

FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES COM VISTAS À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS WITH VIEWS TO PROFESSIONAL EDUCATION

Andreza Maria Batista do Nascimento Tavares¹ - IFRN
Dayvyd Lavanery Marques de Medeiros² - IFRN
Eloisa Varela Cardoso de Arruda³ - SEEC RN

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a formação inicial de professores com vistas à educação profissional, partindo do pressuposto de que essa formação não é um fim em si mesma, mas um lócus que proporciona atitudes interativas e dialéticas que conduzem a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem, a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão, a construir um estilo rigoroso e investigativo. Essa formação aponta para a necessidade de entendermos a formação profissional como um processo para o alcance do profissionalismo e da profissionalização docente à luz de um novo conceito de profissão articulado a um contexto social, complexo e multidimensional, em que o processo de profissionalização fundamenta-se nos valores da cooperação entre os indivíduos por meio das ações sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial de professores; Educação Profissional; Profissionalismo docente.

ABSTRACT

This paper aims to reflect on the initial teacher training for professional education, assuming that this training is not a goal in itself, but a locus that provides interactive and dialectical attitudes, which lead to valuing the need for a permanent update according to the changes that take place, to creating strategies and methods of intervention, cooperation, analysis, reflection, and to building a rigorous and investigative style. This training points to the necessity to understand the professional training as a process for achieving professionalism and teacher professionalization in the light of a new concept of profession, articulated to a social, complex, and multidimensional context, in which the professionalization process is based on the values of cooperation between individuals through social actions.

KEYWORDS: Initial teacher training; Professional education; Teaching professionalism.

DOI: 10.21920/recei720217226478
<http://dx.doi.org/10.21920/recei720217226478>

¹Pós-doutora em educação e Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Docente na pós-graduação e nos cursos superiores de graduação. E-mail: andreza.tavares@ifrn.edu.br / ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6857-7947>.

²Doutor em Linguística e Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, onde atua como docente nos cursos técnicos integrados, subsequentes e superiores. E-mail: dayvyd.Medeiros@ifrn.edu.br / ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3968-2662>.

³Mestra em Educação e professora da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, onde atua como docente nos cursos técnicos integrados ao ensino médio. E-mail: eloisa.varela@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9723-6981>.

INTRODUÇÃO

Se fizermos um pequeno histórico acerca da Formação de Professores com vistas à Educação Profissional, doravante Forprofconvep, veremos que no início da década de 2000, os estudos voltados para esse tema foram impulsionados pelas novas políticas aplicadas à Educação Profissional no Primeiro mandato do presidente Lula. Seguindo a linha histórica, o Decreto 5.154/04 que instaura, nas ofertas de Educação Profissional, o ensino médio integrado serviu para, mesmo que indiretamente, fomentar acerca dessa formação específica:

De fato, a retomada da possibilidade real do ensino técnico, integrado ao ensino médio da educação básica, pelo mencionado decreto, implicou uma necessidade nas exigências postas aos sujeitos da área: a de se capacitarem para desenvolver o novo currículo integrado (OLIVEIRA, 2013, p. 79).

Nesse percurso, tem-se o papel fundamental do Decreto n.º 6.095/07 e da Lei n.º 11.892/08 relativas à criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, já que essas instituições terão também ofertas de licenciatura antes feitas apenas pelas universidades. Ligados à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, os Institutos podem fazer oferta de cursos e programas para a formação de professores e especialistas para as disciplinas dos diversos níveis e modalidades de ensino e não apenas para as disciplinas técnicas (OLIVEIRA, 2013).

Tendo feito essa importante reflexão acerca da Forprofconvep em nosso país, nos cabe agora refletir sobre os saberes necessários para essa formação, entendendo que, eles sempre apontam para uma profissionalização desse docente como forma de cada vez mais emancipá-lo numa sociedade tão subjugada ao capital.

SABERES E PRINCÍPIOS QUE ALICERÇAM A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE COM VISTAS À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Nesse momento de nossa discussão, refletiremos inicialmente sobre os princípios influenciadores dos saberes para, em seguida, pensarmos sobre as modalidades dos saberes docentes, de acordo com as contribuições dos aportes teóricos consultados e para isso dialogaremos com o trabalho desenvolvido por Tavares (2005).

Os estudiosos e pesquisadores da formação profissional de professores (IMBERNÓN, 2014; TARDIF & LESSARD, 2000; TARDIFF, LESSARD & GAUTHIER, 1998; TARDIF, 2014) têm como centro de sua discussão a mobilização dos saberes nas ações dos docentes, pois os entendem como sujeitos com histórias de vida pessoal e profissional, produtores e mobilizadores de saberes no exercício de sua prática esclarecem que pensar na formação profissional requer pensar nos saberes próprios da profissão. Nesse sentido, realçam duas considerações importantes, primeiro os princípios que baseiam os saberes, quais sejam: saber e trabalho, diversidade do saber, temporalidade do saber e a interatividade e saber. Para dar continuidade ao raciocínio dessa temática, apresentam os saberes docentes: saberes da formação científica e pedagógica, saberes disciplinares, saberes curriculares, e saberes experienciais. Para aqueles estudiosos, desconsiderar um dos princípios ou um dos saberes dos docentes restringe o alcance da formação profissional dos professores, logo somente por meio da consideração desses princípios e saberes que tal meta se torna possível.

Um primeiro princípio indica que o saber dos docentes deve ser compreendido em uma relação profícua com o seu trabalho na escola e na sala de aula (TARDIF, 2014). A relação ‘saber e trabalho’ indica que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas ou intelectuais: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. Trata-se, portanto, de um trabalho multidimensional que associa elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor ao seu trabalho diário na sala de aula e na escola.

A formação docente, pautada numa perspectiva hegemônica, entende diferentemente a relação entre saber e trabalho. Nesse viés, a categoria trabalho deve ser considerada em consonância com as demandas do mundo do trabalho e da reestruturação produtiva, em detrimento da compreensão dessa categoria como valorização do contexto escolar.

O segundo princípio ponderado pelos teóricos para a formação profissional docente é a ideia da ‘diversidade ou de pluralismo do saber docente’. Quando inquiridos sobre o seu saber os docentes detêm-se a teorias e práticas, falam dos saberes curriculares, dos programas e dos livros didáticos, apoiam-se em conhecimentos disciplinares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua própria experiência e apontam certos elementos de sua formação inicial ou continuada. Em suma, o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e de diversas natureza (TARDIF, 2014).

A proposta de formação neoliberal, tomando como base a racionalidade técnica e pragmática, que lhe é peculiar, desconsidera o princípio do pluralismo do saber na medida em que indica o aligeiramento dos cursos de formação, no que diz respeito à ênfase nas discussões (currículos, programas, conhecimentos disciplinares, experiência de trabalho, cultura, elementos de sua formação inicial ou continuada, entre outros) que poderiam promover o aprimoramento desses múltiplos saberes. Os professores afetados por esse modelo de formação, na medida em que tem um restrito acesso à diversidade do saber, entendem que somente os currículos, programas, conhecimentos disciplinares, elementos de sua formação inicial e continuada podem fomentar sua formação profissional, desconsiderando a cultura e as experiências de trabalho enquanto princípios fundamentais para o alcance, de fato, da formação profissional (TAVARES, 2005).

O saber dos professores também está alicerçado no princípio da ‘temporalidade’, uma vez que é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. As bases do ensino são, a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos: são existenciais, no sentido de que um professor ‘não pensa somente com a cabeça’, mas ‘com a vida’, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas e são pragmáticos, pois os saberes que servem de base ao ensino estão intimamente ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador.

Desta maneira, fica impossível compreender a identidade de um educador sem inseri-la num contexto histórico, social e estrutural de vida. Neste caso, apenas uma formação teórica apresentará problemas formativos neste profissional. Faz-se necessário compreender as ações, projetos e desenvolvimento profissional dos atores envolvidos. Dizer que o saber dos professores é temporal significa dizer que é histórico e que ensinar supõe aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente.

Tardif (2014) defende em sua discussão que antes mesmo de começar a ensinar oficialmente, o professor já sabe, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, as ponderações desse estudioso em suas pesquisas mostram

que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue facilmente transformá-lo.

O princípio da temporalidade do saber aponta para a forma como as políticas públicas inviabilizam a formação profissional docente por meio da instrumentalização técnica. Isso acontece porque nessa formação exige-se do educador um retorno quantitativo a curto prazo, negligenciando-se momentos de debates sobre as experiências de trabalho e as histórias de vida dos professores-alunos.

Outro princípio que os teóricos usam para ponderar os saberes necessários à formação profissional docente é o da 'experiência do trabalho enquanto fundamento do saber'. Se considerarmos que o saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional, essa própria diversidade levanta o problema da unificação e da recomposição dos saberes no e pelo trabalho. Nessa perspectiva, os saberes provindos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o docente, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Logo, a experiência de trabalho é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, 'sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade', retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional (TARDIF, 2014).

O trabalho interativo, ou seja, um trabalho onde o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho fundamentalmente através da interação humana, é um outro princípio que norteia a formação profissional docente. Nele, compreende-se, segundo os teóricos, as características da interação humana que marcam o saber dos atores que atuam juntos, como os professores e seus alunos e a relação professores e gestores. A preocupação com esse saber está ligada a relação de poderes, regras, valores, ética e as tecnologias mobilizados pelos atores sociais na interação concreta (TARDIF, 2014; TAVARES, 2005).

Considerando a influência neoliberal no campo das políticas públicas educacionais realçamos que os saberes mobilizados pelos professores na interação não podem deixar de ser considerados, pois, a organização escolar foi idealizada a partir das organizações industriais tendo como parâmetro o tratamento de massa, em série, a divisão extrema do trabalho e a especialização. Nesse contexto, o ensino é compreendido como uma forma de trabalho técnico susceptível de ser racionalizado por meio de abordagens técnico-industriais como o behaviorismo clássico, por exemplo. Atualmente, observa-se que tal prática de alienação ainda tem ocorrido por meio, inclusive, do uso arbitrário de novas tecnologias da informação, provenientes da reestruturação produtiva, dentre outras formas (CASTRO, 2001; TAVARES, 2005).

Todos os fundamentos apontados propõem que a formação docente seja repensada, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. No Brasil, essa preocupação sempre esteve presente nas propostas desenvolvidas pelas entidades comprometidas com a educação de qualidade social, porém seus projetos nunca se tornaram oficiais o que inviabilizou essa realização.

A relação dos docentes com os saberes não está reduzida à transmissão dos conhecimentos já formados. Sua prática é constituída de diferentes saberes, com os quais ele mantém diferentes relações. Podemos então pensar, partindo da reflexão dos teóricos, que o saber docente é plural, formado pela condensação, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2014). Para uma melhor compreensão desse processo tentaremos, às luzes dos aportes teóricos, descrevê-los sucintamente.

Os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica) representam o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação), ou seja, são fruto da atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Esses saberes apresentam-se como concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa orientando a atividade educativa. É o caso, por exemplo, das teorias pedagógicas da escola tradicional, da escola-nova, da escola ativa, entre outras, as metodologias dos ensinamentos, conhecimentos específicos. Os saberes pedagógicos são incorporados à formação inicial dos professores, fornecendo, por um lado, um arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas técnicas (LIBÂNIO, 2005; PIMENTA, 2005; TAVARES, 2005).

Os saberes disciplinares são aqueles produzidos para além das ciências da educação e dos saberes pedagógicos, já que a prática docente incorpora também saberes definidos e selecionados pela instituição universitária. Estes saberes devem integrar-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e continuada) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento que dispõem a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, entre outros) são transmitidos nos cursos dos departamentos universitários de acordo com as faculdades de educação e no caso da educação básica são propagados essencialmente por meio dos livros didáticos.

No decorrer de suas carreiras, os docentes devem também experimentar saberes que chamaremos, às luzes do nosso aporte teórico, de curriculares. Eles correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e praticar.

Ao nos debruçarmos neste momento sobre a Educação Profissional tentando problematizar as políticas de formação de professores voltadas para ela, bem como, depois de termos apresentado um pouco do Projeto Político Pedagógico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, instituição que celebra a Educação Profissional, como sua única oferta, podemos dizer que os saberes curriculares para um professor da Educação Profissional talvez sejam sua principal fonte de distinção em seu entendimento enquanto sujeito desse campo. Portanto, faz mais ainda a necessidade de que essa formação inicial para a Educação Profissional seja ainda mais difundida, pois os sujeitos envolvidos nas instituições que ofertam a Educação Profissional em nosso país e organizam seus currículos são, na verdade, difusores de seus preceitos. Quanto mais conhecimento e domínio tenham de bases para uma formação profissional emancipadora, mais pautada em valores progressistas será a formação dos trabalhadores advindos dessas instituições.

Por fim, os professores por si próprios, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, pautados em sua labuta cotidiana e no conhecimento do seu meio. Esses saberes experienciais emergem da vivência e são por ela referendados. Incorporam-se à experiência individual e coletiva sob forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Os saberes experienciais são formados de todos os demais, porém moldado, polido e submetido às certezas construídas na prática e na experiência. Nesse sentido, os teóricos assinalam que o corpo docente avança quando considera os saberes da prática cotidiana e da experiência vivida ao longo da formação profissional, pois isso leva ao seu reconhecimento

enquanto sujeito produtor de saberes socialmente legítimos, oriundos de sua prática (TARDIF, 2014).

Entretanto, seria ilusório acreditar que os professores poderiam atingir a formação profissional limitando-se apenas ao plano específico dos saberes experienciais. O empreendimento da profissionalização do corpo docente, exige a instituição de uma verdadeira parceria entre professores em serviço, professores-formadores e responsáveis pelo sistema educacional (FREITAS, 2002).

Para Tardif (2014), somente a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes da formação inicial, do saber disciplinar, do saber curricular e dos saberes experienciais é que concorrerão ao acesso da formação profissional. Como se observa, será preciso uma outra reforma do ensino para alcançarmos a concretude desse modelo de formação pois, no caso brasileiro, o que se observa, em função da influência da ideologia neoliberal, é um fosso entre a parceria dos professores em serviço, professores-alunos, professores-formadores e responsáveis pelo sistema educacional, o que inviabiliza a concretude dessa realização.

Ao discutirmos o campo da Educação Profissional, enquanto uma modalidade que está inserida, por suas características de oferta, no campo da tecnologia, trazemos para ampliar essa discussão, as contribuições de Vaillant e Marcelo (2012) que apresentam uma categoria de saberes relacionados à dimensão tecno-pedagógica.

Sabemos que as tecnologias a todo momento permeiam os conhecimentos de um profissional docente e elas cada vez mais se coadunam a elementos tecnológicos, se podemos chamar assim, já muito comuns na prática do profissional docente como o quadro negro, o microscópio, os mapas, as figuras geométricas de madeira etc. Essas tecnologias caracterizavam-se, principalmente, por sua estabilidade, ou seja, sua parca mudança ao longo do tempo, bem como sua transparência, já que os docentes tinham domínio do seu uso e por suas especificidades, quando observamos que elas serviam a um objetivo concreto (VAILLANT e MARCELO, 2012 *apud* KOEHLER; MISHRA, 2008).

Entendemos, a partir dessas reflexões que a qualidade do ensino repousa também na dimensão das tecnologias e não apenas no domínio de um conhecimento didático do conteúdo. As tecnologias devem integrar-se e dialogar tanto com o conteúdo que se ensina como a didática e pedagogia desse conteúdo (VAILLANT e MARCELO, 2012).

O ensino-aprendizagem nos cursos de formação inicial deve ser organizado de uma forma em que a ação do professor formador seja sempre concreta, e não abstrata. Os licenciandos precisam ser alcançados pelo saber fazer do professor para que desenvolvam sua autonomia, sua capacidade reflexiva e sua identidade de ser docente. Mesmo que os saberes que compõe essa formação para o profissionalismo docente sejam diferentes, mantém uma estreita relação entre si dentro da prática pedagógica (ROSMANN, 2014).

Ao conduzirmos essa discussão incluindo-a no campo da Educação Profissional estamos tentando, como pesquisadores, tributar para uma formação de professores para além de uma prática repetidora e pragmática tão comum quando pensamos no mundo do trabalho influenciado pelas ideologias nocivas do capital, estamos apontando para uma iniciativa que faz com que o professor possa, desde a sua formação inicial, tornar-se um profissional da docência e que, munido de conhecimentos de todas as naturezas e, consciente das relações entre esses conhecimentos, possa exercer o seu trabalho com plenitude e alcance social. Pensando nisso é que continuamos nossa discussão, abordando na próxima seção sobre a formação de professores, problematizando sobre as perspectivas liberal X progressista, entendendo que no bojo dessa reflexão poderemos contribuir ainda mais para a área da Educação Profissional em nosso país.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES LIBERAL X PROGRESSISTA: pontos e contrapontos

Engendrar-nos nas discussões acerca da formação de professores tendo como base uma dicotomia estabelecida entre uma formação liberal ou uma formação progressista é dar continuidade a uma discussão que baseia o trabalho docente¹ numa realidade socialmente dicotômica e permeada por uma disputa de projetos societários distintos como estamos afirmando em nossas discussões até aqui

Seria muito simples se apenas atribuíssemos matematicamente um tipo de formação a um projeto societário distinto, mas talvez essa discussão nos fizesse distanciar da égide de um trabalho como o nosso que tenta problematizar essa relação numa perspectiva científica. Logo, precisamos pensar em parâmetros para iniciarmos nossas discussões acerca da formação de professores e sua natureza liberal ou progressista.

Entende-se que a transformação acelerada das sociedades ao longo das últimas décadas criou expectativas em relação à escola e provocou fortes pressões nos sistemas educativos. Nesse contexto, ficou clara a influência capitalista no escopo das reformas de todos os níveis de ensino. Como fato novo desse contexto, as reformas providenciadas interpelaram, de forma afluente, os conteúdos e os dispositivos de formação docente (VEIGA, 2002; TAVARES, 2005).

Diante dessa evidência, Silva (1997) afirma que ao lado do processo de mercantilização da educação, há uma forte pressão para que as escolas e as universidades se voltem para as necessidades estreitas da indústria e do comércio. Para esse autor, do ponto de vista dos liberais, a educação institucional existente é classificada como ineficiente, inadequada e anacrônica, em relação às exigências do trabalho nos setores da indústria, do comércio e dos serviços.

Para os liberais, o ponto de referência para desaprovar a escola atual não é a dificuldade de se formar cidadãos atuantes, autônomos e críticos, ou a dificuldade de elevar-se o padrão cultural da população oprimida que sofre com as desigualdades existentes, mas as necessidades de competitividade e lucro das empresas. Como consequência, as soluções propostas pela visão empresarial tendem a amarrar a reestruturação do sistema educacional às estreitas necessidades de treinamento da indústria e do comércio. O esquema básico proposto é o da estreita preparação para o local de trabalho. Adotar uma perspectiva diferente não significa negar a importância da preparação para o trabalho, mas colocar essa preparação num quadro que leve em consideração principalmente às necessidades e interesses das pessoas e grupos envolvidos, sobretudo aqueles já prejudicados pelos presentes esquemas, e não as especificações e exigências do capital (KUENZER, 1998).

A nossa escolha por essa discussão dá-se porque queremos sugerir que a valorização do magistério por meio da formação profissional será, de fato, alcançada quando a política de formação docente do cenário nacional privilegiar: uma sólida formação inicial que mobilize a diversidade dos saberes (o saber da formação profissional, o disciplinar, o curricular e o experiencial), uma permanente formação continuada, uma contundente capacidade de pesquisa, boas condições de trabalho, melhorias salariais, melhorias institucionais e significativos planos de carreira, que envolve claramente melhores salários e condições dignas de trabalho.

Seria então importante, perceber que essa formação de professores está inserida numa realidade social que irá influenciá-la, logo, também impactará a trabalho docente do profissional

¹O trabalho docente é compreendido enquanto processo humano concreto, que é subordinado às formas históricas de produção e reprodução da existência e isso implica entendê-lo como vinculado à totalidade do trabalho, tal como se materializa na sociedade capitalista. De forma, mais específica, consideramos que o trabalho docente inclui não apenas o que é trabalhado em sala de aula, mas também o processo de ensino e aprendizagem, a participação do professor no planejamento das tarefas educativas, elaboração de propostas pedagógicas, participação na gestão do trabalho escolar, articulação da escola com a comunidade e famílias (OLIVEIRA, 2007).

ingresso dela. Com isso, como já discutimos anteriormente, o docente trabalhará muito com sua experiência, agregando à sua prática, suas vivências (TARDIF, 2014).

Outra discussão interessante sobre esse tema é que a formação de professores está ligada a um objetivo, por exemplo, para Imbernón (2011, p. 18), quando discute a formação do profissional docente,

A formação do professor deve estar ligada a tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento de programas e, em geral, melhoria da instituição educativa, e nelas implicar-se, tratando de resolver situações problemáticas gerais ou específicas relacionadas ao ensino em seu contexto.

Buscando a literatura que se refere especificamente à formação de professores para a educação profissional, vemos vários momentos e objetivos dessa formação evidenciados por Machado (2013, p. 348):

O recorte que considero mais importante começa com a criação das Escolas de Artes e Ofícios por Nilo Peçanha, em 1909, decisão que colocou em evidência a falta de professores especializados para esse campo educacional. [...] Ela foi criada para formar dois tipos de professores: os mestres e contramestres para as escolas profissionais e os professores, diríamos, as professoras, de trabalhos manuais para as escolas primárias.

Nos anos de 1909, a formação de professores para a Educação Profissional deu-se com o objetivo de suprir uma falta de professores especializados. Historicamente, é interessante ponderar que o escopo das políticas nacionais de formação de professores expressa uma concepção ideológica orientada por uma determinada perspectiva liberal, condizente com a negação política de aprofundar-se nas questões sociais. Temos certeza de que o acesso a uma formação docente que possibilite a formação profissional, bem como a universalização dos diversos níveis de ensino são, antes de tudo, reflexo da forma como o Estado implementa as políticas sociais (CASTRO, 2001).

E, para falarmos dessa formação será necessário lançarmos mão de mais alguns aportes teóricos para podermos sustentar nossa discussão e, para isso, ponderamos que toda formação de professores é permeada por uma pedagogia, pois exige-se, cada vez mais, que os professores se tornem profissionais da pedagogia, capazes de lidar com os inúmeros desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis do sistema de ensino (TARDIF, 2014). Nesse caso, a pedagogia, na verdade, é um instrumento concreto para a análise do trabalho docente, logo, para o resultado de sua formação. Para Tardif (2014, p. 117):

A pedagogia é o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Noutras palavras, do ponto de vista da análise do trabalho, a pedagogia é a “tecnologia” utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução).

Em sua definição, Tardif (2014) rompe com uma noção de pedagogia teórica, construída no campo das ideias e da pouca aplicabilidade e aponta para uma noção de pedagogia relacionada a ação do trabalho docente, o que nos leva à uma prática profissional real como resultado de uma formação docente que tem sua gênese na experientiação do docente.

É importante, nesse momento fazermos algumas considerações acerca do trabalho docente nessa relação de forças que desejamos discutir, pois segundo Libâneo (2008, p. 77):

Se o professor perde o significado do trabalho tanto para si próprio como para a sociedade, ele perde a identidade com a sua profissão. O mal-estar, a frustração, a baixa auto-estima são algumas consequências que podem resultar dessa perda de identidade profissional. Paradoxalmente, no entanto, a ressignificação de sua identidade- que passa pela luta por melhores salários e pela elevação da qualidade da formação- pode ser a garantia da recuperação do significado social de sua profissão.

Dessa forma, um dos elementos que surge é a necessidade de resgate da cientificidade do trabalho docente. Assim, é de suma importância que o professor compreenda o significado e a relevância social do seu trabalho ao invés de apenas esforçar-se para repetir a lógica da meritocracia (GODOI, 2014). Quanto mais críticos e preparados para a discussão de sua condição enquanto trabalhadores, os professores poderão evitar situações antipedagógicas que teimam em se estabelecer facilmente na ausência dessa consciência crítica.

Isso nos leva a pensar em uma relação prática entre formação docente, trabalho docente e pedagogia, no bojo das políticas que a permeiam, e nos leva a desenvolver nossa discussão apoiando-nos na noção sociológica que essa relação nos dá, levando-nos a ponderar que todas essas ações estão contextualizadas na sociedade. É justamente a partir da condição social do trabalho contemporâneo, que podemos compreender a operacionalização da política de formação docente, no contexto das graduações, como mecanismo de combate às consequências da redefinição do capital e do trabalho (KUENZER, 1998).

Ora, se isso é verdade, podemos dizer que há várias pedagogias⁵ que se desdobram de acordo com a realidade que se sobrepõem a elas ou mesmo em desacordo e, é nessa tensão, que repousa a dicotomia estabelecida pelas políticas de formação docentes objetos dessa seção. Para discuti-las, é preciso que entendamos as pedagogias que as permeiam, já que essas políticas de formação são desdobramentos dessas pedagogias e estão ligadas aos projetos societários em disputa.

Alguns autores já atentam para a discussão dessas pedagogias e seus desdobramentos para a formação docente e, nesse caso, do trabalhador como resultado da prática do trabalho docente. Kuenzer (2011, p. 11), aponta para uma pedagogia capitalista que

Ao mesmo tempo que objetiva a educação do trabalhador que, ao vender sua força de trabalho como mercadoria, se submete à dominação exercida pelo capital, educa-o também para enfrentar essa dominação. À medida que esse trabalhador aprende a fazer frente às formas de disciplinamento imposto pelo capital, este vê-se forçado a rever seus modos de ação, criando novas formas de dominação. É no bojo desse processo pedagógico, o qual permeia as relações de produção, que vão sendo gestadas novas formas de organização do trabalho, novos padrões de relação, novas exigências de qualificação, novas ideologias. Estas formas, se representam movimentos de refuncionalização do modo de produção capitalista, também contém os germes de sua superação, na medida em que, por meio delas, os trabalhadores vão aprendendo a se organizar, a reivindicar seus direitos, a desmistificar as ideologias, a dominar o conteúdo do

⁵ Autores como Paulo Freire e Acácia Kuenzer identificam diversas pedagogias como a da esperança, da autonomia, do oprimido, do capital entendendo que elas são concebidas no bojo das ações e vivências daquele que educa.

trabalho, a compreender as relações sociais e a função que nelas eles desempenham.

A hegemonia que o modo de produção capitalista imprime em nossa sociedade é notória e ela está presente em todos os segmentos da sociedade e, na educação não seria diferente, ela serve, em muito como propagadora desses ideais hegemônicos e estão presentes nas políticas de formação inicial dos professores, impelindo-os a uma prática que esteja alinhada com esses conceitos.

Essa pedagogia do capital patrocina a exacerbação das desigualdades sociais econômicas e do individualismo, imprescindíveis, segundo sua lógica, ao aumento da competitividade, que por sua vez, é o motor da economia de mercado (MOURA, 2013).

Ela serve como base a uma prática pedagógica chamada de liberal que idealiza a escola como preparadora dos indivíduos para o desempenho de papéis sociais, fazendo uso de suas aptidões e adaptação às normas vigentes na sociedade de classes através do desenvolvimento da cultura individual. Difunde-se a ideia de igualdade de oportunidades, embora não leve em conta a desigualdade de condições, historicamente, a educação liberal iniciou-se com a pedagogia tradicional e, por razões de recomposição da hegemonia da burguesia, evoluiu para a pedagogia renovada, o que não significa a substituição de uma pela outra, pois ambas conviveram e convivem na prática escolar.

A partir dessa discussão, entendemos que a formação de um professor liberal é aquela provinda de uma política que atende aos interesses vigentes do modo de produção hegemônico e esse docente será uma peça importante na propagação e fortalecimento desse projeto societário, pois lançará mão de práticas que o fortaleçam. Em seu trabalho docente, serão comuns o incentivo da empregabilidade⁶ e ao empreendedorismo⁷ para fortalecer a manutenção de uma sociedade competitiva e desigual que subsidie o crescimento do capital.

Seria possível fugir dessa lógica formativa de docentes numa sociedade subsidiada pelos valores de um modo de produção hegemônico que impele o trabalho docente para suas engrenagens e o faz material de sua constituição? Nos parece que a única forma de que isso aconteça seria a consciência global desse docente de sua condição enquanto trabalhador e formador de outros trabalhadores. Isso, na verdade, basear-se-ia na condição utópica da formação de professores em nossa sociedade, visto que ela é coerente com a sociedade neoliberal, pois, afinal, essa sociedade se nutre da desigualdade ao mesmo tempo que a alimenta, já que essa é a substância vital da competitividade (MOURA, 2013).

Em oposição a esse projeto societário hegemônico que é permeado pela pedagogia capitalista, instrumento da prática de professores liberais formados à lógica do capital, existe um projeto societário contrahegemônico, apoiado em uma visão cuja centralidade esteja nos homens e mulheres e em suas relações com a natureza e cuja meta seja alcançar a igualdade substantiva entre os seres humanos (MOURA, 2013).

⁶O capitalismo sob a hegemonia neoliberal é incompatível com a possibilidade de emprego para todos, forjou-se o conceito de empregabilidade como sendo a capacidade do indivíduo tornar-se empregável. Sendo assim, o emprego, ao invés de ser responsabilidade coletiva do Estado, dos governos, dos empresários, dos trabalhadores, enfim, da sociedade em geral, passa para a esfera individual, para cada trabalhador (MOURA, 2013, p. 127).

⁷Como alternativa à falta de postos de trabalho a serem ocupados por meio do emprego, engendrou-se também o conceito de empreendedorismo como sendo a capacidade de o indivíduo de gerar sua própria atividade econômica. Isso porque, mesmo tendo empregabilidade, é natural que não haja postos de trabalho para todos, logo é necessário ser empreendedor para sobreviver (MOURA, 2013, p. 127).

É nessa perspectiva utópica, mas necessária, da contra-hegemonia que surge a base de uma pedagogia anti-capitalista, não sendo minimalista e buscando uma mera querela, mas tentando buscar meios de discuti-la.

Uma pedagogia da autonomia já mencionada por Freire (2013) em sua obra, mas também da esperança, do trabalho, e, porque não tentarmos ampliar uma pedagogia da pessoa que forme os trabalhadores para uma postura crítica, consciente e global da sociedade em que estarão inseridos.

Nessa perspectiva, a formação de professores deve considerar elementos que constituam a compreensão de uma prática docente enquanto dimensão da formação humana. Teríamos então uma pedagogia que forma um professor progressista que, mesmo forjada na utopia, pode ser aplicada como contraposição ao que é proposto hegemonicamente pelo capital. Nela, o professor não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão (FREIRE, 2013).

Mesmo sabendo a força que o capital exerce sobre as políticas de formação de professores no intuito de propiciar em larga escala uma formação que atenda aos seus interesses é preciso que haja uma maior resistência nesses processos de formação que parecem inserir o docente em uma “máquina” de formar professores.

Nossas reflexões em consonância com as reflexões de alguns pensadores da educação é de que essas políticas de formação de professores devem propiciar uma educação que seja concebida como uma prática social e um processo lógico de emancipação. O referencial para as propostas de formação dos professores visa à construção coletiva de um projeto alternativo capaz de contribuir, cada vez mais, para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos (FREITAS, 2002).

A dicotomia estabelecida entre uma Formação Docente Liberal *versus* uma Formação Docente Progressista é notória também no âmbito da Educação Profissional em nosso país, pois ela nasce diretamente atrelada a uma necessidade de formação de mão de obra e como alternativa à industrialização, logo, os professores ou mestres e contramestres formados para escolas profissionais atendiam a uma necessidade de mercado vigente em nosso país no começo do Século XX.

Eles eram formados na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz no antigo distrito federal, instituição que não teve uma história considerada exitosa, pois funcionou por 20 anos com mais de 5.301 matriculados, mas apenas 381 concluintes e, nesses dados já temos um espelho da pouca importância e efetividade das políticas de Formação de Professores para a Educação Profissional em nosso país (MACHADO, 2013).

Nessa linha da formação meramente mercadológica e, muitas vezes com emendas aligeiradas que tem caminhado as políticas de Formação de Professores para a Educação Profissional, entretanto, entendemos em consonância com Machado (2013) que:

É preciso e urgente definir uma política nacional ampla de valorização da formação dos professores para essa área e que isso passa pela superação de fato da tendência histórica às improvisações, pela institucionalização dessa formação, superação de preconceitos e real tratamento de equivalência formativa comparativamente à recebida pelos demais professores (MACHADO, 2013, p. 362).

Nessa perspectiva, e tentando inserir o nosso objeto de estudo na discussão que estamos fazendo sobre as políticas de Formação de Professores, na sua perspectiva dicotômica da

Liberalidade ou da visão Progressista, que diretrizes norteiam o IFRN- Campus Natal Central nesse processo?

Ao buscarmos o Projeto Político Pedagógico dessa Instituição podemos perceber que as bases que norteiam a formação de professores no IFRN afinam-se com uma perspectiva mais elaborada de formação, estando embasadas nas concepções político-filosóficas de ser humano, sociedade, educação, cultura, trabalho, ciência e tecnologia (IFRN, 2012). Para isso, o seu PPP reza:

Discutir a formação de professores requer, sob enfoque crítico, contextualizar e conceituar formação profissional docente. Nesse âmbito, formação refere-se a ações voltadas à aquisição de saberes relevantes ao exercício das atividades profissionais e, simultaneamente, voltadas à formação da cidadania. Tanto esse exercício quanto essa formação cidadã situam-se, necessariamente, na perspectiva da emancipação política e social do profissional docente (IFRN, 2012, p. 134).

Podemos então perceber que as bases que fundamentam a formação de professores no IFRN apontam para uma vinculação progressista da educação, contrahegemônica com vista a uma formação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parece-nos claro que é importante que as políticas de Formação de Professores apontem para uma possibilidade de catalisação de uma formação docente progressista que se insira, numa sociedade dominada pelo modo capitalista que tende a instrumentalizar a formação docente como mera preparação para o mercado de trabalho, profissionais capazes de transformá-la em todos os âmbitos e que, conscientes de seu papel transformador formem os trabalhadores para a autonomia.

A Educação, quando a entendemos como uma prática social de amplitude eminentemente humana tem a necessidade de fazer a diferença numa sociedade de diversidades cada vez mais delineadas. Nessa linha de raciocínio, entendemos que a prática dos professores constituída também no seu trabalho docente, com a abrangência que esse termo tem, deve constituir-se da mediação entre essas diversidades sociais e os diferentes saberes do professor para que ocorra uma superação da fragmentação do ensino como reprodutor de meras informações e para a transformação social. No momento em que vivemos, a educação, baseada nas práticas de um professor progressista, precisa ter um sentido de superar o que está posto na lógica liberal proposta pelo capital.

Pensamos que isso possa acontecer tanto num programa fortalecedor da Formação de Professores, que é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, como na própria concepção dos currículos e da prescrição normativa interna dos Institutos Federais que versam sobre as licenciaturas, quanto no próprio conceito de Formação Profissional Docente, que a literatura científica aborda, quanto na concepção geral das Políticas públicas de Formação de Professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta O § 2º do Art. 36 e Os Arts. 39 A 41 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 30 out. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007.** Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da rede federal de educação tecnológica. Brasília, DF. Disponível em :<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/decreto/d6095.htm>. Acesso em: 30 out. 2014.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. Cria os institutos federais de educação, ciência e tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em: 30 out. 2014.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Política de educação a distância: o programa TV escola como estratégia de formação de professores.** Natal: 2001. Tese (Doutorado em educação) UFRN, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo SP: Ed. Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, set. 2002, vol.23, nº.80, p.136-167.

GODOI, Evandro de. Trabalho, precarização e Educação: da indignação à rebeldia libertadora. In: Rosnann, Márcia Adriana ET AL (org.) **Dimensão(ões) da prática docente nas licenciaturas: Constituição identitária e leituras de Paulo Freire.** Passo Fundo, RS, Ed. Méritos, 2014. p. 43-55.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9º ed. SP: Cortês, 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. **A formação dos profissionais da educação: Propostas de diretrizes curriculares nacionais.** Anped, 1998.

IFRN. **Projeto Político Pedagógico do IFRN** [s.n], 2012. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/institucional/projeto-politico-pedagogico>>. Acesso em: 30 out. 2014.

LIBANEO, José Carlos. As práticas de organização e de gestão da escola e a formação continuada de professores. **Congresso internacional de formação continuada e profissionalização docente**, 1., 2005, Natal, RN: [s.n]. **Anais 2005.**

LIBÂNEO, José C. **Organização e gestão da escola**. Teoria e prática. 5. Ed. Goiânia: MF livros, 2008.

MACHADO, L.R.B. de S. Formação de professores para a educação Profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MOURA, D.H (Org.) **Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 347-362.

MOURA, D. H. Ensino médio e educação profissional no Brasil nos anos 2000: movimentos contraditórios. In: MOURA, D.H (Org.) **Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 141-200.

OLIVEIRA, Walter Ferreira de. Educação Social de Rua: bases históricas, políticas e pedagógicas. **Hist. Cien. Saúde - Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.14, n.1 jan/mar 2007.

OLIVEIRA, M. R. N.; BURNIER, S. Perfil das licenciaturas nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. In: CUNHA, D. M. et al. (Orgs.) **Formação/profissionalização de professores e formação profissional e tecnológica: fundamentos e reflexões contemporâneas**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. **Congresso internacional de formação continuada e profissionalização docente**, 1., 2005, Natal, RN: [s.n]. **Anais**. 2005.

ROSMANN, Márcia Adriana. Dimensão(ões) da prática docente nas licenciaturas: a formação entre a teoria e a prática. In: Rosmann, Márcia Adriana ET AL (org.) **Dimensão(ões) da prática docente nas licenciaturas: constituição identitária e leituras de Paulo Freire**. Passo Fundo, RS, Ed. Méritos, 2014. p.77-89.

SILVA, Maria Ozanira. **Renda mínima e reestruturação produtiva**. SP: Cortez, 1997.

TAVARES, Andreza Maria Batista do Nascimento. **O probásica e a formação de professores no pólo de Parnamirim: de formação profissional no Rio Grande do Norte?**. 2005. 231 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Departamento de Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005. Disponível em: <http://bdtd.bczm.ufrn.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=185>. Acesso em: 28 out. 2014.

TAVARES, Andreza Maria Batista do Nascimento. As transformações do mundo do trabalho e os impactos no campo da formação de professores no Brasil. **Congresso internacional de formação continuada e profissionalização docente**, 1., 2005, Natal, RN: [s.n]. **Anais...** 2005. p.19-21.

TARDIF, Maurice; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formation des maitres et contextes sociaux**. Paris: Puf, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. As Transformações do Ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: **O ofício de professor história, perspectivas e desafios internacionais**. 6ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2014. p. 255-277.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. 1ed. Curitiba, PR. Ed. UTPFR, 2012.

VEIGA, Ilma Passos A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

Submetido em: abril de 2021

Aprovado em: junho de 2021