



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MÁRIO SÉRGIO MACHADO SOUZA

**MOBILIZAÇÃO E RECONTEXTUALIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES: UM  
ESTUDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES(AS) DE CURSOS  
TÉCNICOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Salvador

2016

MÁRIO SÉRGIO MACHADO SOUZA

**MOBILIZAÇÃO E RECONTEXTUALIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES: UM  
ESTUDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES(AS) DE CURSOS  
TÉCNICOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lúcia Bueno Fartes

Salvador

2016

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Souza, Mário Sérgio Machado.

Mobilização e recontextualização dos saberes docentes [recurso eletrônico] : um estudo sobre a prática pedagógica de professores(as) de cursos técnicos de educação profissional / Mário Sérgio Machado Souza. - 2016.

1 CD-ROM ; 4 3/4 pol.

Orientadora: Profª. Dra. Vera Lúcia Bueno Fartes.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2016.

1. Ensino profissional. 2. Prática de ensino. 3. Professores de ensino técnico - Formação. I. Fartes, Vera Lúcia Bueno. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 373.246 - 23. ed.

MÁRIO SÉRGIO MACHADO SOUZA

**MOBILIZAÇÃO E RECONTEXTUALIZAÇÃO DOS SABERES: UM ESTUDO  
SOBRE A PRÁTICA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA EM SALVADOR**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

Aprovado em 08 de abril de 2016.

**Banca Examinadora**

**Vera Lúcia Bueno Fartes – Orientadora** \_\_\_\_\_

Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de Londres

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Professora da Universidade Federal da Bahia

**Adriana Paula Quixabeira Rosa e Silva Oliveira Santos** \_\_\_\_\_

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Professora do Instituto Federal de Alagoas

**Sônia Maria Moraes Ferreira** \_\_\_\_\_

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Professora da Escola de Administração do Exército

A

Sergina, mãe guerreira e minha fonte de inspiração para enfrentar a aventura de viver. Marival, pai querido, pelo seu apoio mesmo que silencioso. Val, Paulinho e Maricélia, irmãos e irmã, pelas constantes demonstrações de orgulho pelo caminho que escolhi trilhar e pelo incentivo em seguir em frente.

## **AGRADECIMENTOS**

São tantos e tão importantes para meu processo formativo...

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

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Sociedade, Educação, Conhecimento Profissional e Trabalho (SECT-FACED/UFBA), pelo acolhimento, compreensão, pelas inúmeras trocas de saberes e pela fundamental contribuição em minha iniciação científica. Em especial, a Carol, Edenice, Márcia, Jacilene, Alexandra e Adriana.

A Marileide, pelo companheirismo, pela preocupação e carinho nesta nova etapa de minha vida.

A Maria Inês, amiga, sempre preocupada e empenhada em ajudar. Obrigado por todo apoio que me deu ao longo desse processo.

Muito obrigado por contribuírem em meu processo formativo, por me proporcionarem vivenciar uma experiência tão enriquecedora e gratificante, de grande importância para meu crescimento pessoal e profissional.

**[...] Ó meu Pai, dá-me o direito  
De dizer coisas sem sentido  
De não ter que ser perfeito  
Pretérito, sujeito, artigo definido  
De me apaixonar todo dia  
De ser mais jovem que meu filho  
E ir aprendendo com ele  
A magia de nunca perder o brilho  
Virar os dados do destino  
De me contradizer, de não ter meta  
Me reinventar, ser meu próprio Deus  
Viver menino, morrer poeta.**

**Vander Lee**

## RESUMO

Esta dissertação, *Mobilização e Recontextualização dos Saberes Docentes: um estudo sobre a prática pedagógica de professores(as) de cursos técnicos de Educação Profissional*, apresenta pesquisa qualitativa realizada no Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. O título indica o objetivo geral da pesquisa em compreender a forma com que docentes da Educação Profissional e Tecnológica recontextualizam, isto é, de que forma eles selecionam, se apropriam e relacionam os diversos saberes em sua prática cotidiana, de modo a criar novos saberes. Para tanto, utilizamos enquanto aporte teórico, entre outros autores, as ideias de Tardif e Charlot sobre saberes docentes, Bernstein e Caria sobre mobilização e recontextualização do conhecimento. Utilizamos na pesquisa a abordagem qualitativa, em forma de estudo de caso, mas com inspirações no método etnográfico, já que, além de realizar entrevistas com os docentes, fizemos o acompanhamento de suas rotinas de trabalho, incluindo sua atuação em sala de aula e o momento de interação entre eles nos espaços da instituição. Visamos descrever o mais detalhado possível as situações descritas e vivenciadas pelos docentes de forma a exaltar o potencial formativo da prática e da troca de experiências. A pesquisa de campo se organizou em três momentos: 1) registro por meio de observação em sala de aula da atuação docente; 2) registro de observação dos momentos de interação e troca de experiências pelos docentes; 3) realização de entrevistas individuais com os docentes. O campo de pesquisa foi uma instituição privada de Educação Profissional e Tecnológica de Salvador, onde os sujeitos foram 10 professores que ministram várias disciplinas nos cursos ofertados pela instituição. Ao final da pesquisa, a compreensão sobre a mobilização e recontextualização dos saberes dos professores/as foi construída de forma interativa entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Observamos que, para que haja um avanço significativo e perene nas políticas de formação de docentes para esta modalidade de ensino, é necessário valorizar não apenas os conhecimentos formais, sistematizados, escolarizados, mas, também, os saberes oriundos das experiências desses docentes. Esses saberes, por sua vez, se constituem em uma soma de fatores que vão desde suas histórias de vida e passam por suas relações cotidianas com seu trabalho, com os outros e consigo, que constroem e reconstróem saberes, contribuindo para uma formação docente emancipadora.

**Palavras-chave:** Mobilização e Recontextualização. Saberes docentes. Educação Profissional e Tecnológica.



## ABSTRACT

This dissertation, *Mobilization and contextualization of Knowledge Teachers: a study of the pedagogical practice of teachers (the) technical courses Professional Education* presents qualitative research conducted in the Master of Education Faculty of the Federal University of Bahia Education. The title indicates the general objective of the research to understand the way teachers of Vocational and Technological Education, recontextualize that is, how they select, they appropriate and relate the various knowledge in their daily practice, in order to create new knowledge. Therefore, we use as a theoretical contribution, among others, the ideas of Tardif and Charlot on teaching knowledge, Bernstein and Caria on mobilization and re-contextualization of knowledge. We use research qualitative approach in the form of case study, but with inspirations in the ethnographic method, as well as conduct interviews with teachers, made the monitoring of their work routines, including his performance in the classroom and the time interaction between them in the spaces of the institution. We aim to describe as detailed as possible to the situations described and experienced by teachers in order to exalt formative potential of practice and exchange of experiences. The field research was organized in three stages: 1) record through observation of classroom teaching performance; 2) observation record of the moments of interaction and exchange of experiences by teachers; 3) conducting individual interviews with teachers. The research field was a private institution of Professional and Technological Education of Salvador, where the subjects were 10 teachers who teach various disciplines in the courses offered by the institution. At the end of the research the understanding of the mobilization and re-contextualization of knowledge of teachers (as) was built interactively between the researcher and the research subjects. We note that, so there is a significant and lasting improvement in teacher training policies for this type of education, it is necessary to appreciate not only the formal, systematized, schooled knowledge, but also the knowledge derived from the experiences of these teachers. This knowledge, in turn, constitute a sum of factors ranging from their life stories and go through their daily relationships with their work, with others and with that construct and reconstruct knowledge, contributing to teacher training emancipatory.

**Keywords:** Mobilization and recontextualisation. Teaching knowledges. Professional and Technological Education.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>CAMINHO METODOLÓGICO</b>	<b>15</b>
2.1	SUJEITOS DA PESQUISA	17
2.2	CAMPO DE PESQUISA	19
2.3	COLETA DE DADOS	21
<b>3</b>	<b>SABERES DOCENTES: ELEMENTO FUNDANTE PARA A PRÁTICA DE PROFESSORES/AS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA</b>	<b>24</b>
3.1	SABERES PROFISSIONAIS DOCENTES	25
<b>3.1.1</b>	<b>Caracterização dos saberes docentes</b>	<b>28</b>
3.2	OS SABERES EXPERIENCIAIS DOCENTES	30
<b>3.2.1</b>	<b>Caracterização dos saberes experienciais</b>	<b>33</b>
<b>3.2.2</b>	<b>O saber experiencial e suas implicações na prática pedagógica</b>	<b>35</b>
<b>3.2.3</b>	<b>Saberes da experiência x saberes acadêmicos</b>	<b>37</b>
<b>4</b>	<b>RECONTEXTUALIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES</b>	<b>43</b>
<b>5</b>	<b>O DOCENTE DA EPT E SUA RELAÇÃO COM OS SABERES: ACHADOS DA PESQUISA</b>	<b>45</b>
5.1	O FAZER COTIDIANO E SUAS INSPIRAÇÕES	45
5.2	A RECONTEXTUALIZAÇÃO DOS SABERES ENQUANTO ATO DE FORMAÇÃO, VALORIZAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE NA EPT	52
<b>6</b>	<b>CONCLUINDO A ESCRITA E INICIANDO NOVAS PROVOCAÇÕES</b>	<b>57</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>60</b>
	<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS</b>	<b>65</b>
	<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	<b>67</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O cerne deste trabalho é compreender as maneiras pelas quais professores/as da Educação Profissional e Tecnológica – EPT – de uma instituição da rede privada em Salvador, mobilizam seus saberes docentes em suas práticas cotidianas de trabalho. O intuito de compreender os saberes docentes na Educação Profissional e Tecnológica nasceu do trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia. Neste trabalho, intitulado *Saberes, identidades e currículo: compreensões necessárias à formação de docentes para a educação profissional e tecnológica* discutimos a formação de docentes para a EPT, abordando temas como currículo, saberes e identidades, enquanto compreensões necessárias para discutir tal formação.

Neste trabalho defendemos, entre outros fatores, a importância da formação de docentes para a EPT, diante das transformações e exigências do mundo moderno marcado, predominantemente, pelo uso acelerado do par ciência-tecnologia. Destacamos também a importância da estruturação de um currículo voltado para a formação de docentes da EPT, que contemple não só uma formação didático-pedagógica, enquanto foco do trabalho, mas também a formação para a pesquisa, formação para as novas tecnologias, que consiga aproximar os assuntos discutidos cotidianamente em sala de aula, dos desafios encontrados na prática profissional dos/as educandos/as.

A carência de estudos empíricos e produção acadêmica a respeito de tal temática levou-nos a utilizar, enquanto referência, a vasta produção sobre formação de professores/as da Educação Básica. Assim sendo, a construção e a discussão feita no ensaio monográfico citado nos inquietou, despertando o interesse de tentar compreender mais de perto como os docentes da EPT, com suas diversas formações e experiências, mobilizam seus diferenciados saberes no cotidiano de trabalho.

Embora haja importantes contribuições de estudiosos e pesquisadores sobre o tema, bem como algumas iniciativas governamentais, a exemplo do 8º Simpósio da série educação superior em debate<sup>1</sup>, sobre a formação de professores para a Educação Profissional e

---

<sup>1</sup> O VIII Simpósio da série Educação Superior em Debate, realizado nos dias 26, 27 e 28 de setembro de 2006, em Brasília, teve como objetivo discutir a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica, tendo como participantes do diálogo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC, professoras-pesquisadoras da temática, Conselho Nacional de Educação – CNE, diretores e professores da rede federal de Educação Profissional e Tecnológica e representantes da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE.

Tecnológica, realizado em 2006, ainda são incipientes as produções sobre o assunto. Dentre as poucas produções sobre o tema, pode-se destacar a publicação da *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica* (2008; 2009), que engloba textos importantes sobre os vários aspectos desta modalidade educacional. Enfatizamos, nesta revista, o trabalho de Lucília Machado sobre os *Diferenciais inovadores na formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica* e o trabalho de Dante Moura, intitulado *A formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica*. Considerando que o Simpósio da série Educação Superior em Debate estagnou em seu 8º volume (há dez anos) e o segundo e último volume da *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica* já contabiliza sete anos de sua publicação, percebemos que as iniciativas governamentais de fomento a discussão sobre a EPT não acompanharam o ritmo de seu crescimento.

Além destes, encontramos importantes contribuições de Fartes como: *Formação profissional, profissões e crise das identidades na sociedade do conhecimento*, *Reforma da educação profissional e crise das identidades pedagógicas e institucionais*, ambos publicados nos *Cadernos de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas, em 2008 (FARTES, 2008a, 2008b). Encontramos ainda trabalhos de Fartes, Oliveira Santos e Gonçalves com discussões bastante atuais sobre docência na Educação Profissional, de grande valia para este trabalho, como: *Por uma (re)valorização epistemológica da experiência e da autonomia: ética e profissionalidade na formação de professores da educação profissional e tecnológica*, publicado em 2010 no livro *Currículo, Formação e Saberes Profissionais*, além do texto *Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da educação profissional e tecnológica*, publicado também nos *Cadernos de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas, em 2011. Algumas teses e dissertações encontradas no portal da Capes, como a de Letícia Aparecida Martins, intitulada *Trajetórias de constituição da docência na educação profissional*, de 2011, também nos ajudaram na construção do arcabouço teórico de nossa pesquisa.

É notória a vasta literatura existente sobre a formação e os saberes docentes na Educação Básica, entretanto, quando falamos dos aspectos relacionados à Educação Profissional e Tecnológica, encontramos poucos trabalhos com esse enfoque. Por isso, acreditamos na relevância deste estudo, não apenas como forma de compreender as especificidades do fazer docente na Educação Profissional e Tecnológica, mas também como forma de contribuição para o arcabouço científico já produzido e para (re)pensarmos as políticas públicas voltadas para tal modalidade.

Certamente as discussões sobre os saberes docentes não estão desvinculadas do cenário atual da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. As mudanças ocorridas na sociedade nas últimas décadas do século XX e primeira década do século XXI têm gerado muitos debates a respeito de suas possíveis implicações no mundo produtivo e até mesmo nas relações sociais contemporâneas. Discute-se em que proporção essas mudanças na sociedade atual se reconfiguram como um novo paradigma social, denominado por alguns de sociedade “pós-moderna” (SANTOS, 2001), por outros de sociedade “do conhecimento” (BELL, 1973), sociedade “da informação”, ou até mesmo sociedade “em rede” (CASTELLS, 2003).

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

Tanto o fenômeno da globalização, atrelado ao avanço crescente do par ciência-tecnologia quanto à rápida disseminação das informações, dão novos rumos aos diálogos sobre a qualificação e a atuação dos trabalhadores no mundo laboral. No Brasil, tendo em vista o crescimento visualizado na economia nos últimos anos, pode-se destacar, enquanto pauta de intensos debates, a qualificação dos trabalhadores para acompanhar este processo de expansão econômica. Como confirmação desse desenvolvimento, podemos destacar, em 2010, um crescimento de 7,50% do Produto Interno Bruto nacional, caracterizando a maior elevação dos últimos 10 anos, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). No que tange aos postos de trabalho, segundo dados da Relação Anual de Informações Sociais – RAIS, do Ministério do Trabalho em 2014 (BRASIL, 2014a), entre os exercícios de 2003 e 2012, o mercado de trabalho no Brasil foi marcado por ampla formalização de mão de obra. Nesse período, o número de postos de trabalho formal aumentou 18,0 milhões, alcançando 47,5 milhões de trabalhadores no final de 2012<sup>2</sup>. É sob essa perspectiva que as discussões sobre a Educação Profissional e Tecnológica, e a necessidade de qualificação, tomam posição de destaque tanto nas instituições públicas quanto privadas.

---

<sup>2</sup> Fizemos uma atualização dados nas considerações finais.

Enquanto evidência concreta da crescente preocupação com a Educação Profissional nos últimos anos, pode-se destacar a implementação do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, onde foi estabelecida a meta de instalar 214 novas unidades até o ano de 2010. Entre 2011 e 2013, foram inauguradas 116 e, até o fim de 2014, estavam previstas mais 92, totalizando 562 unidades em funcionamento (BRASIL, 2014b). Acrescentam-se a essa expansão, os convênios firmados com os Serviços Nacionais de Aprendizagem e outras instituições de ensino privado. Se considerarmos que desde 1909, quando foi fundada a primeira escola técnica federal, até o ano de 2012, quando o Brasil possuía 140 escolas técnicas, sem dúvida o crescimento foi significativo.

Diante do cenário descrito acima, podemos nos fazer o seguinte questionamento: qual o impacto imediato das mudanças na oferta da EPT para o/a docente? Ora, se considerarmos que o número de profissionais com formação específica para docência é insuficiente e que não existem políticas públicas consistentes para a formação destes, obviamente a expansão da demanda em Educação Profissional potencializa as dificuldades antes encontradas. No Brasil, além de existir fatores crônicos, que contribuem para a desvalorização docente, como por exemplo, baixos salários, condições de trabalho precárias, decorrentes não só das longas jornadas, mas também, das salas superlotadas e do crescimento da violência, agrega-se a isso a realidade histórica de o magistério, principalmente na Educação Profissional, admitir em seus quadros um grande contingente de profissionais de áreas diversas, sem a qualificação pedagógica. Acreditamos que essa falta de qualificação pedagógica mereça atenção especial quando tratamos da mobilização e recontextualização de saberes docentes.

O desafio de ensinar tornou-se um ato cada vez mais complexo, considerando a dinâmica do trabalho docente e os percalços, enumerados no parágrafo anterior, pelos quais passam os professores, em todos os níveis e modalidades educacionais. As inovações científico-tecnológicas e a rapidez na difusão da informação, principalmente com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), exigem constante qualificação e requalificação profissional, além do desenvolvimento de habilidades cognitivas e utilização de saberes, oriundos de suas trajetórias. Assim sendo, a transformação geral da sociedade repercute, sim, na educação, nas escolas e no trabalho dos professores (LIBÂNEO, 2007).

Considerando todos os aspectos mencionados acima e na tentativa de atingir o principal objetivo deste trabalho, elencamos algumas questões norteadoras para nossa discussão: existe um amalgama de saberes inerentes à profissão docente que a justifiquem como tal? O que diferencia os/as docentes da Educação Profissional e Tecnológica dos

demais? De quais formas esses saberes são mobilizados e recontextualizados? Tomamos essas questões como ponto de partida para compreender, dialogar e contribuir para a construção de bases sólidas para as discussões sobre saberes docentes na Educação Profissional e Tecnológica.

Com a intenção de dar um aporte significativo para o desenvolvimento do trabalho proposto, pretendemos dialogar com alguns autores(as) como Maurice Tardif (2000, 2013), Telmo Caria (2006, 2009), Donald Schön (2000), Bernard Charlot (2013), Basil Bernstein (1996), Claude Dubar (2001), entre outros(as) tão importantes quanto, que discutem, pesquisam e dão relevantes contribuições para a temática a ser estudada, bem como aos conceitos que a circunvizinham. De forma estrutural, o trabalho ora proposto será composto por quatro momentos. Esses momentos, que pelo menos graficamente estão separados, formam um arcabouço teórico que inevitavelmente se interligam e tornam-se indispensáveis à problematização proposta.

No primeiro momento, descrevemos o **caminho metodológico** percorrido, contextualizando o método escolhido, bem como as estratégias e procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa. Este momento explicita nossos pressupostos filosóficos sobre pesquisa qualitativa, nossas inspirações teóricas e metodológicas, não perdendo de vista o rigor necessário no detalhamento do campo de pesquisa, dos sujeitos envolvidos e dos instrumentos de coleta de dados. Abordamos ainda, neste momento, a questão central, norteadora deste trabalho, assim como os objetivos traçados para seu desenvolvimento.

Já no segundo momento, tratamos de um tema central e indispensável à discussão proposta: os **saberes docentes**. A abordagem dos saberes docentes é importante na medida em que trata, dentre outros aspectos, da construção da autonomia docente baseada nas aprendizagens significativas, em que os saberes da experiência podem e devem ser considerados ao se pensar na atuação de nossos professores/as. No terceiro momento, trabalhamos com o conceito de **recontextualização**, importante à compreensão de como os/as docentes utilizam, modificam e avaliam seus saberes à luz de suas práticas diárias. No quarto momento, trazemos os **achados da pesquisa** de campo que consiste na exposição, análise e discussão dos aspectos qualitativos encontrados em nossa incursão no campo de pesquisa.

No quarto momento, expusemos a **conclusão da escrita e o início de novas provocações**. Este momento traz algumas considerações importantes a respeito de tudo o que foi construído e compreendido na pesquisa, além de reflexões sobre os aspectos que

permeiam a Educação Profissional e a valorização dos saberes para formação de professores/as para a modalidade educacional em questão.



## 2 CAMINHO METODOLÓGICO

Neste capítulo, descrevemos a construção de nosso caminhar metodológico, explicitando nossos pressupostos filosóficos sobre pesquisa qualitativa, nossas inspirações teóricas e metodológicas, não perdendo de vista o rigor necessário no detalhamento do campo de pesquisa, dos sujeitos envolvidos e dos instrumentos de coleta de dados. Explicitaremos também aqui a questão central e norteadora de nossa pesquisa, assim como os objetivos traçados para desenvolver nosso trabalho.

O cerne de nosso trabalho, como citamos nas linhas introdutórias, é compreender como professores/as de uma instituição privada de Educação Profissional em Salvador, mobilizam e recontextualizam seus saberes em suas práticas cotidianas de trabalho. Para dar conta de elucidar tal questão, elencamos alguns passos que nos auxiliaram nessa tarefa. Consideramos que identificar o perfil profissional dos/as docentes que atuam nestes cursos; identificar e compreender quais saberes são mais utilizados pelos docentes em seu fazer diário; compreender como os/as docentes utilizam seus conhecimentos (formais e tácitos), em seu dia-a-dia e compreender como os/as docentes recontextualizam seus saberes experienciais no cotidiano da sala de aula são caminhos que deveriam ser seguidos para a compreensão da mobilização e recontextualização dos saberes docentes.

Desde a segunda metade do século XIX, quando se iniciou uma postura mais crítica em relação à adoção da teoria positivista do conhecimento, as discussões sobre abordagens em pesquisa geram divisões e opiniões controversas. Os pensadores sociais envolvidos no início desse movimento acreditavam que o estudo da vida social humana não poderia ser estudado da mesma forma que as ciências físicas. Segundo Santos Filho (2009), entre os pensadores que contribuíram para o desenvolvimento das ciências sociais podemos destacar Dilthey, Rickert, Weber e Husserl. Esses estudiosos foram pioneiros na forma de pensar as abordagens qualitativas nas ciências sociais.

Certamente as opções de pesquisa vão muito além de escolhas sobre modelos ou abordagens teórico-metodológicas. Nossas opções em pesquisa dizem respeito não só as formas de abordagem de um determinado objeto, os objetivos traçados, mas também a nossa concepção de mundo implicada, as maneiras pelas quais concebemos os sujeitos e suas formas de atuação no mundo, além dos resultados que esperamos ou desejamos. O objeto das ciências sociais e da educação está diretamente relacionado aos produtos da mente humana, suas subjetividades, emoções, desejos e valores. Sobre essa perspectiva, Santos Filho (2009),

comentando o pensamento de Dilthey, enfatiza que “não há uma realidade objetiva como tal, no contexto da realidade humana; portanto, não há forma de se distanciar dos eventos da vida para, com isso, descrever o que significam” (SANTOS FILHO, 2009, p. 25).

Nos adiantamos em enfatizar que este trabalho não teve como objetivo atender a aspectos quantitativos de produção de conhecimento ou ao mercado consumidor. Nossa pesquisa parte da necessidade de compreender os saberes com os docentes e nunca sobre ou para eles. Sendo assim, essa pesquisa só faz sentido se alcançar o sentido de práxis transformadora. Em outras palavras, “isso significa não a produção de um produto requerido por um mercado consumidor específico e, sim a produção de *si-mesmo-outro-mundo*-produção que se dá por reprodução, manutenção, potencialização e por atualização continuadas” (GALEFFI, 2009, p. 58-59).

Acreditamos que essas linhas argumentativas deixam clara a nossa escolha pela pesquisa qualitativa, seus procedimentos e métodos de investigação dos fenômenos sociais. Compreender os saberes docentes na Educação Profissional requer uma visão aberta, sem formulações de hipóteses clássicas e regras generativas para nortear a pesquisa. Não fomos a campo com questões e respostas definidas previamente, como se quiséssemos apenas enquadrar os sujeitos da pesquisa e suas formas de representação sobre os diversos aspectos em nossas teorias.

Isto não significa dizer que ao ir à campo, deixamos de lado nossos preconceitos, percepções e visões de mundo, pelo contrário, “partir para o campo de pesquisa com algumas percepções sensibilizadoras faz parte do reconhecimento de que levamos nossas expectativas para tudo que fazemos” (MACEDO, 2009, p. 90). Ainda assim, nas pesquisas qualitativas, nossos preconceitos e expectativas devem ser relativizados, o que não significa a supressão total deles, para que nossas observações e interpretações sobre os fenômenos sejam mais próximas das realidades dos atores sociais.

Segundo Flick (2013), uma das vantagens da pesquisa qualitativa “é que uma análise detalhada e exata de alguns casos pode ser produzida, e os participantes têm muito mais liberdade para eles e para apresentá-los em seus contextos” (FLICK, 2013, p. 25). Ao contrário do que os críticos da pesquisa qualitativa argumentam, esta modalidade de investigação social possui métodos, técnicas e instrumentos de coleta, com a mesma seriedade e rigor necessários à obtenção de argumentos científicos sólidos e consistentes. Assim, o próprio fato de pensar os mecanismos de organização das intenções de pesquisa, pensado com

clareza, flexibilidade, consistência e repleto de intencionalidades, traduz-se em um ato de rigor científico. Por isso:

uma problemática relevante, inspirada por pressupostos teóricos situados e a clareza dos propósitos a serem conquistados por objetivos que transmitem esse esforço acrescidos de questões que ofereçam uma inquirição rigorosa (fecunda, coerente, coesa) do fenômeno a ser compreendido, é o que tem de mais importante numa pesquisa qualitativa e que se anuncia pela sua organização em projeto. (MACEDO, 2009, p. 90).

Nessa ótica, projeto, métodos, técnicas e instrumentos de pesquisa são elementos em constante reconstrução. A retroalimentação incessante entre teoria e empiria nos fornece significados, capacidade reflexiva e a curiosidade explicar e entender nossa relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

## 2.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa são professores/as em função efetiva da docência na Educação Profissional e Tecnológica. Quando falamos do perfil dos docentes que atuam na EPT nos referimos, em primeiro lugar, aos profissionais das diversas licenciaturas (Português, Matemática, Biologia, etc.), com formação específica para docência. Em segundo lugar, os não graduados, oriundos, geralmente, de Cursos Técnicos de nível médio ou equivalente e que já possuem alguma experiência em sua área de atuação profissional. Em terceiro lugar, os graduados, normalmente bacharéis das mais diversas áreas (engenharias, arquitetura, direito, administração, saúde, etc.) que já atuam como docentes da EPT, mas não têm formação específica nessa esfera educacional.

A opção por trabalhar com esses sujeitos advém do entendimento de que o exercício da docência na EPT no mundo atual demandam, como já explicitamos anteriormente, novas relações com os saberes, sejam aqueles advindos de sua formação profissional, ou aqueles oriundos de suas experiências no mundo produtivo. As diversas formações profissionais e as situações imprevistas que podem acontecer em uma sala de aula provocam a necessidade do/a docente utilizar, recontextualizar e avaliar seus saberes profissionais, dependendo do grau de autonomia que lhe é proporcionado. Certamente acreditamos que o mundo do trabalho e a educação são áreas inter-relacionadas, constitutivas do tecido social e das formas de interação entre os atores envolvidos.

Essa relação entre trabalho e educação nos conduz ao pensamento sobre o papel social dos/as professores/as da EPT que, de um lado, “necessitam dar conta dos conhecimentos técnico-científicos constantemente renovados e, por outro, devem assumir responsabilidades inerentes à função formadora de que estão investidos” (FARTES; OLIVEIRA SANTOS; GONÇALVES, 2010, p. 198). Mesmo considerando que na modalidade de educação em foco neste trabalho (a profissional), o trabalho e os processos produtivos ditam os processos de formação, a perspectiva com que trabalhamos parte do princípio de que a educação, de modo mais amplo, deve se preocupar, entre outras coisas, com a formação integral do indivíduo. Daí a importância de compreender o papel desempenhado pelo/a docente na EPT, bem como os saberes utilizados e recontextualizados em sua prática profissional.

Os docentes, sujeitos de nossa pesquisa, têm formações diferenciadas, tendo em vista que a instituição onde atuam trabalha com diversos cursos da área industrial. Desta forma, encontramos professores/as com formação em Física, História, Geografia, Matemática, Língua Portuguesa, Matemática, Inglês, Pedagogia, Administração, Ciências Contábeis, Direito, Engenharia Mecânica, Engenharia Elétrica, Engenharia Civil, Logística, Segurança do Trabalho, Ciências da Computação, além de Técnicos em Mecânica, Eletromecânica, Edificações e Fabricação Mecânica. Como forma de preservar os dados dos participantes da pesquisa, daremos pseudônimos aos docentes observados e entrevistados, sendo identificados por letras do alfabeto.

O docente “A” possui formação superior em Pedagogia e Matemática, além de experiência e cursos de qualificação na área de caldeiraria. Ele já atua há mais de dez anos na instituição. O docente “B” possui formação superior em Logística, além de cursos de qualificação e experiência na área de manutenção mecânica, atuando há cinco anos na instituição. A docente “C” é Técnica em Mecânica, cursa Engenharia Mecânica e também atua na instituição há cinco anos. A docente “D” possui licenciatura em Letras com Espanhol, atuando na instituição há dois anos. Ela também atua na Educação Básica em outras instituições. Já a docente “E” é Tecnóloga em Inspeção de Equipamentos e Soldagem, sendo a única dentre os docentes a possuir pós-graduação em docência tecnológica. Ela atua há mais de cinco anos na instituição. O docente “F” é licenciado em Pedagogia, atuando há um ano. A docente “G”, por sua vez, é Licenciada em Física e cursa o superior em petróleo e gás, atuando há cinco anos tanto na educação básica quanto na educação profissional. A docente “H” possui bacharelado em Administração com Gestão em Negócios, possuindo dois anos de experiência e na instituição. A docente “I” é técnica em mecânica, cursando o superior em

engenharia mecânica e especialização. Ela atua há dois anos na instituição. Finalmente o docente “J” possui curso superior tecnológico na área de manutenção mecânica industrial, além de vasta experiência na área produtiva.

## 2.2 O CAMPO DE PESQUISA

Segundo o censo escolar INEP/MEC de 2014 (BRASIL, 2014c), o número de matrículas de educação profissional técnica alcançou a marca de 1.741.528. A meta do governo até 2024 é chegar ao número de 5.224.584 matrículas. Houve um significativo aumento tanto do número de matrículas na Educação Profissional de Nível Médio, considerando que em 2013 foram registradas 338.390 matrículas nesta modalidade, como na porcentagem das matrículas do Ensino Médio que são da Educação Profissional.

No que tange à rede pública, a Rede Estadual de Educação Profissional da Bahia é a segunda maior do país em matrículas dos cursos técnicos de nível médio. A oferta de vagas passou de 4.016 matriculados, em 2007, para mais de 75 mil, em 2015, sendo 33 Centros Territoriais de Educação Profissional e 38 Centros Estaduais de Educação Profissional, presente em 121 municípios. Na rede, são ofertadas: Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (EPI), Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (Proeja Médio), Qualificação Profissional Integrada ao Ensino Fundamental II (Proeja Fundamental), Subsequente (Prosub) e Concomitante (JORNAL ESCOLA, 2015).

A realidade da Educação Profissional na Bahia reflete a tendência nacional e acompanha o processo de expansão e valorização nesta modalidade de ensino. Essa expansão é, a princípio, provocada pelas especulações de “apagão” da mão de obra técnica qualificada e especializada em determinadas áreas e da crescente necessidade do mercado de trabalho, diante do crescimento econômico vivenciado no país nos últimos anos e o acelerado avanço científico e tecnológico. Enquanto grande motivador do crescimento na demanda de educação profissional no Brasil e na Bahia, podemos destacar a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC.

O PRONATEC é um programa do governo Federal, instituído pela Lei Nº 12.513, de 26 de Outubro de 2011 (BRASIL, 2011), cuja finalidade é ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. Dentre os inúmeros objetivos deste programa, pode-se destacar a expansão, interiorização e democratização da oferta de cursos de Educação Profissional Técnica de

Nível Médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional. Importante ressaltar, entretanto, que o programa teve uma grande queda em seus investimentos, saindo de R\$ 4 bilhões, em 2014, para R\$ 1,6 bilhão, em 2015. O programa abriu 1,3 milhão de vagas, em 2015, sendo que a meta entre 2016 e 2019 é de 5 milhões.

Enquanto recorte desse panorama macro desse cenário, nosso estudo foi realizado em uma instituição privada, situada no bairro da Liberdade em Salvador - Bahia. A instituição atua em todo estado da Bahia oferecendo qualificação profissional e prestação de serviços especializados nas áreas de educação, técnica e tecnológica, pesquisa aplicada e consultoria. Possui três unidades em Salvador e uma em Lauro de Freitas (Região Metropolitana de Salvador). Além destas, mantém dois Centros de Formação Profissional no interior do estado (Ilhéus e Feira de Santana). Possui agências de apoio nos municípios de Camaçari, Eunápolis, Teixeira de Freitas, Jequié, Itapetinga, Barreiras e Posto da Mata. Para complementar a cobertura dos serviços em todo o Estado da Bahia, a instituição possui Unidades Móveis (nas áreas de Manutenção Industrial, Informática e Alimentos).

No período da coleta de dados, a instituição possuía cerca de 600 alunos matriculados em cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Cerca de 13 cursos são ofertados nesta instituição de ensino: Técnico em Mecânica, Técnico em Edificações, Técnico em Redes de Computadores, Técnico em Logística, Técnico em Informática, Técnico em Desenho da Construção Civil, Técnico em Segurança do Trabalho, Técnico em Metalurgia, Técnico em Mecatrônica, Técnico em Eletromecânica, Técnico em Manutenção Automotiva, Técnico em Refrigeração e Climatização e Técnico em Telecomunicações. A instituição também oferta cursos de qualificação profissional, mas até o momento em que permanecemos no campo de pesquisa, não havia nenhuma matrícula para estes cursos. Os cursos estão divididos dentro dos eixos tecnológicos de Gestão e Negócios, Controle e Processos Industriais, Informação e Comunicação, Infraestrutura e Segurança, estabelecidos pelo MEC com a Resolução CNE/CEB nº 04 de 06 de junho de 2012 (BRASIL, 2012), que trata da atualização do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

A escolha do campo justifica-se pelo fato da unidade escolar fazer parte da rede de umas das maiores instituições de educação profissional do país, considerada como referência não só em educação profissional e tecnológica, mas também em serviços tecnológicos. Além disso, atuamos enquanto profissional de educação nesta instituição, o que nos permitiu maior aproximação com campo e os sujeitos da pesquisa, além de obter conhecimentos específicos

sobre as rotinas como, por exemplo, melhor momento par coleta de dados. Essa aproximação dá a nossa pesquisa a implicação necessária para realizarmos nosso trabalho com ética e tratarmos a implicação como modo de construção de saberes (MACEDO, 2012). Sabemos que a entrada no campo não pode ser pensada de maneira desvinculada das nossas concepções de sujeito e de nossas convicções epistemológicas sobre pesquisa. O Campo é um contexto cultural e político com o qual temos que dialogar e negociar a nossa presença (MACEDO, 2009, p. 95).

Ademais, nossa entrada no campo foi feita de forma cuidadosa, preparada e preocupada com o encontro de culturas e posições políticas diferentes. Nossa intenção é adentrar no campo sem nenhuma tentativa de subvalorização, sobreposição de saberes ou experiências, mas acima de tudo sem o intuito de desenvolver uma atividade parasita, às vezes observada em meio acadêmico. Nossa imersão será pautada no respeito e na conversação fecunda sobre nossos objetivos de pesquisa.

### 2.3 A COLETA DE DADOS

O levantamento das informações se efetivou através de entrevistas e observações, em sala de aula e nos ambientes que permitiam momento de interação e troca de experiências entre os docentes. As entrevistas trouxeram perguntas e questionamentos, relacionadas às categorias de análise selecionadas por nós como norteadoras para este trabalho (saberes docentes, mobilização e recontextualização do conhecimento). Não significa dizer que novas categorias de análise não apareçam em nosso caminho de pesquisa. Para Flick (2013), o questionário tem por objetivo receber respostas comparáveis de todos os participantes. Por isso, as questões, assim como a situação de entrevista, são designadas de forma idêntica para todos os participantes.

Fizemos entrevistas com 10 docentes, as quais se fizeram necessárias para o aprofundamento de questões levantadas em nossas observações. O aprofundamento pode ser tanto porque não conseguimos um nível de interpretação satisfatório, ou porque foram levantadas formulações de extrema importância para a pesquisa. Neste veio, “as entrevistas, por exemplo, como qualquer dispositivo das pesquisas qualitativas, não podem deixar ser consideradas um encontro entre seres humanos” (MACEDO, 2009, p. 95). Por isso, assim como a escolha dos sujeitos e do campo, os instrumentos de pesquisa não estão desvinculados de nossa visão política e ética da realidade estudada.

Os instrumentos na pesquisa qualitativa também se situam nos debates sobre a cultura técnica e científica, nos ajudando a apreender e compreender as diversas formas da realidade, além de serem verdadeiros *fixadores de subjetividades*. Nossa intenção foi sempre que possível realizar a coleta no próprio ambiente de trabalho dos docentes. Entendemos a dificuldade de encontrar tempo para resposta de questionários ou de realização de entrevistas no local de trabalho, particularmente numa instituição que oferece cursos voltados para a formação profissional e a especificidade do trabalho docente, onde os profissionais muitas vezes deslocam-se para locais diferentes de trabalho.

Além de utilizar questionários e entrevistas, optamos por realizar também a observação *in loco*, adentrando a sala de aula e acompanhando a forma como os/as docentes constroem seu próprio conhecimento, em seu dia a dia. Sabemos que tanto quanto a entrevista, a observação se destaca quando pensamos em abordagens qualitativas de pesquisa e possui suas vantagens. O contato direto, mais próximo, do pesquisador com o fenômeno pesquisado e com o meio no qual está inserido traz contribuições importantes para a pesquisa. Além disso, “a observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas.” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 31).

Acompanhar o fenômeno no local em que ele acontece, oferece-nos a possibilidade de acompanhar as experiências diárias dos sujeitos, compreender os significados que eles próprios atribuem à realidade em que estão inseridos. Optamos por realizar uma observação total, visualizando, registrando e tentando compreender o fenômeno pesquisado, sem nenhum tipo de intervenção direta.

Ressaltamos que a observação foi realizada com a concordância dos/as docentes envolvidos. Para observação na sala de aula e nos ambientes de socialização, como sala dos professores, selecionamos 10 docentes, os quais foram observados durante um mês. Ressaltamos que a frequência de observação e acompanhamento dos docentes variava de acordo com a disponibilidade destes e com nossa própria disponibilidade, tendo em vista que também estávamos em período laboral.

Elegemos os seguintes critérios para a seleção dos participantes da pesquisa: 1) docentes com mais tempo de atuação na instituição; 2) docentes não licenciados e 3) docentes licenciados, mas com outra formação acadêmica e que já tenha atuado nesta. A escolha por docentes com mais tempo de atuação na instituição é com o objetivo de compreender como estes utilizam sua experiência dentro da instituição (rotinas, filosofia, procedimentos) dentro



de sua rotina de aulas. Como já argumentamos nas linhas introdutórias deste trabalho, grande parte dos/as professores/as da EPT são profissionais de outras áreas que não a docência. Por isso, a escolha destes sujeitos para a observação foi no intuito de compreender como esses profissionais mobilizam e recontextualizam seus conhecimentos na sala de aula. Por último, a opção pelos docentes licenciados, mas com outra formação acadêmica e atuação nesta formação, objetivava descobrir as formas pelas quais eles/as utilizavam os saberes de duas (ou mais) formações em seu fazer docente. Nossas análises e impressões sobre a observação e os outros métodos de coleta de dados serão explicitados no capítulo destinado aos achados da pesquisa, que trata da análise dos dados.

Enfatizamos que nossas observações, tanto na sala de aula quanto nos outros espaços onde se encontravam os/as docentes (sala dos professores, sala de reuniões, corredores, etc.), foram registradas em diário de campo e transcritas no capítulo referente a análise. As gravações oriundas das entrevistas com os/as professores/as também foram transcritas e utilizadas em nossas análises.

### 3 SABERES DOCENTES: ELEMENTO FUNDANTE DA PRÁTICA DE PROFESSORES/AS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

As discussões sobre as demandas da sociedade contemporânea, debatidas no momento introdutório desse trabalho, conduzem-nos a enxergar inevitáveis paradoxos presentes no papel social dos/as docentes. Se por um lado precisam dar conta dos conhecimentos técnico-científicos em constante renovação, por outro, devem assumir o papel socializador, problematizador, ético e mediador do desenvolvimento humano para uma cidadania plena, diante da função formadora a qual estão empossados. Nesta perspectiva, os/as professores/as já não são mais profissionais que aplicam regras preestabelecidas, mas sim se tornam responsáveis por resolver todos os problemas relacionados ao ensino-aprendizagem. Tornam-se também culpados pelos resultados obtidos, principalmente se estes forem negativos.

O fácil acesso dos alunos aos mais modernos aparatos tecnológicos, como computadores, *tablets* e celulares de última geração, todos conectados à internet, fazem com que o/a professor/a não seja mais a única fonte de informação sobre o mundo que os cerca. Encontramos nesta facilidade um dos obstáculos encontrados pelos/as docentes: a base da aprendizagem e da linguagem escolar são, em sua maioria, textos impressos, cada vez menos lidos por nossos estudantes. Como forma de tentar amenizar a situação os/as professores/as veem-se na necessidade de utilizar computadores, projetores multimídia, lousas digitais e outras tantas inovações tecnológicas. Para Bernard Charlot (2013), encontramos aí um outro problema:

o professor alega que não foi formado para tanto. É verdade, mas há dois obstáculos ainda maiores ao uso pedagógico dessas novas tecnologias. Primeiro, existe uma diferença entre “informação” e “saber”. Como usar as informações disponibilizadas pela Internet para transmitir ou construir saberes? Se não for desenvolvida uma reflexão fundamental sobre esse assunto, os computadores permanecerão nos armários das escolas, ou em uma sala trancada. Segundo, a “forma escolar”, isto é, as estruturas de espaço e tempo das escolas, a forma como os alunos são distribuídos em turmas, os modos de avaliar combinam mal com o uso pedagógico do computador e da internet. (CHARLOT, 2013, p. 101).

Essas várias nuances presentes no exercício profissional dos/as docentes da EPT exigem novas relações com o saber, que por sua vez transformam-se em processos de (re)configurações identitárias. A busca constante pelo conhecimento, as análises, os debates e

as reflexões sobre as práticas educacionais coletivas e subjetivas, o objetivo de mudar sua história, sua imagem e seu papel diante da sociedade são dilemas vividos pela maioria dos docentes que se encontram na Educação Profissional e Tecnológica. Neste cenário, tentamos compreender: quais seriam de fato os saberes mobilizados pelos docentes? Qual a importância destes saberes para prática dos docentes? Tentamos neste capítulo encontrar compreensões que nos auxiliem no entendimento sobre as questões levantadas.

### 3.1 SABERES PROFISSIONAIS DOCENTES

O *Knowledge* em inglês, *savoir* e/ou *connaissance* em francês, em português significa saberes ou conhecimentos, que por sua vez origina-se do latim *sapere*, ganham a cada dia mais espaço, representatividade e diversas concepções, quando se trata dos saberes e conhecimentos relacionados aos profissionais que atuam na docência. Tardif (2000, 2013); Ghauthier et al. (1998); Shulman (1997) e Borges (2004) são alguns dos/as autores/as que realizam pesquisas e discutem os aspectos relacionados aos saberes docentes.

Não acreditamos na possibilidade de falar do saber sem relacioná-lo a ambientes, coisas, indivíduos e objetivos, por isso, o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer (TARDIF, 2013). Entendemos que os saberes são construções que se estabelecem não apenas no campo da objetividade, mas também no da subjetividade, uma vez que é a partir das suas experiências, das suas formas de estar e de atuar no e sobre o mundo é que o sujeito constrói e reconstrói saberes.

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

Numa perspectiva filosófica, a construção do conhecimento, segundo Michael Polanyi (1996 apud FARTES, 2000), acontece a partir do envolvimento e compromisso pessoal que os sujeitos estabelecem com os objetos, o que ele denomina de “residir em”. Significa que

saber algo é estar em constante processo de aprendizagem, e que esse processo não se esgota somente a partir dos conhecimentos técnicos científicos, mas também na formação de conceitos espontâneos ou cotidianos que ocorrem nas interações sociais. O conhecimento, segundo Polanyi (1996 apud FARTES, 2000), pode ser criado e representado de duas maneiras: a partir do conhecimento explícito, ou seja, o conhecimento expresso através da linguagem formal e sistemática, facilmente compartilhado e comunicado a partir de fórmulas científicas ou princípios universais e o conhecimento tácito, aquele conhecimento difícil de ser formulado e comunicado, em um determinado contexto.

Uma vez que o sujeito transforma seus saberes, ele produz, reconstrói e os recontextualiza. Os conhecimentos ou informações são transmitidos de determinada maneira, de uma instância para outra, entretanto, ao ser posto em prática nessa instância receptora, passa por modificações. Essa ação está ligada ao fato de que, em uma situação prática, o sujeito coloca seus conhecimentos de acordo com a realidade objetiva, com a necessidade real que lhe é exigida, essas modificações são definidas por Basil Bernstein (1996) como Recontextualização do conhecimento. Nesse processo de aprendizagem, o sujeito vai dando sentido àquilo que aprende. Entretanto, para que a situação de aprendizagem tenha sentido é preciso que desperte prazer, desejo ao que se aprende, para resultar em uma compreensão e apreensão não só de saberes como também de si mesmo, uma vez que o sujeito é único, singular e indissociavelmente humano.

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

Estes sujeitos se constroem *na e pela* apropriação dos símbolos sociais, culturais e históricos da humanidade, além de sua mediação com o outro. Ele não se define somente por

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

Tendo em vista todos os elementos que envolvem a construção e a transformação do saber ou dos saberes de um modo mais amplo, é que direcionamos nosso olhar para caracterização dos saberes profissionais docentes. Para isso, corroboramos com as ideias de Tardif (2000), o qual afirma que compreender a construção dos saberes profissionais

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

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

É importante ressaltar, entretanto, que o pensamento contemporâneo supervaloriza a produção de novos conhecimentos, colocando como necessidade essencial e indiscutível tal situação. Em consequência, as atividades de formação e de educação parecem estar sendo progressivamente sobrepostas. Os processos de aprendizagem dos saberes, nesse sentido, se subordinam às atividades de produção de novos conhecimentos, encarados como depósito e

quantificação de informações. Essa situação nos conduz ao desenvolvimento de uma lógica do consumo dos saberes, uma vez que as instituições escolares deixam de ser um lugar de formação e tornam-se um mercado em que são oferecidos aos “consumidores” (pais, alunos, adultos em formação continuada) “saberes” e informações “úteis” ao seu futuro. Certamente, não é essa a relação com o saber defendida neste trabalho.

Grande parte dos textos em educação usam os termos “conhecimento” e “saber” como sinônimos. Sem querer estabelecer uma definição rígida ou supervalorizar um ou outro termo, poderíamos dizer que: o conhecimento refere-se, mais aproximadamente, à produção científica sistematizada, com regras de maior rigor na validação. O saber, por sua vez, estaria ligado ao conhecer/saber mais dinâmico, menos sistematizado e rigoroso, possuiu outras formas de relação, além de não ter regras rígidas de validação.

Tardif (2013) traz uma definição sucinta, mas bem precisa do que entende por saber docente. Para ele, pode-se definir o saber docente como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2013, p. 36). Para melhor compreendermos o conceito de Tardif sobre os saberes docentes, talvez seja melhor caracterizar cada saber descrito por ele.

### **3.1.1 Caracterização dos saberes docentes**

O que Tardif denomina de *saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica)* diz respeito ao grupo de saberes transmitidos pelas instituições de ensino que formam professores/as. Nestas instituições, tanto os professores/as quanto o ensino são objetos de estudo para as ciências da educação que além de produzir conhecimentos, incorporam-nos à prática docente. Esses conhecimentos produzidos quando incorporados à prática docente, transformam-se em tecnologias da aprendizagem na educação inicial e continuada de professores/as. Ora, a prática docente não é apenas objeto de estudo dos pesquisadores na academia, mas articula-se a eles, mobilizando e legitimando os saberes pedagógicos, oriundos de reflexões sobre as ações educativas.

Todavia, é importante ressaltar que as pessoas que teorizam e pesquisam sobre as ciências da educação, raramente vivenciam o “chão de escola”. Para Tardif, essa ausência no ambiente escolar gera uma espécie de divisão do trabalho entre os que pensam

(pesquisadores, teóricos da educação) e os que executam (professores/as). Posteriormente trataremos mais especificamente desta “divisão”.

Os *saberes disciplinares* são aqueles correspondentes aos diversos campos do conhecimento (matemática história, literatura, por exemplo), produzidos socialmente e culturalmente pelos grupos produtores de saberes. Estes saberes encontram-se concentrados nos cursos de formação de professores e disseminados pelas universidades e institutos, indiscriminadamente. Já os *saberes curriculares*, os quais os/as professores/as apropriam-se no decorrer de suas atividades e atuações escolares, correspondem aos discursos e ideologia das instituições escolares, traduzindo-se por meio de objetivos, programas, projetos, conteúdos e métodos de ensino.

É importante lembrar que os/as professores/as ocupam uma posição estratégica na sociedade, muito embora sejam socialmente desvalorizados/as quando se compara a outros grupos e suas relações com os saberes. Alguns dos saberes contidos no amálgama descrito acima (saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares) são incorporados à prática docente, mas não são produzidos ou legitimados no interior da profissão. Esses saberes “transmitidos” (e não produzidos) pelos/as docentes são elaborados e impostos pelas escolas e universidades, caracterizando-se, portanto, em um saber extrínseco à prática docente. Todavia, existem saberes que são de extrema importância à profissão docente, os quais não são impostos e não se encontram prescritos ou sistematizados em doutrinas ou teorias, são os *saberes experienciais*. Segundo Tardif (2013),

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. (TARDIF, 2013, p. 48-49).

Em outras palavras, os *saberes experienciais* são construídos ao longo das diversas interações no cotidiano da profissão. Nesse exercício diário da profissão, o/a docente se depara com situações concretas, que não podem ser facilmente resolvidas consultando livros ou manuais com respostas acabadas e pontuais. Tais situações exigem improvisação e capacidade de lidar com conflitos, além de habilidade para enfrentar situações efêmeras e variáveis. Lidar com essas situações torna-se mais complicado, na medida em que lembramos

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

Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros autores escolares, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2013 p. 11).

Percebido desta maneira, vemos que o saber docente possui um caráter evolutivo, já que é sempre provisório, não tem fim e é produzido de acordo com as necessidades e a experiência de cada um. Esse saber não é isolado, ele é produzido a partir da partilha, da transformação e modificação, a partir da troca de experiências e da reflexão sobre a prática. É importante ressaltar, entretanto, que quando falamos em experiência, nos referimos não a uma experiência simplesmente quantificável, ela não é apenas um mero “tempo de serviço”, entendemos a experiência aqui, como algo do campo subjetivo, implícito, particular e pessoal. Nas palavras de Jorge Bondía (2002), a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. “Não é o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (BONDÍA, 2002, p. 21).

A experiência se situa no campo das vivências. Duas pessoas podem passar pela mesma situação seja no trabalho ou fora dele, mas não pela mesma experiência, pois a situação vivenciada tocará cada um de maneira diferente. Os saberes experienciais tornam-se indispensáveis quando falamos em Educação Profissional e Tecnológica. Por isso, expandiremos um pouco mais nossa discussão sobre esses saberes no momento seguinte.

### 3.2 OS SABERES EXPERIENCIAIS DOCENTES

Como já havíamos mencionado anteriormente, classificar os saberes não é uma tarefa fácil. Por isso, a intenção aqui não é realizar uma análise detalhada dos diversos saberes docentes, mas ressaltar que esses conhecimentos não são oriundos apenas das escolas de



formação e seus programas e currículos. Os professores/as também constroem seus saberes em suas histórias de vida familiar e pessoal, além das experiências vivenciadas durante a escolarização e no período de pré-profissionalização.

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

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

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

A noção de experiência assumida por Dewey (2011) nos faz perceber que a experiência é uma aquisição de saberes que se realiza nas diversas situações decorrentes da dinâmica da vida social em que se constroem conhecimentos, habilidades e técnicas necessárias, vinculadas á vida cotidiana. Por isso, percebemos que a aprendizagem enquanto experiência acontece nos processos de mediação entre o sujeito e a sociedade e vice-versa. Em outras palavras, a experiência é o próprio processo de aprendizagem, que está inserido em

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

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

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

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

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

humana e em conhecimentos produzidos pela humanidade, além de serem determinados historicamente, nem sempre podem ser transmitidos discursivamente, exigindo tanto do aluno quanto do professor um empenho para pesquisar, decodificar, ressignificar e recontextualizar conhecimentos.

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

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

A construção plena do saber experiencial está situada e organizada no cotidiano do/a docente, de forma a apresentar uma gama de exemplos, virtudes, comportamentos éticos e morais, além de diferentes estratégias de auto e heteroaprendizagem. Tardif (2013) busca uma caracterização minuciosa do saber experiencial, a qual evidencia aspectos importantes para o entendimento da noção de experiência enquanto saber situado e construído. Para ele, “o saber experiencial se transforma em um saber funcional, prático, interativo, sincrético e plural, heterogêneo, não analítico, aberto, personalizado, existencial, pouco formalizado, temporal e social” (TARDIF, 2013, p. 109-111). Pretendemos descrever nas linhas que se seguem, as diferentes facetas do saber experiencial docente, pensadas por Tardif.

### **3.2.1 Caracterização dos saberes da experiência**

Segundo a caracterização de Tardif (2013), para entender como se manifesta o saber da experiência é necessário, primeiramente, compreender que esse saber é um saber funcional, pois se relaciona diretamente com as funções desempenhadas em sua atividade profissional,

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

Por ser um saber funcional e prático, o saber experiencial se dá na interação entre professores/as, alunos/as e demais atores do ambiente escolar, já que a educação se constitui em um ato coletivo e recíproco, mediado pelo mundo. Por isso, o saber experiencial caracteriza-se também como um saber interativo, pois nele estão contidas normatividade, afetividade e capacidade interpretativa das situações imprevistas, rápidas e complexas. Nesse sentido, torna-se também um saber sincrético e plural, gerado das interações dos diferentes atores educativos. O saber da experiência é sincrético e plural, na medida em que envolve vários e diferentes conhecimentos, além de um saber-fazer que são mobilizados nos diferentes contextos da prática profissional docente. Segundo Tardif, a mobilização dos diferentes conhecimentos e formas de saber-fazer variados, torna o saber experiencial um saber heterogêneo, pois é adquirido “a partir de fontes diversas, em lugares variados, em momentos diferentes: história de vida, carreira, experiência de trabalho” (TARDIF, 2013, p.109).

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

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

Por fim da caracterização de Tardif, pode-se dizer que o saber experiencial é pouco formalizado, já que se trata muito mais da “consciência no trabalho do que sobre o trabalho” (TARDIF, 2013, p. 110). É também temporal, evolutivo e dinâmico, pois se transforma e

reconstrói ao longo de uma vida profissional. Em suma, Tardif enfatiza a ideia de que o saber da experiência é um saber social, construído pelo professor nas mais diversas “fontes sociais de conhecimento, na estrutura organizacional da instituição em que atua, em seu fazer cotidiano, na relação com os outros fora e dentro de seu ambiente de trabalho, nas universidades, em suas histórias de vida, etc.” (TARDIF, 2013, p. 110). Esses aspectos são fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da competência profissional do/a docente.

### **3.2.2 O saber experiencial e suas implicações na prática pedagógica**

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

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

A prática pedagógica, que se constitui no fazer diário do/a docente, não depende exclusivamente dos conhecimentos formais, apreendidos principalmente nos cursos de formação, mas depende, principalmente, das observações que faz diariamente dos seus alunos/as, da escola, da sociedade e do seu próprio trabalho. Ao mesmo tempo, essa reflexão diária sobre o trabalho pedagógico e os diversos saberes mobilizados pelos/as docentes se misturam em sua atividade cotidiana. Neste sentido, o professor/a é definido/a como um ator

(ou atriz), ou seja, “um sujeito que assume sua prática de acordo com o sentido que ele mesmo lhe atribui, possuindo conhecimentos e um saber-fazer que são oriundos de sua própria atividade docente a partir da qual ele a estrutura e a orienta” (ZIBETTE; SOUSA, 2007, p. 250).

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

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

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

Divorciados do exercício efetivo da profissão, os processos formativos revelam-se incapazes de responder aos desafios postos pelas tarefas concretas emergentes sempre com face nova (...). A articulação da formação com a atuação não pode dar-se senão no relacionamento, sempre conflitivo porque dialético, das agências formadoras com as organizações profissionais flexíveis, abertas e críticas, de maneira que se cumpra a valorização profissional na reflexão crítica (...). Depois, ao assumir o exercício autônomo da profissão, o profissional não interrompe sua formação, antes a retoma em outras bases, em desafios outros e em nível de mais estreita vinculação entre

prática e teoria. A construção da experiência é, então, o novo nome da formação. (MARQUES, 1996, p. 73).

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

### **3.2.3 Saberes da experiência x saberes acadêmicos**

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

O papel atribuído ao professor/a não só da EPT, mas dos outros níveis e modalidades de ensino, nos processos de renovação curricular, tem sido equilibrado, historicamente, entre dois extremos: de um lado, o/a professor/a se vê reduzido à condição de técnico/a, em que apenas obtém conhecimento, via cursos de atualização, capacitação, produzidos e/ou pensados por intelectuais. Do outro lado, podemos encontrar o/a professor/a que briga por uma autonomia profissional e intelectual que o permita atuar como sujeito ativo, reflexivo, que participa das discussões e produções relativas aos modos de se pensar a formação inicial e continuada, atendendo aos desafios sociais e políticos de sua comunidade.

Em qualquer lugar que se situe o fiel da balança, parece existir sempre um grande conflito entre os saberes produzidos pelos/as professores/as em sua prática profissional e aqueles provenientes da academia, dos especialistas. Os saberes da prática, da experiência, estão estreitamente vinculados ao fazer pedagógico, à prática cotidiana e, por isso, parecem

ser mais próximos ao modo de ser/agir do professor/a. Os saberes acadêmicos, dos especialistas, por sua vez, “aparecem geralmente organizados em categorias gerais e abstratas, de forma a fragmentar e simplificar a prática concreta e complexa da sala de aula” (FIORENTINI; SOUZA JR.; MELO, 1998, p. 310).

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

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

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

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



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

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

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

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

Ilustrando o que dissemos acima sobre nossa percepção do distanciamento entre os saberes, dentro de um curso de formação para docência, nos utilizamos, mais uma vez, das ideias de Tardif (2013), quando evidencia os problemas epistemológicos do modelo universitário de formação. Para ele, os cursos de formação para a docência são idealizados de

forma global seguindo um modelo aplicacionista do conhecimento, pois os/as alunos/as passam um determinado número de anos assistindo aulas baseadas em disciplinas e formadas por conhecimentos proposicionais. Após, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos (TARFIF, 2013, p. 270). O fato é que, somente no mercado de trabalho, em sua prática cotidiana, esses/as alunos/as acabam percebendo, na maioria das vezes, que os conhecimentos proposicionais apreendidos, não são completamente aplicáveis em sua ação diária. Para Tardif:

Tal modelo aplicacionista não é somente ideológico e epistemológico, é também um modelo institucionalizado através de todo o sistema de práticas e de carreiras universitárias. Por exemplo, a pesquisa, a formação e a prática constituem, nesse modelo, três pólos separados: os pesquisadores produzem conhecimentos que são em seguida transmitidos no momento da formação e finalmente aplicados na prática. A produção dos conhecimentos, formação relativa a esses conhecimentos e mobilização dos conhecimentos na ação tornam-se, a partir desse momento, problemáticas e questões completamente separadas, que competem a diferentes grupos de agentes: os pesquisadores, os formadores e os professores. (TARDIF, 2013, p. 270).

Este modelo descrito por Tardif apresenta alguns problemas fundamentais para valorização do conhecimento prático. Primeiro, ele não é organizado segundo a lógica da realidade encontrada pelo/a professor/a em seu trabalho. É regido por uma lógica disciplinar, fragmentada, em que não existe diálogo entre as diferentes disciplinas. É, ainda, norteado pela lógica que valoriza as questões de conhecimento e não as questões de ação, já que neste modelo o conhecer e o fazer são tratados separadamente. Em segundo lugar, poderíamos dizer que esse modelo trata os/as alunos/as como “folhas em branco”, desconsiderando qualquer crença ou representação que tenham sobre o ensino. Também não levam em consideração as histórias de vida dos indivíduos, suas trajetórias escolares e suas crenças a respeito da docência. Limita-se, portanto, a transmitir informações e conhecimentos descontextualizados.

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

Todavia, apesar de considerar incontestável o valor do conhecimento que o/a docente adquire diariamente em sua prática, e que permite a ele transpor as barreiras da racionalidade

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

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

O que chamamos de “zona de conforto” ao referir-me a estabilidade trazida pelo saber da experiência, Perrenoud et al. (2002) chama de “circuito fechado”. Para ele, o saber da experiência “não pode ser concebido como um circuito fechado, mas à medida de uma interação entre a experiência, a tomada de consciência, a discussão, o envolvimento em novas situações” (PERRENOUD et al., 2002, p. 109). A interação entre os saberes tem de ser entendida como forma de reflexão sobre a prática, ou seja, os/as docentes devem sempre estar envolvidos/as, em novas situações do trabalho pedagógico, onde os saberes são construídos e reconstruídos, mediante situações corriqueiras e imprevistas, particulares e singulares de trabalho. São nessas situações específicas de trabalho que os saberes docentes se legitimam.

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

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

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

Por isso, acreditamos que a relação do/a docente da EPT ou de qualquer outra modalidade de educação com o saber é fruto dessa grande quantidade de formas e maneiras, ora objetivas ora subjetivas (ou ambas ao mesmo tempo), que também são resultantes das diferentes linguagens, das diferentes experiências e dos processos de transformações identitárias e culturais em âmbito profissional ou fora dele. São as experiências (aquilo que nos toca, que nos passa, que nos acontece) dentro destes processos, que permitem nos formar e nos transformar, construindo novos saberes.

#### 4 RECONTEXTUALIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES

No momento anterior discutimos sobre os saberes docentes e sua fundamental importância para a prática de professores/as na Educação Profissional, debatemos sobre os vários aspectos do mundo contemporâneo que exigem, a cada dia, novas formas de relação com os saberes construídos e reconstruídos. Nossa pretensão, neste momento, é tecer alguns argumentos introdutórios sobre a recontextualização dos saberes docentes, tendo em vista que um maior aprofundamento sobre essa ideia ocorrerá no capítulo posterior, junto à análise dos dados obtidos através da pesquisa de campo. Ressaltamos que a ideia de saberes docentes recontextualizados é pouco explorada nas pesquisas em educação, principalmente no que tange a educação profissional e tecnológica. Esse fato faz com que trabalhem com o conceito mais amplo de recontextualização, na tentativa de formar uma compreensão sobre tal conceito e nossas impressões trazidas da pesquisa de campo.

Primeiramente, faz-se necessário a compreensão do conceito de recontextualização adotado neste trabalho. Para tanto, nos aportamos nas ideias de Basil Bernstein, o qual argumenta a existência de um princípio que constitui o discurso pedagógico, o *recontextualizador*. Esse princípio (recontextualizador), “seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para construir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos” (BERNSTEIN, 1996, p. 259). Nesse veio, a recontextualização é o ato de deslocar um determinado discurso de sua prática e contexto, reorganizando-o, criando ideologia e modificando as relações de poder. O discurso recontextualizador está contido no que Bernstein considera como ordenamentos internos do discurso pedagógico, organizados através de *regras distributivas*, *regras recontextualizadoras* e *regras de avaliação*. Essas regras se relacionam de forma hierárquica, sendo que as distributivas regulam as recontextualizadoras, que por sua vez regulam as regras de avaliação.

De forma conceitual, pode-se dizer que as regras distributivas executam as relações de poder, conhecimento, formas de consciência e de prática. O discurso pedagógico fornece essas regras como forma de regulação das características da consciência dos diferentes grupos. Já as regras recontextualizadoras, como já conceituamos acima, constituem-se em elemento fundante do discurso pedagógico, já que “as regras de contextualização regulam não apenas a seleção, a sequência, o compassamento e as relações com outros sujeitos, mas também a teoria de instrução da qual as regras de transmissão são derivadas” (BERNSTEIN, 1996, p. 261). As regras de avaliação, por sua vez, revelam-se como chave para a prática

pedagógica, tendo em vista a necessidade de avaliação contínua do fenômeno pedagógico, avaliando aquilo que foi adquirido, o quê e como está sendo pensado e o que pode ou não ser transmitido. Pode-se perceber, portanto, que os ordenamentos internos do discurso pedagógico comprimem-se nas regras distributivas, nas regras de recontextualização e nas regras de avaliação, estabelecendo relações entre si, mas também sem perder de vista os dilemas e contradições entre elas.

Nossa intenção é analisar as relações, as quais Bernstein denomina de *as relações no interior de*, das ações docentes, já que as teorias da reprodução cultural, da resistência ou da transformação oferecem análises apenas a partir da *relação com*, oriunda dos determinantes de classe, gênero e raça. Nos ancoramos no conceito de recontextualização para estudar os saberes docentes na Educação Profissional, objetivando compreender como o princípio recontextualizador torna-se significativo para formação de *novos discursos*. Importante enfatizar que quando nos referimos a novos discursos, pensamos, principalmente, no deslocamento do contexto inicial ou primário destes (universidades, institutos, escolas ou similares).

Na medida em que entendemos que o princípio recontextualizador pode-se tornar meio para produção de novos discursos, percebemos também a possibilidade do próprio discurso pedagógico transformar-se em um discurso regulativo. Ora, se o discurso regulativo é, ele próprio a pré-condição para qualquer discurso pedagógico (BERNSTEIN, 1996), certamente este discurso cria formas de regulação moral das relações sociais de produção e reprodução, ou seja, regras de classificação, exposição e identidade, transformando-se, portanto, em um pré-requisito para a transmissão de competências.

Não há dúvidas de que a comunicação pedagógica e a prática docente nos diferentes ambientes de educação são condutores das relações sociais, sejam elas relações de classe, de gênero, religiosas, relações de região, que podem ser de dominação ou de transformação da realidade social. Acreditamos que nesse contexto o/a docente torna-se um meio de transporte para a condução dos valores sociais estabelecidos, mas enquanto meio condutor desses valores, o/a será que o/a docente realiza este movimento de forma objetiva, imparcial, neutra? Ele é indiferente às relações produzidas e reproduz seus saberes de forma neutra e desconexa? É na tentativa de achar alternativas, possibilidades para os questionamentos feitos, que buscamos compreender não só o conceito de recontextualização desenvolvido por Basil Bernstein, mas também relacioná-lo aos discursos e aos saberes docentes na Educação Profissional.

## 5 O DOCENTE DA EPT E SUA RELAÇÃO COM OS SABERES: ACHADOS DA PESQUISA

Neste momento da pesquisa analisaremos as informações encontradas em nossa incursão no campo de pesquisa, com a intenção de descrever e interpretar os acontecimentos e todos os aspectos que constituem a recontextualização dos saberes docentes na Educação Profissional e Tecnológica. Partiremos sempre das compreensões dos atores/protagonistas, objetivando refletir sobre as experiências que tiveram significados para a compreensão do fenômeno estudado.

Acreditamos que as formas de percepção do saber e do fazer docente na EPT dão sentido à experiência, enquanto aquilo que nos toca e se constitui impregnada de significados. Outrossim, “o conteúdo-forma é a própria compreensão que emerge da *describibilidade-inteligibilidade-analisibilidade* daqueles que instituem, pelos seus *etnométodos*, as realidades a serem compreendidas pelo pesquisador” (MACEDO, 2012, p. 147, itálicos do autor). Por isso, é imperativo que as percepções aqui desenvolvidas, sejam pautadas na valorização da linguagem natural e cultura dos/as docentes.

### 5.1 O FAZER COTIDIANO E SUAS INSPIRAÇÕES

Rifkin (2001) denomina nossa sociedade atual como a “era do acesso”, se referindo aos efeitos do acesso ao conhecimento para o capitalismo. Em outros momentos deste trabalho, já caracterizamos o mundo contemporâneo e suas exigências para os perfis profissionais dos trabalhadores, sobre a necessidade de repensar a Educação Profissional e Tecnológica e, inevitavelmente, o novo perfil do professor para mediar à formação de trabalhadores para a primeira metade do século XXI.

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

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

Temos ciência de que a modalidade educacional aqui estudada (a profissional) tem em seu bojo os fundamentos do mundo produtivo, e que este referencia os processos de formação. Contudo, consideramos que a educação para o trabalho deve considerar a formação integral do ser humano, valorizando conceitos éticos, mesmo tomando o trabalho como principal objetivo do processo formativo. Ora, sabemos que o professor, dentro da formação institucionalizada é historicamente responsável por elencar formas, organizar e executar procedimentos que consigam dar conta de promover a qualificação profissional traçada pelos planos, projetos governamentais e pelas instituições de ensino.

Todavia é consenso entre os estudiosos da área, que a profissão docente é de natureza complexa, considerando as condições efetivas da prática docente na escola, nos institutos, nas universidades, bem como a inserção social do/a professor/a, suas percepções sobre seu próprio trabalho e como ele é visto na sociedade, são fatores que também refletem em seu trabalho cotidiano. Ademais, os tempos de centralização do saber e de uma única e absoluta verdade, monopolizada pelo professor/a, já não existem mais. Tudo se tornou questionável e modificável, proporcionando a construção dos saberes por meio do dueto professor/a-aluno/a, em qualquer nível e modalidade de ensino. Machado (2008) observa que:

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

É importante não perder de vista, portanto, que com o desenvolvimento da tecnologia, as demandas de formação tornaram complexos os objetivos das instituições e dos/as docentes responsáveis por tal formação. Os/as docentes, nesse cenário atual da educação, devem desenvolver nos estudantes: a autonomia, visão de mundo ampliada, saber trabalhar em equipe, saber aprender, estipular metas, gerenciar seu tempo, organizar e apresentar resultados, saber praticar com fundamentação teórica, agir com criticidade, ética e mais outras importantes capacidades cognitivas, sociais e afetivas necessárias ao perfil profissional contemporâneo. Mas afinal, como os docentes da EPT estão conseguindo dar conta dessa complexa tarefa na qual estão investidos?

Um acontecimento que presenciamos e registramos no diário de campo demonstra a preocupação dos docentes com a gama de capacidades a serem desenvolvidas com os estudantes e, ao mesmo tempo, das estratégias utilizadas para tentar dar conta de tantos



requisitos. Quando os professores conversavam sobre as diversas estratégias e recursos didáticas que utilizavam para tentar propiciar uma aprendizagem satisfatória a todos os alunos, demonstraram perceber a necessidade de diversificação metodológica. Registramos em nosso diário de campo o relato de uma professora sobre a proposição de um projeto em sala de aula, no qual o objetivo era a construção de miniaturas de peças automotivas.

Diálogo: Estratégias utilizadas com os alunos

Sobre esse ponto a professora “A” disse que já tinha explicado para uma determinada turma a importância dos materiais de construção mecânica para as mais diferentes áreas da indústria. Segundo ela, alguns alunos demonstraram dificuldade em compreender a relação entre as áreas. Foi aí que se lembrou de um trabalho realizado na faculdade, no qual precisou montar uma miniatura, parte por parte, de uma determinada peça. Ela disse que talvez “metendo a mão na massa”, talvez eles entendessem melhor a relação. A professora “A” descreveu a atividade, dizendo que dividiu a sala em grupos e distribuiu as tarefas. Cada equipe ficou responsável pela confecção de uma peça automotiva, que tem em seus componentes materiais da mecânica industrial. A professora “A” enfatizou que os alunos reclamaram bastante, argumentando que seria difícil a realização do trabalho solicitado, mas que o produto final foi surpreendente. A professora “C”, achando interessante a ideia da colega, disse que enfrenta muita resistência dos alunos em realizar trabalhos em grupo, mas sempre que necessário ela os propõe. (DIÁRIO DE CAMPO 1, 04 maio 2015, p. 2).

O trabalho docente em seu cotidiano se constitui, entre outros aspectos, no esforço em conseguir das mais variadas formas, a participação dos estudantes em sua própria formação. Por isso a necessidade do investimento e aprimoramento não só cognitivo, mas também afetivo, nas relações estabelecidas com os estudantes. Refletindo sobre o relato da professora “A” e seu fazer em sala, percebemos que para a Educação Profissional atual, não são suficientes os conteúdos. Para Rehem (2009), nesta nova educação:

Os saberes necessários inscrevem-se no desenvolvimento das aptidões gerais, embasadas não apenas na cultura científica e tecnológica, mas no integrar-se em uma *cultura das humanidades* – que contribua para desenvolver o saber pensar sistêmica e reflexivamente, favorecendo a integração pessoal dos conhecimentos, constituindo-se naquilo que Herber A. Simon chamava de *general problem solving*, isto é, a inteligência geral que a mente humana aplica aos casos particulares. (REHEM, 2009, p. 64, itálicos do autor).

Neste contexto, para o professor, cada vez mais se torna necessário entender o mundo do educando, seja ele jovem ou adulto, compreendendo as diversas formas de aprendizagem. O momento atual da EPT exige que o docente não separe teoria e prática, sendo capaz de

superar a especialização fracionada do conhecimento fortificada pelas disciplinas fechadas no currículo formativo. É preciso que o professor transforme suas práticas formativas em dinâmicas construtivas (REHEM, 2009), estimulando os alunos a pesquisar sobre o mundo do trabalho, dinâmicas sociais e os avanços científicos e tecnológicos.

Acreditamos que os saberes são elementos constitutivos e constituintes da prática docente. Nesta linha, para que o/a docente consiga desempenhar satisfatoriamente as exigências da educação profissional contemporânea, seu fazer diário deve articular os conhecimentos de sua área/disciplina/matéria, as diretrizes dos programas e planos educacionais, os conhecimentos referentes à didática e estratégias de ensino, realizando uma composição de atitudes práticas, pautadas também em suas vivências cotidianas com os estudantes. Tardif (2013) enfatiza que essa variedade de articulação entre o fazer docente e os diversos saberes mobilizados fazem dos/as docentes “um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática” (TARDIF, 2013, p. 39).

Em nossas conversas com os/as docentes percebemos de que forma os saberes podem ser mobilizados para atitudes práticas e promoção de um aprendizado qualitativo. Em entrevista com a docente “E”, pedimos que nos descrevesse os saberes utilizados por ela no cotidiano da sala de aula. Obtivemos a seguinte descrição:

A princípio procuro conhecer melhor os discentes, saber o porquê estão naquele ambiente, uso a busca do conhecimento individual. Desta forma, vou levar para sala de aula algo que possa trazer os alunos para uma realidade mais próxima deles. Uso a metodologia já preestabelecida de ensino associado a minha experiência de mercado, pois quando cabe, uso práticas de laboratórios, atividades interativas que ajudem aos alunos discutirem e dialogarem o assunto que está sendo ministrado. Percebo que com essa atuação os discentes mostram-se mais interessados e conseguem argumentar o conteúdo abordado. (PROFESSORA “E”, 01 out. 2015, p. 1).

A descrição da professora “E” nos revela, entre outros aspectos, a preocupação com a singularidade dos estudantes, reconhecendo suas individualidades e vendo-os como sujeitos históricos. Esse reconhecimento reflete o pensamento sobre o estudante, não apenas como agente social, mas como ator social. “Fala-se de ator quando se tem história; somos atores e somos sujeitos. Sendo sujeitos, temos desejos” (CHARLOT, 2013, p. 166). Essa mobilização, enquanto fenômeno interno de mobilizar-se a si mesmo, por parte dos/as docentes, enriquecem as experiências formativas na educação profissional e tecnológica.

A especificidade da educação profissional e tecnológica é oferecer subsídios para que, além de tornar-se cidadão, ciente e responsável pela prática de atitudes éticas, o jovem ou adulto possa aprender uma profissão. Por consequência dessa condição da aprendizagem profissional, o/a docente desta modalidade deve não apenas mobilizar seus saberes disciplinares, curriculares ou da formação. Seu amálgama de saberes deve ser completado com sua experiência profissional sobre o mundo do trabalho, sobre a área ou setor produtivo onde os estudantes irão atuar, objetivando simplificar e trabalhar de forma contextualizada os conteúdos formativos. Em uma de nossas observações, registrada no diário de campo, percebemos como esses saberes sobre a área de atuação profissional ajudam no desenvolvimento da aula e são valiosos para aprendizagem dos estudantes. Observamos o docente “J” em uma de suas aulas, onde discutia com os estudantes sobre torneamento de peças mecânicas.

Aula: Torneamento de peças mecânicas

O docente “J” explicava aos alunos, através de desenhos no quadro, algumas formas de torner as mais diversas peças, ilustrando com desenhos muito bem feitos, diga-se de passagem, a forma de entrada e saída das peças após o processo [...] na continuação de sua explanação o docente falava dos tipos de torno existentes, os mais utilizados e sua forma de funcionamento. Nesse momento, um dos estudantes interrompeu o professor, exclamando que já atuava na área e achava que o docente havia se enganado quanto à explicação do funcionamento de uma das máquinas. O professor “J” disse que acreditava não ter se enganado em sua explanação, tendo em vista que trabalhou durante 15 anos com a máquina citada, participou de diversos treinamentos e sempre procurava se atualizar quanto aos novos maquinários e suas formas de funcionamento [...] o docente pediu um momento na aula para procurar algo em seu computador [...] após a busca, o professor abriu um manual de funcionamento da máquina em discussão, onde detalhava sua forma de utilização e funcionamento. Além disso, apresentou um vídeo da máquina em pleno funcionamento. (DIÁRIO DE CAMPO 1, 23 abr. 2015, p. 4).

Na observação e na descrição, percebemos que apenas uma boa didática e o conhecimento teórico daquilo que se propõe discutir não dá conta de promover a aprendizagem que se espera, no âmbito das exigências educacionais contemporâneas. O professor “J” tem uma vasta experiência na atividade produtiva relacionada às disciplinas que leciona, o que facilita sua abordagem em determinados conteúdos. Isso implica compreender que o pensamento educacional atual requer não apenas o conhecimento da disciplina, ou uma boa didática, mas também que, acompanhada dessas práticas, seja utilizada a experiência profissional no mundo laboral (REHEM, 2009), o que lhe possibilitará “capacidades mais

amplas para fazer aprender uma profissão, lastreado na multirreferencialidade” (REHEM, 2009, p. 85).

Ora, observamos, ouvimos e percebemos que o/a professor/a da EPT, enquanto sujeito da experiência (BONDÍA, 2002), constrói e reconstrói diariamente seus saberes, considerando o caráter concreto em que ocorrem as situações em seu contexto de trabalho. Tais situações não se apresentam de forma lógica e nem passíveis de definições acabadas as quais possam ser resolvidas por meio de fórmulas prontas e abstrações. As situações por que passam os/as docentes, exigem que trabalhem muitas vezes com o imprevisto e com habilidades pessoais que não estão nos planos e projetos das instituições em que trabalham e muito menos se encontram descritas nos livros e produções acadêmicas utilizadas nas instituições que formam professores. Relacionar-se com situações não previstas, transforma-se em ocasião formadora, na medida em que “permite ao docente desenvolver os *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão” (TARDIF, 2013, p. 49, *itálico do autor*).

Em conversa com a docente “E”, uma fala nos chamou a atenção, a qual talvez explicita essa relação do/a docente com a construção, reconstrução e incorporação de saberes em seu fazer cotidiano e na forma de lidar com os acontecimentos não previstos da profissão. Ela nos mostra que além de utilizar os saberes culturais, construídos ao longo da vida e por diversas formas, se utiliza de saberes que acredita ser pertinentes à sua prática. Pedimos à docente “E” que nos explicasse de que forma os saberes oriundos da formação profissional, os saberes disciplinares, curriculares e experienciais ajudavam, se é que ajudavam, em seu trabalho. A docente nos relatou que:

Olha... o indivíduo já ingressa na sociedade com conceitos e métodos já preestabelecidos que herdamos das escolas, das faculdades e familiares. Esse aprendizado é muito importante para a formação do homem, mas durante o percurso da vida outros conceitos vão se formando e as ideias vão amadurecendo por isso a importância da junção do conhecimento para uso na docência. Mas... eu acrescentaria a esses saberes preestabelecidos, um saber que utilizo muito na sala de aula, mas não aprendemos em nenhum outro lugar, senão com o contato com os alunos, no dia-a-dia. O saber psicológico. O docente tem que estar apto a ter sensibilidade de identificar e conhecer melhor o aluno através do olhar e das reações que o discente apresenta em sala de aula. Desta forma, a construção para o melhor aprendizado do indivíduo torna-se mais fácil e proveitoso (PROFESSORA “E”, 01 out. 2015, p. 2).

Essa construção de saberes que emana da experiência docente não se estabelece instantaneamente e não acontece de forma perfeita e sempre triunfante. A experiência tem como prerrogativa, erros, fracassos e imperfeições. Afinal, para Bondía (2002), o sujeito da experiência é também um sujeito que sofre, padece, que é suscetível. O contrário disso, o sujeito incapaz da experiência, “seria um sujeito firme, forte, impávido, inatingível, erguido, anestesiado, apático, autodeterminado, definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade” (BONDÍA, 2002, p. 25). Ademais, partilhamos dessa ideia sobre o sujeito da experiência, enquanto sujeito permissivo, aberto ao que o passa, como forma de ressaltar a riqueza da construção dos saberes em ambiente não acadêmico, possibilitando-nos perceber o significado das aprendizagens não prescritas.

Falar dos saberes docentes na Educação Profissional e Tecnológica, portanto, implica ter ciência de sua forma e aquisição heterogêneas. Essa heterogeneidade se deve por sua característica construtiva, objetivada pela interação com os alunos, com as instituições em que atuam, pelos conhecimentos das instituições formadoras, pelos conhecimentos acumulados ao longo da vida. Além disso, os saberes constroem-se em relações de interioridade, onde a partir de sua própria prática e experiência, professores/as criam formas de lidar com situações previstas e imprevisas do fazer cotidiano. Portanto, é na sala de aula que o professor (re)cria alternativas de desenvolvimento de sua prática. É nesse movimento que acontecem as tomadas de decisões, a revisão de seus procedimentos, a avaliação do que fez. Segundo Franco (2012):

O professor, ao construir sua prática pedagógica, está em contínuo processo de diálogo com o que faz, por que faz e como deve fazer. É quase que intuitivo esse movimento de olhar, avaliar, refazer. Construir e desconstruir; começar de novo; acompanhar e buscar novos meios e possibilidades. Essa dinâmica é o que faz da prática uma prática pedagógica. (FRANCO, 2012, p. 170).

Contudo, ressaltamos que para que haja a avaliação, revisão e a tomada de decisão em sua prática, o/a docente deve estar aberto à reflexão, ao diálogo, deve se expor. O professor deve permitir que a experiência, enquanto aquilo nos acontece, transforme-se em prática reflexiva e ação formativa.

## 5.2 A RECONTEXTUALIZAÇÃO DOS SABERES ENQUANTO ATO DE FORMAÇÃO, VALORIZAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE NA EPT

Em outros momentos desse trabalho já tratamos das questões pertinentes à desvalorização do saber produzido pelos docentes para a elaboração de conhecimentos sobre os processos de aquisição e aprendizagem. Em consequência, percebemos não só nos discursos, mas também nas ações, a existência de dois grupos distintos: os que pensam (comunidade científica) e os que executam (corpo docente), sem qualquer tipo de ligação entre eles. Esse fato revela a lógica da produção de dispositivos e novos conhecimentos, com a finalidade de trazer soluções técnicas para os problemas educacionais.

Nessa perspectiva, o que vemos é a visão mecânica dos saberes com foco apenas na grandeza produtiva. Ainda neste âmbito, segundo Tardif (2013):

Os saberes são, de um certo modo, comparáveis a “estoques” de informações tecnicamente disponíveis, renovados e produzidos pela comunidade científica em exercício e passíveis de serem mobilizados nas diferentes práticas sociais, econômicas, técnicas, culturais, etc. (TARDIF, 2013, p. 34-35).

O relato de um dos docentes entrevistados em nossa pesquisa talvez nos ajude a perceber e a compreender os significados da lacuna existente entre os conhecimentos trabalhados pela comunidade científica nas faculdades, universidades, institutos, etc. e o que o docente encontra no desenvolvimento de sua atuação. Em conversa com o docente “F”, perguntamos a ele se considerava que os saberes construídos em seu curso de formação inicial conseguem suprir as dificuldades encontradas no cotidiano da sala de aula:

Olha... às vezes sim. Mas, muito do que pretendia ver e experimentar no meu curso não foi possível, graças às diversas falhas da universidade, professores, alunos, enfim. As dificuldades que enfrentei e enfrento na sala de aula, acredito que foram superadas mesmo não possuindo algum saber da formação, mas saberes que foram construídos na própria experiência profissional. Eu sei que todos aqueles conceitos e técnicas, as teorias que ouvimos e os teóricos que estudamos foram e são importantes para a educação, mas quando chegamos na sala de aula e nos deparamos com determinadas situações, não dá tempo de ir consultar os livros pra saber o que fazer, é preciso agir. Principalmente para nós que trabalhamos na Educação Profissional. (PROFESSOR “F”, 02 out. 2015, p. 2).

Em oposição à visão quantitativa dos saberes, mencionada anteriormente, acreditamos no entendimento de que toda formação e aquisição de saberes leva tempo e passa por um

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

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

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

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

Os modelos de formação nos reenviam a três orientações essenciais: adaptação racional a uma mudança social caracterizada pela transformação permanente das atividades; obsolescência rápida dos saberes; hipervalorização do novo e da inovação e do papel crescente do *expert*. De onde, a emergência de um homem extereodeterminado, submisso a angústia

da mudança, à procura de adaptação constante a situações mutantes, à procura de adaptação constante a situações mutantes, à procura de reconhecimento dentro do grupo de pares, colecionando informações de maneira superficial e mosaica. (MACEDO, 2010, p. 48, itálico do autor).

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

Ao lidar diariamente com situações que não estão codificadas e predefinidas, o docente da EPT não se limita a reproduzir as teorias cristalizadas pelos especialistas em educação. As tomadas de decisões devem estar pautadas na realidade concreta do fenômeno vivenciado, sempre se baseando no princípio de que a chave para uma boa prática pedagógica é a avaliação contínua das ações. No campo da prática, os profissionais, segundo Caria (2010):

Têm que recontextualizar um sistema de produção de verdade em campos e contextos específicos de relações de poder e controle simbólicos, para serem capazes de agir de um modo legítimo e reconhecidamente competente face a heterogeneidade do social, isto é, têm que saber saber-estar com “o outro”. A recontextualização profissional do conhecimento supõe inscrever o conhecimento em dimensões relacionais e interculturais que podem tanto reproduzir como reestruturar ou reconfigurar relações simbólicas de poder. (CARIA, 2010, p. 169).

Quando falamos em recontextualização dos saberes docentes, nos referimos às formas que cada professor/a tem de selecionar, apropriar-se e relacionar discursos, mas principalmente pensar e utilizar práticas não prescritivas que ajudem em seu fazer profissional. Ratificamos que, enquanto saber plural, o saber docente mobiliza saberes construídos de outras vivências, que não apenas a profissional e os relocam para suas práticas. Percebemos isso na fala do professor “F”, quando pedimos que nos contasse um pouco das vivências que foram significativas para sua constituição enquanto docente da EPT:



Ah... tenho certeza que toda a minha experiência sendo professor na igreja que frequento foi um grande estágio pra mim, mesmo sendo uma experiência enquanto docente, mas me auxiliou muito em minha vida. Comecei ensinando crianças, depois me vi ensinando adolescentes e adultos (estes já em um curso de Teologia que a instituição oferecia) e eles me deram liberdade para aplicar minhas práticas e o que achava melhor para os alunos. Digo isto, porque foi o primeiro público adulto que comecei a dar aula em uma instituição não formal, lá aprendi a lidar mais com o adolescente, o jovem, o adulto, saber como eles gostavam das aulas e formar meus planos em base disto. Posso dizer também que as relações de amizade me ajudaram muito, pois sempre perguntei aos meus amigos se as minhas propostas eram legais, criativas e se provocariam curiosidade nos alunos. A família sempre foi a recarga da motivação, enquanto me vi na primeira vez com uma sala com 40 jovens, alguns mais velhos que eu. Chegava em casa achando que não iria conseguir... mas eles sempre foram a torcida que me animava e me deixava mais forte para os próximos atos. (PROFESSOR “F”, 02 out. 2015, p. 3).

Nesse veio, acreditamos que o ato de ressignificar vivências e transformá-las em maneiras e formas úteis à atuação profissional constitui-se em produção de novos saberes, ou seja, em saberes recontextualizados. Na verdade, acreditamos que a ação recontextualizadora de saberes é que deveria gerar posições da teoria, da pesquisa e da prática pedagógica. Para sermos mais enfáticos e corroborando com as ideias de Bernstein (1996), as principais atividades dos campos recontextualizadores são as de “criar, manter, mudar e legitimar o discurso, a transmissão e as práticas organizacionais que regulam os ordenamentos internos do discurso pedagógico” (BERNSTEIN, 1996, p. 271).

Ora, se sustentamos a ideia de que os docentes da EPT, enquanto formadores de profissionais para o século XXI, tem a complexa tarefa de conduzir o processo de ensino e aprendizagem de forma dinâmica, contextualizada e o mais diversificada possível, devemos igualmente ressaltar a responsabilidade tanto das instituições formadoras de professores/as, quanto das instituições de Educação Profissional. Afinal, para que o/a docente tenha capacidade de atuar com a versatilidade que lhe é cobrada tanto do mundo produtivo quanto das instituições em que trabalham, é necessário, além da recontextualização de seus saberes, o suporte da educação inicial e continuada.

Vejamos a transcrição da observação de uma troca de experiências em sala de aula entre a docente “D” e o docente “F”. A docente “D” descrevia uma prática exitosa em sua trajetória, numa determinada instituição. Essa descrição ilustra um pouco a reflexão docente em saber da necessidade de criar novas formas de ensino:

Olha, F, sempre segui o que as instituições pediram, porém quando era necessário, trazia inovações e sugeria para a instituição como forma de

contribuição para todos [...] Exemplo: na instituição que trabalhei como instrutora para jovens aprendizes, eles não trabalhavam com nada em relação à criatividade, ou inovações. Era muito papel, caneta, slide e vídeo. Já estava cansada de trabalhar com isso o tempo todo e percebi que os alunos já estavam de “saco cheio”. Então, organizei um projeto de reciclagem com alunos que trabalhavam como garis na cidade. Eles trabalhavam com limpeza pública, varrendo as ruas e praias da cidade. Pedi que eles aproveitassem o material que recolhiam das ruas e praias e trouxessem todo material que pudesse ser reciclado. Disse a eles que teriam que usar a criatividade e elaborar uma exposição com esses painéis reciclados. Foi um grande projeto para eles, muitos não sabiam como criar, o que criar, e acabaram exercitando e fazendo o melhor. A instituição nunca pensou nisso e não ajudava os professores a inovar suas práticas. Nossa! Naquela oportunidade percebi a importância de nossas ações enquanto professores. (DIÁRIO DE CAMPO 1, 04 maio 2015, p. 2).

Por isso, formar profissionais que tenham autonomia para resolver problemas nos processos produtivos, que possam criar formas de resolver situações imprevistas, pensar e produzir conhecimento sobre seu papel no mundo laboral e na sociedade em que está inserido exige, no mínimo, igualdade de formação para tal função investida. O mundo contemporâneo requer, igualmente, professores autônomos, engajados e consequentes, construtores de conhecimento e capazes de manter-se permanentemente atualizados (REHEM, 2009).

A docente “D”, na observação acima transcrita, revela-nos que a concepção do professor enquanto transmissor de conteúdos importantes para a vida já não tem mais espaço no pensamento educacional atual. O papel do docente deve ser o de questionador, instigador da aprendizagem dos estudantes. Em outras palavras, o papel do professor é despertar a curiosidade nos alunos. Já não é mais preciso ensinar conteúdos, pois estes se encontram nos livros, na internet. Trazendo esses modelos para a formação e atuação do docente da educação profissional, as aprendizagens: “Ocorrerão no centro formador e no cotidiano das escolas e empresas, por meio do permanente diálogo teoria-prática, das experiências vivenciadas e da reflexão acerca disso tudo, o que vai fazer que os saberes se ampliem, confirmem-se ou modifiquem-se.” (REHEM, 2009, p. 104).

É exatamente nesse diálogo constante entre teoria e prática, enquanto instâncias que se complementam, nas trocas fecundas de experiências e na construção ora coletiva, ora individual, que se desenvolve a consolidação da prática docente. Nesse sentido, a prática pode ser vista como forma de aprendizagem, aproveitando e validando o que é pertinente a sua realidade, rejeitando e criticando o que está completamente fora das ações concretas.

## 6 CONCLUINDO A ESCRITA E INICIANDO NOVAS PROVOCAÇÕES

Antes de iniciar nossa escrita final nesta pesquisa, até porque entendemos que toda pesquisa é inesgotável e, portanto, não se encerra nas últimas linhas de um texto acadêmico, gostaríamos de fazer algumas atualizações de dados trazidos no momento introdutório da pesquisa. Apresentamos dados relativos ao período 2003 e 2012, nos quais houve grande crescimento econômico no país, aumento dos postos de trabalho e criação de programas de fomento a educação profissional, o que justificou a relevância da pesquisa.

Até meados de 2014, momento em que a pesquisa já se encontrava em andamento, o número de matrículas na educação profissional ainda era considerável. A partir daí, o país passou a experimentar uma terrível fase, marcada por instabilidade política, crise econômica, crise fiscal, perda da credibilidade dos investidores de mercado e, por consequência, aumento do desemprego e redução nos investimentos em todas as áreas, principalmente na educação. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016) a taxa de desocupação nos últimos 24 meses passou de 12,8%, em 2014, para 9,4%, no primeiro trimestre de 2016. Acreditamos que os dados trazidos não invalidam a importância e a pertinência da pesquisa, mas se fez necessário ilustrar o atual cenário em que se situa as discussões sobre a educação profissional e recontextualização de saberes.

Ao longo deste trabalho, discutimos sobre os saberes docentes na Educação Profissional e Tecnológica – EPT, suas formas de criação, recriação, mobilização e recontextualização no exercício cotidiano da profissão docente. Falamos também sobre as perspectivas e desafios dos docentes da EPT, diante das transformações e exigências do mundo moderno marcado, predominantemente, pelo uso acelerado do par ciência-tecnologia. Tais transformações exigem tanto de estudantes quanto de professores, cada vez mais dinamicidade, autonomia, capacidade criativa, atualização e conhecimento sobre o mundo produtivo.

Encontramos tanto em nossa revisão de literatura, quanto em nossa pesquisa de campo, que existe, de um lado, os saberes produzidos pelas instituições formadoras, solidificados, enraizados e legitimados pela comunidade científica e, de outro, saberes produzidos pelos próprios professores em situações concretas de trabalho. Embora os modos de produção desses saberes sejam distintos, observa-se que coadunam para o mesmo objetivo, que é a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes pelos alunos.

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

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

Acreditamos ainda, com base em nossa pesquisa, que os saberes profissionais docentes, construídos objetiva e subjetivamente, sejam também fruto das construções identitárias e culturais desenvolvidas ao longo da vida profissional e fora dela. Todos esses aspectos devem ser levados em conta quando se pensa na elaboração de políticas de formação inicial e continuada de professores/as, principalmente quando tratamos de compreensões diferenciadas do processo educativo.

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

Como é possível perceber no decorrer deste trabalho, tanto os saberes docentes na Educação Profissional e Tecnológica, quanto sua recontextualização, é tema pouco debatido e pouco aprofundado entre os estudiosos da área. Apesar de considerar que nossa pesquisa traz elementos importantes para a compreensão dos saberes docentes na EPT, acreditamos que ainda há carência de estudos empíricos a respeito, se considerarmos a vasta produção sobre saberes de professores/as da Educação Básica. Assim sendo, a construção e a discussão feita nesta pesquisa nos fez chegar a duas considerações às quais nos parecem muito pertinentes.

A primeira delas diz respeito à necessidade do aprofundamento nos estudos e pesquisas sobre a recontextualização dos saberes de professores/as da EPT, focando não apenas nas questões relacionadas à didática e ao fazer pedagógico, mas, principalmente, na valorização dos saberes das experiências trazidas por esses/as docentes. Pensamos que seja fundamental pensar a docência na EPT enquanto possibilidade de aprendizagens significativas partindo não só dos manuais, das técnicas prescritas teorias abstratas, mas também dos saberes construídos em sua prática cotidiana, em suas relações interpessoais e em suas histórias de vida. Sem dúvida esse estudo empírico e mais aprofundado sobre recontextualização dos saberes docentes sobre a para a Educação Profissional e Tecnológica é algo que pretendemos fazer em pesquisas futuras.

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

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. L. Formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Trabalho & Educação**, v. 17, n. 2, p. 53-63, maio/agosto 2008. Disponível em:

<<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/329/298>>. Acesso em: 11 abr. 2012.

JORNAL ESCOLA. Salvador: Assessoria de Comunicação da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2015. Edição Especial Educação Profissional. Disponível em:

<<https://drive.google.com/file/d/0BzfupWaN6LseLVhxSWF6WVINVjQ/view?pli=1>>. Acesso em: 12 maio 2016.

BARATO, J. N. Saber do trabalho, aprendizagem situada e Ensino Técnico. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v. 37, n. 3, p. 19-29, set./dez., 2011.

BELL, D. **O advento da sociedade pós-industrial**: uma tentativa de previsão social. São Paulo: Cultrix, 1973.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, código e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BONDÍA, J. L. Notas sobre experiência e o Saber de Experiência. São Paulo: **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan. 2002.

BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.

BRASIL. **Lei Nº 12.513 de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Brasília, 2011. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm)>. Acesso em: 5 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 04 de 06 de junho de 2012**. Dispõe sobre alteração na Resolução CNE/CEB nº 3/2008, definindo a nova versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Brasília, 2012. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10941-rceb004-12&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10941-rceb004-12&Itemid=30192)>. Acesso em: 4 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho. RAIS. **Características do emprego formal**. 2014a.

Disponível em:

<<http://acesso.mte.gov.br/data/files/FF8080814F4D225D014FE173A06371C7/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20RAIS%202014%20-%20divulga%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. **Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**.

2014b. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 11 nov. 2014b.

\_\_\_\_\_. **Dados do censo escolar 2008/2014**. 2014c. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-02-materia&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-02-materia&Itemid=30192)>. Acesso em: 3 nov. 2014.

CARIA, T. H. Trabalho e conhecimento profissional-técnico: autonomia, subjectividade e mudança social. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Saber profissional**. Análise social do trabalho técnico-intelectual. Coimbra: Almedina, 2006, p. 43-92.

\_\_\_\_\_. Notas para uma perpectivação do trabalho técnico-intelectual como cultura profissional. In: CARIA, T. H.; GONÇALVES, C. M. ; MARQUES, A. P. (orgs.). **História, trabalho e conhecimento nas profissões**. Porto: Livpsic, 2009, p. 26-34.

\_\_\_\_\_. A mobilização de conhecimento em situação de trabalho profissional. In: SÁ, M. R. G. B.; FARTES, V. L. B. **Currículo, Formação e Saberes Profissionais: a (re)valorização epistemológica da experiência**. Salvador: EDUFBA, 2010, p. 165-193.

CASTELLS, M. O. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, Formação de Professores e Globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

\_\_\_\_\_. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução de Renata Gaspar. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DUBAR, C. Identidade profissional em tempos de bricolage-entrevista. Rio de Janeiro: **Contemporaneidade e Educação**, ano VI, n. 9, p. 152-156, 2001.

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

\_\_\_\_\_. Formação profissional, profissões e crise das identidades na sociedade do conhecimento. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, set./dez. 2008a, p. 583-585.

\_\_\_\_\_. Reforma da educação profissional e crise das identidades pedagógicas e institucionais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, set./dez. 2008b, p. 657-684.

FARTES, V. L. B.; OLIVEIRA SANTOS, A. P. Q. R. S.; GONÇALVES, M. C. P. B. Por uma (re)valorização epistemológica da experiência e da autonomia: ética e profissionalidade na formação de professores da educação profissional e tecnológica. In: SÁ, M. R. G. B.; FARTES, V. L. B. **Currículo, Formação e Saberes Profissionais: a (re)valorização epistemológica da experiência**. Salvador: EDUFBA, 2010, p. 195-212.

FARTES, V. L. B.; OLIVEIRA SANTOS, A. P. Q. R. S. **Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da educação profissional e tecnológica**. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41 n. 143 maio/ago, 2011, p. 376-400.

FIorentini, D.; Souza Jr., A. J.; Melo, G. F. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia prático para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

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

GALEFFI, D. A. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, R. S.; GALEFFI, D. A.; PIMENTEL, A. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 13-73.

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

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

IBGE. **Contas Nacionais**. 2010. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/contasnacionais/2013/defaulttab\\_retropola\\_das\\_xls.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/contasnacionais/2013/defaulttab_retropola_das_xls.shtm). Acesso em: 27 mar.2016.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa mensal de emprego**. 2016. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa\\_resultados.php?indicador=1&id\\_pesquisa=38](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?indicador=1&id_pesquisa=38). Acesso em: 28 mar. 2016.

JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNIO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U, 2 ed. 2013.

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

\_\_\_\_\_. **A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Brasília: Liber Livro, 2012.

MACEDO, R. S. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, R. S.; GALEFFI, D. A.; PIMENTEL, A. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 75-126.



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

MARQUES, Mario Osório. **Educação/ interlocução, aprendizagem/reconstrução de saberes**. Ijuí: UNIJUÍ, 1996.

MARTINS, L. A. **Trajetórias de constituição da docência na educação profissional**. 2011. 131 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

MOURA, D. H. A gestão socialmente produtiva de instituições de educação profissional. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE TURISMO, HOSPITALIDADE E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, 1, 2004, Natal. **Anais...**, Natal, CEFET-RN, 2004.

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

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

REHEM, C. M. **Perfil e formação do professor de educação profissional técnica**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

RIFKIN, J. **A era do acesso**. São Paulo: Makron, 2001.

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

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (org.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

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

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

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação (ANPED)**, n. 13, jan/fev/mar/abr, 2000, p. 5-24.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. 15 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

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

ZIBERTTI, M. L. T.; SOUZA, M. P. R.. **Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica**: contribuição para a formação de professores. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 247-262, maio/ago. 2007.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

### **MOBILIZAÇÃO E RECONTEXTUALIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES: UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES(AS) DE CURSOS TÉCNICOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

A presente entrevista envolve acontecimentos descritos nos diários de campo do pesquisador e relatam para o sujeito-pesquisado tanto acontecimentos vividos no decorrer da observação, quanto questões previamente elaboradas, baseando-se nas categorias de análise estudadas. O conteúdo das perguntas e questionamentos é oriundo das vivências do pesquisador no espaço e tempo dos/as docentes em seu local de trabalho envolvem categorias importantes para a compreensão dos elementos na pesquisa acima citada.

1. Você considera que os saberes construídos em seu curso de formação inicial conseguem suprir as dificuldades encontradas no cotidiano da sala de aula?
2. Gostaria que descrevesse os saberes utilizados por você no cotidiano da sala de aula.
3. De que forma os saberes oriundos de sua formação profissional, os saberes da(s) disciplina(s) que leciona, os saberes oriundos do currículo estabelecido pela instituição e os saberes experienciais ajudam (se é que ajudavam) em seu trabalho?
4. Você considera que os saberes construídos em seu curso de formação inicial conseguem suprir as dificuldades encontradas no cotidiano da sala de aula?

5. Conte-nos um pouco sobre as vivências que foram significativas para sua constituição enquanto docente da EPT.
6. Você se lembra de alguma situação, em sua trajetória enquanto docente da EPT, na qual se encontrou sem saber o que fazer? Se sim, poderia nos relatar?
7. Lembra-se de alguma situação, em sala de aula, onde utilizou conhecimentos do mundo produtivo, do mercado de trabalho, ou de lugares onde trabalhou? Se sim, poderia nos relatar?
8. Você já criou formas, mecanismos ou situações de ensino, que facilitaram o aprendizado do estudante? Se sim, poderia nos descrever?
9. Em sua opinião, existe uma saber mais importante na prática docente dentro da EPT?
10. O que você acha das teorias da educação que tratam de didática, técnicas e métodos de ensino utilizados pelo mundo científico? Condiz com o que você vê no seu dia-a-dia? Comente um pouco sobre isso.
11. Alguma vez já precisou ir de encontro aos planos educacionais traçados pela instituição em que trabalha, acreditando que não era a melhor forma para o aprendizado dos estudantes? Se sim, relate como foi.
12. Gostaria que, se possível, define-se o que considera ser a melhor definição para o saber docente.
13. Como você se definiria enquanto docente?

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Estou realizando uma pesquisa de Mestrado intitulada Mobilização e Recontextualização dos Saberes Docentes: um estudo sobre a prática pedagógica de professores(as) de Cursos Técnicos de Educação Profissional, tendo como responsáveis a Profa. Vera Lúcia Bueno Fartes (orientadora) e eu, pós-graduando em Educação, Mário Sérgio Machado Souza da FACED-UFBA. Esta pesquisa pretende compreender como os/as professores/as da Educação Profissional e Tecnológica - EPT, mobilizam seus conhecimentos/saberes em situações de trabalho docente.

Para tanto, convidamos você a responder a um questionário, para fins de coleta de dados, assim como, eventualmente, participar desta pesquisa através de entrevistas registradas em gravador e/ou filmada, que contém perguntas sobre sua vida, seu trabalho, e atividades desenvolvidas em situações de trabalho, além da observação como instrumento de pesquisa, com anotações em diário de campo pelo pesquisador. Estamos cientes de que toda pesquisa traz riscos para seus participantes, tais como: uma possível dificuldade de entendimento entre o sujeito entrevistado e o pesquisador, ou alguma questão que possa lhe causar constrangimento e sentir-se envergonhado; você tem o direito de não respondê-la. É importante ressaltar que seu anonimato é assegurado e que as suas informações são sigilosas e só serão utilizadas para fins desta pesquisa. Poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum tipo de consequência. Os depoimentos dados, após serem utilizados, ficarão sob a responsabilidade do pesquisador, assim como os resultados obtidos através desse estudo. Informamos que os resultados serão apresentados em eventos acadêmicos como congressos e seminários e divulgados também em artigos, revistas e produções científicas em geral.

Caso aceite participar, pedimos sua autorização através da assinatura deste documento, que possui duas vias. Uma delas ficará com você e a outra conosco. Em caso de dúvidas ou esclarecimentos sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato pelos telefones abaixo registrados. Agradecemos sua colaboração.

Salvador, de de 20

---

Mário Sérgio Machado Souza  
FACED/UFBA  
71 98817-8991 /99285-5822

---

Entrevistado/a