

Saberes docentes para a educação profissional e tecnológica: sentidos em disputa

Teacher knowledge for technical education in Brazil: meanings in dispute

Saberes pedagógicos para la enseñanza técnica en Brasil: significados en disputa

João Kaio Cavalcante de Moraes^I

Ana Lúcia Sarmento Henrique^{II}

RESUMO

O presente artigo insere-se nas discussões teórico-práticas acerca da formação e saberes dos/as professores/as e tem como objetivo analisar o sentido epistemológico atribuído aos saberes docentes nas pesquisas de autores consagrados da área, a fim de compreender se estabelecem relações com um projeto de educação profissional e tecnológica socialmente referenciado. Para isso, realizaram-se buscas nos textos dos autores para identificar o sentido epistemológico atribuído aos saberes docentes. A pesquisa se configura como bibliográfica, tendo como método o materialismo histórico-dialético. Os resultados mostram que há vinculação dos estudos a uma perspectiva prática-utilitária de saberes docentes centrados no fazer em sala de aula, contudo dissociados da realidade social, política e econômica. De forma contrária, defende-se que a formação e os saberes docentes estejam vinculados à práxis e estritamente vinculados à realidade social, política, econômica, pedagógica e didática.

Palavras-chave: Formação Docente. Saberes Docentes. Educação Profissional e Tecnológica.

ABSTRACT

This article is part of the theoretical-practical discussions about the training and knowledge of teachers and aims to analyze the epistemological meaning attributed to teaching knowledge in the research of renowned authors in the area, in order to understand whether they establish relations with a socially referenced professional and technological education project. To do this, the authors' texts were searched to identify the epistemological meaning attributed to teaching knowledge. The research is bibliographical, using historical-dialectical materialism as its method. The results show that the studies analyzed are linked to a practical-utilitarian perspective of teacher training and knowledge, centered on what is done in the classroom and detached from the social, political and economic reality. On the contrary, it is argued that teacher training and knowledge should be linked to praxis and strictly connected to social, political, economic and pedagogical reality.

Keywords: Teacher Training. Teaching Knowledge. Professional and Technological Education.

^ISecretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil. E-mail: kaio-ca-valcante@hotmail.com  <https://orcid.org/0000-0001-6984-3629>

^{II}Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil. E-mail: analuciasarmentohenrique@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-1536-7986>

RESUMEN

Este artículo se enmarca en las discusiones teórico-prácticas sobre la formación y el conocimiento de los docentes y tiene como objetivo analizar el significado epistemológico atribuido al conocimiento docente en las investigaciones de autores reconocidos en el área, con el fin de comprender si establecen relaciones con un contexto socialmente referenciado. Proyecto de Educación Profesional y Tecnológica. Para ello, se buscaron los textos de los autores para identificar el significado epistemológico atribuido al saber docente. La investigación es bibliográfica, utilizando como método el materialismo histórico-dialéctico. Los resultados muestran que los estudios analizados están vinculados a una perspectiva de la formación y del conocimiento docente, centrada en lo que se hace en el aula y desvinculada de la realidad social, política y económica. Por otro lado, se argumenta que la formación y el conocimiento del profesorado están vinculados a la praxis y estrictamente conectados con la realidad social, política y económica.

Palabras clave: Formación del Profesorado. Conocimiento Docente. Educación Profesional y Tecnológica.

INTRODUÇÃO

Nas décadas de 1980 e 1990, as pesquisas educacionais publicadas em países de capitalismo avançado como Estados Unidos e Canadá destacavam a necessidade de sistematizar uma base de saberes/conhecimentos que caracterizassem o fazer docente. Inferia-se, naquele momento, que assim como médicos, advogados, engenheiros e arquitetos, os/as professores/as também apresentam saberes específicos que caracterizam seu o trabalho.

Nessa lógica, a construção, mobilização e valorização social dos saberes docentes poderiam ocasionar determinado *status* à carreira em questão (Tardif, 2014). Os principais pesquisadores dessa corrente de pensamento acerca da formação e do trabalho do professor são Maurice Tardif, Clermont Gauthier e Lee Shulman.

No Brasil, a discussão em torno dos saberes docentes começou a ser difundida por intermédio da publicação, em 1991, do primeiro artigo de Tardif *et al.* (1991), no periódico *Teoria & Educação*. Com relação a isso, Almeida e Biajone (2007, p. 284) afirmam que “é importante esclarecer que, no Brasil, a introdução dessa temática deu-se, especialmente, pelas obras de Tardif e, posteriormente, de Gauthier e Shulman.” Esses estudos foram gradativamente recebendo atenção das instituições e dos departamentos voltados para a formação inicial e continuada de professores, servindo como referencial teórico para os componentes curriculares do eixo pedagógico da formação do professorado brasileiro.

Paralelamente ao processo de difusão dos estudos de pesquisadores estrangeiros nos cursos de formação de professores no Brasil, destaca-se, também, o incremento do termo “saberes docentes” nos documentos oficiais do nosso país no decorrer das décadas 2000 e 2010 sem maiores discussões em torno do seu sentido, como destacado por Magalhães (2016) em sua pesquisa de mestrado.

No caso da formação de professores para a educação profissional e tecnológica (EPT), as pesquisas de Araujo (2008), Machado (2008; 2019), Moura (2014), Moraes *et al.* (2019) e Moraes e Henrique (2020) ressaltam a necessidade de problematizar a formação docente com base na realidade do sistema educacional brasileiro, sem desvinculá-la das condições sociais, políticas, econômicas e culturais do Brasil.

Nesse caso, observa-se um ponto de reflexão importante para o estudo acerca dos saberes docentes no campo da educação profissional (EP). Os/as pesquisadores/as brasileiros/as da área da EP salientam a necessidade de problematizar a formação docente com base na realidade material e nos condicionantes sociais, políticos, econômicos e pedagógicos. Enquanto isso, os principais

estudos sobre os saberes docentes são de pesquisadores/as de países como Estados Unidos da América e Canadá, cujas realidades social, política, econômica e educacional divergem da nossa.

Tendo como premissa essa dimensão, questionamo-nos como podemos discorrer acerca dos saberes docentes fundamentados prioritariamente em pesquisadores/as que desenvolvem suas pesquisas em países de capitalismo avançado e distantes da realidade brasileira? Como essas pesquisas podem ser “aplicadas” no Brasil, desconsiderando a realidade social, política, econômica e educativa do nosso país? Quais são os fundamentos epistemológicos que norteiam os estudos hegemônicos na literatura educacional acerca dos saberes docentes? Será que essa discussão estabelece relações com uma formação docente comprometida com outra sociabilidade ou fortalece a lógica do capital?

Dessa forma, faz-se necessário problematizar o sentido epistemológico atribuído aos saberes docentes por Gauthier *et al.* (2014), Shulman (2014) e Tardif (2014) e, com isso, compreender se é possível fazer uma associação entre os saberes docentes levantados pelos pesquisadores e o projeto de formação defendido pelos principais pesquisadores da área da formação docente para a EP no Brasil (Araujo, 2008; Machado, 2008; Moura, 2014).

O objeto deste estudo desenvolve-se enquanto produzimos uma pesquisa de doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), defendida em meados de 2022. Com base nas leituras, observou-se predomínio das discussões em torno dos saberes vinculados à prática e à reflexão sobre ela, o que nos chamou a atenção e o interesse em aprofundar a discussão.

Dessa forma, o presente artigo problematiza o sentido epistemológico atribuído aos saberes docentes dos estudos hegemônicos no campo da educação, da EP e da formação docente para a EPT no Brasil. Mas concretamente, o objetivo do artigo é analisar o sentido epistemológico atribuído aos saberes docentes nos estudos de Gauthier *et al.* (2014), Shulman (2014) e Tardif (2014), a fim de compreender se estabelecem relações com uma concepção de formação docente que se coadune com um projeto de formação humana e EP socialmente referenciado.

O presente artigo é um estudo bibliográfico, no qual se realizaram levantamentos dos principais pesquisadores que discorrem sobre os saberes docentes. Foram analisadas as pesquisas de autores consagrados na temática, como Gauthier *et al.* (2014), Shulman (2014) e Tardif (2014). Paralelamente a isso, consultamos os estudos de Frigotto (1985), Kuenzer (1997), Ciavatta (1998; 2000), Ramos (2011) e Moura (2014), posto que eles/as discorrem sobre um projeto de EP socialmente referenciado.

Além da introdução, o artigo apresenta uma síntese dos saberes docentes na perspectiva da prática. Posteriormente, discutimos a formação e os saberes docentes fundamentados na práxis e, por fim, apresentamos as considerações finais.

SABERES DOCENTES NA PERSPECTIVA DA PRÁTICA

O principal estudo sobre os saberes docentes no Brasil é o livro intitulado *Saberes Docentes e Formação Profissional*, publicado inicialmente em 2002, de autoria de Maurice Tardif (2014). Na visão do pesquisador, os saberes dos professores estão relacionados “com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola” (Tardif, 2014, p. 55).

A questão do tempo é fundamental para Tardif (2014, p. 57) na constituição dos saberes docentes, pois essa condição aparece “como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho.” Em outro recorte do livro, o autor assegura que “o saber dos professores é temporal, significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (Tardif, 2014, p. 20).

Ainda sob a visão do referido autor, os/as professores/as constroem saberes à medida que trabalham. Para ele, “o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula” (Tardif, 2014, p. 16). Nessa perspectiva, o trabalho está vinculado à atuação dos professores e das professoras em contextos práticos de ensino-aprendizagem.

Segundo Tardif (2014), os saberes docentes são construídos com base na história de vida e na experiência dos professores e estão a serviço do trabalho, que nesse caso está vinculado à prática. No entendimento do pesquisador, os/as professores/as apresentam várias concepções de práticas, todas elas em função não só de sua realidade cotidiana e biográfica, bem como das necessidades, recursos e limitações do cotidiano. Não existe apenas uma prática, mas várias, sendo diversas e plurais. Tais saberes são sociais, posto que os docentes trabalham “com sujeitos e em função de um projeto: transformar os alunos, educá-los e instruí-los” (Tardif, 2014, p. 13).

A sistematização defendida por Tardif (2014) tem como base a prática, a experiência e o cotidiano do professor, sendo validados por esses elementos. Apenas os saberes disciplinares e profissionais são construídos na formação inicial, entretanto o primeiro independe do segundo, podendo, até mesmo, ser construído em espaços distintos. Essa defesa contribui para o distanciamento da articulação/integração da formação específica (para atuar em um componente curricular), da formação pedagógica (o que engloba os conhecimentos da ciência da educação).

Além da forte influência dos estudos de Maurice Tardif acerca dos saberes docentes no Brasil, destacam-se também as pesquisas de Clermont Gauthier *et al.* (2014), os quais procuram problematizar os saberes/conhecimentos necessários ao ensino. Para eles, “o conhecimento desses elementos do saber profissional docente [...] é fundamental e pode permitir que os professores exerçam o seu ofício com muito mais competência” (Gauthier *et al.*, 2014, p. 17).

Assim como Tardif (2014), Gauthier *et al.* (2014) também defendem os saberes disciplinares e curriculares. São abordagens semelhantes nesse aspecto. Entretanto, no que tange aos saberes pedagógicos, experienciais e da ação pedagógica, os pesquisadores divergem. Na abordagem de Gauthier *et al.* (2014), os saberes experienciais são únicos e individuais, sendo validados e transformados em outros saberes, os da ação pedagógica.

A ênfase do trabalho de Gauthier *et al.* (2014) está justamente na transformação dos saberes experienciais (individuais) nos saberes da ação pedagógica (coletivos e partilhados). Esse processo é mediado pela pesquisa, mas os autores não o associam ao pensamento epistêmico da ciência da educação (outros saberes elencados pelos pesquisadores). Nessa abordagem, o/a professor/a adquire conhecimentos experienciais na ação pedagógica, entretanto compartilha isso com os demais colegas professores e profissionais da escola.

Nessa defesa, observa-se, assim como no estudo de Tardif (2014), um polo de saberes com perspectiva teórica e outro mais prático. Ao discorrer a respeito dos saberes da tradição pedagógica, ou seja, aqueles vinculados aos conhecimentos do senso comum sobre a educação e os processos de ensino-aprendizagem, Gauthier *et al.* (2014, p. 18) comentam que “esse saber da tradição apresenta muitas fraquezas, pois pode importar inúmeros erros. Ele será adaptado e modificado pelo saber experiencial, e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica.”

Outro grande responsável pelas discussões em torno dos saberes docentes, em nível mundial na década de 1980, foi Lee Shulman, filósofo e doutor em psicologia pela Universidade de Chicago, cidade onde nasceu. Shulman (2014) defende que existe uma categoria de conhecimentos que distingue os professores das demais profissões. Essa questão é discutida no livro *Knowledge and teaching: foundations of the new reform* (Shulman, 1987), escrito em língua inglesa no ano de 1987, no qual são apresentados à comunidade acadêmica os construtos que influenciaram uma geração de pesquisadores: fontes de conhecimento base para o ensino e modelo de ação e raciocínio pedagógico.

A questão do tempo e da ação pedagógica é diluída na abordagem de Lee Shulman (1987). Para esse pesquisador, as fontes de aquisição dos conhecimentos dos/as professores/as da escola secundária são acadêmicas, de organização curricular e dos processos educativos, da pesquisa teórica e da sabedoria advinda da própria prática.

Diferentemente de Gauthier *et al.* (2014), Shulman (2014) e Tardif (2014) centra seu estudo no conhecimento cognitivo do professor no ensino da matéria/disciplina que ministra. Ao contrário do saber disciplinar, Lee Shulman (2014) defende que os conhecimentos construídos pelos professores estejam a serviço dos conteúdos de ensino. A centralidade da proposta nos conteúdos e nas disciplinas também pode ser observada na questão dos conhecimentos pedagógicos e curriculares, haja vista que estes devem ir ao encontro dos conteúdos de ensino.

No que diz respeito ao papel da prática, Shulman (2014, p. 211) acredita que essa é “a última fonte da base de conhecimento e a menos estudada e codificada de todas.” É a própria sabedoria adquirida com a prática, as máximas que guiam (ou proveem racionalização reflexiva para) as práticas de professores competentes.” Nesse sentido, no entendimento do autor, a prática deveria ser mais estudada, constituindo os saberes mais importantes dos/as professores/as que atuam nas escolas de nível básico.

Após a realização desse movimento de pesquisadores estrangeiros que influenciaram fortemente os estudos brasileiros nos últimos 30 anos, chamamos a atenção para o fato de que, apesar das diferenças, os estudos convergem no sentido de uma epistemologia centrada na prática, vinculada à lógica do capital e de países de capitalismo avançado, tendo em vista que nenhuma delas apresenta um compromisso ético-político de transformação de realidades individuais e coletivas.

Essa questão é muito evidente na medida em que os estudos dos três pesquisadores elencados centralizam a aquisição dos saberes docentes no fazer prático, utilitário, centrado única e exclusivamente na sala de aula. Compreende-se que o/a professor/a é um sujeito social e que seu fazer cotidiano está situado na tessitura das contradições inerentes à sociedade capitalista na qual todas as pessoas estão inseridas.

Além disso, os/as professores/as são sujeitos que deveriam receber formação inicial e continuada teórico-prática que proporcionasse não só sustentação ao fazer docente em sala de aula, mas também em outros espaços em que o/a professor/a pode atuar, como, por exemplo, nas organizações sindicais, nos conselhos de educação, na atuação em órgãos colegiados inerentes às instituições educativas que apresentam gestão democrática, conforme determinam a Carta Magna do Brasil de 1988 e a lei n. 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Para isso, também é necessária a constituição do saber crítico-contextual (Saviani, 1996), oriundo das concepções sócio-históricas, que permite ao docente não só desempenhar papéis na sociedade de forma ativa e inovadora, como também formar seus estudantes para atuarem em instâncias públicas de gestão democrática.

Nos estudos de Gauthier *et al.* (2014), Shulman (2014) e Tardif (2014), percebe-se uma relativização ou até mesmo rebaixamento do papel da formação inicial e continuada de professores na constituição dos saberes docentes. Além disso, a prática é colocada em contraposição à teoria e, de forma dicotômica, assume centralidade, levando o/a professor/a a atuar em sala de aula de forma acrítica ao realizar ações mecânicas, reprodutoras de métodos e técnicas de ensino. Essa perspectiva da relação teoria-prática é hegemônica nos estudos sobre formação docente, fundamentando a categoria saberes da experiência ou saberes da prática.

Barbosa Neto e Costa (2016) fazem um levantamento de autores do campo da formação docente que discutem os saberes ou conhecimentos na formação de professores. Segundo as autoras, na categorização dos saberes,

o destaque maior é dado aos saberes experienciais que se mantêm em segundo lugar tanto no número de trabalhos citados como no número de citações encontradas.

[...] Essa significância pode ser ampliada ao se perceber [...] que os saberes experienciais ou da experiência são utilizados e observados por todos os autores apresentados no quadro¹ (Barbosa Neto e Costa, 2016, p. 90).

A relação teoria e prática, o rebaixamento da função social da formação docente em espaço institucionalizado e a falta de uma perspectiva teleológica de transformação do modo de produção capitalista são elementos que demonstram uma vinculação dos pesquisadores consultados a uma abordagem conservadora acerca dos saberes docentes.

Em busca de outra concepção para a formação de professores, no próximo item, apresentaremos os saberes docentes na perspectiva da práxis, em que se compreende a relação entre teoria e prática como indissolúvel, em que estas mantêm uma interdependência mútua, apesar de sua existência autônoma. Essa ótica favorece a constituição de práticas pedagógicas crítico-reflexivas, de cunho progressista, uma vez que a orientação da ação docente passa pelas teorias estudadas e, de forma dialética, é confrontada com a realidade, problematizada e revigorada. Assim, há uma retroalimentação entre teoria e prática, sem hierarquização.

SABERES DOCENTES PARA UM PROJETO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA SOCIALMENTE REFERENCIADO

Na seção anterior, apresentamos os principais elementos dos estudos de pesquisadores estrangeiros que discorrem acerca da formação e dos saberes docentes na perspectiva da prática. Constatamos que suas abordagens estão centradas na prática, tendo em vista que Gauthier *et al.* (2014), Lee Shulman (2014) e Maurice Tardif (2014) defendem, de forma geral, que os/as professores/as devem desenvolver o seu fazer cotidiano, tendo como base a reflexão fundada na prática de sala de aula.

Por esse enfoque específico nas questões práticas do contexto restrito do trabalho docente, existe um silenciamento no que tange à vinculação dos saberes a um projeto de sociedade diferente do hegemônico na atualidade. Além disso, os saberes docentes na perspectiva da prática relativizam o papel da teoria e centralizam a formação docente na própria história de vida e no cotidiano dos professores.

Por não destacarem os saberes docentes defendidos em suas produções científicas, os pesquisadores abrem a possibilidade para questionamentos no que se refere às filiações desses saberes nos projetos de sociedade, formação humana e educação em disputa. Por essa razão, é importante delimitar os dois projetos de sociedade que estão em contenda na realidade, para que seja possível refletir em torno dos saberes docentes.

O projeto econômico, cultural, jurídico, educacional, pedagógico e midiático hegemônico na sociedade é o capitalismo (Harvey, 2014). Esse projeto ganha força, enquanto estrutura material da existência humana, a partir da Revolução Industrial, no século XVIII. Apesar das alterações nos regimes de acumulação de capital no decorrer dos séculos, os detentores dos meios de produção ainda são os capitalistas, restando aos/às trabalhadores/as a venda da sua força de trabalho ao sistema para extrair sua subsistência.

Soma-se a isso o fato de a sociedade capitalista ser conservadora, pois não é de interesse dos donos do capital uma nova sociabilidade humana. Nesse sentido, a educação, inserida no contexto da sociedade capitalista, também está situada nas disputas de classes sociais, correspondendo às determinações do capital. A sala de aula, como espaço constituinte das instituições de educação, não é neutra nem desvinculada dos interesses do capital.

1 As autoras apuraram que Tardif, Gauthier, Shulman, Pimenta, Saviani, Nóvoa e Altet são os pesquisadores mais recorrentes nas pesquisas sobre categorias dos saberes docentes.

O/a professor/a, enquanto trabalhador/a, pode contribuir com a formação de sujeitos para a manutenção do modo de produção capitalista ou oferecer uma educação crítica, transformadora e emancipatória. Ao capital, o interesse em formar trabalhadores minimamente capacitados para assumir postos de trabalho se sobressai à vontade dos trabalhadores de uma formação humana que integre ciência, tecnologia, cultura, esporte e lazer.

Nessa lógica de manutenção do modo de produção capitalista, ao professor cabe receber formação prática e utilitária para atender às necessidades imediatas do mercado de trabalho. Entre as habilidades requeridas pelo capital, destaca-se o domínio das emoções por parte de estudantes e professores/as, a ser aplicado em diferentes situações inerentes ao contexto de trabalho. Além disso, é requerido um profissional flexível, prático e utilitário para atender às mudanças do modo de produção capitalista e seus respectivos regimes de acumulação.

As instituições de educação são chamadas para atender às necessidades do mercado e dos seus representantes. Por essa razão, espera-se que o trabalho do professor — e sua formação — responda a interesses mercadológicos. Logo, o/a professor/a também deve ser prático, com um fazer centrado nas suas ações cotidianas, desvinculado das relações entre sociedade e escola, e trabalho e educação. Quanto mais prático/a o/a professor/a, mais é possível que a lógica do capital adentre as instituições de educação, pois o trabalho docente corresponderá aos interesses imediatos do capital.

Como discutido na seção anterior, os saberes docentes defendidos por Gauthier *et al.* (2014), Shulman (2014) e Tardif (2014) enquadram-se na perspectiva de uma defesa de saberes práticos, utilitários e centrados em sala de aula. Os saberes do conteúdo específico do componente curricular a ser ensinado pelos/as professores/as em sala de aula são sempre defendidos, porém, no que tange aos saberes pedagógicos ou da ciência da educação, há uma defesa em torno da prática e da aplicabilidade dos conhecimentos pedagógicos e didáticos em sala de aula. Além disso, os pesquisadores chamam a atenção para o saber experiencial, no qual o professor usa os significados e as aprendizagens desenvolvidas no decorrer da carreira para efetivar os processos de ensino-aprendizagem.

Ao discorrerem sobre a lógica mercadológica na formação e no fazer cotidiano dos professores, Diniz-Pereira e Soares (2019) destacam que, nas últimas décadas, as instituições internacionais de fomento, como o Banco Mundial, foram as principais responsáveis pela organização de reformas e programas tecnicistas e instrumentais para a formação de professores/as, especialmente nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Essas entidades buscam alinhar a educação escolar e a formação de professores às exigências do mercado e, consequentemente, às necessidades do capitalismo.

Diferentemente do perfil prático-utilitário, defendemos uma proposta de formação que apresenta discussões envolvendo a organização da sociedade, além da compreensão acerca das disputas entre os capitalistas e a classe trabalhadora e o papel da educação escolar enquanto instrumento de transformação de realidades individuais e coletivas, o que implica também a própria sociedade. Além disso, acreditamos que não se deve hierarquizar e nem separar a teoria da prática (de forma dissociativa ou associativa) na formação do/a professor/a. Em outras palavras, não deve existir um momento teórico e outro prático na formação e no fazer docente.

Postula-se a integração teoria-prática, numa relação que deve ser compreendida como uma totalidade, numa relação simultânea e recíproca, de autonomia e dependência, cujo sentido é a reflexão-ação-transformação. Assim sendo, elas formam uma unidade, com vistas à práxis. Nessa perspectiva, a relação entre a teoria e a prática é indissociável, mas cada uma delas mantém a sua particularidade (Montenegro *et al.*, 2006). Em outras palavras, diferentemente da compreensão dicotômica, na perspectiva integrativa,

A teoria não mais comanda a prática, não mais a orienta no sentido de torná-la dependente das ideias, como também não se dissolve na prática, anulando-se a si mesma. A prática, por seu lado, não significa mais a aplicação da teoria ou uma atividade dada ou imutável (Candau e Lelis, 2001, p. 63).

Montenegro *et al.* (2006) lembram que, subjacente a essa perspectiva da relação teoria e prática, existem quatro premissas: a teoria depende da prática; a teoria tem como finalidade a prática; o primado da prática implica a prática em grau de conhecimento da realidade que transforma e das exigências a que busca responder; e, por último, a prática afirma-se como atividade tanto subjetiva (consciência) quanto objetiva (material e comprovada).

Além da relação teoria-prática, acreditamos que o trabalho do/a professor/a com vistas à formação humana integral requer um processo de formação docente crítico, emancipatório e transformador. Discussões acerca da organização da sociedade, dos modos de produção da subsistência, das desigualdades sociais e das questões de diversidade são primordiais e devem ser incorporadas não apenas na formação inicial dos/as licenciandos/as, mas também na formação continuada de maneira institucionalizada de docentes que atuam tanto na parte propedêutica como na parte técnica.

Assim concordamos com Silva, Henrique e Oliveira Neta (2019, p. 13) quando afirmam:

é necessário que o professor tenha condições de trazer para o seu trabalho um direcionamento crítico, a partir do trabalho coletivo e interdisciplinar, da apropriação teórico-prática e do compromisso ético-político assumindo a docência enquanto profissão, lutando por espaços de valorização e negando a precarização da formação e do trabalho docente e, conseqüentemente, tenha condições de promover junto a seus alunos uma educação emancipatória na perspectiva da formação humana.

Nesse sentido, destaca-se, no presente artigo, os trabalhos realizados por Orso (2011) e Curado-Silva (2017), tendo em vista que eles denunciam as fragilidades da formação de professores vinculada ao capital, bem como se baseiam com clareza nos autores de base marxiana e marxista para discorrerem acerca da formação docente, o que possibilita a retomada da questão da práxis com vistas à transformação da realidade posta.

Em síntese, a práxis opõe-se radicalmente ao modo de produção capitalista e seus desdobramentos, posto que a teoria revolucionária marxiana busca, em seus fundamentos, superar esse modelo. A perspectiva da práxis é a única que defende explicitamente o sentido teleológico de transformação da sociedade atual e das desigualdades sociais decorrentes do modo de produção vigente, e isso a faz diferente da abordagem acerca da formação e dos saberes docentes vinculados à lógica do capital, que se baseia na perspectiva da pragmática.

No projeto de formação e saberes docentes atrelados à práxis, além do sentido teleológico de transformação, a prática e a teoria são vistas de forma indissociada, não sendo possível hierarquizá-las, muito menos separá-las em polos distintos. Segundo Vázquez (2011, p. 111), a práxis é “prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que esta relação é consciente.” Por isso, a prática é atividade tanto subjetiva quanto objetiva.

À vista disso, as pessoas são sujeitos teóricos e práticos ao mesmo tempo, uma vez que, de forma volitiva, buscam modificar e transformar determinada realidade. Se essa realidade deve ser mudada, a filosofia não pode ser um instrumento teórico de conservação ou justificação da realidade, mas de sua transformação, daí o caráter revolucionário da filosofia e da epistemologia da práxis.

A teoria, nesse caso, deve ser o “guia da ação” de professores e professoras, bem como dos seus saberes nos contextos reais que envolvem o fazer docente como um todo, o que engloba também os processos de ensino-aprendizagem. Essa teoria, e consequentemente a prática, necessita ter como finalidade a transformação da sociedade capitalista, o que demanda do profissional do ensino consciência acerca do seu papel tanto nessa sociedade quanto na futura. Cumpre destacar que essa visão crítica é adquirida na medida em que os/as professores/as recebem formação e condições reais para tal; logo, a formação tem papel fundamental na constituição dos saberes docentes.

No que tange à formação sobre os saberes docentes na perspectiva da práxis, Curado-Silva (2017, p. 130) argumenta que

o que se defende, nessa perspectiva, é a concepção de que a formação de professores aspira a uma formação do sujeito histórico baseada em uma relação indissolúvel entre a teoria e a prática, a ciência e a técnica, constituída no trabalho, e que garanta a estes sujeitos a compreensão das realidades socioeconômica e política, e que sejam capazes de orientar e transformar as condições que lhes são impostas.

A formação de professores/as não pode perder de vista que a educação escolar contribui para a formação de sujeitos históricos e reais, o que engloba os/as próprios/as docentes. Somos seres reais, que chegamos até aqui por força da história de homens e mulheres também reais. O trabalho foi e ainda é fator determinante na produção da história, tendo em vista que a ciência e a tecnologia são consequências da força material que os homens e as mulheres exercem na natureza com base na transformação objetiva (da realidade concreta) e subjetiva (de si e da sua consciência).

Conforme Curado-Silva (2017), é a partir da tomada de consciência da relação entre trabalho, ciência e tecnologia, na perspectiva histórica, que os/as professores/as podem compreender as contradições internas das desigualdades sociais do modo de produção capitalista e, com isso, alinhar o seu fazer na perspectiva ético-político de transformar as condições que lhes são impostas.

Na atualidade, são inúmeras as condições conferidas ao trabalho do/a professor/a na sociedade capitalista, mas alertamos para a perspectiva dos modelos de gestão empresarial que vêm ganhando espaço no interior das escolas públicas e privadas de ensino, sejam elas de EPT ou não (Morais e Henrique, 2020).

De forma contrária, o objetivo da formação de professores/as, na perspectiva da práxis, é torná-los capazes de realizar a mediação pedagógica, o que exige do/a professor/a um amplo leque de conhecimentos, a saber: da história e das finalidades sociais e políticas da educação escolar; dos conteúdos escolares; dos processos psicológicos e de aprendizagem e dos métodos e técnicas didáticas conscientes (Curado-Silva, 2017), das relações entre trabalho, sociedade e educação, em sua interface com o mundo do trabalho, a cultura e a ciência. Essas características já se distanciam do perfil de professor prático-utilitário, posto que as tomadas de decisão acontecem de forma consciente e com vistas ao projeto de educação vinculado à classe trabalhadora.

Nas palavras de Orso (2011, p. 70), consiste em

organizar o conhecimento e formar educadores de tal modo que possibilite dominar e se apropriar da história, do homem e da sociedade, que possibilite conhecer a própria educação e sua história, que possibilite recuperar o passado, compreender o presente, superar as contradições antagônicas e transformar o futuro.

No caso da EPT, essa questão é ainda mais evidente, tendo em vista que nessa forma de educação escolar os/as professores/as mobilizam seus saberes na perspectiva da formação dos

trabalhadores e seus filhos para o mundo do trabalho. No Brasil, são milhões de jovens e adultos que estão recebendo formação na EPT, modalidade de ensino que, na perspectiva de uma educação socialmente referenciada, tem como eixos o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

Ao defender uma formação docente crítica, transformadora, emancipatória e centrada na classe trabalhadora, julgamos que não sobram espaços para que os neoliberais² se apropriem de fragmentos teóricos para colocar em prática seu projeto de educação para o desenvolvimento do capital. A contar do momento em que resgatamos o sentido da práxis, ressaltamos concepções delimitadas (jamais limitadas ou fechadas) de homem, sociedade, natureza, ciência, tecnologia e cultura que se contrapõem de forma explícita aos interesses dos proprietários dos meios de produção da existência humana.

Dessa forma, acreditamos que a hegemonia em torno dos saberes docentes na perspectiva da prática não é suficiente para se efetivarem os processos de ensino-aprendizagem numa perspectiva crítico-emancipatória. Acreditamos que a educação e a EPT são instrumentos importantes na conjuntura maior da luta em prol da transformação da sociedade capitalista hegemônica e que a formação e os saberes docentes fazem parte desse processo.

Assim, a formação dos/as professores/as não pode desvincular a teoria da prática, a prática da teoria, bem como deve ter como eixo estruturante a história de vida e a reflexão sobre a prática, pois não será possível que o/a docente compreenda as categorias básicas que engendram o modo de produção capitalista. Ao receber formação para esses condicionantes, dificilmente o/a professor/a compreenderá as dimensões básicas da EPT socialmente referenciada, como por exemplo o currículo integrado e a formação humana integral, podendo, com isso, alinhar o seu fazer aos interesses imediatos da lógica do capital.

CONCLUSÃO

O presente artigo teve como objetivo analisar o sentido epistemológico atribuído aos saberes docentes nos estudos de Gauthier *et al.* (2014), Shulman (2014) e Tardif (2014), a fim de compreender se estabelecem relações com um projeto de formação docente vinculado à formação humana integral. Para isso, recorreu aos estudos dos três pesquisadores.

Foi visto que Gauthier *et al.* (2014), Shulman (2014) e Tardif (2014) são estudiosos de países de capitalismo desenvolvido e que tiveram forte influência no Brasil a partir dos anos de 1990. Apesar das diferenças no que tange às nomenclaturas, os pesquisadores analisados têm como base uma defesa em torno da prática cotidiana de sala de aula e da reflexão sobre ela para construir novos saberes. Com isso, o papel da teoria na formação e nos saberes docentes fica subordinado à prática, de forma dissociada, o que negligencia o papel das instituições de formação docente enquanto locus da formação inicial e continuada docente.

A subalternidade do papel da teoria no fazer docente e o sentido prático-utilitário atribuído ao fazer do/a professor/a desvincula a formação e os saberes docentes do sentido revolucionário da práxis e, conseqüentemente, de uma nova sociabilidade e, além disso, reforça a lógica do capital, tendo em vista que a defesa do mercado e das entidades envolvidas está centrada no perfil docente prático-utilitário e imediatista.

2 O neoliberalismo parte da ideia de recuperação e renovação do liberalismo, do livre mercado e da derrota do socialismo. Com base nesses pressupostos, mostra-se contrário tanto à intervenção do Estado na economia como à adoção de políticas amplas de cunho social, tal como o faz o Estado de bem-estar social. Na prática, o neoliberalismo consolidou-se no contexto das transformações econômicas em escala mundial, durante o final dos anos 1970 e anos 1980, períodos marcados por uma aguda crise econômica no mundo capitalista avançado e pela crise do socialismo real (na Alemanha e na União Soviética). O colapso das economias socialistas, que se desenvolveram sob forte intervenção do Estado, e a crise das economias de países de orientação social-democrata, que, no período pós-Segunda Guerra Mundial, defenderam maior controle do Estado sobre o mercado, contribuíram, de forma marcante, para o fortalecimento das teses que santificam o mercado como o regulador das relações econômicas e sociais. Nessa dinâmica, constrói-se a base intelectual do liberalismo, fornecendo uma justificativa ideológica do mercado como uma preciosa forma de ordem social (Cabral Neto, 2012).

De forma contrária a essa perspectiva, apresentamos, no decorrer do artigo, as bases da formação e saberes docentes na perspectiva da práxis. Na práxis, teoria e prática são vistos de forma indissociada, e essa relação apresenta sentido teleológico de transformação de realidades individuais e coletivas. Além disso, as instituições de ensino superior são fundamentais na formação e constituição de saberes para a docência.

No caso da docência para a EPT, a relação com a práxis na constituição dos saberes docentes é ainda mais evidente, tendo em vista que essa modalidade educacional possui como eixos o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Quando voltados para a formação humana integral e para a educação socialmente referenciada, os saberes docentes necessitam ainda mais da relação com a práxis, haja vista que, na EPT, a relação com o mundo do trabalho é direta.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 22, p. 281-295, maio 2007. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000200007>
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 54-63, ago. 2008.
- BARBOSA NETO, Viana Patricio; COSTA, Maria da Conceição. Saberes docentes: entre concepções e categorizações. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 22, n. 2, p. 76-99, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/110269/22199>. Acesso em: 16 fev. 2024.
- CABRAL NETO, Antônio. **Mudanças socioeconômicas e políticas e suas repercussões no campo da política educacional**. 2012. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/849536260/mudancas-socioeconomicas>. Acesso em: 29 jun. 2021.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; LELIS, Isabel Alice Oswald Monteiro. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). **Rumo a uma nova didática**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 56-72.
- CIAVATTA, Maria. Qualificação, formação ou educação profissional? Pensando além da semântica. **Contexto Educação**, Ijuí, v. 13, n. 51, p. 51-66, jan. 1998.
- CIAVATTA, Maria. A educação profissional do cidadão produtivo à luz de uma análise de contexto. **Proposta**, v. 29, n. 86, p. 76-89, jun. 2000.
- CURADO-SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico emancipadora. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 18, n. 2, p. 121-135, set. 2017. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n1p330>
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; SOARES, Leôncio José Gomes. Formação de educadoras/es, diversidade e compromisso social. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-23, mar. 2019. <https://doi.org/10.1590/0102-4698217314>
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambigüidades. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 175-182, set. 1985.

GAUTHIER, Clemont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijai, 2014.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. 14. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

KUENZER, Acácia. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de professores para educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MEC/INEP (org.). **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC/INEP, 2008. v. 8. (Coleção Educação Superior em Debate.) p. 67-82.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação docente para a educação profissional: limites e possibilidades de institucionalização. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 4, p. 200-216, dez. 2019. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v26n4p200-216>

MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto. Saberes docentes sob a lente do materialismo histórico-dialético: revisão crítica de fundamentos teóricos-metodológicos da epistemologia da prática a partir de um estudo comparativo. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 109-136, maio 2016.

MONTENEGRO, Maria Eleusa; REIS, Dalva Guimarães dos; ZINATO, Vitorina Angélica Montelo. A relação entre a teoria e a prática no curso de pedagogia. **Universitas FACE**, v. 3, n. 2, p. 1-14, 2006. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/face/article/view/46>. Acesso em: 16 fev. 2024.

MORAIS, João Kaio Cavalcante de; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. Saberes para a docência em biologia na educação profissional. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 8, e966986668, ago. 2020. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i8.6668>

MORAIS, João Kaio Cavalcante de; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento; CAVALCANTE, Ilane Ferreira. O professor da educação profissional enquanto sujeito da práxis revolucionária. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 4, p. 186-201, dez. 2019. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v26n4p186-199>

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: IFPR, 2014.

ORSO, Paulino José. O desafio da formação de educadores na perspectiva do marxismo. **Revista Histedbr**, Campinas, v. 1, n. 41e, p. 58-73, abr. 2011. <https://doi.org/10.20396/rho.v11i41e.8639895>

RAMOS, Marise. Referenciais formativos sobre práticas em educação profissional: a perspectiva histórico-crítica como contra-hegemonia às novas pedagogias. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson (org.). **Filosofia da práxis e didática da educação profissional**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 45-66.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicadores na formação do educador. In: BICUDO, Viggiani Aparecida Maria; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves (org.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. p. 145-155.

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Havard, v. 1, n. 57, p. 1-22, jan. 1987.

SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernoscenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

SILVA, Alyne Campelo da; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento; OLIVEIRA NETA, Olívia Moraes de. A inter-relação entre trabalho, educação e formação humana: implicações na docência em educação profissional. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 8, n. 1, e3381594, jan. 2019. <https://doi.org/10.33448/rsd-v8i1.594>

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Clemont; LAHAYE, Lebastien. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Como citar este artigo: MORAIS, João Kaio Cavalcante de; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. Saberes docentes para a educação profissional e tecnológica: sentidos em disputa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 31, e310040, 2026. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782026310040>

Conflitos de interesse: Os autores declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuições dos autores: Escrita – Primeira Redação, Escrita – Revisão e Edição, Conceituação, Investigação: Morais, J. K. C.; Henrique, A. L. S.

Declaração de disponibilidade de dados: Os dados de pesquisa estão disponíveis no corpo do artigo.

SOBRE OS AUTORES

JOÃO KAIO CAVALCANTE DE MORAIS é doutor em Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Professor efetivo da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Norte (SEC-RN).

ANA LÚCIA SARMENTO HENRIQUE é doutora em educação pela Universidad Complutense de Madrid (Espanha). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

Recebido em 25 de abril de 2024

Revisado em 3 de janeiro de 2025

Aprovado em 10 de fevereiro de 2025

Editor/a responsável: Filomena Maria de Arruda Monteiro  <https://orcid.org/0000-0002-2991-7416>