

O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS¹

Adriana Paula Quixabeira R. e S. OLIVEIRA SANTOS, (1); Vera Lúcia Bueno FARTES (2);

(1) Professora do Instituto Federal de Alagoas, Bolsista Capes/Setec/Piqdtec, Rua Mizel Domingues, 75, Poço, Maceió - AL, e-mail: apquixabeira@terra.com.br

(2) Professora da Universidade Federal da Bahia, Avenida Reitor Miguel Calmon, s/n, Canela, Salvador – BA, e-mail: verafartes@uol.com.br

RESUMO

O artigo discute a formação dos professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, a partir da perspectiva de construção de uma cultura profissional e frente às alterações ocasionadas pelas políticas públicas para essa modalidade específica de educação no cenário mais amplo das exigências, mudanças e crises globais do capitalismo. O artigo é parte das reflexões sobre saberes e formação docente que temos realizado no âmbito de duas pesquisas mais amplas e complementares: uma delas, em desenvolvimento como Tese de Doutorado; a outra, financiada pelo CNPq para o biênio 2009-2011. A noção de cultura tem a possibilidade heurística de enfatizar a subjetividade dos atores num coletivo centrado nas relações com o conhecimento, uma vez que os saberes partilhados, que articulam práticas sociais e identidades coletivas, possibilitam atitudes reflexivas sobre os conhecimentos mobilizados em contexto de trabalho. Para o desenvolvimento dessas ideias, o artigo está organizado em quatro subtítulos, com o foco nos professores da EPT: o primeiro, põe em destaque os dilemas e paradoxos vividos por esses profissionais; o segundo discute os saberes docentes na perspectiva da experiência profissional; o terceiro, aborda a identidade docente na EPT como uma categoria culturalmente situada e o quarto traz a discussão sobre a autonomia desses professores frente ao desenvolvimento científico e tecnológico e às regulações do modelo gerencial das instituições de ensino.

Palavras-chave: Professores, Saberes, Identidade, Autonomia

1. INTRODUÇÃO

Muito se tem pesquisado nos últimos anos acerca da formação e do trabalho docentes no Brasil e em diversas partes do mundo. Temas que envolvem perspectivas e desafios contemporâneos que vem sendo colocados à educação em todos os níveis e modalidades, num cenário de mudanças profundas na sociedade e no mundo do trabalho, tem trazido à tona problemas ligados à profissão e às novas competências dos professores, com farta literatura.

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

¹ O artigo é parte das reflexões que temos realizado no âmbito de duas pesquisas mais amplas e complementares. Uma delas, em desenvolvimento como Tese de Doutorado, pela Profa do IFAL, Adriana Quixabeira, “Professores da Educação Profissional e Tecnológica: da dobra do rizoma e da ética, cria-se uma perspectiva *rizoética* para a compreensão da formação docente”, com bolsa CAPES/SETEC/Piqdtec; a outra, coordenada pela Profa. Vera Fartes e financiada pelo CNPq para o biênio 2009-2011, “A recontextualização do conhecimento profissional: saberes, autonomias e reflexividade no trabalho”.

saber, sua/s identidade/s e (im)possibilidades de uma práxis político-pedagógica autônoma e socialmente relevante.

A essa idéia acrescentamos que “o campo da formação ainda é tendencialmente tributário de discursos teóricos e epistemológicos normativos, gestionários e funcionalistas” (Correia, 2003, p. 33). Tal aceção põe em evidência a mobilização articulada dos saberes, da identidade e da autonomia em seus registros políticos e culturais, o que inclui, necessariamente, a problemática do poder dos docentes em situação de trabalho.

A incipiente literatura encontrada para dar conta dessas dimensões, relativamente à formação de docentes da EPT, salvo as importantes contribuições reunidas no Simpósio, já citado, de 2006 por especialistas da área, nos traz, à partida, um problema e um desafio que pretendemos enfrentar neste artigo, sabendo, desde já, das limitações e armadilhas teóricas à espreita. Podemos colocar algumas questões para iniciar o nosso texto: Como tratar da docência na EPT, área que, ao mesmo tempo em que compartilha problemas gerais da formação docente, traz consigo diferenciações nada desprezíveis em relação aos demais docentes de outros níveis e modalidades de ensino? Como pensar a docência em meio à diversificação desse público, constituído por graduados (bacharéis e/ou tecnólogos) oriundos de áreas técnicas, sem formação para o magistério, e por licenciados para disciplinas da educação básica sem a formação que lhes permita articular as relações entre o mundo do trabalho e a educação profissional?

Não nos escapa a noção de que ainda há muito o que caminhar no sentido da constituição de um campo curricular com epistemologia própria sobre a formação e a cultura profissional de professores da EPT. A dificuldade maior, a par da contribuição que pretendemos oferecer nestas reflexões, reside, portanto, no esforço de uma construção teórica que contribua para o entendimento das questões acima propostas, no intuito de complementar as abordagens de corte acentuadamente institucionais sobre a EPT.

2. REFLEXÕES

Para isso, organizaremos nossas reflexões em torno de quatro questões: na primeira defendemos que as atuais estruturas pedagógicas e organizacionais da EPT tem resultado em dilemas e paradoxos que interferem significativamente na cultura profissional dos docentes.

A esta questão articularemos uma segunda, que tratará da identidade docente. Na terceira discutiremos os saberes docentes como saberes da experiência, na perspectiva de que a experiência é indissociável das condições sociais no seu aspecto histórico, estrutural e econômico. A quarta questão tem como foco a autonomia docente na EPT. Procuraremos compreender os docentes e seus saberes da experiência articulados à questão do poder, que envolve a ciência e a tecnologia frente ao dilema de conceber um sentido autônomo a sua profissão, em meio às demandas fundadas na racionalidade instrumental do sistema produtivo, num espaço-tempo no qual, contraditoriamente, as práticas identitárias passam por profundas modificações e a dinâmica da sociedade e da constituição dos sujeitos se desenvolve mediante tendências descentradas, indefinidas e complexas.

2.1 Questão 1: A exigência de novas propostas pedagógicas e organizacionais, bem como a reorganização social e simbólica da profissão docente na EPT, face à hegemonia da racionalidade técnico-instrumental e seus artefatos gerenciais sobre a racionalidade ética, tem resultado em dilemas e paradoxos vividos pelos professores.

Um primeiro aspecto a se considerar, deve-se ao fato de que a profissão de professor da educação profissional tem sua configuração histórica nos especialistas de outras áreas profissionais que ingressaram na docência como uma alternativa à sua profissão de origem, aliada ao *status* de profissionais professor(es) das Instituições Federais de Ensino. Embora fazendo parte de uma instituição de ensino, não se constituíram como profissionais da educação, emergindo dessa situação uma corporação de especialistas em áreas tecnocientíficas, na sua maioria, não identificada com a função pedagógica, embora a ela ligada profissionalmente (ALBUQUERQUE, 2008).

Além disso, o professor da educação profissional é selecionado pelo comprovado domínio do conhecimento em uma área especializada e passa a ter como exigência, imediatamente após seu ingresso na carreira, o desempenho na docência, uma atividade para a qual, na maioria das vezes, não foi preparado. Esta situação evidencia, “por um lado, o desconhecimento acerca das especificidades do trabalho docente e, por outro, a desvalorização do conhecimento pedagógico, idéias presentes explícita ou implicitamente nas instituições”

(Berbel, 1994, p. 137). Esse quadro tem profundas implicações para os docentes da EPT, ainda mais quando se adiciona o fato de que a educação profissional tem na tecnologia um de seus objetos de estudo e intervenção, configurando-se como uma “[...] ciência transdisciplinar das atividades humanas de produção, do uso dos objetos técnicos e dos fatos tecnológicos [...] é disciplina que estuda o trabalho humano e suas relações com os processos técnicos” (MACHADO, 2008, p. 16).

Isto significa que as bases tecnológicas constituem um diferencial importante do perfil do docente, pois se “referem ao conjunto sistematizado de conceitos, princípios e processos relativos a um eixo tecnológico e a determinada área produtiva de bens e serviços científicos” (Idem, p. 17).

Essas discussões conduzem inevitavelmente às contradições e aos paradoxos vividos pelos docentes, no que diz respeito ao seu papel social, pois, se por um lado, necessitam dar conta dos conhecimentos técnico-científicos constantemente renovados, por outro, devem assumir responsabilidades inerentes ao pleno desenvolvimento humano que caracteriza a função formadora de que estão investidos, o que, parece exigir a mobilização de uma “racionalidade” ética que se constitua na singularidade e na coletividade.

2.2 Questão 2: Conquanto a noção de identidade seja ampla e não consensual, há concordância em torno da idéia de que as identidades institucionais e pedagógicas na EPT estão em crise.

Pensar sobre identidades profissionais e, mais ainda, sobre identidades docentes na EPT supõe, antes de mais nada, enveredar pelo estudo da identidade do sujeito. As instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, historicamente, foram ou são escolas técnicas que preparavam, e ainda preparam os trabalhadores das indústrias e do trabalho agrícola, prioritariamente. Com o desenvolvimento da tecnologia, as demandas de formação tornaram complexos os objetivos dessas instituições, cuja oferta, atualmente, caracteriza-se por cursos de formação profissional pluricurriculares, com atuação na Educação de Jovens e Adultos, Educação Básica de nível Técnico, Educação Superior (graduação tecnológica, licenciaturas e bacharelados), além de cursos de Pós-Graduação.

Nesse contexto, em que estão em jogo aspectos macro e microssociais, os professores constroem sua identidade profissional mediante representações de si e de suas práticas pedagógicas, articuladas à história de vida e de formação em meio a crises de identidade profissional, geradas pela precarização, mercadorização e exigências de performatividade no e para o trabalho (Beck e Young, 2008). Tais situações descentralizam, deslocam e fragmentam, em especial, as identidades dos docentes da EPT, devido às transformações estruturais que as sociedades modernas vem experimentando ultimamente.

De acordo com Giddens (1997a, 1997b), as sociedades atuais, ou “pós-tradicionais”, enfrentam as incertezas da vida apropriando-se do conhecimento especializado desde os espaços da vida privada até os das instituições sociais. Este processo expressa-se nas experiências de vida e no dia-a-dia das pessoas, nos seus estilos de vida, estendendo-se até o âmbito do trabalho.

Essa perspectiva converge para a noção de Caria, (2007), segundo o qual a identificação dos professores sua atividade profissional é determinada pela subjetividade coletiva no âmbito da autonomia que estes tem para definir seu processo de trabalho. Nesse processo, há que se levar em conta, além da autonomia individual, o papel que desempenham as relações informais das instituições de ensino e seus agentes com o meio circundante, em virtude da crise de legitimidade pela qual passam as sociedades modernas e capitalistas.

A par das considerações feitas até aqui, entendemos que a noção de identidade como um jogo de processos identitários e mutáveis (Hall, 1999; Agier, 2001), deve também ser referenciada ao campo de possibilidades, múltiplas e diversificadas, onde os sujeitos, ativamente, optam por esquemas de ação que lhes são apresentados ou mesmo são criados pelos próprios sujeitos, considerando a permanentemente tensão das *identidades para si*, com as *identidades para o outro*. Nesse sentido, o homem não tem “uma identidade fixa, essencial ou permanente” (Hall, 1999, p.12), mas diferentes contextos e situações em que suas identidades se transformam a partir das interpelações sofridas por ele.

Nesse contexto, as identidades, no seu conjunto, refletem a estrutura social, ao mesmo tempo que reagem sobre ela, conservando-a ou transformando-a, sendo a determinação do seu significado uma escolha de natureza pessoal e subjetiva, visto que ela ocorre dentro de um quadro de valores selecionados, assegurando um sentido ao agir, simultaneamente individual e coletivo, sendo, por isso, um processo de construção do sujeito historicamente situado.

Inventariando com um olhar pedagógico as diversas perspectivas tratadas até aqui, percebemos que é possível reconhecer nos sujeitos envolvidos produtores de práticas autônomas, e que na interação produzem saberes, oriundos de suas experiências individuais e coletivas.

2.3 Questão 3: Atitudes de formação docente são indissociáveis dos saberes da experiência e expressam poderes políticos, ao tempo em que (re)configuram continuamente sua cultura profissional.

A articulação dos saberes à experiência, ainda que discutidos de longa data, é um tema caro aos educadores na atualidade. Esse estudo deve-se, em larga medida, ao filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey que, ainda na segunda metade do século XIX e a primeira metade do seguinte, já reconhecia os processos educacionais como reconstrução contínua da experiência.

Em Dewey, o princípio da experiência é o mesmo do hábito – noção com a qual, posteriormente, a sociologia bourdieusiana viria a se ocupar. Assim entendido, a característica básica do hábito em Dewey é a de que toda experiência modifica quem a vive e por ela passa; a modificação, por sua vez, diz respeito à qualidade das experiências subsequentes, “[...] pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências” (DEWEY, 1976, p. 2).

A noção de experiência em Dewey possibilita apreender que esta é uma aquisição de saberes que se realiza em cada situação de vida social na qual se constroem conhecimentos e habilidades correspondentes, vinculados seja à vida cotidiana, seja à investigação científica. Esta idéia permite inferir que os saberes da experiência supõem uma continuidade entre o a cultura adquirida e os novos saberes, entre o que é parte da memória e o que é por ela apreendido e nela fixado. Dessa forma, o saber é sempre construção/reconstrução, significação/ressignificação, contextualização/recontextualização.

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

[...] o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. [...] quando estes saberes são mobilizados nas interações diárias em sala de aula, é impossível identificar imediatamente suas origens: os gestos são fluidos e os pensamentos, pouco importam as fontes, convergem para a realização da intenção educativa do momento. (Tardif, 2002, p. 64)

Isto significa que, tanto o saber da experiência como o *habitus*² profissional não podem ser concebidos como um “circuito fechado, mas à medida de uma interação entre a experiência, a tomada de consciência, a discussão, o envolvimento em novas situações.” (Perrenoud, 1993, p.109). Nesse sentido, o *habitus* profissional seria construído através da reflexão sobre a prática, isto é, por meio da experiência dos docentes envolvidos, em situações sempre renovadas no trabalho pedagógico, no qual os saberes são construídos face às situações particulares e singulares de trabalho. É nessa relação específica de trabalho que os saberes docentes ganham sentido e validade.

Prosseguindo em suas reflexões, Tardif (2002) conclui que os conhecimentos docentes são personalizados, temporais e situados. São personalizados porque os professores lançam mão de saberes advindos da sua própria personalidade e dificilmente podem ser dissociados das pessoas, da sua experiência e da situação de trabalho. Os professores possuem emoções, um corpo, uma personalidade, uma cultura, e seus pensamentos e

² Referimo-nos aqui ao conceito de *habitus* na acepção de Bourdieu como “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações - e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e as correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados” (BOURDIEU, 1983, p.65).

ações carregam as marcas dos contextos dos quais fazem parte. São temporais porque são adquiridos através do tempo, por meio das experiências de ensino, da incorporação de papéis do professor e da história de vida pré-profissional. E temporais, também, por serem utilizados, validados e se desenvolverem no âmbito da carreira, durante um processo de socialização profissional de longa duração, na estruturação da prática profissional.

O trabalho docente, nesse sentido, deve ser visto muito mais como resultado da “confluência de ações de colaboração interdocentes do que como prosseguimento da tradicional ação isolada do professor no palco da sala de aula” (Pardal, *apud* Tavares, 2001, p. 121), onde os saberes, não apenas formais ou institucionalizados, são construídos coletivamente, por meio da experiência, na ação com o *outro*.

Os saberes da experiência na “ação com o outro” são, também, objeto das teorizações de Schön (1992; 2000), com estudos importantes para a compreensão do saber dos professores. Para este autor, os professores criam saberes específicos, ligados à ação, que só podem ser construídos mediante o contato com a prática. Trata-se de um tipo de conhecimento tácito, pessoal, não sistematizado, que se dá no cotidiano, onde o “professor reflexivo” analisa e interpreta sua própria realidade no ato pedagógico, num processo de “reflexão-sobre-a-ação”, que supõe a reflexão sobre o que foi realizado, para de novo, modificar suas ações, num movimento constante entre o agir e o refletir, em contraposição aos modelos prescritivos da racionalidade técnica.

Além disso, suas histórias de vida também concorrem para a sua construção de atitudes de formação que por sua vez parecem imprimir mais força à experiência como dispositivo de construção de poderes políticos que se tecem no trabalho docente.

2.4 Questão 4: Existe uma autonomia, ainda que relativa, no trabalho docente na EPT, mesmo quando regulações externas e imposições tecnológicas exercem forte pressão.

Além das questões desenvolvidas até aqui, iniciadas com a definição de alguns dilemas e paradoxos dos docentes da EPT, seguidos pela reflexão sobre a construção da identidade docente e a importância dos saberes da experiência, torna-se indispensável acrescentar um outro eixo: trata-se da autonomia dos sujeitos docentes. Defendemos que é possível conceber um sentido autônomo na docência em EPT, na aceção ética da constituição dos sujeitos, em meio às regulações das políticas educacionais e demandas dos setores produtivos fundadas na racionalidade instrumental do trabalho.

O processo de desenvolvimento das sociedades modernas ou, nos termos utilizados por Habermas (1987) o *projeto da modernidade* fundamentou-se nos princípios da racionalização da ação social, articulando-se às formas de desenvolvimento do trabalho industrial, que expandiram os procedimentos e a racionalidade a eles inerente para outros setores da vida. Há que se esclarecer que Habermas não é contra a racionalidade instrumental da ciência e da técnica, pois reconhece sua importância para a o homem, uma vez que o desenvolvimento da sociedade é o resultado de um processo histórico e interrelacionado das dimensões culturais, tecnológicas e institucionais.

Na verdade, o que Habermas critica é a universalização da ciência e da técnica e a prevalência da racionalidade científica e instrumental em esferas de decisão onde deveria haver um outro tipo de racionalidade: a que se orienta mediante, pelo menos, de dois sujeitos agentes, de acordo com normas e comportamentos reconhecidos, recíprocos e preestabelecidos. (Idem, 1987; 1987a).

Desse modo, à medida em que a racionalidade técnico-instrumental alcança as esferas institucionais da sociedade, ocorre um processo de subtração da autonomia das próprias instituições educacionais e de seus atores, professores e gestores.

A perspectiva habermasiana permite reiterar as múltiplas dimensões da constituição dos saberes, ultrapassando a compreensão de que estes dependem unicamente dos conhecimentos adquiridos na educação formal. Ao contrário, sua abordagem sublinha que os sujeitos, através de um discurso competente e da ação comunicativa, ao tempo em que se apropriam de conhecimentos técnico-científicos necessários, revalidam as regras sociais, aprendendo a refletir e atuar autonomamente na esfera política e em diferentes espaços da sociedade. É por meio da “reflexividade da vida social moderna” (Giddens, 1991, p. 39), examinada e renovada à luz da informação sobre estas próprias práticas, que os docentes da EPT (re)constróem suas identidades, saberes e cultura profissionais, num processo de “interação simbolicamente mediada”

(Habermas, 1987, p. 57), em meio aos dilemas e paradoxo com os quais se defrontam no atual contexto sociohistórico e político.

Nesse sentido, a reflexividade expressa a difusão do conhecimento social numa “dupla hermenêutica” (Caria, 2008): ao tempo em que o conhecimento é aplicado reflexivamente às condições de reprodução do sistema, são alteradas as circunstâncias às quais o conhecimento originalmente se referia. Com isso, depreende-se que a cultura profissional tem dois movimentos que agem simultânea e complementarmente: um deles, impulsionado por uma força centrípeta, move-se fechando a profissão sobre si mesma, numa dinâmica de interação social entre seus praticantes; o outro, impelido por uma força centrífuga movimenta-se e se expande no diálogo multicultural e se problematiza para interagir com a complexidade, considerando os matizes que constituem “o outro” e suas identidades fluidas e cambiantes.

É nessa perspectiva que vislumbramos os princípios de construção da autonomia docente, mediada por relações dialógicas e recíprocas, tal como proposto por Habermas. Esses princípios são gerados na interação do contexto sociocultural dos professores com os saberes da experiência na sala de aula e para além dela, como resultado da articulação e da atribuição de sentido pelas subjetividades dos sujeitos (*mundo da vida*) e as condições sociohistóricas e econômicas nas quais estão inscritos (*sistema*).

As políticas de formação de professores tem o propósito de complementar a formação inicial dos professores não licenciados. Apesar da importância da preparação pedagógica no exercício docente, tais políticas não se baseiam ou não consideram os saberes oriundos das experiências docentes, construídos e mobilizados na prática profissional. Em outras palavras, essas propostas, mesmo que agreguem novas perspectivas, para uma formação de docentes da EPT requerida pela dinâmica tecnológica atualmente, não são pensadas no sentido de “superar o histórico de fragmentação, imprevisto e insuficiência de formação pedagógica que caracteriza a prática de muitos docentes da educação profissional” (Machado, 2008, p. 15).

Há que se indagar, todavia, se tais problemas, ainda que corretamente apontados por Machado, teriam o poder de inibir e limitar a ação coletiva dos professores. Acreditamos que não. Ao supor a existência de um *poder periférico* presente na cultura profissional dos professores por oposição ao *poder centralizado* que institui as práticas profissionais socialmente legitimadas, Caria observa que:

O poder periférico é o da resistência, da sabotagem, da oposição silenciosa que, portanto, não tem uma identidade discursiva própria que permita disputar um lugar dentro do poder e dos conflitos legítimos a um dado campo social, mas que, ao mesmo tempo, todos os dias, pode limitar ou potenciar o poder prático de instituir. (Caria, 2007, p. 131)

Por se saberem situados na periferia do poder, os professores jogam um jogo “fundamentalmente informal, oral e interactivo” (Idem, 2007, p. 131-132) no qual procuram um saber-estar face à política educativa e não um saber-ser próprio e coletivo como parte das lutas políticas e simbólicas do campo educativo. Essa atitude expressa uma cultura profissional construída e desenvolvida mediante a vivência no cotidiano profissional, no saber da experiência, e é o que lhes garante lidar com a diversidade social e cultural que sabem existir em seu grupo profissional. Mediante o silenciamento de divergências e dissonâncias internas ao grupo (o saber-estar), possibilitam a criação de consensos no modo de interpretar sua coletividade frente ao mundo social, e com isso não permitir que sua força política, expressa no ethos profissional, se desarticule e enfraqueça.

As estruturas propiciadoras dessas ações podem ser fundamentadas e definidas pela cultura profissional, assegurada pela continuação dos saberes materializados em objetos de uso e tecnologias, palavras e teorias, livros e documentos e pela solidariedade entre os grupos profissionais como atores sociais capazes de expressar-se e de responder por suas ações, em larga medida, independentemente de constrangimentos externos.

3. CONCLUSÃO

Neste artigo argumentamos, que a formação de professores da EPT, não se esgota na posse de credenciais acadêmicas, mas se constitui na dinâmica da cultura profissional e na reflexividade presentes na experiência, nos processos de construções identitárias e na autonomia dos grupos profissionais frente aos dilemas e às pressões exercidas pelo desenvolvimento científico e tecnológico legitimado, muitas vezes, por meio dos poderes institucionais e das políticas públicas.

Com isso, procuramos defender que esse processo de legitimação conduz inevitavelmente às contradições enfrentadas pelos docentes quanto ao seu papel na sociedade, pois, se de um lado, seu objeto de estudo é constituído pelos conhecimentos técnico-científicos, de outro, devem responder pelo pleno desenvolvimento humano que caracteriza a função formadora de que estão investidos.

Para dar conta das argumentações aqui desenvolvidas, foi preciso transitar pelo terreno multidisciplinar das Ciências da Educação, que se nutre de diálogos fecundos com os campos da Filosofia, da Psicologia, da Sociologia e da Sociologia do Trabalho, bem como da Antropologia, por entendermos que não há uma área específica de conhecimento que possibilite, por si só, compreender os saberes, a identidade e a autonomia docentes inscritos no movimento mais amplo da cultura profissional, em especial a dos docentes da EPT.

Assim como em reformas educacionais desenvolvidas em distintos níveis e modalidades de educação que vem ocorrendo no Brasil e em diferentes partes do mundo, o conhecimento profissional dos professores da EPT assume um lugar de destaque, dadas as demandas da sociedade contemporânea, cujos efeitos da tecnologia exigem saberes concebidos de forma multidisciplinar.

Nesse sentido, entendemos que não há um campo de conhecimento específico e unidisciplinar para compreender os saberes, a identidade e a autonomia como constitutivas da cultura docente, bem como sinalizamos para uma necessária cautela em relação ao setor produtivo para o qual as atividades docentes se voltam, ou em que nível ou modalidade de educação se pretenda pensar a formação para o trabalho. A identificação de vários desafios, os quais procuramos responder, argumentando e caminhando por entre as dobras de algumas importantes teorias, poderá ajudar a dar continuidade a uma parte significativa dos estudos sobre a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica. Nesse sentido, sinalizamos que:

- A valorização dos saberes e da experiência dos professores da Educação Profissional e Tecnológica é questão debatida mas pouco aprofundada quando se trata da cultura profissional sob a perspectiva ética e política do docente, inclusive, no espaço institucional, onde é fundamental uma relação coerente entre educação, trabalho, tecnologia e uma formação pautada naquelas perspectivas.
- A análise da formação de professores da EPT parece implicar na intervenção educativa orientada a alimentar em cada professor e a difundir em sua cultura profissional, o processo de valoração de suas ações, de suas tomadas de decisões, com o fim de auxiliá-lo na reflexão e na construção de atitudes que concorram para definir o que tem e o que não tem valor na sua vida pessoal, profissional e em sociedade.
- Há também que se considerar a especificidade de cada uma das profissões quando se trata de analisar o processo de crise pelas quais elas vem passando, como por exemplo, as complexas e variadas práticas profissionais nos distintos cotidianos de trabalho, as organizações formais de cada entidade profissional, bem como o conhecimento produzido no âmbito da academia. Nesse sentido, as diferentes áreas das quais são provenientes os professores da EPT devem se consideradas quando da elaboração de políticas de formação continuada para esses docentes, dada sua compreensão diferenciada do processo educativo.

REFERÊNCIAS

AGIER, M. Distúrbios identitários em tempos de globalização. **Mana Estudos de Antropologia Social**. v. 7, n. 2, p. 7-33, 2001.

ALBUQUERQUE, S. L. Implicações à formação e à identidade pedagógica de professores da Educação Profissional. In: FARTES, V. (org). **Formação, saberes profissionais e profissionalização em múltiplos contextos**. Salvador: EDUFBA; Maceió: EDUFAL, p. 43-78. 2008.

BECK, J.; YOUNG, M. F. D. Investida contra as profissões e reestruturação das identidades acadêmicas e profissionais. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo n. 135, v. 38, p. 587-610, 2008.

BERBEL, N. A. N. **Metodologia do Ensino Superior: realidade e significado**. Campinas: Papirus, 1994.

CARIA, T. H. **Saber profissional. Análise social das profissões em trabalho técnico-intelectual (ASPTI)**. Coimbra: Edições Almedina, 2005.

----- . A cultura profissional do professores do ensino básico em Portugal: uma linha de investigação em desenvolvimento. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 3, p. 125-137, mai/ago, 2007.

----- . A cultura profissional: reconfiguração do trabalho técnico-intelectual e do profissionalismo nas sociedades pós-industriais. *VI Congresso Português de Sociologia. **Mundos Sociais: Saberes e Práticas***. Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 25 a 28 de junho de 2008.

CORREIA, J. A. Formação e Trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In: **Formação e Situações de Trabalho**. CANÁRIO, R. (org.). Porto: Porto Editora, 2003.

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

INEP/MEC. Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica. **Coleção Educação Superior em Debate**, v. 8. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

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

----- . Risco, confiança e reflexividade. IN: BECK, U.; GIDDENS, A. & LASH, S. **Modernização Reflexiva**. São Paulo: UNESP, 1997a.

----- . **Modernidade e identidade pessoal**. Oeiras: Celta Editora, 1997b.

HABERMAS, J. **Técnica e ciência como “ideologia”**. Lisboa: Edições 70. p. 45-92, 1987.

----- . **Teoría de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1987a.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

MACHADO, L. R de S. Diferenciais inovadores na formação de professores pra a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e tecnológica**. v.1, n.1, jun/2008 – Brasília: MEC, SETEC. p. 8-22, 2008.

PARDAL, L. A. Que professor para a Educação Secundária? In: TAVARES, J.; BRZEZINNSKI, I. (orgs). **Conhecimento Profissional de professores: a práxis educacional como paradigma de construção**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, p. 83-112, 2001.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993.

SCHÖN, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed) **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p. 77-91, 1992.

----- . **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

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

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.