. Acredito ainda, que os saberes profissionais docentes, construídos objetiva e subjetivamente, sejam também fruto das construções identitárias e culturais desenvolvidas ao longo da vida profissional e fora dela. A (re)estruturação das identidades, por sua vez, pode ser influenciada tanto pelas diferentes áreas as quais são provenientes os/as professores/as da EPT e suas complexas e variadas práticas profissionais nos diferentes cotidianos de trabalho, quanto pela organização formal elaborada por cada instituição de ensino. Podemos acrescentar a isto as constantes mudanças, no papel docente, diante das inúmeras e crescentes inovações tecnológicas, as quais exigem mais dinâmica, praticidade, criatividade e constante renovação de saberes.

Penso que todos esses aspectos devem ser levados em conta quando se pensa na elaboração de políticas de formação inicial e continuada de professores/as, principalmente

quando tratamos de compreensões diferenciadas do processo educativo. Neste sentido, devem ser pensadas políticas de Estado (e não de governo), sólidas e contínuas de formação docente, pensando não apenas na urgência global, mas na frequente necessidade de aliar formação inicial, continuada, plano de carreira e salários dignos. Por outro lado, é preciso que haja a asseguaração dos recursos necessários para encarar tais desafios, pois não se pode pensar em Educação Profissional e muito menos em formação de professore/as para esta modalidade de ensino, sem os devidos recursos.

Defendi durante a discussão e reafirmo neste momento, que a aproximação entre os saberes da experiência e os saberes universitários constitui-se em um fator de extrema importância para a formação de docentes da Educação Profissional e Tecnológica. A legitimação dos saberes desenvolvidos na prática docente, aliada aos conhecimentos produzidos, estudados e sistematizados na academia, formam uma importante fonte de informações e saberes, que se mantém aberta e inacabada, já que ambos os saberes são construídos a cada dia nos diferentes contextos. Da mesma forma, é importante ter em vista que esse entrelaçado de saberes só se torna útil, na medida em que consideramos o diálogo entre os sujeitos como viés formativo, tornando-se imperativo, uma vez que a ação humana se efetiva graças a essa teia de relações pessoais e interpessoais, objetivas e subjetivas, contraditórias e complementares.

Como é possível perceber no decorrer deste texto, a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica é tema debatido, mas pouco aprofundado entre os estudiosos da área. A carência de estudos empíricos a respeito de tal temática levou-me a utilizar, enquanto referência, a vasta produção sobre formação de professores/as da Educação Básica. Assim sendo, a construção e a discussão feita neste ensaio monográfico me fez chegar a duas considerações às quais me parecem muito pertinentes. A primeira delas diz respeito à necessidade do aprofundamento nos estudos e pesquisas sobre a formação de professores/as para a EPT, focando não apenas nas questões relacionadas à didática e ao fazer pedagógico, mas, principalmente, na valorização dos saberes das experiências trazidas por esses/as docentes. Penso que seja fundamental pensar a docência na EPT enquanto possibilidade de aprendizagens significativas partindo não só dos manuais e técnicas prescritas, mas também dos saberes construídos em sua prática cotidiana, em suas relações interpessoais e em suas histórias de vida. Sem dúvida esse estudo empírico e mais aprofundado sobre formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica é algo que pretendo fazer em pesquisas futuras.

A segunda consideração que faço inevitavelmente ligada à primeira, toca na necessidade de compreender a formação profissional de professores como uma ação intencional, complexa e multifacetada, principalmente quando muitos desses/as docentes são oriundos de outras áreas do conhecimento. Qualquer que seja a política de formação de professores/as para a Educação Profissional deverá ser articulada com a própria atuação destes sujeitos, como estratégia para a reflexão sobre a prática e como possibilidade de qualificação profissional. Formar o profissional da Educação não é somente dotá-lo de uma bagagem de conhecimentos e habilidades, mas auxiliá-lo na compreensão de poder aliar à sensibilidade para os fatos empíricos à reflexão sobre os sentidos de seus atos, que os fazem sujeitos sociais e historicamente situados.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica**: por uma pedagogia integradora da educação profissional. Trabalho & Educação – vol.17, nº 2– Maio/agosto 2008, pp. 53-63. Disponível em <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/329/298>>. Acesso em 11/04/2012.
- BARATO, Jarbas Novelino. **Saber do trabalho, aprendizagem situada e Ensino Técnico**. Boletim Técnico do SENAC. Rio de Janeiro, v. 37, nº 3, setembro/dezembro, 2011, pp. 19-29.
- BELL, Daniel. **O advento da sociedade pós-industrial**: uma tentativa de previsão social. São Paulo: Cultrix, 1973.
- BERNSTEIN, Basil. **A estrutura do discurso pedagógico**: classe, código e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre experiência e o Saber de Experiência**. São Paulo: Revista Brasileira de Educação, janeiro de 2002, pp. 20-28.
- BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.
- BRASIL. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007.
- _____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.ceaam.net/lef/LF9394.htm>>. Acesso em: 02 de abril de 2012.
- CARIA, T. H. Trabalho e conhecimento profissional-técnico: autonomia. subectividade mudança social. In: CARIA, T. H. (org.). **Saber profissional. Análise social do trabalho técnico-intelectual**. Coimbra: Almedina, 2006, pp. 43-92.
- CARIA, Telmo H. Notas para uma perpectivação do trabalho técnico –intelectual como cultura profissional. In: CARIA, Telmo H; GONÇALVES, Carlos M ; MARQUES, Ana Paula (orgs.). **História, trabalho e conhecimento nas profissões**. Porto: Livpsic, 2009.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- _____. **O Poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (Col. A era da informação: economia, sociedade e cultura, v.2).
- CHARLOT, B. **Relação com o saber, Formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CORREIA, José Alberto. Formação e trabalho: Contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In: ABREU, Wilson; et al. **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 2003, pp. 15-41.

COUTINHO, Maria Chalfin; KRAWULSKI, Edite; SOARES, Dulce Helena Penna. **Identidade e trabalho na contemporaneidade: repensando articulações possíveis**. Florianópolis: Psicologia e Sociedade, 19, edição especial 1, 2007, pp. 29-37.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução por Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

DUBAR, Claude. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: In: ABREU, Wilson; et al. **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 2003, pp. 45-52.

_____. **Identidade profissional em tempos de bricolage – entrevista**. Rio de Janeiro: Contemporaneidade e Educação, ano VI, nº 9, 2001, pp. 152-156.

FARTES, Vera Lúcia Bueno. **Aquisição da qualificação: a multidimensionalidade de um processo contínuo**. 2000. 260f. Tese (Doutorado) Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação UFBA/FACED, Salvador, 2000.

FIORENTINI, Dario; SOUZA JR, Arlindo José de; MELO, Gilberto Francisco Alves de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 36ª edição, 1996.

FRIGOTO, Gaudêncio. **Globalização e Crise do Emprego: Mistificações e Perspectivas da Formação Técnico-Profissional**. Boletim Técnico do SENAC nº25, maio/agosto 1999.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Trad. Francisco Pereira. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2007.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/Mediar a formação:** o fundante da educação. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

_____. **Currículo:** campo, conceito e pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MACHADO, L. R de S. M. **Diferenciais inovadores na formação de professores pra a educação profissional.** *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília, v.1, n.1, pp. 8-22, jun. 2008.

MARQUES, Mario Osório. **Educação/Interlocução, Aprendizagem/Reconstrução de Saberes.** Ijuí: Editora Unijuí, 1996.

MOURA, Dante Henrique. **A gestão socialmente produtiva de instituições de educação profissional.** In: 1º Encontro Internacional de Turismo, Hospitalidade e Desenvolvimento Sustentável. Natal: CEFET-RN, 2004.

_____. **A Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica.** *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília, v.1, n.1, p. 23-38, jun. 2008.

OFFE, Claus. **Trabalho como categoria sociológica fundamental?** In: OFFE, C. *Trabalho & Sociedade: Problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do Trabalho*, Vol.1. Rio Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989, pp. 13-41.

PAIVA, Vanilda. **Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social.** In: **A cidadania negada.** Disponível em <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/educacion/paiva.pdf>>. Acesso em: 04 de abril de 2012.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. **Ser professor na Educação Profissional:** um estudo Sobre o trabalho docente. Disponível em <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT8/SER_PROFESSOR.pdf>. Acesso em 29/05/2012.

PEREIRA, Luis Augusto Caldas. **A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da educação profissional e tecnológica.** P. 1-9. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lic_ept.pdf>. Acesso em: 05 de abril de 2012.

PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI:** a formação de professores e o desafio da avaliação. Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PETEROSI, Helena Gemignani. **Formação do professor para o ensino técnico.** São Paulo: Editora Loyola, 1994.

RODRIGUES, Manuel; MALHEIRO, Sofia. **Marionetas em liberdade: a identidade pe(r)dida com as novas exigências curriculares.** In: ADÃO, Áurea; MARTINS, Édio (orgs.). **Os**

professores: identidades (re) construídas. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2004, pp. 151-173.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Mônica Maria dos; D'ÁVILA, Cristina. E agora, professor? Professor para onde? O autoconhecimento e o redirecionamento da identidade profissional como vias para a ressignificação da prática educativa. In: LEIRO, Augusto Cesar Rios; SOUZA, Elizeu Clementino de (orgs.). **Educação Básica e trabalho docente:** políticas e práticas de formação. Salvador: EDUFBA, 2010, pp. 323-346.

SHULMAN, Lee. Ensino, formação do professor e reforma escolar. In: CASTRO, C. M. ; CARNOY, M. **Como anda a reforma da educação na América Latina?** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997, pp. 133-139.

SILVA, G. de F. e FIDALGO, F. **Identidade profissional dos/as docentes do Ensino Técnico do CEFET-MG.** In: Anais do 1º SENEPT – Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica – CEFET MG. Belo Horizonte, MG, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 7ª edição, 2002.

_____. 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. Revista Brasileira de Educação (ANPED). Nº 13, jan/fev/mar/abr, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

YOUNG, Michael F. D. **O Currículo do futuro:** da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado. Campinas: Papirus, 2000.

_____. Os estudos do currículo e o problema do conhecimento: atualizar o Iluminismo? In: SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de; FARTES, Vera Lúcia Bueno (orgs.). **Currículo, formação e saberes profissionais:** a (re)valorização epistemológica da experiência. Salvador: EDUFBA, 2010.

ZIBERTTI, Marli Lúcia Tonatto; SOUZA, Marilene Proença Rebello. **Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica:** contribuição para a formação de professores. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 33, n. 2, pp. 247-262, maio/ago. 2007.