

ARTIGO <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i41.6486>**FORMAÇÃO E RECONHECIMENTO DE SABERES DOS DOCENTES DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: POLÍTICAS E PRÁTICAS****QUALIFICATION AND KNOWLEDGE RECOGNITION OF TEACHERS OF
VOCATIONAL EDUCATION: POLICIES AND PRACTICE****FORMACIÓN Y RECONOCIMIENTO DEL CONOCIMIENTO DE PROFESORES DE
EDUCACIÓN PROFESIONAL: POLÍTICAS Y PRÁCTICAS***Natália Valadares Lima*

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – Brasil

Daisy Moreira Cunha

Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil

Resumo: Este artigo apresenta e problematiza as políticas de reconhecimento de saberes dos professores da educação profissional e tecnológica, no contexto das políticas de formação docente, fazendo um contraponto com a prática docente analisada a partir da abordagem ergológica do trabalho. Para tal, discorremos sobre as políticas que dispõem sobre a formação e a carreira dos professores da educação profissional e sobre o processo de reconhecimento de saberes destes. Posteriormente, apoiados na ergologia, aprofundamos a compreensão do trabalho enquanto local de (re)criação de saberes pelos trabalhadores e sobre as diversas dimensões presentes e necessárias à atividade de trabalho. Com base nesse referencial, buscamos compreender aspectos relacionados à atividade de trabalho docente, por meio da análise de dados obtidos durante observação e entrevista com um professor da educação profissional. Essa aproximação possibilitou compreender os problemas colocados às políticas de reconhecimento de saberes quando trata-se de avaliar saberes construídos na experiência de trabalho dos professores.

Palavras chave: Educação Profissional; Formação de professores; Reconhecimento de saberes.

Abstract: This article aims to present and analyze the policies of knowledge recognition of teachers of vocational education, in the context of teacher qualification policies, making a counterpoint to the teaching practice analyzed from the ergological approach of work. To this end, we carry out an analysis of the policies that deal with the training and the career of teachers of federal vocational education, as well as the policies that allow the recognition of knowledge of those teachers. Afterward, based on ergology, we deepen the understanding of work as a place of (re)creation of knowledge by workers and about the various dimensions present and necessary to the work activity. Based on this reference, we seek to understand aspects related to the teachers' work activity, through the analysis of data obtained during observation and interview with a vocational education teacher. The proposed approach made possible to understand the limits of the policies of qualification and recognition of knowledge when we deal with the knowledge built in the teaching experience.

Keywords: Knowledge recognition; Teacher qualification; Vocational education.

Resumen: Este artículo presenta y problematiza las políticas de reconocimiento de conocimiento de los docentes de educación profesional y tecnológica, en el contexto de las políticas de formación docente, haciendo un contrapunto con la práctica docente analizada desde el enfoque ergológico del trabajo. Con este fin, discutimos las políticas que tratan sobre la formación y la carrera de los docentes de educación profesional y sobre el proceso de reconocimiento de sus conocimientos. Posteriormente, con el apoyo de la ergología, profundizamos la comprensión del trabajo como un lugar para (re)crear conocimiento por parte de los trabajadores y sobre las diferentes dimensiones presentes y necesarias para la actividad laboral. Con base en este marco, buscamos comprender aspectos relacionados con la actividad de trabajo docente, a través del análisis de los datos obtenidos durante la observación y la entrevista con un maestro de educación profesional. Este enfoque permitió comprender los problemas planteados a las políticas de reconocimiento del conocimiento a la hora de evaluar el conocimiento basado en la experiencia laboral docente.

Palabras clave: Educación profesional; Formación de profesores; Reconocimiento de conocimiento

Introdução

Nas últimas décadas, com o crescimento das discussões acerca da necessidade de criação de políticas e programas de formação ao longo da vida, a problemática da formação inicial e continuada dos professores e a sua relação com os saberes docentes construídos no curso da experiência de trabalho vem ganhando espaço nas pesquisas que objetivam discutir o lugar e a importância da valorização desses saberes tanto para a atividade de trabalho, quanto para a concepção de programas de formação. Nesse contexto, a prática docente é considerada enquanto momento de (re)elaboração de saberes teóricos em sua confrontação com a realidade singular de cada sala aula, cada aluno e cada conteúdo ensinado. Essa concepção está presente nos estudos que, apesar de apresentarem pressupostos teórico-metodológicos distintos, procuram se aproximar do exercício da docência para compreender sua natureza específica e desvelar a existência de diversos saberes implicados nessa prática profissional (TARDIF, 2002; TARDIF; LESSARD, 2014; SCHÖN, 1992; THERRIEN; LOIOLA, 2001; MONTEIRO, 2001; dentre outros). Contudo, apesar dessa reconhecida importância dos saberes construídos na experiência de trabalho docente para sua prática, a discussão sobre a importância de se pensar dispositivos para seu reconhecimento e valorização ainda não está sistematizada nesse campo de pesquisa.

No campo da formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) a importância dos saberes dos docentes para sua prática vem ganhando novos entornos com o desenvolvimento e implementação de políticas que objetivam o reconhecimento desses

saberes, seja para equiparação com a formação via licenciatura, seja para percepção de retribuição de titulação. É urgente, portanto, um aprofundamento das discussões que abordam o trabalho docente enquanto lócus de formação e de construção de saberes, bem como sobre a importância e a forma como vem se constituindo esses processos de reconhecimento de saberes dos professores da EPT.

Assim sendo, este artigo, que insere-se na tese de doutorado [título suprimido para avaliação], objetiva discutir a política de Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) destinada aos professores da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT)¹ tendo como referência a prática docente tratada a partir da abordagem ergológica do trabalho. Com esse intuito, realizamos uma revisão das obras e políticas que abordam a formação dos professores da EPT; analisamos o desenvolvimento e implementação da política de RSC; e, por fim, a partir da abordagem ergológica do trabalho, aprofundamos nossa análise sobre a atividade de trabalho de um professor da educação profissional, enfatizando as interfaces, as dinâmicas e os saberes em jogo na docência na EPT.

Na primeira parte deste artigo, privilegiamos a análise de obras que tratam sobre os diferentes estágios da formação de professores da educação profissional no Brasil, bem como de leis, Pareceres e Resoluções que datam de meados do século XX até os dias atuais. Uma ampla revisão bibliográfica sobre essa temática evidenciou a importância das obras das autoras Costa (2012), Machado (2008), Oliveira (2006, 2010) e Pena (2014) no campo das políticas de formação de docentes da EPT, sendo este o referencial adotado na primeira parte deste artigo. Essa revisão contribui para que possamos demarcar a instabilidade das políticas voltadas para formação desses professores, sempre interrompidas e reestabelecidas, implicando em inconsistências nos percursos de formação didático-pedagógica dos docentes.

Posteriormente, analisamos os documentos legais que dispõem sobre a política denominada Reconhecimento de Saberes e Competências, voltada para avaliação e reconhecimento de saberes dos professores da EPT. É importante dizer que, atualmente, as políticas de reconhecimento de saberes do trabalho ainda não se constituíram enquanto foco de pesquisas científicas sistemáticas no Brasil. Tais políticas vêm sendo concebidas e implementadas internacionalmente no âmbito de programas e políticas de formação ao longo da vida, nas quais os saberes experienciais dos sujeitos adultos constituem-se enquanto

¹ Demarcamos a análise aqui apresentada diz respeito ao trabalho e as políticas voltadas para os professores que ocupam a carreira atualmente denominada EBTT na Rede Federal.

elementos de avaliação e validação para início ou prosseguimento da formação profissional. Sobre essa temática, destacamos as contribuições dos trabalhos de Alcoforado (2008), Lima (2015), Pires (2002), Allais (2013). No Brasil, chamamos atenção para os trabalhos de Morais e Neto (2005), Lima (2011) e Lima e Cunha (2017).

Enfatizamos que, devido à sua recente emergência, o RSC foi pouco analisado e problematizado em pesquisas científicas, como realizado por Lima e Cunha (2018), Baccin (2018) e Fabre (2017). Assim, procuramos com este artigo contribuir para o preenchimento de uma lacuna de pesquisas acadêmicas que se voltam para a política de formação de professores, mas que ainda não tratam a experiência docente na EPT enquanto percurso formativo dos professores. Salientamos, que essa discussão também se dá no lastro das problematizações das políticas de formação inicial e continuada de professores do Ensino Básico e Superior, principalmente no que diz respeito à importância dos saberes construídos na experiência de trabalho para a prática docente, conforme colocado por Tardif, 2002; Tardif & Lessard, 2014; Therrien e Loiola, 2001; Monteiro, 2001, etc.

Procurando contribuir para essa discussão e visando problematizar a forma como vem se consolidado as políticas de formação e de reconhecimento de saberes dos docentes da EPT, apresentamos o tratamento destinado ao campo do trabalho e aos saberes dos trabalhadores por autores que propõe uma abordagem ergológica do trabalho. Nesse âmbito, destacamos as contribuições de Schwartz (1998, 2007, 2010) e de Durrive e Schwartz (2007, 2008). Importa esclarecer que o tratamento aqui destinado à ergologia não esgota suas diversas nuances, tão pouco abarca todas as possibilidades de análise do trabalho colocadas por esse campo teórico. Neste artigo, o recurso à abordagem ergológica nos ajuda a ponderar sobre o trabalho enquanto local de produção, circulação e legitimação de saberes e valores, bem como a problematizar as perspectivas para avaliação dos mesmos.

À luz do referencial teórico-metodológico da ergologia, para fundamentar a discussão proposta neste artigo, abordamos a atividade de trabalho de um professor do curso técnico de nível médio em Redes de Computadores do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), buscando desvelar como se constitui a prática docente na EPT e quais são os saberes construídos e mobilizados no curso do trabalho do professor.

Os dados apresentados foram obtidos por meio da observação das aulas da disciplina de Laboratório de Fundamentos de Informática ministradas pelo professor Adriano² ao longo do segundo semestre de 2017, bem como de ponderações apresentadas pelo docente durante

² Para preservar a identidade do professor, utilizamos um nome fictício.

uma entrevista semiestruturada realizada ao final do período de observação.³ É a partir dessa abordagem do trabalho docente real que problematizaremos as políticas de formação e de reconhecimento de saberes docentes na EPT.

Breve histórico das políticas de formação de docentes da educação profissional

A primeira tentativa de regulamentação da formação de professores para atuação na educação profissional se deu no início da década de 1940 com Lei Orgânica do Ensino Industrial (Lei 4.073/1942), que determinava que os professores do ensino técnico deveriam ser formados via cursos especiais direcionados para o ensino de uma área técnica específica. Ao longo do século XX, essa lei foi seguida de uma série de outros dispositivos legais que ora regulamentam ora se calam sobre a formação de professores para essa modalidade de ensino (PETROSSI, 1994; MACHADO, 2008; OLIVEIRA, 2010; COSTA, 2012; OLIVEIRA et al. 2015). Porém, foi a criação dos cursos especiais de formação emergencial para professores do ensino técnico, conhecidos como cursos de Esquema I e Esquema II, conforme explicitado a seguir, que marca, até os dias atuais, a forma como se organiza o preparo para a docência dos professores da EPT.

Os cursos especiais de Esquemas I e II foram instituídos em 1970, sendo que os cursos de Esquema I destinavam-se aos portadores de diploma de nível superior e compreendia 600 horas de complementação pedagógica. Já o Esquema II voltava-se para os portadores do diploma em “técnica industrial de nível médio” e abarcava as disciplinas didático-pedagógicas e de tecnologia especializadas relacionadas à área de habilitação escolhida para docência, com duração de 1.080 a 1.480 horas. Ao concluírem os cursos do esquema I ou II, os egressos faziam jus ao título de licenciados e considerava-se que estavam habilitados para a docência no ensino técnico (BRASIL, 1970, MACHADO, 2008, OLIVEIRA et al, 2015).

Os cursos de Esquemas I e II foram ofertados regularmente a partir do final dos anos 1970, ganhando destaque com a lei nº 5.692/1971, que estabeleceu a profissionalização compulsória aos alunos de 2º grau (MACHADO, 2008). Desde a concepção desses cursos, houve modificações em sua organização e em sua carga horária, mas a suas marcas enquanto programas aligeirados, provisórios e paralelos estão presentes nas políticas de formação de

³ Os dados apresentados fazem parte da pesquisa de doutorado “[título suprimido para avaliação]”, que tem como objetivo analisar o desenvolvimento e implementação das política de Reconhecimento de Saberes e Competências dentro da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

professores para educação profissional até os dias atuais (COSTA, 2012; PENA, 2014; OLIVEIRA et al, 2015).

Partindo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) no ano de 1996, podemos verificar que, apesar de destinar um título para tratar sobre os profissionais da educação, a lei não faz referência à formação de professores para atuar na educação profissional. Já no capítulo que dispõe especificamente sobre a Educação Profissional, LDBEN é suscita e destina somente quatro artigos (do 39 ao 42) para dispor sobre os objetivos e organização dessa modalidade de ensino, deixando em aberto quais os requisitos para a formação dos profissionais que nela atuarão. Assim sendo, “[...] por não se referir explicitamente ao professor para a Educação Profissional, [a LDBEN] viabiliza a interpretação de que o docente da área não carece de uma formação própria, mesmo para o caso do ensino técnico de nível médio” (OLIVEIRA, 2010, p.460).

Os artigos da LDBEN que abarcam a Educação Profissional foram regulamentados, em um primeiro momento, por meio do Decreto nº 2.208/1997. A grande marca desse decreto foi a desvinculação entre o ensino médio do ensino técnico, o que impossibilitava a oferta de cursos técnicos integrados ao nível médio, refletindo uma concepção de educação relacionada à um projeto de governo pautado em políticas neoliberais. Nesse contexto, o papel da educação profissional era o de formar trabalhadores para atendimento direto das demandas do mercado de trabalho em um modelo de produção baseado na flexibilização (OLIVEIRA, 2010, 2006; OLIVEIRA et al, 2015). O papel da educação profissional seria, portanto, formar rapidamente sujeitos “empregáveis” e “adaptáveis”, sendo atribuído ao professor dessa modalidade de ensino a função de ensinar técnicas de produção relacionadas à determinada área, sem preocupar-se com a formação integral do sujeito.

Na esteira dessa concepção, o Decreto nº 2.208/1997 definiu que as disciplinas técnicas poderiam ser ministradas não apenas por professores, mas também por instrutores e monitores, que seriam preparados por meio de cursos de formação pedagógica ou realizariam sua formação em serviço (BRASIL, 1997a). Segundo Oliveira (2006), nesse contexto, o professor na educação profissional foi concebido como um profissional competente em seu campo de formação que também leciona. Em consonância com essa concepção, Machado (2008) afirma que o Decreto nº 2.208/1997 apresenta claramente a intenção de valorizar a prática profissional do professor antes de seu ingresso na docência em detrimento de uma formação teórica mais consistente, viés predominante na formação docente para educação profissional até os dias atuais.

A formação pedagógica prevista no decreto supracitado se daria por meio de Programas Especiais de Formação Pedagógica, que tem como cerne os cursos de esquema I. A formulação desses Programas foi objeto do Parecer CNE/CP nº 04/1997, que coloca a necessidade urgente de formação de docentes para atuação no ensino básico, em especial nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação profissional, alegando insuficiência do número de docentes para atuar nessas etapas e modalidades de ensino.

A criação desses programas foi, então, apresentada como alternativa para formação rápida de docentes e deveria existir por tempo determinado até que a formação inicial de professores em cursos de licenciatura plena pudesse atender às demandas educacionais. Contudo, conforme argumenta Machado (2008), “[...] as soluções vistas como emergenciais e provisórias se tornaram permanentes e criaram um conjunto de referências que até hoje estão presentes nas orientações sobre formação docente para o campo da educação profissional e tecnológica” (p.76).

Foi somente com Resolução CNE/CP nº 02/1997 que os cursos dos esquemas I e II foram legalmente suspensos, abrindo a possibilidade para que eles se convertessem em programas especiais para formação de professores. Porém, de acordo com Costa (2012), os programas são, na realidade, “versões maquiadas desses esquemas que objetivam, especificamente, a supressão da lacuna de professores habilitados para determinadas disciplinas, como por exemplo, matemática e física, e em determinadas regiões do país” (p.68). Agravando esse quadro Machado (2008) aponta que com a criação dos programas especiais de formação de professores houve um rebaixamento significativo da carga horária dos cursos, confirmando a tendência de pouca valorização da formação didático-pedagógica dos professores da educação profissional.

Em 2004, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva revogou o Decreto nº 2.208/1997 e promulgou o Decreto nº 5.154/2004. Conhecido como Decreto Conciliador, este documento representou uma ruptura no modelo de educação profissional concebida no governo anterior e restabeleceu a oferta do ensino médio integrado ao ensino técnico. Assim, de acordo com Oliveira (2010), o Decreto 5.154/2004 representa “[...] um novo desafio nas exigências postas aos sujeitos da área: o de se capacitarem para desenvolver o novo currículo com integração entre as disciplinas de formação geral e as de formação específica” (p.462).

Apesar do desafio de promoção de um ensino integrado, o documento é omissivo no que diz respeito à formação de professores para atuação na EPT e não destina nenhum artigo para tratamento da questão. Nesse contexto, a formação didático-pedagógica de docentes para

atuação na EPT permaneceu sendo facultativa e a concepção de que para ser professor nessa modalidade de ensino basta ser um bom profissional da área prevaleceu.

No ano de 2008, houve um grande avanço no tratamento legal da educação profissional devido à promulgação da lei nº 11.741/2008, que altera os textos dos artigos 39 a 41 da LDBEN e destina uma seção específica para regulamentar a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). Essa lei estabelece que a Educação Profissional e Tecnológica deve se integrar aos diferentes níveis e modalidades da educação, abarcando cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; de educação profissional técnica de nível médio; e de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Além disso, a EPTNM passa a ser apresentada na LDBEN como uma modalidade do Ensino Médio, ofertada nas formas concomitante, subsequente e integrada (BRASIL, 2008).

Com esse novo enquadramento legal, compreende-se que as exigências de formação dos docentes para atuação EPTNM deveriam se assemelhar àquelas destinadas aos professores da Educação Básica (COSTA, 2012). Contudo, essa questão ainda permaneceu sem abordagem específica no texto da lei de 2008, prevalecendo a formação voluntária via Programas Especiais.

Foi somente no ano de 2012 que o Conselho Nacional de Educação, motivado pelas mudanças na legislação, divulgou a Resolução CNE/CEB nº 06/2012, que trata das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e define que a formação inicial para docência nessa modalidade de ensino deverá ser realizada em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação. Assim, a legislação estabelece a necessidade de formação dos professores por meio de cursos de licenciatura e abre ainda três excepcionalidades de formação para os docentes em efetivo exercício: (I) frequência à Cursos de pós-graduação *lato sensu* de caráter pedagógico; (II) obtenção de segunda licenciatura na área de atuação do docente; (III) o reconhecimento de saberes para os docentes com mais 10 anos de efetivo exercício na Educação Profissional, no âmbito da Rede Nacional de Certificação Profissional (Rede CERTIFIC) (BRASIL, 2012a).

Considerando os limites e objetivos deste artigo, nos ateremos, posteriormente, à terceira excepcionalidade supracitada, mas cumpre ressaltar que a necessidade se ponderar sobre os efeitos dessa legislação na efetiva formação dos professores para a EPTNM. Nesse sentido, constatamos, por meio dos dados apresentados no Censo da Educação Básica de 2017, que 40,4% do total de professores do ensino técnico da Rede Federal não possuem o título de licenciado.

A última mudança nos cursos de formação especiais data de 2015, com a criação dos cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, voltados para a formação inicial de nível superior dos profissionais do magistério. Novamente, por meio da Resolução CNE/CP nº 02/2015, define-se que esses cursos têm caráter emergencial e provisório, podendo ser ofertados aos portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida. O documento também estabelece novos critérios para definição de carga horária e oferta dos cursos, porém, continua a caracterizar os cursos nos moldes do esquema I, de emergenciais e provisórios.

Essas constantes alterações nas legislações sobre a EPT ao longo dos anos deram origem a um quadro de professores com formações diversificadas atuando na educação profissional, marcada pela grande presença de professores sem formação pedagógica. Nesse sentido, de acordo com os dados apresentados no Censo da Educação Básica referente ao ano de 2017, apenas 64,6% dos professores graduados atuando na educação profissional⁴ possuem a habilitação exigida pela LDB/1996 para exercício da docência na educação básica. É diante dessa realidade que presenciamos a emergência de políticas que têm como objetivo reconhecer e valorizar os saberes dos docentes que atuam na EPT, tendo como pano de fundo, portanto, a noção de que a experiência de trabalho é formadora.

Políticas de reconhecimento de saberes dos docentes da educação profissional

Na última década, dois dispositivos legais trataram sobre a possibilidade de reconhecimento de saberes dos docentes da educação profissional. O primeiro, a Resolução CNE/CEB nº 06/2012, prevê o reconhecimento de saberes dos docentes atuando na EPTNM, com mais de 10 anos de efetivo exercício, por meio da Rede CERTIFIC. Conforme dito, nessa resolução, a aprovação no processo de reconhecimento de saberes é considerada equivalente à realização do curso de licenciatura.

No entanto, o reconhecimento de saberes dos docentes da EPTNM via Rede CERTIFIC foi impossibilitado pela baixa oferta de programas da Rede pelas instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, sendo que, atualmente, não existem professores certificados dentro dessa modalidade. Assim sendo, focaremos nossa análise no desenvolvimento e implementação da política de Reconhecimento de Saberes e

⁴ A Sinopse da Educação Básica considera como docente da Educação Profissional aqueles que atuam nos seguintes cursos: Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, Ensino Médio Normal/Magistério, Curso Técnico Concomitante, Curso Técnico Subsequente, Curso FIC Concomitante, Curso Técnico Integrado à EJA e EJA Ensino Fundamental Projovem Urbano de Ensino Regular, Especial e/ou EJA.

Competências, criada pela lei nº 12.772/2012 e que prevê a equiparação entre o processo de reconhecimento de saberes e as titulações acadêmicas para fins de percepção de Retribuição por Titulação.

Como vimos, apesar terem como objetivo o reconhecimento de saberes dos professores da educação profissional, a finalidade dos processos de reconhecimento de saberes é distinta. Contudo, ambas as disposições legais têm como pano de fundo a ideia de que a experiência de trabalho docente tem caráter formador.

O RSC vêm sendo realizado pelas instituições da RFEPCT desde o ano de 2013, contemplando grande parte dos docentes da carreira EBTT com titulação inferior ao doutorado. O RSC é orientado por portarias e manuais emitidos pelo MEC, mas o processo de reconhecimento é definido no âmbito de cada instituição de ensino que, por meio de regulamento específico, define os critérios e formas de avaliação.

Essa política oferece aos professores EBTT a possibilidade de, por meio do processo de reconhecimento de saberes, receberem a Retribuição por Titulação um nível acima da titulação acadêmica efetivamente possuída. Assim, o RSC é definido em níveis e organiza-se da seguinte forma: 1) diploma de graduação somado ao RSC-I, que equivale ao título de especialista; 2) certificado de pós-graduação lato sensu somado ao RSC-II, que se equipara ao mestrado; e 3) titulação de mestre somada ao RSC-III, que equivale ao título de doutor (BRASIL, 2012b).

A análise da carreira dos docentes do EBTT nos mostra que a Retribuição por Titulação impacta significativamente a composição salarial desses professores. Por exemplo, para um professor EBTT no início da carreira (classe D-I) no regime de Dedicção Exclusiva, a Retribuição por Titulação pode constituir até 52% do salário de um docente com titulação de doutor ou com RSC-III, ultrapassando, então, o valor do salário base do docente.

Constata-se, portanto, uma grande procura do RSC pelos docentes. De acordo com dados disponibilizados no Painel Estatístico de Pessoal do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão⁵, em junho de 2017 o Serviço Público Federal contava com 42.851 docentes da carreira EBTT, destes 32.039 não possuíam o título de doutor, podendo, então, solicitar o RSC nos termos da lei 12.772/2012. Ainda de acordo com esses dados, 71% dos docentes nesta condição obtiveram o RSC.

⁵ Dados obtidos em junho de 2017 em <<https://www.pep.planejamento.gov.br>>.

Visando possibilitar melhor compreensão desses dados, apresentamos na Tabela 01 a titulação dos docentes EBTT em ativo exercício em junho 2017. Já o número de docentes contemplados pelo RSC é explicitado por meio de Tabela 02.

Tabela 1

Titulação dos docentes EBTT em junho de 2017

Titulação	Nr. de professores
Ensino Médio	91
Graduados	2.082
Especialista	8.182
Aperfeiçoado	118
Mestrado	21.559
Doutorado	10.812
Outra	7
Total	42.851

Fonte: Elaboração das autoras

Tabela 2

Docentes EBTT com RSC por nível em junho de 2017

Nível de RSC	Nr. de Professores
Graduação+Rsc-I	372
Pós-Graduação+Rsc-II	4.682
Mestre+Rsc-III	17.805
Total	22.859

Fonte: Elaboração das autoras

Analisando os dados apresentados nas tabelas 1 e 2 verificamos que o RSC apresenta níveis de abrangência distintos entre os professores das instituições da Rede Federal, variando de acordo com a titulação do docente. Nesse escopo, constatamos um alto alcance do RSC entre os professores com título de mestre, sendo que 82,5% desses professores foram contemplados com o RSC. Esse dado contrasta com a quantidade de docentes com título de graduado contemplados com RSC. Entre estes docentes, somente 17,9% possuem o RSC.

A primeira hipótese para tal discrepância seria o tipo de atividade valorizada nas matrizes de avaliação adotadas pelas instituições da Rede Federal, as quais, conforme constatado em outro momento,⁶ privilegiam a valorização de atividades de pesquisa, estas

⁶ C.F. Lima; Cunha (2018).

normalmente vinculadas à realização de cursos de pós-graduação, em detrimento de outras atividades também realizadas pelos docentes. Os dados disponibilizados pelo Painel Estatístico de Pessoal do Ministério do Planejamento, explicitam, ainda, somente 11,17% docentes graduados com menos de 30 anos de idade possuem o RSC-I, o que poderia ser explicado pela pouca experiência profissional e acadêmica, dentro e fora da docência, desses sujeitos.

Diante dessa diferença entre a quantidade de docentes de acordo com o nível do RSC, assim como a sua grande abrangência, levantam-se questões quanto aos critérios de avaliação utilizados e os impactos dessa política na qualificação dos docentes inseridos na educação profissional. Em uma primeira análise, constatamos que a obtenção do RSC pelos docentes não tem modificado significativamente a procura por capacitação via cursos de pós-graduação. Por outro lado, verificamos que os referenciais adotados para avaliação dos saberes docentes focam-se na análise de documentação que comprova a realização de determinada atividade pelo professor, privilegiando as atividades de pesquisa. Sendo que a prática docente propriamente dita, bem como as experiências profissionais dos sujeitos aparecem em segundo plano, quando estão presentes.

Trabalho e saberes: a abordagem ergológica e suas contribuições

Ao possibilitar o reconhecimento de saberes dos docentes, a legislação brasileira reconhece que a formação dos professores na educação profissional não se limita à frequência a cursos de formação inicial ou continuada institucionalizados. Assim, caminha-se para um entendimento de que o conteúdo desse modelo de formação tem como objeto as normas prescritas à priori e estas

[...] não conseguem antecipar o que o professor encontra na situação real de trabalho, ou seja, a grande diversidade de alunos, a relação singular que cada um deles estabelece com a escola e com o saber, as particularidades de cada situação, as especificidades próprias de cada estabelecimento de ensino, as regulações coletivas próprias de cada unidade escolar. (DE SOUZA DIAS; SANTOS; ARANHA, 2015, p.224)

Nesse sentido, a experiência de trabalho e, em especial, a prática docente se constituem como local de produção, circulação, legitimação e validação de saberes e, portanto, como meio de formação desses profissionais. Tal concepção vai ao encontro dos estudos desenvolvidos no campo da abordagem ergológica do trabalho, que se dedica a estudar o trabalho enquanto local privilegiado de construção de saberes pelos trabalhadores e nos ajuda a elucidar questões

relacionadas à implementação de políticas voltadas para a valorização e o reconhecimento dos saberes dos docentes na educação profissional.

A ergologia⁷ toma como ponto de partida a distinção entre trabalho prescrito e trabalho real, anteriormente apontada pela Ergonomia da Atividade de língua francesa, pela qual podemos aprofundar a compreensão sobre os saberes construídos e as competências desenvolvidas pelos trabalhadores no curso de suas experiências de trabalho. Nesse campo, o trabalho é tomado como atividade⁸ complexa, histórica e singular, impossível de ser completamente prevista/prescrita e que é desvelada somente - parcialmente - a partir da aproximação da atividade de trabalho.

Analisar o trabalho nessa perspectiva requer abordar o trabalho real, ou seja, exige debruçar-se sobre o trabalho no momento de sua execução pelo trabalhador, onde emergem situações de (micro)gestão, demandas de renormatizações, colocadas pelas variabilidades do meio (DURRIVE; SCHWARTZ, 2007; SCHWARTZ, 2010, 2007, 1998). É por meio dessa aproximação que consideramos ser possível desvelar – com consciência de que é impossível revelar totalmente o que é abarcado na atividade - aquilo que está em jogo no trabalho docente na EPT e que ultrapassa o conteúdo dos programas de formação inicial e continuada, bem como os critérios das matrizes de avaliação para reconhecimento de saberes desses professores.

Para compreender o trabalho docente na perspectiva ergológica, partimos da afirmação de Schwartz (2010, 2007, 1998) de que trabalhar é sempre a aplicação de um protocolo, por um lado, e encontro de encontros, por outro. De acordo com o autor, o trabalho é aplicação de um protocolo na medida que toda situação de trabalho comporta um conjunto de normas antecedentes a serem observadas pelos trabalhadores durante a atividade de trabalho. Essas normas são conceptualizações que abarcam os conhecimentos científicos, técnicos, jurídicos acerca de uma situação de trabalho, mas também fazem referência às regras que os sujeitos colocam para si mesmo na antecipação da atividade.

Por outro lado, a atividade de trabalho é também um encontro entre o sujeito e o meio. Essa dimensão do trabalho enquanto encontro reconhece que nem o sujeito nem o meio estão em condições idênticas todos os dias. A atividade de trabalho é, então, um encontro de um sujeito singular com uma realidade também singular.

⁷ A ergologia foi concebida na França durante a década de 1970 e se caracteriza como um campo de estudo pluridisciplinar que tem como objetivo melhor conhecer e intervir nas situações de trabalho.

⁸ A noção de atividade constitui-se enquanto conceito primordial da abordagem ergológica e, sinteticamente, é conceituada por Durrive e Schwartz (2008, p. 23) como sendo: “[...] um impulso de vida, de saúde, sem limite predefinido, que sintetiza, cruza e liga tudo o que se representa separadamente (corpo/espírito; individual/coletivo; fazer/valores; privado/profissional; imposto/desejado; etc.)”

Simultaneamente, a atividade é “encontro de encontros”, pois ela estabelece uma interface entre sujeitos históricos, as histórias dos instrumentos de trabalho, de seus coletivos, etc. De acordo com Schwartz (2007),

[...] “encontro de encontros” significa o encontro de toda uma série de *interfaces que se deve operar em conjunto*, que são os ambientes técnicos, os ambientes humanos, os procedimentos, os hábitos. Cada um desses elementos do encontro tem ele próprio uma história e, logo, a interface ou o pôr em encontro todos esses elementos diferentes (e particularmente, claro, esses elementos humanos) *cria singularidade* [...] “ao quadrado” ou a uma potência qualquer. (p.210, grifos do autor)

O autor vai dizer que na atividade o trabalhador é chamado a gerir um encontro de encontros que é inédito e que, por esse motivo, ultrapassa as possibilidades de normatização do trabalho. É justamente por ser gestão de encontros que há na atividade um forte apelo à pessoa, “[...] à sua memória, aos seus debates internos, aos seus hábitos quase domados em seu corpo, a uma multidão de coisas que são os mistérios da experiência” (SCHWARTZ, 2010, p.44).

A partir dessa perspectiva, reconhece-se que na atividade de trabalho são articulados saberes com estatutos epistemológicos distintos. De um lado há um saber protocolar, que se relaciona ao conhecimento disciplinar, acadêmicos e/ou profissionais; de outro temos os saberes das experiências, que são singulares, localizados, construído e reconstruídos no/pelo encontro de encontros (SCHWARTZ, 2010, 1998). Esses saberes da experiência, que também estão em relação com os conhecimentos disciplinares, são saberes (mais ou menos) em vias de conceituação e estão imbricados no *corpo-si*, entidade enigmática na qual se congregam o cultural, o mental, o fisiológico, as experiências, etc. e que faz a gestão dos encontros (DURRIVE; SCHWARTZ, 2007, SCHWARTZ, 1998). Assim sendo, os saberes evocados na atividade são dificilmente verbalizáveis e parcialmente inconscientes.

A forma como esses encontros e saberes são articulados na atividade de trabalho pode ser melhor explorada a partir do que Schwartz (1998, 2007) denominou de “ingredientes da competência”. Esses ingredientes, diferentemente das matrizes que se propõem a elencar competências necessárias para ocupação de determinado posto de trabalho, são elementos complexos, heterogêneos e que somente podem ser compreendidos a partir de uma relação com o agir aqui e agora.

Em se tratando desses ingredientes, Schwartz (2007) afirma que eles abarcam três elementos dificilmente articuláveis. O primeiro elemento, que é também o ingrediente 1, é a apropriação de um certo número de normas antecedentes que estão no âmbito do relativamente codificado e transmissível, e que são responsáveis por estruturar e enquadrar as situações de

trabalho. É o ingrediente que se vincula aos saberes constituídos e relacionam-se com os programas de formação institucionalizados.

Já o segundo elemento elencado pelo autor é o domínio daquilo que uma situação de trabalho pode ter de incessantemente inédito e de histórico. Este elemento relaciona-se com o ingrediente 2 da competência, que é a “Capacidade de se deixar apropriar – quase ser impregnado - pela dimensão singular da situação, pelo histórico, pela dimensão de ‘encontro de encontros’” (SCHWARTZ, 2007, p. 210).

Nesse ingrediente 2 as renormalizações operadas pelo trabalhador no curso da atividade ganham espaço. Isso implica em reconhecer que o encontro do sujeito com o meio é sempre, em parte, singular, portanto imprevisível, e que no encontro com aquilo que escapa à normas prescritas o trabalhador dá a si mesmo normas para tratar aquilo que não foi previsto de antemão e ao fazê-lo constrói a um saber e uma história singular. Nesse sentido, toda situação de trabalho é “uma combinação parcialmente inédita entre normas antecedentes [...] e materiais, objetos técnicos, entidades coletivas, cada qual com sua história própria, e cujo encontro, constituindo uma situação nunca idêntica a outra qualquer, produz e reproduz história de modo incessante” (SCHWARTZ, 1998, p.113).

O ingrediente 2 considera que as situações de trabalho não se repetem cotidianamente, havendo sempre uma dimensão histórica que requer dos trabalhadores uma competência “ajustada” ao tratamento da infiltração do histórico na atividade. Nesse processo, cada trabalhador constrói um saber localizado e singular, vinculado à sua experiência de vida, de trabalho e seus valores. Essas características da atividade nos colocam problemas e exigem que reconheçamos as limitações dos dispositivos que pretendem padronizar e enquadrar os saberes dos trabalhadores dentro de quadro referenciais adotados para formação e/ou avaliação de competências necessárias para o trabalho.

Nesse sentido, Schwartz (1998) afirma que é preciso reconhecer até que ponto uma situação de trabalho pode ser “enquadrada” dentro da dimensão protocolar; e em que medida ela se distancia da antecipação e requer um tratamento diferenciado. Tal análise é feita pelo trabalhador no curso da atividade, momento em que ele coloca em sinergia os dois primeiros ingredientes.

A atividade, a gestão de encontro de encontros, tem uma relação direta com os valores do trabalhador. Assim, a dimensão dos valores é o terceiro elemento elencado por Schwartz (1998, 2007) e é colocado como fator absolutamente diferente dos outros dois, uma vez que trata de valores não dimensionáveis em jogo na atividade. Esses valores dizem respeito aos

valores “[...] do político, do ‘bem comum’ (a saúde, a educação) num ‘mundo de valores’ onde não há nem limitação interna clara entre eles, nem hierarquização possível” (DURRIVE; SCHWARTZ, 2008, p. 24). Ou seja, são valores dimensionados somente subjetivamente e, por isso, variáveis de acordo com sujeito. Essa compreensão retira toda pretensão de neutralidade do trabalho e reconhece que este é realizado de forma singular, orientado por um campo de valores que abarca os valores de trabalho, os valores da vida do sujeito, e os valores de um sujeito em relação a um meio.

Essa concepção de trabalho proposta no âmbito da abordagem ergológica do trabalho contribui para que possamos pensar o trabalho a partir de sua dinamicidade e sua singularidade, colocando em questão possibilidade de “enquadrar” os saberes necessários para a atividade. Visando respaldar essa perspectiva, realizamos a análise da atividade de trabalho de um professor da EPT, conforme será apresentado a seguir.

Saberes da atividade de trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica

Neste artigo realizamos a análise da atividade de trabalho de um professor do curso técnico de nível médio em Redes de Computadores ofertado pelo CEFET-MG. Os dados aqui apresentados foram obtidos a partir da observação de aulas da disciplina Fundamentos de Laboratório de Informática ao longo do 2º semestre de 2017, bem como em verbalizações produzidas pelo docente responsável por ministrar a disciplina supracitada durante uma entrevista semiestruturada realizada ao final do ano letivo⁹.

Ressaltamos que, nesse momento, não pretendemos realizar uma análise exaustiva dos dados obtidos, mas sim utilizá-los para explicitar aspectos referentes aos saberes mobilizados por docentes no curso de sua atividade de trabalho e que escapam às prescrições dos cursos de formação de professores e às diretrizes de avaliação para fins de reconhecimento de saberes.

O professor acompanhado, que chamaremos de professor Adriano, é formado como técnico em eletrônica, graduado em Engenharia Elétrica, mestre em Manufatura Integrada ao Computador e doutor em Ensino de ciências e matemática. Adriano ingressou como docente do CEFET-MG no ano de 2005, mas já trabalhava como técnico em informática na instituição desde o ano de 1995. Antes de sua atuação junto ao CEFET-MG, o docente trabalhou por cerca de 10 anos em empresas privadas realizando serviços na área de informática.

⁹ As verbalizações transcritas neste artigo foram produzidas na entrevista semiestruturada realizada com o professor Adriano do dia 05/12/2017.

O professor Adriano, assim como grande parte dos professores do ensino técnico de nível médio da rede federal, não possui formação específica para atuação como docente (curso de licenciatura ou de formação pedagógica). No contexto de seu ingresso no CEFET-MG a habilitação para docência no ensino técnico se deu mediante a conclusão de curso superior relacionado com a área de ensino em que atua. Tal fato vai ao encontro da concepção de formação docente para atuação na EPT acima explicitada, na qual “[...] o professor do ensino técnico não é concebido como um profissional da área de educação, mas um profissional de outra área e que nela também leciona” (OLIVEIRA, 2006, p. 8), privilegiando-se sua formação técnica em detrimento da formação pedagógica.

Contudo, a ausência de formação didático-pedagógica não implica em uma ausência de saberes orientando e estruturando a prática docente. Esses saberes, por sua vez, são construídos e reelaborados pelo professor Adriano no curso de sua experiência, a partir da relação com a instituição, os alunos e com seus pares, ou seja, dos valores que instruem sua relação com o desenvolvimento do trabalho.

Ao considerarmos o trabalho docente enquanto encontro de encontros, tal como colocado por Schwartz (2010, 2007, 1998), constatamos que o professor “regula” a sua atividade de acordo com o aluno e com o meio, no aqui e agora. O encontro de encontros está presente a todo tempo na atividade de trabalho do professor e é marcada, sobretudo, pelo encontro entre o professor com um aluno, que é também um sujeito histórico, singular, em um meio de trabalho específico, que, neste caso, é um laboratório de informática, organizado de uma certa forma e com equipamentos que podem ou não estar em condições de uso naquele determinado momento. Esses encontros estão evidentes na fala de Adriano quando ele diz que:

Tem aquele aluno que gosta de ler o manual primeiro. É pegar no manual e ir fazendo parte a parte. E tem aquele aluno que gosta de ligar [o computador] e ver o que que vai acontecendo. Então, você tem que esperar o aluno. Quando o aluno te faz uma pergunta e você vê que ele é aquele cara metódico, aí você pergunta para ele desde o básico lá e vai subindo. Quando o aluno sabe muito, você faz o contrário. Você pergunta no nível abaixo daquele maior e vai até chegar lá embaixo. (fala 1)

Esse pequeno trecho explicita a alteração do processo de ensino de acordo com o aluno com o qual o professor se depara. O professor estabelece uma forma de apresentação do conteúdo a partir da interação com o aluno, levando em consideração os conhecimentos que tem sobre tal ou qual aluno. A atividade docente, portanto, não é definida somente a partir da dimensão protocolar, do que se deve ensinar segundo a ementa ou o plano de ensino. Seu sucesso depende da gestão de encontro de encontros, ou seja, da gestão do encontro com um

aluno específico, dentro de um laboratório, com a utilização de determinado equipamento, em um horário também específico.

No campo dos estudos sobre os saberes docentes, Tardif e Lessard (2014) apontam como característica principal do trabalho docente o fato dele ser um “trabalho sobre o outro”, atribuindo à essa característica um dos motivos para a complexidade da docência. Nesse sentido, o encontro entre professor e aluno exige do primeiro a capacidade de construir com o aluno objetos compartilhados, capazes de mobilizar o aluno para que ele se engaje no processo de ensino-aprendizagem. Em consonância com a concepção ergológica de trabalho enquanto encontro, Tardif (2002) afirma que os saberes docentes são “situados”, ou seja, são “construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, e é em relação a essa situação particular que eles ganham sentido” (p. 266).

A dimensão do encontro também é explicitada quando Adriano diz que “*Se você chega para dar aula 7h da manhã, primeiro que não tem ninguém, os alunos só chegam 7h30, depois que quando chega 8h30 eles já estão dormindo. Então você tem que parar, brincar, contar uma piada, para os alunos acordarem*” (fala 2). Nessa situação, o contexto é determinante para o modo como professor vai conduzir a aula, se vai explicar o conteúdo ou se vai parar um pouco a aula para conversar com os alunos, para que eles fiquem mais alerta e passem a prestar atenção no professor.

Esse relato do professor Adriano remete, novamente, à dimensão do trabalho sobre o outro, característico do trabalho docente. De acordo com Tardif e Lessard (2014), o trabalho docente tem como objeto “clientes involuntários”, submetidos ao processo de escolarização por força da lei, e que podem ser resistentes ao ensino e, portanto, ao trabalho do professor. A alternativa para o rompimento dessa “resistência” encontrada pelo professor Adriano, na tentativa de (re)engajar o aluno na aula, é justamente sua interrupção, para fazer o que, aparentemente, não se relaciona com o processo de ensino-aprendizagem.

Aqui, é importante demarcar que a ausência de formação didático-pedagógica inicial não implica na limitação da ação do professor acerca da construção de métodos de ensino. Estes foram (re)construídos tacitamente pelo docente ao longo de sua experiência. Remetendo à Tardif (2002) podemos dizer que estes saberes estão no campo dos saberes experienciais, que nascem e são validados na/pela experiência do professor.

A esses saberes vinculam-se também os conhecimentos técnicos do docente sobre o conteúdo da disciplina, sobre as normas institucionais, sobre o objetivo e o programa da disciplina, etc. Contudo, conforme colocado por Schwartz (1998, 2007), esse conjunto de

saberes é insuficiente para dar conta de tudo que está em jogo na atividade de trabalho docente, pois ignoram a dimensão de encontro de encontros.

A imprevisibilidade e a singularidade do trabalho docente vão exigir do professor aquilo que Schwartz (1998, 2007) denominou de ingrediente 2. Este ingrediente está fortemente presente na atividade do professor Adriano e fica evidente quando verificamos como o docente altera o modo de ensino em decorrência do comportamento do aluno com o qual interage, em relação ao horário da aula dentro do quadro de horário de cursos, etc.

As falas de Adriano explicitam que na atividade são relacionados conhecimentos sobre o processo de ensino-aprendizagem, formalizados pelas teorias pedagógicas, e saberes construídos na experiência de trabalho e que os ajudam a prever, parcialmente, como os alunos se comportam em determinados contextos – às 7h da manhã ou antes de ler o manual – em um meio específico. Trata-se, portanto, da articulação entre os ingredientes 1 e 2 propostos por Schwartz (1998, 2007).

Em outro momento, o professor Adriano explicita como o conhecimento da dinâmica dos alunos dentro da instituição influencia na forma como ele organiza sua aula.

O que que acontece: O aluno vem aqui de manhã, então ele fez, vamos por, 4 aulas de manhã; almoçou; voltou e eu dou aula 5h da tarde. O aluno tá doido pra ir embora [...]. O que que faço: eu abro a aula meio dia¹⁰ [no sistema] e deixo uma semana aberta, sabe? [...] Porque começa a aula 13h, aí eu abro meio dia para chegar e ver. Eu vejo quando chega no final da tarde, se tem uma aula teórica de outra disciplina antes da minha, o aluno já chega com a aula pronta. Enquanto o professor tá explicando, ele fica fazendo [...]. (fala 3)

O saber que o aluno chega cedo na instituição, que no dia de sua aula os alunos também frequentam outras disciplinas de laboratório que possibilitam a realização das atividades propostas por ele, faz com que o professor repense a dinâmica de sua disciplina. Essa mudança na organização da disciplina tem relação direta com a percepção do docente acerca do comportamento dos alunos em sua aula. Ou seja, foi somente após contatar que os alunos chegam cansados à sua aula, que ele elabora e testa novas formas de ensinar os conteúdos.

Constatamos também que conhecer o local onde a aula será ministrada influencia na forma como o professor realiza sua atividade de trabalho. Ao saber que os computadores do laboratório que ele utiliza são compartilhados com outros professores e que, por vezes esses apresentam problemas para ligar, o professor chega mais cedo em sala de aula, confere o

¹⁰ O professor se refere ao sistema institucional utilizado para disponibilização de conteúdos e exercícios práticos aos alunos.

funcionamento das máquinas, tenta realizar reparos quando necessário e, quando não existem computadores suficientes, reorganiza a atividade em grupos com mais ou menos alunos. É justamente a presença do ingrediente 2 que faz com que o professor seja capaz de prever, em alguma medida, e alterar sua prática quando necessário.

Contudo, não bastaria que o professor Adriano conhecesse os conceitos, os protocolos de seu trabalho, nem tão pouco a dimensão histórica da atividade. Estabelecer uma dialética entre esses dois polos é ingrediente essencial para um “agir competente”. Ou seja, um professor que sabe que precisa chegar à sala de aula às 7h da manhã e apresentar o conteúdo previamente estabelecido, tem que também levar em consideração que grande parte dos alunos não chegam no horário, por diferentes motivos, e que quando chegam ainda estão sonolentos; e de acordo com todas informações ele precisa repensar sua prática, estabelecer novas estratégias para que o aluno se engaje na aula.

Nessa articulação entre o protocolo e a atividade, o docente se engaja em um processo de (re)construção de saberes singulares e localizados que os ajudam a “dar conta” do processo de ensino-aprendizagem. Aqui é preciso uma competência ajustada que possibilita ao professor ponderar sobre os efeitos da interrupção da aula para atendimento de um aluno ou para contar uma história que chame atenção dos alunos, fazendo uma escolha entre o tempo disponível para o ensino do conteúdo e o engajamento do aluno na aula.

Essa constatação corrobora com os estudos de Tardif (2002) que afirmam que os saberes dos professores são plurais e heterogêneos. Isso porque, na atividade, o professor recorre a sua história, sua cultura, sua experiência, mas também se apoia em conhecimentos disciplinares formalizados, conhecimentos curriculares do curso e da disciplina em questão, aos conhecimentos didático e pedagógicos, etc. Além disso, a prática docente não se limita a uma concepção teórica ou a aplicação de uma técnica. Elas são variáveis de acordo com a situação de trabalho (idem).

A sinergia entre os ingredientes propostos por Schwartz (1998, 2007) ou entre esses elementos dos saberes docentes colocados por Tardif (2002), é realizada no aqui e agora, atribui à atividade docente um caráter singular, impossível de ser previsto pelas normas prescritas e, também, pelas próprias normas que o professor coloca para si. A esse respeito, o professor Adriano diz que:

Você nunca consegue dar uma aula igual a outra [...] Porque a primeira turma você vem preparando uma coisa, aí pode acontecer algum imprevisto, o aluno pode fazer... Você pensa que o aluno vai fazer uma coisa e na verdade

ele faz outra completamente diferente. Aí você nota os erros a partir do que o aluno vai te chamando. Aí na segunda aula você corrige. (fala 4)

É na atividade que o professor faz ajustes visando aprimorar sua prática. Simultaneamente, a instauração de uma dialética entre os ingredientes 1 e 2 convoca o trabalhador a fazer escolhas e requer um trabalho de valores, sendo este o terceiro elemento apontado por Schwartz (1998, 2007).

Na atividade de Adriano o trabalho de valores é evidente a todo momento. Retomando as falas acima apresentadas, alguns trechos explicitam como essa dimensão permeia a atividade do docente. Quando o professor disponibiliza os conteúdos de sua aula antes do horário previsto porque sabe que o aluno chegou cedo e que às 17h “*O aluno tá doído pra ir embora*”, ele o faz porque há nele um valor relacionado à condição do aluno que tem uma carga horária grande de aulas e que no final do dia está cansado.

Da mesma forma, quando o professor modifica seu método de ensino de acordo com o aluno ou com sua experiência, sem que ninguém exija tal modificação, estão agindo aqui valores relativos ao compromisso com processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, podemos aproximar a acepção ergológica das pesquisas sobre trabalho docente quando estas concluem que o tratamento reservado ao objeto de trabalho docente - o aluno - não pode se reduzir à preocupação com sua transformação objetiva e instrumental, levantando questões complexas acerca da ética, da efetividade e das relações inerentes à interação humana.

Considerações finais

Diante dessa breve análise do trabalho do professor Adriano à luz do referencial teórico da abordagem ergológica do trabalho, podemos explicitar os limites das prescrições em relação à atividade de trabalho docente na EPT. Nesse sentido, a riqueza de dimensões e de elementos presente na atividade do professor Adriano nos possibilita questionar as possibilidades de formalização de todos os saberes necessários para a docência na EPT, mas também nos ajuda a desvelar que atividade docente é repleta de saberes singulares, construídos na e pela experiência de trabalho, que devem ser valorizados pelas políticas que objetivam a formação e/ou o reconhecimento de saberes desses profissionais.

O tratamento das disposições legais que versam sobre a formação dos professores que atuam na educação profissional, por sua vez, explicita que esta é marcada por interrupções e alterações que sempre culminaram em modelos de formação emergenciais e aligeirados. Chama atenção perpetuação de programas de formação voltados para a complementação pedagógica,

que tem alvo sujeitos já graduados, bem como a maleabilidade da exigência de formação didático-pedagógica para professores dessa modalidade de ensino.

Essa abertura legal possibilitou o ingresso e permanência de grande número de professores sem formação docente nas instituições de EPT da rede federal. É nesse contexto em que emergem políticas que possibilitam o reconhecimento de saberes docentes, seja para equiparação com cursos de licenciaturas, seja para percepção de Retribuição por Titulação.

Essas políticas reconhecem o caráter formativo da experiência de trabalho dos docentes da EPT, bem como pautam a necessidade de valorização dos mesmos. Contudo, apesar desse avanço, constatamos que o reconhecimento de saberes desses docentes via Rede CERTIFIC permanece inviabilizado por inatividade da própria Rede. Por outro lado, o Reconhecimento de Saberes e Competências foi obtido pela maioria dos docentes sem o título de doutor, contemplando 82,5% dos docentes da rede federal.

A abrangência do RSC e a discrepância em sua distribuição entre docentes graduados, especializados e mestres, coloca a necessidade de analisarmos seus critérios de avaliação, bem como as possibilidades de reconhecimento de saberes da experiência. É com esse intuito que recorremos à abordagem ergológica do trabalho.

A ergologia nos ajuda a compreender o trabalho enquanto encontro de encontros, no qual existe uma relação dialética entre as normas prescritas, saberes, valores, experiências do sujeito em atividade. Assim, a atividade de trabalho coloca em jogo saberes ultrapassam aqueles aprendidos nos cursos de licenciatura e, também, no caso dos professores da educação profissional, aqueles aprendidos para a prática profissional em outras áreas.

A partir dos pressupostos da ergologia, analisamos atividade de trabalho do professor Adriano. Os dados de entrevistas e observações apresentados neste artigo explicitam como essa relação dialética entre “ingredientes” é realizada cotidianamente pelo docente e nos ajuda a desvelar – parcialmente- os saberes que estão em jogo no trabalho docente na EPT.

Ao mesmo tempo, a análise da atividade do professor Adriano a partir do referencial da ergologia explicita forte presença da subjetividade na atividade e nos permite problematizar os alcances das políticas de reconhecimento de saberes dos professores da educação profissional. Nesse contexto, fica evidente que o domínio das normas, dos saberes disciplinares, é insuficiente para a efetiva realização do trabalho do professor. A atividade de trabalho docente, enquanto matriz de infidelidades, exige que o professor lide com situações singulares, em relação com sujeitos e em um meio igualmente singulares, e, com isso, surgem saberes singulares, dificilmente verbalizáveis e que, portanto, escapam às possibilidades de avaliação.

Em suma, a partir da análise apresentada é possível problematizarmos as políticas voltadas para o reconhecimento de saberes e a forma como elas têm concebido as formas de avaliação. Em tais processos é preciso reconhecer que os saberes mobilizados na atividade de trabalho são complexos, de diferentes ordens e não podem, portanto, serem enquadrados em matrizes referências pensadas alhures ou complementarmente desvelados. Assim sendo, no que diz respeito ao reconhecimento de saberes dos professores da educação profissional, deve-se reconhecer, também, os limites de formalização desses saberes por meio de instrumentos avaliativos, uma vez que não se é possível abarcar todos os aspectos que envolvem a prática docente.

REFERÊNCIAS

ALCOFORADO, Joaquim Luiz M. **Competências, cidadania e profissionalidade: limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos**. 460f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação)- Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008.

ALLAIS, Stephanie Matseleng. The impact and implementation of national qualifications framework: a comparison of 16 countries. In. YOUNG, Michael; ALLAIS, Stephanie Matseleng. **Implementing national qualifications frameworks across five continents**. Routledge, 2013.

BACCIN, Eclea Vanessa Canei. **Reconhecimento de Saberes e Competências no Ensino Básico Técnico e Tecnológico: impactos sobre a carreira e o trabalho docente**. 2018. 294f. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BRASIL. **Decreto-lei n. 4.073**, de 30 de janeiro de 1942. Estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial. Rio de Janeiro, Diário Oficial da União, 9 fev. 1942.

BRASIL. **Portaria Ministerial n.º 339**, de 07 de agosto de 1970. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 26 out. 1970.

BRASIL. 1996 **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Decreto n.º 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do Art. 36 e os Artigos 39 a 42 da Lei 9.394, Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 abril de 1997a.

BRASIL. 1997b **Parecer CNE/CP n.º 04**, de 11 de março de 1997. Proposta de resolução referente ao programa especial de formação de Professores para o 1º e 2º graus de ensino - Esquema I. Brasília, DF: Diário Oficial da União 15 mar. 1997b.

BRASIL. **Decreto n.º 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF; Diário Oficial da União, 26 jul. 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.784**, de 22 de setembro de 2008. Brasília, DF; Diário Oficial da União, 23 set. 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 06**, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 21 set. 2012a.

BRASIL. **Lei 12.772**, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei no 7.596, de 10 de abril de 1987 [...]. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 31 dez. 2012b.

COSTA, Maria A. **Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos**. 2012. 231 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

DE SOUZA DIAS, Deise; SANTOS, Eloisa Helena; ARANHA, Antônia Vitória Soares. Contribuições da ergologia para a análise da atividade de trabalho docente. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 1, p. 211-227, 2015. DURRIVE, Louis; SCHWARTZ, Yves. **Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana**. Niterói: EdUFF, 2007.

DURRIVE, Louis; SCHWARTZ, Yves. Glossário da ergologia. *Laboreal*, v. 4, n. 1, p. 23-28, 2008.

FABRE, Larissa. **O Reconhecimento de Saberes e Competências no âmbito do Instituto Federal de Santa Catarina e as novas qualificações docentes**. 2017. 95f. Mestrado Profissional em Administração Universitária. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

LIMA, Natália V. **Análise do sistema de reconhecimento de saberes e certificação profissional brasileiro: um olhar sobre a Rede CERTIFIC**. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2011.

LIMA, Natália V. Reconhecimento de saberes do trabalho e certificação profissional: a experiência da Inglaterra. 289f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

LIMA, Natália Valadares; CUNHA, Daisy Moreira. Políticas de certificação de saberes do trabalho no Brasil: a construção da Rede Certific. *Revista Pedagógica (Chapecó. Online)*, v. 19, p. 209, 2017.

LIMA, Natália Valadares; CUNHA, Daisy Moreira. Saberes docentes: as políticas de reconhecimento de saberes dos professores da educação profissional no Brasil. *Educação em Revista*, v. 34, e177334, 2018.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. 1ª ed. Brasília: MEC/INEP, v. 8, p. 67-82, 2008.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 121-142, 2001.

MORAES, Carmen S.; NETO, Sebastião. L. Educação, formação profissional e certificação de conhecimentos: considerações sobre uma política pública de certificação profissional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1435-1469, set./dez. 2005.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; CUNHA, Daisy Moreira; SOARES, Juliana de Souza. Formação de professores para a educação profissional: um estudo histórico e crítico. In: SCARELI, Giovanna (org.). **Educação, Culturas, Políticas e Práticas Educacionais e suas relações com a pesquisa**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. **Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, n. 11, nº 2. 2006. p. 03-09.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A formação de professores para a educação profissional. IN. DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 454-478, 2010.

PENA, Geralda A.C. **Docência na Educação Profissional e Tecnológica**: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na Rede Federal. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UFMG, 2014.

PETEROSSO, Helena Gemignani. **Formação do professor para o ensino técnico**. Edições Loyola, 1994.

PIRES, Ana Luisa de Oliveira. **Educação e formação ao longo da vida**: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências. Tese (Doutorado em Ciência da Educação)- Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2002.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In. Nóvoa, Antônio. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, p. 77-91, 1992.

SCHWARTZ, Yves. A experiência é formadora? **Educação & Realidade**, v. 35, n. 1, 2010.

SCHWARTZ, Yves. Uso de si e competência. In. Durrive, Luis; Schwartz, Yves. **Trabalho & ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Niterói: EdUFF, 207-223. 2007.

SCHWARTZ, Yves. Os ingredientes da competência: Um exercício necessário para uma questão insolúvel. **Educação & Sociedade**, v. 19, n. 65, 101-140. 1998.

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

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas, Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ. Vozes, 2014.

TERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antônio. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 143-160, 2001.

SOBRE O(A/S) AUTOR(A/S)

Natália Valadares Lima

Doutorado em Educação (concluído) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Técnica-Administrativa em Educação no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) – Brasil; Membro do Grupo de Estudos sobre Trabalho e Educação. E-mail: natvlima@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0001-6073-7854>

Daisy Moreira Cunha

Doutorado em Filosofia (Epistemologia e História da Filosofia) (concluído) pela Aix-Marseille Université; Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil; Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão social – FaE/UFMG; Grupo de Estudos sobre Trabalho e Educação. E-mail: daisycunhaufmg@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-0702-8132>

Recebido em: 10 de abril de 2020
Aprovado em: 31 de julho de 2020
Publicado em: 07 de setembro de 2020