

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE
DO NORTE

JACOB COSTA DE OLIVEIRA

**SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
CONCEITOS E FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS**

NATAL
2025

JACOB COSTA DE OLIVEIRA

**SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
CONCEITOS E FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Sarmiento Henrique.

NATAL

2025

Oliveira, Jacob Costa de.
O48s Saberes e práticas pedagógicas na educação profissional : conceitos e fundamentos epistemológicos / Jacob Costa de Oliveira. – 2025.
157 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2025.
Orientador(a): Dra. Ana Lúcia Sarmiento Henrique.

1. Educação profissional. 2. Saberes docentes. 3. Práticas pedagógicas.
4. Epistemologia da prática. 5. Epistemologia da práxis. I. Título.

IFRN/SiBi CDU 377(043.3)

JACOB COSTA DE OLIVEIRA

**SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
CONCEITOS E FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Dissertação apresentada e aprovada em 06/03/2025, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 ANA LUCIA SARMENTO HENRIQUE
Data: 09/04/2025 20:06:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Sarmiento Henrique – Presidente/Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Documento assinado digitalmente
 RAMON MARCELINO RIBEIRO JUNIOR
Data: 10/04/2025 11:14:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Ramon Marcelino Ribeiro Júnior – Titular Externo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Documento assinado digitalmente
 ILANE FERREIRA CAVALCANTE
Data: 10/04/2025 11:02:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Ilane Ferreira Cavalcante – Titular Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Documento assinado digitalmente
 PATRICIA CARLA DE MACEDO CHAGAS FARIA
Data: 10/04/2025 12:11:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Patrícia Carla de Macedo Chagas – Suplente Externo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Documento assinado digitalmente
 ANDREZZA MARIA BATISTA DO NASCIMENTO T.
Data: 14/04/2025 13:52:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares – Suplente Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Dedico este trabalho aos Professores que de forma consciente desenvolvem o processo educativo em uma perspectiva de emancipação e transformação social.

Assim como aos pedagogos que, com suas ações, fortalecem o saber pedagógico como mediação no processo educativo formando espaços e oportunidades de aprendizado para todos.

A todos que amam o saber e o conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade.

À minha Professora Orientadora **DR.^a ANA LÚCIA SARMENTO HENRIQUE** pelo zelo, respeito e dedicação na construção desse trabalho.

À minha família pela presença e apoio na concretização desse sonho.

Aos demais Professores e colegas de curso que contribuíram para a minha evolução pessoal e acadêmica.

OBRIGADO!

O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber.

Freire (1981, p. 47)

RESUMO

O objetivo principal desta dissertação é discutir os fundamentos epistemológicos que constituem os conceitos sobre os saberes e práticas pedagógicas na Educação Profissional (EP). Nessa direção, esclarecemos que os saberes e práticas aqui mencionados se reportam ao conjunto de conhecimentos dos professores, portanto, estamos falando em um aspecto epistemológico. Logo, partimos do pressuposto de que os saberes e as práticas desenvolvidos na educação profissional contribuem para a delimitação de seu campo de conhecimento. Nisso reside a importância de analisar qual epistemologia fundamenta os conceitos sobre saberes e práticas pedagógicas na educação profissional e a qual projeto de sociedade essas epistemologias servem. Como metodologia, adotou-se a pesquisa teórica de tipo básica e de natureza qualitativa com aporte bibliográfico. Quanto aos objetivos, a pesquisa tem caráter descritivo e exploratório. Como procedimento técnico, foi utilizado o levantamento bibliográfico. Desse modo, a partir do reconhecimento de referências teóricas já publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, dissertações e teses, foram levantadas as informações sobre a temática da pesquisa na literatura já produzida. A coleta foi realizada no Portal de Periódicos da CAPES, com a adoção de critérios que delimitaram o universo de estudo, orientando a seleção do material. A partir da análise das obras selecionadas, buscamos compreender os fundamentos epistemológicos que constituem os conceitos sobre os saberes e práticas pedagógicas na educação profissional. Como resultados, a pesquisa demonstra que os conceitos sobre os saberes docentes têm na epistemologia da prática seus fundamentos epistemológicos e são constituídos a partir do pressuposto da experiência prática em sala de aula como base para a docência. No contexto da educação profissional, essa realidade se apresenta de forma latente, quando observamos a prevalência dos saberes da experiência laboral assumindo maior relevância e reconhecimento diante dos saberes da formação pedagógica. Sobre as práticas pedagógicas na educação profissional, observamos a predominância dos fundamentos da epistemologia da prática em seus conceitos. Desse modo, a experiência prática como base para o ensino se reproduz nas práticas pedagógicas na educação profissional, favorecendo a separação entre teoria e prática e o distanciamento da realidade social por meio de atividades docentes sem crítica social, voltadas para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Mesmo diante desse cenário, os conceitos de currículo integrado e práticas pedagógicas integradoras aparecem como alternativa aos fundamentos da epistemologia da prática na EP. Sobre a epistemologia da práxis como fundamento epistemológico, percebemos que esse preceito teórico tem sido

pouco utilizado nos trabalhos sobre os saberes docentes.

Palavras-chave: Saberes docentes; Práticas pedagógicas; Epistemologia da prática; Epistemologia da práxis; Educação profissional.

ABSTRACT

The main objective of this dissertation is to discuss the epistemological foundations that constitute the concepts of knowledge and pedagogical practices in Professional Education (PE). In this sense, we clarify that the knowledge and practices mentioned here refer to the set of knowledge of teachers, therefore, we are talking about an epistemological aspect. Therefore, we assume that the knowledge and practices developed in professional education contribute to the delimitation of its field of knowledge. Therein lies the importance of analyzing which epistemology underlies the concepts of knowledge and pedagogical practices in professional education and which societal project these epistemologies serve. As a methodology, basic theoretical research of a qualitative nature with bibliographical support was adopted. As for the objectives, the research is descriptive and exploratory in nature. As a technical procedure, a bibliographic survey was used. In this way, based on the recognition of theoretical references already published in written and electronic media, such as books, scientific articles, dissertations and theses, information on the research topic was collected in the literature already produced. The collection was carried out on the CAPES Periodicals Portal, with the adoption of criteria that delimited the universe of study, guiding the selection of the material. From the analysis of the selected works, we seek to understand the epistemological foundations that constitute the concepts of knowledge and pedagogical practices in professional education. As results, the research demonstrates that the concepts of teaching knowledge have their epistemological foundations in the epistemology of practice and are constituted based on the assumption of practical experience in the classroom as a basis for teaching. In the context of professional education, this reality presents itself in a latent form, when we observe the prevalence of knowledge from work experience assuming greater relevance and recognition compared to knowledge from pedagogical training. Regarding pedagogical practices in professional education, we observed the predominance of the foundations of the epistemology of practice in its concepts. In this way, practical experience as a basis for teaching is reproduced in pedagogical practices in professional education, favoring the separation between theory and practice and distancing from social reality through teaching activities without social criticism, aimed at training labor for the job market. Even in this scenario, the concepts of integrated curriculum and integrative pedagogical practices appear as an alternative to the foundations of the epistemology of practice in PE. Regarding the epistemology of praxis as an epistemological foundation, we realize that this theoretical precept has been little used in work on teaching knowledge.

Keywords: Teaching knowledge; Pedagogical practices; Epistemology of practice; Epistemology of praxis; Professional education.

RESUMEN

El principal objetivo de esta disertación es discutir los fundamentos epistemológicos que constituyen los conceptos de conocimiento y prácticas pedagógicas en la Educación Profesional (EP). En este sentido, aclaramos que los conocimientos y prácticas aquí mencionados se refieren al conjunto de conocimientos de los docentes, por lo tanto, estamos hablando de un aspecto epistemológico. Por lo tanto, asumimos que los conocimientos y prácticas desarrollados en la educación profesional contribuyen a la delimitación de su campo de conocimiento. Ahí radica la importancia de analizar qué epistemología subyace a los conceptos de conocimiento y prácticas pedagógicas en la educación profesional y a qué proyecto social sirven estas epistemologías. Como metodología se adoptó la investigación teórica básica de carácter cualitativo con sustento bibliográfico. En cuanto a los objetivos, la investigación es de carácter descriptivo y exploratorio. Como procedimiento técnico se utilizó una encuesta bibliográfica. De esta manera, a partir del reconocimiento de referentes teóricos ya publicados en medios escritos y electrónicos, como libros, artículos científicos, disertaciones y tesis, se recopiló información sobre el tema de investigación en la literatura ya producida. La recolección se realizó en el Portal de Revistas Periódicos de la CAPES, con la adopción de criterios que delimitaron el universo de estudio, orientando la selección del material. A partir del análisis de los trabajos seleccionados, buscamos comprender los fundamentos epistemológicos que constituyen los conceptos de conocimiento y prácticas pedagógicas en la educación profesional. Como resultados, la investigación demuestra que los conceptos de enseñanza del conocimiento tienen sus fundamentos epistemológicos en la epistemología de la práctica y se constituyen a partir del supuesto de la experiencia práctica en el aula como base de la enseñanza. En el contexto de la formación profesional, esta realidad se presenta de forma latente, cuando observamos la prevalencia de conocimientos provenientes de la experiencia laboral asumiendo mayor relevancia y reconocimiento en comparación con los conocimientos provenientes de la formación pedagógica. En cuanto a las prácticas pedagógicas en la formación profesional, observamos el predominio de los fundamentos de la epistemología de la práctica en sus conceptos. De esta manera, la experiencia práctica como base de la enseñanza se reproduce en las prácticas pedagógicas en la formación profesional, favoreciendo la separación entre teoría y práctica y el distanciamiento de la realidad social a través de actividades docentes sin crítica social, orientadas a la formación de mano de obra para el mercado laboral. Incluso en este escenario, los conceptos de currículo integrado y prácticas pedagógicas integradoras aparecen como una

alternativa a los fundamentos de la epistemología de la práctica en EF. En cuanto a la epistemología de la praxis como fundamento epistemológico, nos damos cuenta de que este precepto teórico ha sido poco utilizado en los trabajos de enseñanza del conocimiento.

Palabras clave: Enseñar conocimientos; Prácticas pedagógicas; Epistemología de la práctica; Epistemología de la praxis; Educación profesional.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Trabalhos na oficina da Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo, 1910	46
Figura 2	Escola Industrial de Natal – Antiga Escola de Aprendizes Artífices de Natal e Liceu Industrial de Natal	48
Figura 3	Aula de Educação Física no Liceu Industrial de Natal (1942)	49
Figura 4	Alunos no curso técnico de Mineração e Estradas (1963)	51
Figura 5	Solenidade de Cefetização em Natal (1999)	52
Figura 6	Fachada principal do IFRN (2008)	53
Quadro 1	Percurso metodológico com base em Salvador (1986)	21
Quadro 2	Síntese da discussão desenvolvida na seção	26
Quadro 3	Síntese da discussão desenvolvida na seção	55
Quadro 4	Saberes docentes na análise de Shulman (1987)	66
Quadro 5	Saberes docentes na perspectiva de Gauthier (1998)	72
Quadro 6	Saberes docentes pelos estudos de Tardif (2002)	75
Quadro 7	Saberes docentes na concepção de Saviani (1996)	77
Quadro 8	Saberes da docência segundo Pimenta (1999)	79
Quadro 9	Os saberes docentes na perspectiva da epistemologia da práxis segundo Morais (2022)	81
Quadro 10	Saberes docentes na educação profissional segundo os docentes investigados conforme Gariglio e Burnier (2014)	84
Quadro 11	Formação de docentes para a Educação Profissional	86
Quadro 12	Síntese das discussões realizadas na seção	94
Quadro 13	Base de conhecimento para a docência	124
Quadro 14	A experiência como saber fundamental para a docência	125

Quadro 15	Saberes docentes na perspectiva da epistemologia da práxis	129
Quadro 16	Diferenças conceituais entre a epistemologia da prática e epistemologia da práxis	130
Quadro 17	Princípios da epistemologia da prática presentes nos saberes docentes na educação profissional	131
Quadro 18	Princípios da epistemologia da prática presentes nas práticas pedagógicas na educação profissional	133

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EP	Educação Profissional
ETF	Escola Técnica Federal
FIC	Formação Inicial e Continuada
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
PPGEP	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional
RN	Rio Grande do Norte
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	COMPREENSÃO HISTÓRICA SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO CAMPO EPISTEMOLÓGICO: UM OLHAR PARA DENTRO	25
2.1	EPISTEMOLOGIA E SEUS CONCEITOS: DA TEORIA DO CONHECIMENTO À TEORIA DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO	27
2.2	CONSTITUIÇÃO EPISTÊMICA DO CAMPO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	36
2.3	DUALIDADE HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	42
3	SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ELEMENTOS NA CONSTITUIÇÃO EPISTEMOLÓGICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	55
3.1	SABER E CONHECIMENTO, CONHECIMENTO E SABER: UMA APROXIMAÇÃO NECESSÁRIA	56
3.2	SABERES DOCENTES: ENTRE CONCEITOS E TIPOS	64
3.2	O LUGAR DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	88
4	A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DA PRÁXIS	94
4.1	A DOCÊNCIA COMO ATIVIDADE HUMANA E TRABALHO DO PROFESSOR	95
4.2	NOTÓRIO SABER E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	111
5	FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS PRESENTES NOS CONCEITOS SOBRE SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	123
6	ENCAMINHAMENTOS FINAIS	135
7	REFERÊNCIAS	139

1 INTRODUÇÃO

Tenho na Pedagogia minha formação básica. Como pedagogo e professor, a questão do conhecimento sempre me motivou a produzir as transformações na minha realidade social. Filho de agricultores rurais, os saberes pedagógicos construídos em minha formação me possibilitaram exercer diversas funções públicas em Bento Fernandes-RN, minha cidade de nascimento. Atualmente exerço a função de Pedagogo institucional no Departamento Estadual de Trânsito do Rio Grande do Norte (Detran/RN) e de Professor no município de Parnamirim/RN.

No ano de 2022, participei, como aluno especial, do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Norte (IFRN), na disciplina Concepções Curriculares na Educação Profissional. Entre muitas discussões realizadas sobre a Educação Profissional (EP), sucedeu-me o seguinte questionamento: Quais fundamentos epistemológicos constituem os conceitos sobre os saberes e práticas pedagógicas na Educação Profissional? Esses fundamentos epistemológicos podem, no processo educativo, contribuir para a permanência da realidade social ou podem possibilitar sua transformação.

Nessa perspectiva, é preciso entender que os saberes e práticas pedagógicas são produzidos socialmente em um processo histórico e dialético. Gariglio e Burnier (2014) destacam que saberes dos professores estão, de certa forma, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual dos docentes, da interação com outros atores educativos, da instituição escolar como meio organizado nos diversos lugares de formação.

Como produção histórica, os saberes docentes são permeados por concepções que orientam e fundamentam o processo educativo que pode conservar a realidade social ou transformá-la. Acerca das práticas pedagógicas na educação profissional, Assis e Medeiros Neta (2016) destacam que as práticas pedagógicas não são neutras e carregam em si as concepções dos docentes a respeito de todo o processo educativo e escolar. Compreendê-las no contexto escolar é importante para a produção do conhecimento no campo da Educação.

Pelo argumento das autoras, vemos que existe entre as práticas e os saberes dos professores uma vinculação que se materializa no processo de ensino e aprendizagem, bem como na produção do conhecimento. Nesse entendimento, as práticas pedagógicas têm um caráter político, ideológico e epistemológico.

Com objetivo de analisar essas questões se constituiu a presente pesquisa que tem por

título: Saberes e Práticas pedagógicas na Educação Profissional: conceitos e fundamentos epistemológicos. A pesquisa foi realizada na Linha 2 do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, que investiga a Formação Docente e as Práticas Pedagógicas na Educação Profissional.

Consideramos que os saberes e as práticas pedagógicas são inerentes à formação dos professores e fazem parte do seu trabalho e da sua identidade, de forma que são uma construção social permanente no processo histórico da educação enquanto prática social. Também consideramos que os saberes e as práticas pedagógicas dos professores são elementos do conjunto de conhecimentos necessários à docência, por conseguinte são parte da profissionalização docente. Por essa razão, a Educação Profissional como campo de conhecimento precisa investigar de forma contínua seus saberes e práticas pedagógicas.

Diante dessa constatação, justificamos a relevância da pesquisa pelo seu potencial de contribuir para a formação dos professores da Educação Profissional, bem como para o entendimento sobre os fundamentos epistemológicos que constituem os conceitos sobre saberes e práticas pedagógicas na Educação Profissional, ampliando a reflexão sobre a Educação Profissional como campo epistemológico a partir dos seus saberes e suas práticas pedagógicas. Igualmente se discute como os saberes e as práticas pedagógicas na educação profissional contribuem para a permanência ou para a superação das desigualdades sociais a partir de seus fundamentos epistemológicos. A pesquisa também poderá contribuir, no que couber, para as políticas públicas de implementação da oferta de educação profissional.

Diante do exposto, apresentamos a questão de pesquisa: Quais fundamentos epistemológicos constituem os conceitos sobre os saberes e práticas pedagógicas na educação profissional?

O objetivo geral da pesquisa é:

- Analisar os fundamentos epistemológicos que constituem os conceitos sobre os saberes e práticas pedagógicas na educação profissional.

Para consecução do objetivo geral, tem-se os seguintes objetivos específicos:

- Descrever o processo histórico de constituição do campo epistemológico da Educação Profissional;
- Compreender os conceitos sobre saberes e práticas pedagógicas na educação profissional a partir de seus fundamentos epistemológicos;
- Refletir sobre a docência na educação profissional à luz da epistemologia da práxis.

Como referencial teórico metodológico da nossa pesquisa, optamos pelo materialismo histórico-dialético. Na concepção de Triviños (1987), o materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. Sobre a composição do termo, Gomide (2016) destaca que o materialismo diz respeito à condição material da existência humana; o termo histórico parte do entendimento de que a compreensão da existência humana implica a apreensão de seus condicionantes históricos; e o termo dialético tem como pressuposto o movimento da contradição produzida na própria história.

Assim sendo, o objeto a ser investigado precisa ser analisado por meio de sua condição material, que carrega contextos históricos da existência humana a partir de movimentos contraditórios que movem a história. Portanto, para entender os saberes e práticas docentes é preciso perceber a condição material, ou seja, a realidade dos professores que é dada em um processo histórico e contraditório. Para Gomide (2016):

O materialismo histórico-dialético, como enfoque metodológico, busca entender o modo humano de produção social da existência vinculando-se, portanto, a uma concepção de realidade, de mundo e de vida. Parte do pressuposto de que o universo e tudo o que nele há tem existência material, concreta, e pode ser racionalmente conhecido. E esse conhecimento que é produzido pelo sujeito reproduz o real em suas múltiplas determinações com o objetivo de superar a aparência imediata das coisas e atingir a sua essência (Gomide, 2016, p. 69).

Para o materialismo histórico, só é possível compreender um determinado fenômeno social em seu processo de transformação. O próprio homem (não isoladamente, mas enquanto humanidade) só pode ser entendido como ser social e histórico que, embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é também o criador da realidade social e o transformador desses contextos (Colares; Arruda; Colares, 2021).

Frigotto (2010) afirma que, na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede o método, que se constitui em uma espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais. A postura citada pelo autor pode ser entendida como o posicionamento do pesquisador diante do movimento do real estando, portanto, vinculado a uma concepção de realidade e de mundo.

Outro aspecto importante no método a ser considerado é a dialética, que parte do movimento, da mudança. De modo que, para que a pesquisa seja materialista histórico-

dialética, exige-se uma constante revisitação e reconstrução da teoria, justamente porque este enfoque parte da historicidade do fenômeno e, por se tratar de conhecimento histórico, é parcial, provisório e relativo, necessitando ser revisitado e reconstruído constantemente (Gomide, 2016).

Sobre a dialética, Frigotto (2010) enfatiza que, para ser materialista e histórica, não pode se constituir numa “doutrina” ou numa espécie de suma teológica. Para ser materialista e histórica tem de dar conta da totalidade, do particular, do específico e do singular. Dessa maneira, os saberes e as práticas pedagógicas dos professores na educação profissional são concebidos nessa pesquisa como fenômenos sociais e históricos que acontecem dentro de uma totalidade e que precisam ser analisados a partir de uma realidade específica e particular em constante movimento e contradição.

Como percurso metodológico, optamos pela pesquisa teórica de tipo básica e de natureza qualitativa com aporte bibliográfico. Sobre as pesquisas teóricas, é preciso enfatizar que tais pesquisas têm por finalidade conhecer e aprofundar os conhecimentos e as discussões sobre conceitos teóricos já produzidos (Barros; Lehfeld, 2000). Sobre essa questão, Vilaça (2010) destaca que a pesquisa teórica em Educação visa, entre outras possibilidades, ao aprofundamento de estudo de conceitos, biografias de educadores, discussões de visões de ensino-aprendizagem.

As pesquisas de natureza qualitativa respondem a questões referentes a um conjunto de fenômenos humanos entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (Minayo, 2009). Desse modo, Oliveira e Cordeiro (2020) destaca que uma pesquisa de natureza qualitativa busca dar respostas a questões muito particulares, específicas, que precisam de elucidações mais analíticas e descritivas.

Nessa perspectiva, Brandão (2001) afirma que a pesquisa qualitativa está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo. Tenta, portanto, interpretar os fenômenos sociais em termos de sentidos que as pessoas lhes dão. Dessa forma, a pesquisa objetiva discutir e compreender os fundamentos epistemológicos que são utilizados nos conceitos sobre os saberes e práticas pedagógicas na docência na educação profissional, a partir das ideias dos principais pensadores desse tema.

Quanto aos objetivos, a pesquisa tem caráter descritivo e exploratório tendo em vista favorecer a familiaridade, o aumento da experiência e uma melhor compreensão do problema

a ser investigado (Yin, 2001). Como procedimento técnico, utilizamos o levantamento bibliográfico. Desse modo, a partir do reconhecimento de referências teóricas já publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, dissertações e teses, foram levantadas as informações sobre temática da pesquisa na literatura já produzida. É preciso deixar claro que a pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto (Gil, 1994).

Conforme aponta Salvador (1986), a pesquisa bibliográfica, enquanto estudo teórico elaborado a partir da reflexão pessoal e da análise de documentos escritos, originais primários, denominados fontes, segue uma sequência ordenada de procedimentos (Salvador, 1986). Dessa maneira, seguimos os pressupostos de Salvador (1986) para o desenho da pesquisa, que foi organizada nos seguintes momentos: Investigação das soluções; Análise explicativa das soluções; Síntese integradora. Conforme demonstrado no Quadro 1.

Quadro 1: Percurso metodológico com base em Salvador (1986)

MOVIMENTO 1	MOVIMENTO 2	MOVIMENTO 3
LEVANTAMENTO DAS SOLUÇÕES	ANÁLISE EXPLICATIVA DAS SOLUÇÕES	SÍNTESE INTEGRADORA
<p>Coleta: Portal de periódicos da CAPES</p>	<p>Leitura: De reconhecimento do material.</p>	<p>Com as soluções de trabalho selecionadas, aplicam-se as leituras exploratória, seletiva, crítica, interpretativa.</p> <p>Análise</p> <p>Crítica</p> <p>Resultados</p>
<p>Parâmetros:</p> <p>Temático: obras relacionadas ao objeto de estudo por meio dos descritores “saberes docentes”, “saberes docentes na educação profissional”, “práticas pedagógicas na educação profissional”; “epistemologia e saberes docentes”;</p> <p>Linguístico: obras em português;</p> <p>Das fontes: livros, teses, dissertações, artigos;</p> <p>Cronológico: obras publicadas entre 2000 e 2024.</p>	<p>Exclusão:</p> <p>Material duplicado; Material em outro idioma; Material sem relação com o objeto de estudo.</p>	
<p>Achados:</p> <p>Saberes docentes: 1770 Saberes docentes e EP: 491 Práticas pedagógicas na EP: 409 Epistemologia e saberes docentes: 44</p>	<p>Soluções de trabalho:</p> <p>Saberes docentes: 24 Saberes docentes e EP: 9 Práticas pedagógicas na EP: 7 Epistemologia e saberes docentes: 6</p>	

Fonte: Autoria própria (2025).

Lima e Miotto (2007) destacam que a fase do Levantamento das Soluções é a coleta da documentação, envolvendo dois momentos distintos e sucessivos: levantamento da bibliografia e levantamento das informações contidas na bibliografia. É o estudo dos dados e/ou das informações presentes no material bibliográfico. Já a fase da Análise Explicativa das Soluções consiste na análise da documentação, no exame do conteúdo das afirmações. Esta fase não está mais ligada à exploração do material pertinente ao estudo, é construída sob a capacidade crítica do pesquisador para explicar ou justificar os dados e/ou informações contidas no material selecionado.

Por último, a Síntese Integradora, que é o produto do processo de investigação, resultante da análise e reflexão com base nos documentos. A referida fase compreende as atividades de apreensão do problema, investigação rigorosa, visualização de soluções e síntese. Ou seja, apresenta a reflexão realizada a partir do referencial teórico e dos dados obtidos no intuito de realizar uma aproximação crítica dos objetivos propostos.

Nessa perspectiva, realizamos a coleta no Portal de Periódicos da CAPES, com a adoção de critérios que delimitam o universo de estudo, orientando a seleção do material. Como parâmetros, foram utilizados os seguintes: A) Parâmetro temático: obras relacionadas ao objeto de estudo por meio dos descritores “saberes docentes”, “saberes docentes na educação profissional”, “práticas pedagógicas na educação profissional”; “epistemologia e saberes docentes”; B) Parâmetro linguístico: obras em português; C) Parâmetro das fontes: livros, teses, dissertações e artigos; D) Parâmetro cronológico: obras publicadas entre 2000 e 2024.

O recorte temporal de 2000 a 2024 pode ser justificado pelas seguintes razões. A evolução e consolidação da educação profissional como processo formativo, a partir do ano 2000, fomentou uma intensificação nas discussões e implementações de políticas públicas voltadas para a educação profissional no Brasil. Este período permite observar como essas políticas influenciaram os saberes e práticas pedagógicas. As transformações no contexto socioeconômico e tecnológico entre 2000 e 2024 que suscitaram mudanças significativas no mundo do trabalho, impulsionadas pela globalização, pela revolução tecnológica e pelo neoliberalismo. Tais mudanças têm influenciado os saberes docentes e as abordagens pedagógicas presentes na formação dos alunos. O aumento da produção acadêmica sobre educação profissional nesse período é reflexo do crescimento do campo epistêmico da

educação profissional e do fortalecimento de programas de pós-graduação que investigam essa realidade educacional.

O recorte permite perceber tendências e debates recentes e relevantes sobre o tema, garantindo uma análise abrangente e atualizada, respeitando a relevância histórica e o contexto contemporâneo da educação profissional. A partir da análise das obras selecionadas, buscamos compreender os fundamentos epistemológicos que constituem os conceitos sobre os saberes e práticas pedagógicas na educação profissional.

Esta dissertação está organizada em quatro momentos, além da introdução. No primeiro momento, realizamos uma discussão acerca da compreensão histórica sobre a educação profissional como campo epistemológico. Para isso abordamos o conceito de epistemologia e, na sequência, realizamos uma análise da Educação Profissional como campo epistêmico, pontuando os marcos históricos da constituição da Educação Profissional a partir da dualidade que marca a educação profissional. Concluimos que o campo epistemológico da educação profissional tem sua produção de conhecimento em bases filosóficas e teóricas que tratam da relação entre trabalho e educação, tendo o trabalho como princípio educativo. A dualidade estrutural está presente no campo da EP. Nessa realidade, o currículo integrado se apresenta como alternativa para a superação da dualidade.

No segundo momento, apresentamos uma discussão sobre os saberes e práticas pedagógicas na Educação Profissional. Para tanto, realizamos uma aproximação entre os conceitos de conhecimento e saber, para ampliar a análise epistemológica voltada para a educação profissional. Fizemos uma discussão sobre os saberes docentes e as concepções epistemológicas que os fundamentam, voltando o olhar para a realidade na educação profissional, e discutimos as práticas pedagógicas na educação profissional partindo do entendimento de que tais práticas estão demarcadas em um lugar de disputas constantes. Concluimos que saber e conhecimento são elementos indissociáveis no processo humano de apropriação da realidade. Os saberes docentes se constituem com base na epistemologia da prática. Já em uma perspectiva crítica, os saberes docentes têm por base a epistemologia da práxis. Na realidade da EP, os saberes docentes carregam marcas laborais e técnicas que confrontam com os saberes da formação pedagógica. Já as práticas pedagógicas estão em permanente disputa entre essas epistemologias.

No terceiro momento, analisamos a docência na educação profissional à luz da epistemologia da práxis. Com esse propósito, apresentamos as concepções sobre a docência como atividade humana e como o trabalho do professor, a partir do entendimento acerca do conceito de trabalho e profissão na perspectiva materialista histórico-dialética. Com base na

relação entre trabalho e educação, buscamos entender como se constituiu a docência na educação profissional para, em seguida, analisarmos os desafios e as perspectivas da docência nesse contexto educacional. Concluimos que a docência é uma atividade humana desenvolvida por professores devidamente qualificados para a profissão. No contexto da educação profissional, a docência se apresenta marcada pelo notório saber em detrimento do saber pedagógico.

Os resultados da pesquisa demonstram que os conceitos sobre os saberes docentes têm na epistemologia da prática seus fundamentos epistemológicos e são constituídos a partir do pressuposto da experiência prática em sala de aula como base para a docência. No contexto da educação profissional, observamos a prevalência dos saberes da experiência laboral assumindo maior relevância e reconhecimento diante dos saberes da formação pedagógica. Sobre as práticas pedagógicas na educação profissional, observamos a predominância dos fundamentos da epistemologia da prática em seus conceitos. A experiência prática como base para o ensino se reproduz nas práticas pedagógicas na educação profissional favorecendo a separação entre teoria e prática e o distanciamento da realidade social por meio de atividades docentes sem crítica social. Como alternativa de superação dessa realidade, destaca-se o projeto integrador. Sobre a epistemologia da práxis como fundamento epistemológico, percebemos que esse preceito teórico tem sido pouco utilizado nos trabalhos sobre os saberes docentes.

2 COMPREENSÃO HISTÓRICA SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO CAMPO EPISTEMOLÓGICO: UM OLHAR PARA DENTRO

O objetivo da presente dissertação é realizar uma análise sobre os fundamentos epistemológicos que constituem os conceitos sobre os saberes e as práticas pedagógicas na Educação Profissional. Nesse sentido, saberes e práticas pedagógicas podem ser entendidos como elementos do conjunto de conhecimentos necessários à realização das atividades educativas desenvolvidas pelos professores.

Desse modo, os saberes e as práticas pedagógicas são interdependentes no fazer docente, sendo fundamentais para a qualidade do ensino. Por meio da articulação entre diferentes tipos de saberes e a reflexão crítica sobre as práticas e seus contextos, os professores podem desenvolver uma atuação comprometida com a realidade e necessidade dos alunos. É preciso esclarecer que os saberes e práticas aqui mencionados se reportam ao conjunto de conhecimentos dos professores, portanto estamos falando em um aspecto epistemológico. Logo, partimos do pressuposto de que os saberes e as práticas desenvolvidos na Educação Profissional contribuem para a delimitação de seu campo de conhecimento. Sendo assim, nossa intenção nesse início de discussão é refletir sobre a Educação Profissional em uma perspectiva epistemológica. Para isso, voltaremos o olhar para dentro do processo histórico da Educação Profissional.

Voltar o olhar para dentro em uma perspectiva filosófica pode ser entendido como a capacidade de refletir sobre os processos internos buscando compreender a lógica presente nesses processos. Nessa linha de raciocínio, Saviani (1996) aponta que refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado.

Analisando a partir da relação entre o fazer e o pensar sobre o fazer estabelecida por Freire (2001), observamos que reflexão¹ é um movimento dialético constante e necessário

¹ É preciso diferenciar a reflexão em uma perspectiva histórica da reflexão com fundamentos no Positivismo. A primeira está relacionada à maneira como a consciência humana e as ideias são

para que o homem construa consciência crítica de si e da sua realidade. Sobre essa questão, Ribeiro (2018) adverte que a conscientização é um processo histórico que se desenvolve pela tomada de consciência, possibilitando ao homem sua emancipação e integração ao mundo real. Ela tem como fundamento a ação reflexão dos indivíduos e é um compromisso histórico político e social.

Portanto, tomar consciência é uma ação do homem sobre sua realidade em um processo constante de leitura do mundo, indo de uma consciência ingênua para uma consciência crítica. Conforme aponta Ribeiro (2018), não basta apenas uma tomada de consciência ingênua da realidade, é necessária uma conscientização crítica, a qual se dá através da práxis, da atuação ativa do homem na realidade. Assim, a conscientização acontece quando o sujeito sai de uma consciência ingênua para uma consciência crítica da realidade.

Freire (1982) esclarece que a consciência ingênua se crê superior aos fatos, dominando-os de fora, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada. Já a consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais. Orso (2011) nos adverte que, para entender a realidade, é preciso partir do aqui e agora, de como a questão é tratada e compreendida, para depois se debruçar sobre os determinantes históricos que tornaram possível esta realidade e compreender como foi produzida. Portanto, para compreender a Educação Profissional como campo epistemológico, é preciso olhar para o interior do seu processo a fim de perceber os determinantes históricos que constituíram seus saberes e suas práticas, assim como ter consciência de seu objeto de estudo, de suas finalidades e objetivos.

Considerando esse quadro, propomos uma discussão sobre o que é epistemologia e como a Educação Profissional constituiu seu campo epistemológico, destacando as marcas históricas que contribuíram para a consolidação do conhecimento nessa área, assim como para o entendimento sobre o tipo de conhecimento que foi historicamente produzido na Educação Profissional, considerando a dualidade estrutural presente nesse processo.

Quadro 2: Síntese da discussão desenvolvida na seção

EPISTEMOLOGIA	CAMPO EPISTÊMICO DA EP	DUALIDADE
<p>O QUE É EPISTEMOLOGIA? Estudo do conhecimento</p> <p>EPISTEMOLOGIA E</p>	<p>O QUE É UM CAMPO EPISTÊMICO? Campo social. Produção de conhecimento científico, corpo de</p>	<p>Capitalismo</p> <p>Divisão de classes Trabalho Manual e trabalho</p>

moldadas pela realidade material possibilitando o posicionamento crítico. Já a segunda é um tipo de espelho passivo da realidade em acontecimentos cotidianos no âmbito da consciência ingênua.

FILOSOFIA Opinião, sentidos, razão	teorias, métodos, conceitos e práticas.	intelectual
EPISTEMOLOGIA E CIÊNCIA Separação filosofia/ciência Empirismo, Racionalismo, Positivismo	A EP É CONSIDERADA UMA SUBÁREA Subdivisão do conhecimento por áreas específicas.	Dualidade estrutural Assistencialismo socioeducativo Local de trabalho Repressão moral
EPISTEMOLOGIA CRÍTICA Rompe com o Positivismo, conhecimento da realidade para transformação social, Marx e o conhecimento	EP COMO CAMPO EPISTÊMICO Campo de pesquisa, não modalidade; Relação trabalho e educação, dualidade educacional, campo em movimento, campo em disputa. Objeto: uso social da técnica.	Necessidade de mercado , mão de obra
		Currículo integrado

Fonte: Autoria própria (2025).

2.1 EPISTEMOLOGIA E SEUS CONCEITOS: DA TEORIA DO CONHECIMENTO À TEORIA DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Para discutir saberes e conhecimentos, necessariamente, é preciso discutir epistemologia. Nesse sentido, é importante entender o que é epistemologia e como ela se relaciona com o saber e com o conhecimento. Etimologicamente a palavra epistemologia vem dos termos gregos *episteme* e *logia*, em que o primeiro significa conhecimento e o segundo estudo. Desse modo, epistemologia é o estudo do conhecimento. Assim, ela se preocupa em responder questões fundamentais sobre como nós seres humanos adquirimos conhecimento, o que significa saber algo, e quais são as formas válidas de justificação para nossas crenças.

Chauí (2000) nos alerta que a opinião de que os primeiros filósofos não se preocupavam com nossa capacidade e possibilidade de conhecimento não é exata. A autora lembra que os primeiros filósofos se ocupavam com a origem e a ordem do mundo, e a filosofia nascente era uma cosmologia. Pouco a pouco, passou-se a indagar o que era o próprio cosmos, qual era o fundo eterno e imutável que permanecia sob a multiplicidade e transformação das coisas. Qual era e o que era o ser subjacente a todos os seres. Com isto, a filosofia nascente tornou-se ontologia, isto é, conhecimento ou saber sobre o ser.

Como exemplo da existência da preocupação dos primeiros filósofos com o conhecimento, entre os citados por Chauí (2000), tomaremos o caso de Heráclito de Éfeso. Esse pensador punha em questão que “se tudo não cessa de se transformar perenemente, como explicar que nossa percepção nos ofereça as coisas como se fossem estáveis, duradouras e permanentes?” (Chauí, 2000 p.138). A autora enfatiza que, com essa pergunta, o filósofo indicava a diferença entre o conhecimento que nossos sentidos nos oferecem e o

conhecimento que nosso pensamento alcança, pois, nossos sentidos nos oferecem a imagem da estabilidade e nosso pensamento alcança a verdade como mudança contínua.

Não só apenas existe a inquietação pelo conhecimento nos primeiros filósofos, mas também podemos perceber o entendimento de que há um saber construído por meio dos sentidos, nas vivências e experiências humanas com os objetos, assim como há um conhecimento de natureza intelectual como sendo verdadeiro. Nesse sentido, saber e conhecimento se complementam para explicar o mundo, não são distintos, participam de um mesmo processo. Sobre isso, falamos com mais aprofundamento na seção 03.

No intuito de trazer compreensão sobre a questão, abordaremos de forma breve os pensadores clássicos relacionados ao tema. É na Grécia antiga que os problemas do conhecimento se tornam centrais. Para os sofistas, não podemos conhecer o Ser, só podemos ter opiniões subjetivas sobre a realidade. Sobre isso, Chaui (2000) destaca que, pelo pensamento sofista, para se relacionarem com o mundo e com os outros humanos, os homens devem valer-se de um outro instrumento, a linguagem, para persuadir os outros de suas próprias ideias e opiniões. A verdade é uma questão de opinião e de persuasão, e a linguagem é mais importante do que a percepção e o pensamento.

De forma contrária, Sócrates afirmava que a verdade pode ser conhecida, mas primeiro devemos afastar as ilusões dos sentidos e das palavras ou das opiniões e alcançar a verdade apenas pelo pensamento. Os sentidos nos dão as aparências das coisas e as palavras, meras opiniões sobre elas. Conhecer é passar da aparência à essência, da opinião ao conceito, do ponto de vista individual à ideia universal de cada um dos seres e de cada um dos valores da vida moral e política (Chaui, 2000).

Platão (2001) fez uma separação entre crença e conhecimento, entre *doxa* e *episteme*. Ele acreditava que a *episteme* era alcançada por meio da razão e da contemplação intelectual das Formas, que são os padrões ou arquétipos perfeitos das coisas no mundo sensível. Acerca desse pensamento, Oliveira (2016) argumenta que a *episteme*, na concepção platônica, seria uma atividade racional que tem na verdade o elemento de sustentação, diferenciando-se da *doxa*, da opinião que não possui uma argumentação racional sólida de comprovação e tem como substrato as valorações, as crenças e as informações obtidas no cotidiano. O conhecimento seria, portanto, o que é justificado pela razão humana e não estaria nas opiniões que são sustentadas pelas especulações e crenças.

Platão (2001) apresenta a alegoria da caverna para ilustrar a jornada do conhecimento. Em tal alegoria, os prisioneiros que vivem acorrentados no interior de uma caverna representam os seres humanos que estão presos às aparências do mundo sensível. A *episteme*

seria alcançada quando esses prisioneiros conseguem sair da caverna e contemplar diretamente a luz do sol, que simboliza as formas verdadeiras e a realidade inteligível. Portanto, para Platão, o conhecimento seria uma crença verdadeira justificada. Conceito tripartite apresentado no diálogo com Teeteto², no qual o filósofo discute o conhecimento e sua origem. Tal definição serviu por muito tempo como linha de pensamento para definir o conhecimento.

Aristóteles faz um contraponto em relação a Platão sobre a origem do conhecimento. Para Aristóteles, o conhecimento vem dos sentidos. Nessa ótica, os sentidos são o ponto de partida para o processo do conhecimento, prova disso é o prazer proporcionado por esses, tornam-se imprescindíveis para tal processo (Pereira, 2001).

Assim, a partir da sensação, surge a recordação, como dizemos, e, a partir da recordação, que ocorre frequentemente a respeito do mesmo fato, surge experiência, pois recordações numericamente múltiplas são uma única experiência. A partir da experiência, ou a partir do todo universal que repousa na alma, um único concernente a muitos, que seja um só e o mesmo em todos eles, surge o princípio de técnica ou de ciência. De técnica, se for concernente ao vir a ser, de ciência, se for concernente ao que é (Aristóteles, 2002).

Pelos sentidos, o homem seria capaz de experimentar o conhecimento ou iniciar esse processo, de forma que a experiência assume papel importante para o conhecimento. Aristóteles (2004) deixa claro que todo ensinamento e todo aprendizado racional surge a partir de conhecimento previamente disponível por meio dos sentidos. Para ele, nossos sentidos nos fornecem informações sobre o mundo físico, que são a base para a formação de conceitos e princípios mais gerais.

Por conseguinte, vemos que as concepções sobre conhecimento se originam de uma única fonte que é a inquietação humana para conhecer. Assim sendo, o homem sempre realizou questionamentos e reflexões sobre o que é o conhecimento, qual sua origem, como aprendemos. Moraes (2014) deixa claro que originalmente não cabe dizer que usamos o conhecimento para isto ou para aquilo; o conhecimento é que nos permite usar ou acessar adequadamente qualquer coisa.

Conforme Chauí (2000), o problema do conhecimento torna-se, portanto, crucial e a Filosofia precisa começar pelo exame da capacidade humana de conhecer, pelo entendimento ou sujeito do conhecimento. A teoria do conhecimento volta-se para a relação entre o

² Teeteto é um diálogo no qual Platão discute a natureza do conhecimento. Escrito em 369 a.C., o diálogo apresenta o confronto entre verdade e relativismo e pode ser a primeira vez em que aparece explicitamente na Filosofia o conhecimento definido como crença, como verdade e como justificação.

pensamento e as coisas, a consciência (interior) e a realidade (exterior), o entendimento e a realidade; em suma, o sujeito e o objeto do conhecimento.

Nessa compreensão, é possível afirmar que a epistemologia toma forma a partir dessas inquietações humanas para entender e buscar o conhecimento. Para Runes (1998), a epistemologia está no ramo das Filosofias e investiga a origem, estrutura, métodos e validação do conhecimento. Nessa mesma direção, Saviani (2016) mostra que a epistemologia corresponde ao campo filosófico que indaga, de modo geral, sobre as condições de possibilidade, valor e limites do conhecimento científico e, em termos específicos, sobre as condições que determinada atividade cognitiva deve preencher para integrar a esfera do conhecimento científico. Nessa linha de pensamento, a epistemologia sempre se localizou no campo da Filosofia. Sobre isso, Japiassu (1979) afirma que

Tradicionalmente, a epistemologia é considerada como uma disciplina especial no interior da filosofia. Eram os filósofos que faziam as pesquisas em epistemologia. Esta era “para” a ciência ou “sobre” a ciência, mas não era obra dos próprios cientistas (Japiassu, 1979, p. 25).

O autor argumenta que, no sentido bem amplo do termo, epistemologia pode ser considerada o estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais. Haveria, portanto, três tipos de epistemologia: a global, a particular e a específica (Japiassu, 1979). A epistemologia global trata do saber globalmente considerado, a epistemologia particular considera um campo particular do saber, já a epistemologia específica considera uma disciplina intelectualmente constituída em unidade bem definida do saber.

No pano de fundo de toda abordagem epistemológica encontramos toda uma tradição filosófica. Todos os grandes filósofos também foram teóricos do conhecimento, quer dizer, construíram uma teoria do conhecimento fazendo parte integrante do seu sistema filosófico (Japiassu, 1979, p. 29).

Portanto, a epistemologia estuda e pensa de forma reflexiva o saber e suas dimensões, cabendo-lhe analisar como o saber é formado, como se organiza e se desenvolve, assim como quem é o sujeito que constrói o saber, qual sua realidade e qual o seu objeto de conhecimento, isso perpassando pelas ciências. Nesse sentido, epistemologia seria essencialmente o estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências. Semelhante estudo tem por objetivo determinar a origem lógica (não psicológica) das ciências, seu valor e seu alcance e objetivos (Japiassu, 1979).

No entanto, é preciso lembrar que a ciência moderna se afastou do pensamento filosófico, cabendo à filosofia apenas pensar sobre o conhecimento, e à ciência a elaborar o conhecimento. Lembro também que a filosofia é considerada a mãe de todos dos campos de conhecimento, dentre os quais a ciência moderna que inclusive tem seus fundamentos construídos no Positivismo com seus ideais conservadores distanciados da realidade social, relação direta com o fortalecimento do Liberalismo e conseqüentemente do capitalismo.

Sobre isso, Gamboa (1998) constata que

O termo “epistemologia”, que literalmente significa Teoria da Ciência, foi criado recentemente e com uma definição já comprometida com a tradição positivista, na medida em que conota a redução da Teoria do Conhecimento à Teoria do Conhecimento Científico (Gamboa, 1998, p. 11).

O autor enfatiza que desse afastamento entre filosofia e ciência resultou a redução progressiva da Teoria do Conhecimento à Teoria da Ciência com o conseqüente encastelamento da filosofia, seja em um saber absoluto, seja em um saber existencial, oferecendo substitutos totalizantes à margem das ciências (Gamboa, 1998).

Sendo assim, a epistemologia como teoria do conhecimento perde espaço para a teoria da ciência, que não deixa de ser epistemologia, mas agora voltada para o entendimento do conhecimento científico tido como verdadeiro. A Teoria da Ciência como metaciência determina propriamente o conhecimento científico com exclusão de qualquer outra forma possível de conhecimento (Gamboa, 1998). Sobre essa realidade, Chauí (2000) deixa claro que desde meados do século XIX, como conseqüência da filosofia de Augusto Comte, chamada de Positivismo, foi feita uma separação entre Filosofia e ciências positivas (matemática, física, química, biologia, astronomia, sociologia).

As ciências, dizia Comte, estudam a realidade natural, social, psicológica e moral e produzem o conhecimento. Para ele, a Filosofia seria apenas uma reflexão sobre o significado do trabalho científico, isto é, uma análise e uma interpretação dos procedimentos ou das metodologias usadas pelas ciências e uma avaliação dos resultados científicos. A Filosofia tornou-se, assim, uma teoria das ciências ou epistemologia.

Com o Renascimento no século XVI, acontecem profundas mudanças na visão do homem sobre o mundo, que levam a novas inquietações acerca do conhecimento. Portugal (2002) enfatiza que duas grandes orientações metodológicas são pensadas e abrem as principais vertentes do pensamento moderno: de um lado, a perspectiva empirista proposta por Francis Bacon, que preconizava uma ciência sustentada pela observação e pela

experimentação, utilizando a indução na formulação de suas leis, partindo da consideração dos casos ou eventos particulares para chegar a generalizações; e, por outro, inaugurando o racionalismo moderno, René Descartes busca na razão os recursos para a recuperação da certeza científica.

Chauí (2000) deixa claro que, para o racionalismo, a fonte do conhecimento verdadeiro é a razão operando por si mesma, sem o auxílio da experiência sensível e controlando a própria experiência sensível. Para o empirismo, a fonte de todo e qualquer conhecimento é a experiência sensível, responsável pelas ideias da razão e controlando o trabalho da própria razão. No entanto, nem o racionalismo nem o empirismo eram respostas totais aos problemas que se pretendiam resolver. O racionalismo opunha-se ao empirismo na mesma medida em que o empirismo se opunha ao racionalismo. Diante disso, a doutrina empírico racionalista representa uma tentativa de estabelecer a mediação entre essas duas, afirmando que o conhecimento ocorre com participação da experiência e da razão (Portugal, 2002).

O grande representante dessa corrente foi Kant, que abordou a questão da origem do conhecimento, a partir da conciliação entre o racionalismo e o empirismo por meio do criticismo kantiano.

O criticismo se propunha a fazer uma análise crítica das duas doutrinas, o racionalismo e o empirismo, concluindo da insuficiência de cada uma delas, se perspectivadas de um ponto de vista disjuntivo. Considerava, pois, que o conhecimento não podia fundamentar-se unicamente na razão, como pretendiam os racionalistas, mas também não podia reduzir-se unicamente aos dados da experiência. Porém, havendo conciliação, era provável que talvez resolvessem mais satisfatoriamente os problemas (Portugal, 2002, p. 13).

É assim que se fundamenta a epistemologia como teoria do conhecimento científico a partir do racionalismo e do empirismo. É preciso enfatizar que o empirismo no século XIX avançou sobre o racionalismo se tornando base para o positivismo que assume o protagonismo no pensamento moderno sobre ciência. O representante do pensamento positivista é Auguste Comte, como já afirmado anteriormente. Sobre sua teoria, Comte assegura que, no estado positivo, o espírito humano, reconhecendo a impossibilidade de obter noções absolutas, renuncia procurar a origem e o destino do universo, conhecer as causas íntimas dos fenômenos, para preocupar-se unicamente em descobrir, graças ao uso bem combinado do raciocínio e da observação, suas leis efetivas, a saber, suas relações invariáveis de sucessão e similaridade (Comte, 1988).

Ainda sobre o positivismo, Nascimento Júnior (1998) nos esclarece que a corrente filosófica é produto das verdades oriundas da construção teórica produzida pela experiência,

cujo procedimento consiste em observar os fatos particulares, generalizando-os e, por indução, atingindo as leis da coexistência e da sucessão, deduzindo dessas leis os fenômenos não observados e conseguindo, com isto, a sua possibilidade racional. As causas primárias e finais, como a origem e o destino do Universo, são impossíveis de se compreender por que o espírito não atinge as noções absolutas.

Morais (2022) aponta que o Positivismo estabeleceu relações com o desenvolvimento do próprio modo de produção capitalista, pois era um pensamento teórico-prático que se construiu conservador em sua essência. O propósito teleológico dessa corrente filosófica era buscar a ordem social para que o modo de produção capitalista se tornasse hegemônico. Para isso, fazia-se necessário que a ciência social se constituísse como extensão das ciências da natureza, buscando sempre a ordem e o progresso do modo de produção que estava se tornando hegemônico naquele momento histórico.

Para romper com essa realidade, Japiassu (1979) apontava para uma epistemologia crítica. Segundo o autor, trata-se de uma reflexão histórica feita pelos cientistas sobre os pressupostos, os resultados, a utilização, o lugar, o alcance, os limites e a significação socioculturais da atividade científica. Nessa mesma direção, Habermas (1986) propõe uma epistemologia materialista e dialética, a partir da Teoria Crítica do Conhecimento. Podemos, então, pensar em uma epistemologia crítica ou, como apontado por Kuenzer (2016), uma postura epistemológica dialética marxista, na qual conhecer é alcançar a dinâmica histórica do real, do objeto em todos os seus aspectos em seu contínuo movimento, em sua permanente relação com o sujeito. Na filosofia, nem o racionalismo nem o empirismo reconhecem o caráter histórico ou dialético do conhecimento (Portugal, 2002).

Sobre uma epistemologia materialista e dialética, é preciso considerar o pensamento de Marx sobre o conhecimento. É certo que a teoria em questão não abordou diretamente a produção do conhecimento. Entretanto, Bordin (2017) destaca que o pensamento de Marx e Engels sobre a ciência e o conhecimento é relevante e atual, porque eles teorizaram a relação entre o conhecimento e a realidade objetiva. Nesse caso, compreenderam que o objeto do conhecimento é a realidade construída, historicamente, pelo próprio sujeito. Repensá-lo a partir do materialismo histórico, por fim, significa estabelecer a crítica às configurações atuais da ciência e do saber entendidas como mercadorias.

Nessa perspectiva, a ciência é resultado das relações dos indivíduos entre si e com a natureza, como coloca Meksenas (2002):

A ciência é produto da história e continuará a sê-lo enquanto houver relações dos indivíduos entre si e com a natureza. Isto é, só posso conhecer, conceituar e

pesquisar o mundo quando admito que o indivíduo age socialmente com ou contra seus semelhantes. O conhecimento da natureza e do ser humano realiza-se por meio da influência que os indivíduos recebem das relações sociais tornadas econômicas [...]. Faz-se necessário o conhecimento das relações sociais de produção e de sua distribuição, isto é, das condições produtoras da riqueza e da miséria (Meksenas, 2002, p. 84).

Na tentativa de romper com a tradição idealista e positivista, Marx se colocou contrário a essas ideias. Em particular ao Positivismo, em virtude de essa corrente compreender o fato pelo fato, sem suas oposições e mediações, tidas como condições fundamentais para entender as relações de produção e de circulação, por exemplo. Também devido à concepção linear e progressiva de história, que Marx via com desprezo, dado que o Positivismo não pensa a história a partir das contradições sociais e das lutas de classe, mas a partir do progresso científico, enquanto movimento retilíneo e irreversível, que as civilizações alcançariam, com o desenvolvimento de suas instituições e do avanço técnico (Bordin, 2017).

Dessa forma, Marx desenvolveu uma abordagem materialista do conhecimento, entendendo que a base material da sociedade (as relações de produção e as forças produtivas) molda a consciência e o conhecimento humano. Ele também pensou o método dialético, que vê o desenvolvimento social e histórico como um processo de contradições e mudanças. Vemos, portanto, o conhecimento sendo influenciado pelas condições materiais e econômicas de uma sociedade, ou seja, é por meio do concreto que o conhecimento se forma.

O concreto é concreto porque é síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (Marx, 1985, p.14).

Segundo Bordin (2017), Marx assinala que a história é um movimento constante, mas que não acontece apenas no pensamento, a exemplo da dialética hegeliana. O movimento é o antagonismo de classes, das relações materiais de existência e, desse modo, do esgotamento das forças produtivas geradas pelas contradições internas.

Marx enfatizou a interação entre teoria e prática. Para ele, o conhecimento não é apenas contemplativo, mas também tem implicações práticas e políticas. A teoria deve ser conectada à transformação social e à práxis revolucionária, de modo que não existe conhecimento sem relacionar teoria e prática. Por essa razão, o conhecimento autêntico deve capacitar os indivíduos e as classes oprimidas a entenderem e transformarem suas condições de existência.

A verdadeira emancipação envolve não apenas entender o mundo, mas também mudá-lo. Para isso, o conhecimento humano precisa ser pensado como uma construção histórica. Ciavatta (2001) destaca a importância da reconstrução histórica do conhecimento, concebendo a realidade não como um sistema estruturado em si mesmo, mas como uma totalidade histórica, socialmente construída. Ainda conforme Bordin (2017), em Marx, a consciência tem sua origem na natureza social do homem e ela existe somente enquanto consciência condicionada e posta em existência pela sociedade. A consciência é, portanto, em todas as suas formas, uma atividade voltada para a apropriação da Natureza.

[...] minha consciência universal é apenas a figura teórica daquilo de que a coletividade real, o ser social, é a figura viva, ao passo que hoje em dia consciência universal é uma abstração da vida efetiva e como tal se defronta hostilmente a ela. Por isso, também a atividade da minha consciência universal-enquanto uma tal [atividade] – é minha existência teórica enquanto ser social (Marx, 2010, p. 107).

Portanto, para Marx, o conhecimento não é um conceito idealista, neutro ou separado das relações sociais e econômicas. Ele é moldado pelo contexto material e histórico, e sua produção e aplicação têm implicações profundas para a luta de classes e para a transformação social rumo a uma sociedade mais justa e igualitária.

Desse modo, é possível pensar uma epistemologia crítica que seja capaz de refletir sobre o conhecimento não de forma estática e isolada, mas que considere a historicidade e a totalidade do saber em construção. Por historicidade entenda-se o movimento, por totalidade entenda-se a unidade, o todo em que não há separação, mesmo que se faça uma distinção entre eles.

Nessa perspectiva, Farias (2015) observa que:

A Epistemologia pode ser conceituada como o estudo científico e filosófico do conhecimento que tem por objeto o saber científico, filosófico, cultural, social e técnico, visando explicar os seus condicionamentos (históricos, sociais, lógicos, matemáticos ou linguísticos), organizar e sistematizar as suas relações, esclarecer os seus vínculos e avaliar os seus resultados e suas aplicações (Farias, 2015, p.17).

O autor apresenta uma epistemologia que é essencialmente crítica. Dessa forma, epistemologia crítica se desenvolve por meio de um conjunto autônomo e crítico de práticas (ações) e saberes conscientes baseados em instâncias integradas de mediação entre o objeto e o sujeito. Tais instâncias integradas de mediação são classificadas como não dogmáticas ou absolutas, mas flexíveis e coletivas, em que todo o objeto do conhecimento pode ser matéria (princípio), instrumento (meio) e produto ou forma (fim); sem conteúdos prévios, mas

construídas por meio da sistematização das suas relações, do esclarecimento dos seus vínculos, da avaliação de seus resultados e suas aplicações; não hierarquizadas, em que o objeto e o sujeito do conhecimento são mediados e mediadores, em que a alternância e a polivalência do objeto e do sujeito no que se refere à mediação são a regra e não a exceção; baseadas no primado do concreto sobre o pensamento, com uma necessária integração dinâmica e contraditória entre ambos (Farias, 2015).

Pode-se observar que o conhecimento na epistemologia crítica é sempre construído por meio da atividade humana teórico-prática, da experiência material e dos saberes em uma ação mediadora constante e permanente entre o objeto e o sujeito, onde o todo se expressa, ou é percebido a partir das relações com o concreto. “Chama-se aqui de conhecimento cientificamente apropriado, portanto, aquele em que ocorre uma apreensão científica do real, de forma que o objeto elaborado ou apreendido se transforma em objeto teórico, em objeto construído segundo as regras da ciência” (Farias, 2015, p. 34). Desse modo, a atividade humana prática em Marx é sempre a ação de um ser social objetivo estabelecendo relação com a natureza e consigo mesmo para gerar transformação, ou seja, uma práxis.

Vemos, portanto, em síntese que o movimento da história do homem na busca pelo conhecimento tem forjado as concepções epistemológicas em torno da questão. Em princípio, a filosofia tratou o conhecimento ora como fruto da razão, ora como resultado das experiências sensoriais. Em seguida, a ciência assume o protagonismo para reconhecer o conhecimento tido por verdadeiro, resultando em duas correntes, o racionalismo e o empirismo. Logo, o empirismo se sobrepõe ao racionalismo e dele advêm o positivismo e suas concepções. Nenhum deles, no entanto, considerou o contexto social e as condições de existências do homem. Foi justamente para se contrapor a essas ideias que o materialismo histórico-dialético pensou a práxis humana.

Desse modo, as observações colocadas sobre a epistemologia nos mostram toda a complexidade envolvida no conhecimento humano. Tais reflexões não apenas contribuem para o entendimento de como construímos nossa compreensão do mundo, mas também nos desafiam a continuar questionando e refinando nossas concepções epistemológicas à medida que a história avança. Sendo assim, passemos a pensar a epistemologia da educação profissional.

2.2 CONSTITUIÇÃO EPISTÊMICA DO CAMPO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Cabe refletir nesse momento sobre a epistemologia da Educação Profissional ou sobre

a configuração da Educação Profissional como campo epistemológico. Mas, afinal, o que define um campo epistemológico? Nesse entendimento, é importante compreender campo epistemológico como campo de conhecimento científico. Dessa forma, podemos inferir que um campo científico se caracteriza por um corpo de teorias, métodos, conceitos e práticas específicas, desenvolvidas e reconhecidas por uma comunidade científica. Por meio do campo científico os pesquisadores estruturam e direcionam suas investigações, comunicam seus resultados e contribuem para o avanço do conhecimento humano.

Para Bourdieu (2003), campo científico é um campo social como outro qualquer, com suas relações de força e monopólios, suas lutas e estratégias, seus interesses e lucros, mas onde todas essas variantes se revestem de formas específicas.

Nesse sentido, o autor destaca que

o campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado (Bourdieu, 1983, p. 123).

Para o autor, o campo científico é entendido como um espaço social onde ocorrem lutas e interações entre agentes que possuem diferentes tipos de capital científico. Essas lutas são movidas pelo capital científico, que inclui não apenas o conhecimento acumulado, mas também a reputação e a posição institucional dos cientistas dentro do campo. Então, é possível afirmar que existe uma correlação de forças entre as autoridades científicas a fim de adquirir o monopólio.

Grabowsk e Kuenzer (2016) entendem campo epistemológico como o estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências, destinado a determinar sua origem lógica. Os autores não reconhecem a Educação Profissional como um campo em si, mas como parte do campo da ciência da educação. Por essa linha de raciocínio, um campo epistemológico teria um alcance global e amplo para entender a origem lógica do conhecimento. Assim sendo, a Educação Profissional para a autora seria uma área dentro do grande campo da ciência da educação.

Essa constatação nos leva a questionar se área de conhecimento é o mesmo que campo epistemológico. Na tentativa de entender a questão, é preciso esclarecer que o termo área de conhecimento se refere a uma subdivisão do conhecimento humano organizada de acordo

com temas ou disciplinas específicas. Por exemplo, podemos falar em áreas de conhecimento como Matemática, Física, Química, Biologia, História, Filosofia etc. Essas áreas de conhecimento são frequentemente usadas em contextos educacionais e acadêmicos para categorizar e organizar o ensino e a pesquisa.

Já o termo campo epistemológico tem uma conotação mais filosófica e científica e refere-se ao estudo da natureza, origem e limites do conhecimento dentro de um determinado contexto ou disciplina. Um campo epistemológico, então, pode ser visto como um conjunto de questões, métodos e teorias que definem como o conhecimento é produzido, validado e entendido em uma área específica. Embora estejam relacionados, área de conhecimento e campo epistemológico não são exatamente a mesma coisa.

Na tentativa de entender essa questão, que, evidentemente, não se esgotará nesse momento, Abreu (2018) destaca que a epistemologia seria a produção excessiva, reflexiva e profunda do universo de objetos de conhecimento em questão. A epistemologia, portanto, ocupa um lugar sistêmico, categórico e científico, pois ela é a matéria-prima do conhecimento, de forma que toda área de conhecimento é o resultado de suas epistemologias. Então, temos uma estreita relação entre área de conhecimento e campo epistemológico. Partido da premissa de que a epistemologia trata do que é o conhecimento e de sua produção, considerando os aspectos cognitivos, sociais, culturais e históricos, a área de conhecimento tem papel fundamental na sistematização desse saber.

Abreu (2018) afirma que “o problema central da epistemologia é conduzido por duas questões principais: ‘o que é conhecimento?’ e ‘o que podemos conhecer?’” (Abreu, 2018, p. 49). Então é tarefa da epistemologia definir o conhecimento tido por verdadeiro. O que nos leva a pensar sobre como é produzido o conhecimento, porque esse conhecimento e não outro, como o sujeito se relaciona com o conhecimento, o que se faz dele, qual o sentido atribuído ao conhecimento. Sendo assim, é preciso refletir sobre o que seria fundamental para compor um campo epistemológico. No caso da educação profissional, Medeiros Neta (2016) faz uma reflexão afirmando que a Educação Profissional deve ser concebida como um campo de pesquisa e não apenas como uma modalidade de ensino.

Sobre isso, a autora enfatiza que

Podemos inferir que o campo da Educação Profissional no Brasil foi se constituindo a partir de estudos que remetiam às variáveis que cortam a EP como modalidade de ensino. Assim, remetemo-nos à hipótese de que a produção do conhecimento no campo se confunde com o histórico da Educação Profissional no Brasil e com a busca pela compreensão da dualidade estrutural concernente a esse tipo de educação (Medeiros Neta, 2016, p. 51).

Para conceber esse pressuposto, a autora mapeou até o ano de 2014 as produções do conhecimento em Educação Profissional disponíveis no portal CAPES. Por conseguinte, concluiu que o campo da Educação Profissional no Brasil vem se configurando pelas inter-relações de temáticas como educação e trabalho na leitura da Educação Profissional como modalidade de ensino e espaço de disputas políticas. Não obstante, o campo da Educação Profissional vem ganhando novos contornos com objetivos e temas provenientes das transformações históricas vinculadas às políticas públicas voltadas à Educação Profissional (Medeiros Neta, 2016).

A relação entre educação e trabalho é muito estreita. Nesse sentido, Saviani (1944) afirma que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, sendo ao mesmo tempo uma exigência do e para o trabalho. Assim sendo, entendemos que a educação forma o homem, que por sua vez, por meio do trabalho forma e transforma o mundo. Nessa perspectiva, o trabalho e sua relação com a educação, com o homem e com a sociedade tem sido a base para a produção do conhecimento na educação profissional como campo de pesquisa. É necessário destacar a importância dessas pesquisas para o fortalecimento do campo epistêmico da Educação Profissional, no que diz respeito à relação entre educação e trabalho.

Essas produções partem, como embasamento teórico, da concepção de trabalho como princípio educativo que tem o potencial de modificar o homem e a sua realidade. Outro ponto importante é o posicionamento político diante de um cenário de disputa constante, ou seja, a produção relativa à educação profissional não é neutra, ela tem intencionalidade e lado, buscando um espaço de reconhecimento, reparação e de superação do dualismo que marca esse campo em toda sua trajetória histórica.

Cavalcanti (2016) realizou uma pesquisa para investigar a configuração do campo epistemológico da Educação Profissional por meio da produção científica de artigos de autores brasileiros em revistas nacionais e internacionais. A pesquisa demarcou os pesquisadores, as revistas, as categorias e os assuntos mais abordados pelos artigos. Segundo a autora, o campo da Educação Profissional no Brasil é perpassado pela problemática referente à dualidade de tipos de escola e de projetos de educação.

Consideramos que a produção do conhecimento no campo que investigamos se situa em um lugar social, que, em certa medida, se confunde com o histórico da Educação Profissional no Brasil e a busca pela compreensão da dualidade estrutural concernente a esse tipo de educação e que atravessa a história da educação brasileira (Cavalcanti, 2016, p. 48).

A autora conclui que o campo da Educação Profissional é um campo em movimento, sendo a historicização da Educação Profissional e as inquietações referentes aos projetos de ensino e aos projetos societários em disputa a base da configuração de produção desse conhecimento (Cavalcanti, 2016).

Silva (2022) acredita que é possível um campo científico para o estudo da Educação Profissional e Tecnológica, estabelecido como uma das ramificações da Educação, defendendo como campo científico autônomo, com suas peculiaridades e saberes. O autor realizou um estudo com o objetivo de entender a construção da epistemologia da Educação Profissional, bem como o arcabouço científico que permita precisar a Educação Profissional, seus saberes e fazeres, como um conhecimento científico que admita construções filosóficas e teóricas próprias dessa ciência. Como campo epistemológico, conforme aponta o autor, a Educação Profissional teria como objeto de estudo a técnica. Sobre isso, Silva (2022), enfatiza que

O objeto de estudo da Epistemologia da Educação Profissional passa a ser esse saber técnico, fundado no conceito de trabalho como exercício social da técnica e permite bases filosóficas para trato científico desse saber. Por isso mesmo, objeto para a docência, objeto de análise das Ciências Humanas (Silva, 2022, p. 2105).

Para entender o exercício social da técnica como princípio no campo epistemológico da educação profissional, cabe pensar sobre a relação entre técnica e trabalho em uma perspectiva dialética. No primeiro momento é preciso entender o trabalho como criador de valores de uso, como trabalho útil, e indispensável à existência do homem. Quaisquer que sejam as formas de sociedade, é necessidade natural eterna efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e, portanto, de manter a vida humana (Marx, 1985).

No segundo momento, é preciso compreender que o homem no desenvolvimento do trabalho como criador e transformador da realidade elaborou técnicas. Dessa forma, a técnica não é um simples saber fazer, antes uma propriedade inerente à ação humana sobre o mundo que exprime por essência a qualidade do homem, como ser vivo, único em todo o processo biológico, que se apodera subjetivamente das conexões lógicas existentes entre os corpos e os fatos da realidade e as transfere, por invenção e construção, para outros corpos, as máquinas, os membros de que é dotado (Vieira Pinto, 2005).

Desse modo, técnica é um conjunto de saberes teóricos e práticos que o homem utiliza para desenvolver seu trabalho. Portanto, faz parte da existência e sobrevivência do homem por meio da efetivação do trabalho. Ao estudar a técnica como ação humana sobre os objetos por

meio do trabalho, teremos nessa relação o trabalho como princípio educativo, pois, nessa perspectiva, técnica e trabalho não se separam. Nesse sentido, a formação precisa ser integrada por meio de um currículo integrado. Sobre essa questão, Ramos (2005) destaca que a integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura em uma perspectiva de formação humana.

No que se refere à questão da formação humana Ciavatta (2005) destaca que o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

Vemos, portanto, que a formação humana deve ser completa e ter a capacidade de formar trabalhadores que entendam as relações sociais presentes na sociedade para intervir de maneira consciente e crítica. Nessa relação, o trabalho assume um conceito amplo e transformador. Silva (2022) enfatiza que a Educação Profissional é a formação para o trabalho que é, por sua vez, o exercício social da Técnica. Técnica não é um resultado, mas um evento, uma capacidade de intervenção no mundo por parte do sujeito. Como intervenção no mundo é um atributo de humanidade, de condição de homem. De modo que trabalho é condição humana.

Na perspectiva da Educação Profissional como formação para o trabalho, compreendendo o trabalho como princípio educativo, entendemos que o conhecimento produzido por ela assume um papel de intervenção, e, portanto, de transformação das condições materiais dos sujeitos que têm acesso a esse conhecimento. Ramos (2014) esclarece que a Educação Profissional não é meramente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, bem como habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar nelas.

Sob essa concepção, a constituição epistêmica do campo da educação profissional envolve a compreensão das bases teóricas, metodológicas e filosóficas que sustentam a produção de conhecimento nesta área específica. A referida constituição epistêmica revela a complexa interação entre educação, trabalho e poder, nos indicando que a educação profissional não é apenas uma questão técnica, mas também uma questão profundamente política e ideológica, ligada à luta pela hegemonia e à emancipação dos trabalhadores.

Sobre essa questão, Gramsci (2014) aborda a educação técnica e profissional como

uma ferramenta importante tanto para a hegemonia cultural da classe dominante quanto para a emancipação dos trabalhadores. Ele enfatiza a importância de uma educação que combine teoria e prática, permitindo aos trabalhadores não apenas realizar tarefas específicas, mas também compreender e questionar as relações de produção. Também nessa perspectiva, Freire (2005) argumenta que a educação deve capacitar os indivíduos para compreender as estruturas sociais e econômicas que influenciam suas vidas, promovendo uma educação profissional que vai além da mera formação técnica, mas que vise incluir uma consciência crítica das condições materiais de produção.

Manfredi (2002) reconhece a Educação Profissional como um campo de disputas e de negociação entre os diferentes segmentos e grupos que compõem uma sociedade, desvelando a dimensão histórico-política das reformas de ensino, das concepções, dos projetos e das práticas formativas.

Diante do exposto, cabe a tentativa de responder o que seria fundamental para compor um campo epistemológico, em particular o campo de educação profissional. O primeiro ponto a considerar é a produção de conhecimento em bases filosóficas e teóricas que tratam da relação entre trabalho e educação tendo o trabalho como princípio educativo. Conforme já destacado, a educação profissional tem produzido um vasto conjunto teórico com essas bases.

O segundo ponto é a utilização de métodos e um objeto de estudo que, conforme já analisado, consiste no uso social da técnica que não se separa do trabalho como produção humana. Por último, e não menos relevante, a importância e alcance social desses conhecimentos. Vemos que a educação profissional na perspectiva ora apresentada tem contribuído não apenas para a noção de trabalho como transformação, mas para o processo de humanização disponibilizando meios de emancipação social, econômica e cultural. Apesar da presença do dualismo que marca e diferencia os tipos de escola e de educação no contexto da EP. Dessa realidade, trataremos a seguir.

2.3 DUALIDADE HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Para iniciar a discussão é preciso considerar que a dualidade histórica na educação profissional se fortaleceu a partir da lógica de funcionamento do capitalismo que dividiu a sociedade em classes e fragmentou o conhecimento. Na perspectiva Marx, a sociedade capitalista está dividida em duas classes sociais. A Burguesia, que detém os meios de produção, e o Proletariado, que não possui os meios de produção, mas detém a força de trabalho. Essa estrutura alterou as relações sociais de trabalho e de tipos de educação.

Orso (2011) deixa claro que, desde que surgiu a propriedade privada dos meios de produção, também surgiu a divisão do conhecimento e que esta divisão se amplia com o modo de produção capitalista, que, por essência, é fragmentado e exige que essa divisão se aprofunde cada vez mais. Desse modo, as forças produtivas materiais criam a realidade que se apresenta aos homens. O homem, por sua vez faz a história, mas não sob as circunstâncias de sua escolha, nem do jeito e da forma como querem ou que gostariam, mas sim nas condições que encontram (Orso, 2011).

Por essa linha de pensamento, não há história sem a ação do ser humano sobre a natureza e sobre si. Sobre isso, Marx e Engels (1976) afirmam que a história não faz nada, não possui enormes riquezas, não leva a cabo nenhuma luta. Não é a história que utiliza o homem para realizar os seus fins, como se fosse uma entidade independente. Ela nada mais é do que atividade do homem em busca dos seus fins. Portanto, a história não faz nada, os homens fazem a história. Desse modo, a história é entendida como a atividade do homem sobre si, os objetos e a natureza, com finalidade específica dentro de uma dada realidade material. Tal abordagem entende o desenvolvimento das sociedades humanas por meio das suas condições materiais e econômicas, de forma que a história é impulsionada pela luta de classes e pela evolução das relações de produção. Marx e Engels (1999) enfatizam que a história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes.

No contexto da educação profissional, observamos o movimento histórico da luta de classes. Duas concepções lutam por esse espaço enquanto possibilidade de formação. Uma busca manter a ordem social que foi fundada na separação entre trabalho manual e intelectual, se preocupando em apenas produzir mão de obra barata para o capital; outra busca romper com essa lógica, gerando o entendimento do trabalho como ato transformador sem separar a educação para ricos e pobres, portanto, como um princípio de emancipação social.

Assim sendo, os registros de Educação Profissional no Brasil sempre estiveram atrelados à dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual, com o trabalho manual destinado aos pobres e desvalidos como indígenas, negros e escravizados. Em uma sociedade onde o trabalho manual era destinado aos escravizados (indígenas e africanos), essa característica contaminava todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos. Homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto à sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambiguidades de classificação social.

Portanto, a educação profissional, desde o seu início, esteve voltada para os menos favorecidos. A princípio, com um caráter assistencialista e socioeducativo, pois, além de

abrigar, também ensinava um ofício aos jovens desvalidos. A gênese da educação profissional ocorreu com ênfase na aprendizagem de ofícios. Essa é a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravizados: mestiços e brancos pobres (Cunha, 2000). Realidade sempre presente nas concepções de educação profissional, esse fato criou uma distinção da educação por classes sociais, sendo uma voltada para a formação das elites, outra para os desfavorecidos socialmente (Oliveira, 2023).

Moura (2007) afirma que essa realidade marca uma dualidade estrutural na medida em que existem tipos diferentes de escolas destinadas para classes sociais distintas, isto é, a educação básica de caráter mais propedêutico, dirigida à formação das elites, e o ensino profissionalizante, geralmente de caráter mais instrumental, voltado para as demais classes sociais, isto é, àqueles com baixa renda. Por dualidade estrutural entenda-se a fragmentação da escola a partir da qual se delineiam caminhos diferenciados segundo a classe social, repartindo-se os indivíduos por postos antagonistas na divisão do trabalho, quer do lado dos explorados, quer do lado dos exploradores (Campello, 2009). Tal realidade serviu de base para a trajetória da educação profissional como construção social.

Sobre essa questão Ciavatta (2005) enfatiza que esse dualismo toma um caráter estrutural especialmente a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas, segmentando a educação de acordo com os setores produtivos e as profissões, e separando os que deveriam ter o ensino secundário e a formação propedêutica para a universidade e os que deveriam ter formação profissional para a produção

A educação profissional no Brasil tem, portanto, a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte, ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contraordem dos bons costumes (Ramos, 2014).

Ramos (2014) enfatiza que, ao longo do século XIX, foram criadas várias instituições, predominantemente no âmbito da sociedade civil, voltadas para o ensino das primeiras letras e para a iniciação em ofícios, cujos destinatários eram as crianças pobres, os órfãos e os abandonados. Dentre essas, pode-se citar o Asilo da Infância dos Meninos Desvalidos e a Companhia de Artífices do Arsenal do Exército.

Medeiros Neta *et al.* (2020) deixam claro que no Brasil do final do século XIX e início do século XX circulavam ideias sobre a importância dos ofícios manuais como mecanismo de controle social. Podemos perceber que na gênese da Educação Profissional se configura um conhecimento sem valor social e que serviu para demarcar a classe social, dominar e controlar.

Neste contexto, o que se percebe é que a aprendizagem se dava no próprio local de trabalho, transmitida de geração em geração, prevalecendo as técnicas sobre as teorias. Além do mais, a elite demonstrava total desprezo pelos trabalhos manuais, ou seja, as atividades que exigiam esforço físico e utilização das mãos eram destinadas aos negros e indígenas. Os homens livres não exerciam tais atividades, deixando patente a distinção da sua classe social (Mineiro; Lopes, 2020).

A primeira iniciativa no âmbito do poder público sobre a Educação Profissional foi a criação do Colégio das Fábricas. Nascimento (2020) nos alerta para o fato de que o Colégio das Fábricas (1809 a 1812) representou uma importante ação política joanina, realizada pela corte portuguesa, com o objetivo de atender à formação dos artistas e aprendizes de ofícios. Sobre essa questão, Cunha (2000) já argumenta que a transferência da sede do reino português para o Rio de Janeiro, em 1808, deu ao Brasil *status* de nação soberana, extinguindo-se as trocas econômicas que caracterizavam as relações MetrÓpole-Colônia. Com isso, iniciou-se o processo de formação do estado nacional gerando, em seu bojo, o aparelho educacional escolar, que persistiu durante um século e meio, basicamente com a mesma estrutura.

O Colégio das Fábricas não era nas fábricas, uma vez que à época elas ainda nem existiam, pois antes da vinda da família Real à Colônia, era proibida sua construção/instalação. Só depois da vinda da Corte isso foi liberado, com o Alvará de 1º de abril de 1808. O Colégio das Fábricas tinha como objetivo prover “a subsistência e educação de alguns artistas e aprendizes vindos de Portugal, enquanto se não empregassem nos trabalhos das fábricas que os particulares exigissem” (Brasil, 1890, p. 131).

Daremos um salto temporal até as Escolas de Aprendizes Artífices, uma vez que nessa parte do texto não é nossa intenção trazer uma retrospectiva detalhada das ofertas de educação profissional ao longo da história, mas entender a dualidade presente nela. De modo que, em 1909, são criadas as Escolas de Aprendizes Artífices. Sobre esse assunto, Ramos (2014) constata que sua criação e o ensino agrícola evidenciaram um grande passo para o redirecionamento da educação profissional no país, pois ampliou o seu horizonte de atuação para atender a necessidades emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria.

No Decreto que institui as Escolas de Aprendizes Artífices, observa-se que seu objetivo final era a formação de operários e contramestres, com o ensino prático em oficinas de trabalho manual ou mecânico que fossem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionasse a escola (Brasil, 1909). Kuenzer (2007) alerta que essas escolas, contextualizadas em um período em que o desenvolvimento industrial praticamente inexistia,

tinham a finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho os órfãos, os pobres e os desvalidos da sorte, retirando-os das ruas, caracterizando-se como política pública moralizadora da formação do caráter pelo trabalho.

Figura 1 – Oficina da Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo, 1910



Fonte: Arquivo Nacional (2024).

Na Figura 1, observamos os estudantes sentados, em sua maioria pardos e negros, voltados para a câmera, o que indica a organização para o registro. Estão arrumados com suas melhores roupas (ternos) em frente às mesas de costura, o que demonstra ser uma oficina de alfaiataria, comprovado pelos manequins com provas de roupa na parede ao fundo e com o mestre debruçado sobre a mesa, a desenhar um molde sobre o papel. A foto, de certa maneira, demonstra a hierarquia na organização da sala e do modo de trabalho: o mestre elabora o modelo que depois, os aprendizes, em estado de passividade reproduzirão. Tal realidade nos fala das bases que fundaram a educação profissional no Brasil, ou seja, uma educação voltada para pobres e negros com objetivo de preparação de trabalhadores técnicos para o mercado.

Acerca das Escolas de Aprendizes Artífices, Soares (1981) aponta que o ensino era dividido em duas partes principais: uma de cunho teórico, os cursos de letras e de desenho, inicialmente noturnos, e o aprendizado nas oficinas, cujas especialidades em muito pouco diferiam dos ofícios ensinados nas escolas anteriormente analisadas. Além da pobreza,

condição necessária para a admissão nessas escolas, os requisitos para a matrícula eram praticamente os mesmos, inclusive a ausência de defeitos físicos que pudessem inabilitar o candidato para o aprendizado de ofícios.

Os professores saíram dos quadros do ensino primário sem formação para lecionar no ensino profissional. Os mestres viriam das fábricas ou oficinas e eram homens sem a necessária base teórica, com capacidade, apenas, de transmitir a seus discípulos os conhecimentos empíricos que traziam. Os alunos apresentavam-se às escolas com tão baixo nível cultural que se tornou impossível a formação de contramestres (Fonseca, 1986). Nessa perspectiva, “trabalho e assistencialismo constituem-se fundamentos de processos educativos associados à ‘escola do trabalho’, segundo dois eixos fundamentais: a regeneração pelo trabalho e o trabalho para a modernização da produção” (Ciavatta, 1990, p. 328).

Colombo (2020) enfatiza que a criação das Escolas de Aprendizes Artífices não significou uma integração do trabalho com a educação ou a escolarização do trabalho pelo ensino técnico, muito pelo contrário, as ideias que vigoravam à época continuavam a entender que havia uma desvinculação entre formação profissional e educação propedêutica, ou seja, entre trabalho e educação.

Era comum a realização de cerimônia ou comemoração com caráter de adestramento e ajuste social com a finalidade moral de repressão. Vemos também que essas escolas valorizavam a disciplina com objetivo de dominar a classe trabalhadora. Segundo Cunha (2000), elas tinham objetivos bem definidos que eram motivar para o trabalho e evitar o desenvolvimento de ideias contrárias à ordem política.

Em 1909, o Brasil passava por um surto de industrialização, quando as greves de operários foram não só numerosas, como articuladas, umas categorias paralisando o trabalho em solidariedade a outras, lideradas pelas correntes anarcossindicalistas. Neste contexto, o ensino profissional foi visto pelas classes dirigentes como um antídoto contra a ‘inoculação de ideias exóticas’ no proletariado brasileiro pelos imigrantes estrangeiros, que constituíam boa parte do operariado (Cunha, 2000, p. 94).

Em 1930, com o início da industrialização do Brasil, a preocupação com a formação de recursos humanos necessários ao processo produtivo tomou forma, segundo argumentam Vieira e Souza Junior (2016). Os autores afirmam que, em 13 de janeiro de 1937, foi assinada a Lei n.º 378 que transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus. Conforme apontado por Medeiros Neta *et al.* (2020), naquele momento o Brasil vivenciou uma reorganização da

Educação Profissional, em que a transformação das Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus ou Escolas Industriais trariam outros desdobramentos.

É possível perceber que a transformação das Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus ou Escolas Industriais foi um marco significativo na história da educação profissional no Brasil. Conforme destaca Horta (1982), a transição para Liceus ou Escolas Industriais representou um esforço deliberado para alinhar a educação técnica às necessidades do mercado de trabalho emergente, visando preparar os estudantes para as demandas específicas da indústria brasileira.

Além disso, os desdobramentos dessa mudança não se limitaram ao âmbito educacional. Conforme destaca Oliveira (2010), a reformulação das Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus ou Escolas Industriais fomentou um ambiente propício para a inovação e o avanço tecnológico, impulsionando setores industriais chave e colaborando para o crescimento econômico do Brasil.

Figura 2 – Escola Industrial de Natal – Antiga Escola de Aprendizes Artífices de Natal e Liceu Industrial de Natal



Fonte: Portal da Memória IFRN (2024).

Na Figura 2, observamos o prédio da Escola Industrial de Natal. Esse não foi o primeiro prédio da Escola de Aprendizes Artífices. Antes, encontrava-se em outro prédio e foi transferido para este em 1914, que fica localizado na Av. Rio Branco, antigo centro de Natal-RN. Depois, a escola passou a se chamar Liceu Industrial de Natal e permaneceu nesse

endereço até a década de 1960, quando se mudou para o que hoje se conhece como Campus Natal Central do IFRN.

O ensino profissional no Brasil se voltou para o atendimento das necessidades do mercado, apenas tendo como preocupação o crescimento econômico do país, sem necessariamente distribuir a riqueza produzida. Em outras palavras, esteve a serviço do capital para manter as desigualdades econômicas e sociais por meio de um sistema educacional que separa o trabalho manual do trabalho intelectual, bem como, o ensino para os pobres do ensino para os ricos.

Nas Escolas Industriais, é possível notar a presença de uma educação baseada em pilares de formação militar e cívica. Conforme Silva (2012), a escola industrial implementou um currículo voltado para a formação de alunos pontuais, assíduos, capazes de cuidar do corpo, respeitosos para com as outras pessoas, cumpridores de seus deveres e aptos a exercer uma atividade profissional. Conforme observamos na figura abaixo.

Figura 3 – Aula de Educação Física no Liceu Industrial de Natal (1942)



Fonte: *Site Fatos e fotos da antiga Natal* (2024).

Na Figura 3, observamos uma aula de educação física desenvolvida no pátio interno do prédio do Liceu, apresentado na Figura 2. Vemos que os estudantes estão perfilados em grupos, segurando um tronco, que são majoritariamente homens, o que indica uma educação prioritariamente masculina na escola. E devem desenvolver um trabalho voltado para a

construção de um corpo saudável, conforme as doutrinas de educação física predominantes à época.

Na transição entre as décadas de 1930 e 1940, o Brasil vivenciava o Estado Novo, cuja política educacional legitimou a separação entre o trabalho manual e o intelectual, como expresso, em grande medida, pela série de decretos-leis federais para regular o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola, em um movimento também denominado Reforma Capanema (Medeiros Neta *et al.* 2020). Nesse contexto, a reforma Capanema é compreendida como a reestruturação e normatização do ensino no Brasil. Sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino (Decretos-Lei), estrutura o ensino industrial, reforma o ensino comercial, traz alteração no ensino secundário e cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI (Medeiros Neta *et al.* 2020).

Na perspectiva de Moura (2007), a criação do Sistema S foi relevante, pois revelou a opção governamental da época de repassar à iniciativa privada a tarefa de preparar mão de obra para o mundo produtivo. Segundo o autor, o ensino secundário e o normal formariam as elites condutoras do país e o ensino profissional seria responsável por formar os filhos dos operários para as artes e os ofícios.

Escott e Moraes (2012) apontam que nessa nova estruturação do ensino foram criados os cursos médios de 2.º ciclo, científico e clássico, com duração de três anos, com o objetivo de preparar os estudantes para o ingresso no ensino superior. Assim, a educação profissionalizante, parte final do ensino secundário, era constituída pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico, com o mesmo nível e duração do colegial e que, no entanto, não habilitavam para o ingresso no ensino superior.

Nesse contexto de transformações educacionais, o setor econômico brasileiro também passou por modificações nos processos produtivos, devido à expansão no setor industrial, o que exigiu do Estado uma maior aproximação de suas políticas educacionais com a economia emergente do país (Mineiro; Lopes, 2020, p. 288).

É preciso deixar claro que a Reforma Capanema acentuou a dualidade que sempre esteve presente na educação profissional. Kuenzer (1999) lembra que para as elites são criados os cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico, com três anos de duração, sempre destinados a preparar os estudantes para o ensino superior. Ficando para os filhos da classe trabalhadora o ensino para o trabalho.

No final dessa década, em 1959, foi realizada uma nova mudança nas Escolas Industriais e Técnicas. Adquiriram *status* de autarquias, recebendo autonomia didática e de

gestão. Mais uma vez, o nome se modifica e passam a se chamar Escolas Técnicas Federais, com forte viés de formação para a indústria, visto a necessidade da época (Silva; Ciasca, 2021). Portanto, a principal atribuição das escolas técnicas era a formação de técnicos de nível médio para atuar na área da indústria (Campello, 2007). Observamos que os interesses do capital também se estabelecem como principal elemento nessa configuração, reiterando o dualismo estrutural.

Ciavatta e Ramos (2011) enfatizam a presença histórica do dualismo estrutural na educação profissional. Para as autoras, esse processo é reiterado na República desde os primórdios e ganha uma estrutura orgânica legal no primeiro governo Vargas, no auge do poder do Estado Novo, nos anos 1940.

As Leis Orgânicas do Ensino Industrial e do Ensino Secundário e a criação do Senai, em 1942, determinam a não equivalência entre os cursos propedêuticos e os técnicos, associando os currículos enciclopédicos à formação geral como expressão concreta de uma distinção social mediada pela educação.

Figura 4 – Alunos no curso técnico de Mineração e Estradas (1963)



Fonte: Portal da Memória IFRN (2024).

Na Figura 4, observamos que os estudantes estão em uma aula prática, de laboratório, analisando rochas. Apresentam um uniforme característico da escola, o que demonstra uma certa igualitarização desses estudantes a partir do uso dos uniformes. Já não estão mais

organizados e voltados para a câmera, como na foto que demonstra a aula na Figura 1 (costura), mas são fotografados em flagrante durante uma atividade educacional prática.

Para Moura (2007), essas escolas consolidaram sua atuação principalmente na vertente industrial, e no caso das ETFs, estas instituições ofertavam cursos de Técnico em Mecânica, Técnico em Eletrotécnica, Técnico em Mineração, Técnico em Geologia, Técnico em Edificações, Técnico em Estradas. O autor argumenta que as ETFs se consolidaram como referência de qualidade na formação de técnicos em nível médio e os egressos dessas instituições passaram a compor os quadros de importantes empresas nacionais e internacionais, como a Petrobras e a Vale do Rio Doce.

Silva e Ciasca (2021) afirmam que ainda no ano de 1978, por meio da Lei nº 6.545, de 30 de junho, algumas Escolas Técnicas Federais passaram a se chamar Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), quais sejam, do Paraná, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais. Posteriormente, as demais, juntamente com as escolas agrícolas também se transformariam em CEFETs. Campello (2007) demonstra que a transformação das escolas técnicas federais em CEFETs implicou a ampliação no nível de atuação dessas instituições que continuando a desenvolver o ensino médio técnico, passariam a atuar também no ensino superior. O autor destaca que o que ele chamou de “cefetização” foi na verdade a constituição de centros de difusão de um novo modelo educativo.

Figura 5 – Solenidade de Cefetização em Natal (1999)



Fonte: Portal da Memória IFRN (2024).

Na Figura 5, observamos a formalidade da solenidade composta por autoridades presentes na foto. A ETRN foi transformada em CEFET no governo de Fernando Henrique Cardoso, com o ministro Paulo Renato de Souza. Os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) desempenharam um papel fundamental na formação técnica e profissional. Com uma trajetória marcada por inovações e expansões, se consolidando como Instituições de referência na educação profissional no Brasil.

Em 2008 foram instituídos os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia com a finalidade de ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades e promover a integração e a verticalização da educação profissional, desde a educação básica até a educação superior.

Figura 6 – Fachada principal do IFRN (2008)



Fonte: Portal da Memória IFRN (2024).

Na Figura 6, observamos a fachada principal de IFRN, com cores verde, vermelha e preta. A concepção do Instituto representava um momento político do país que buscava compreender a educação em uma perspectiva humana e emancipadora.

Para Pacheco (2011), os Institutos Federais são um modelo institucional absolutamente inovador em termos de proposta político-pedagógica. O autor destaca que agregar a formação acadêmica à preparação para o trabalho (compreendendo-o em seu sentido histórico, mas sem deixar de afirmar seu sentido ontológico) e discutir os princípios das tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica, propondo-se uma formação

contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos.

Conforme Pacheco (2011), os Institutos representam

um salto qualitativo em uma caminhada singular, prestes a completar cem anos. Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social (Pacheco, 2011, p. 17).

Na afirmação do autor, observamos o caráter político e social da educação como meio de transformação. Tal ideia vai de encontro à visão de uma educação dual que faz separação entre pobres e ricos, entre trabalhadores e patrões entre trabalho manual e intelectual. Assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura, na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos Federais.

Para isso, o currículo integrador se constitui como um modelo para diminuir as distâncias entre o ensino técnico e o científico. Sobre esse tema, Henrique e Nascimento (2015) enfatizam que a concepção de um currículo integrado rompe com a lógica da fragmentação e se estrutura nos princípios de uma formação de um sujeito completo e pluridimensional. Desse modo, destacam os autores, o currículo integrado deve objetivar a formação omnilateral dos sujeitos, integrando trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Portanto, construir um currículo que tenha por fundamento a integração não significa realizar sobreposição de disciplinas afins. O esforço envolve a consolidação conceitual sobre a proposta e o desenvolvimento de estratégias de ação para viabilizar, na ação docente, a realização de práticas pedagógicas integradoras, aquelas que efetivamente integrem conhecimentos diversos para resolução de problemas (Henrique; Nascimento, 2015).

Vemos, pois, a importância de na educação profissional se fortalecer o currículo integrado como prática com objetivo de pensar uma educação que seja capaz de superar a dualidade estrutural histórica que marca principalmente a educação profissional. Sendo preciso garantir acesso à educação em uma perspectiva crítica que possibilite a formação de cidadãos que compreendam sua realidade social para poder transformá-la.

3 SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ELEMENTOS NA CONSTITUIÇÃO EPISTEMOLÓGICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Discuto neste texto que a epistemologia trata sobre um conjunto de conhecimentos que constituem um campo científico. Sendo assim, os saberes e as práticas da educação profissional são elementos essenciais nesse conjunto de conhecimentos que constituem sua epistemologia. Para Stigar, Ruthes e Mendes (2019), a epistemologia pode ser compreendida como um ramo da filosofia que está interessada na investigação da natureza, das fontes e da validade do conhecimento e do saber. Desse modo, observamos que conhecimento e saber são conceitos basilares na definição de um campo epistemológico.

Na educação profissional, seara na qual está situada esta pesquisa, há uma necessidade crescente de afirmar os conhecimentos e os saberes que são próprios desse contexto educacional. Afirmary aqui assume a ideia de validar esses conhecimentos e saberes reconhecendo a educação profissional como campo científico com relevância social.

Na mesma direção, é preciso fortalecer o entendimento de que os saberes da educação profissional fundamentam as práticas desenvolvidas pelos docentes e que essas práticas se transformam em novos saberes por meio de reflexão crítica permanente. Esses motivos justificam a importância de discutir os fundamentos epistemológicos que constituem os conceitos sobre os saberes e as práticas pedagógicas na educação profissional.

Dito isso, o objetivo desta seção é realizar uma aproximação entre os conceitos de conhecimento e saber para ampliar a análise epistemológica voltada para a educação profissional. Em um segundo momento faremos uma discussão sobre os saberes docentes e as concepções que os fundamentam. No terceiro momento discutiremos sobre as práticas pedagógicas na educação profissional partindo do entendimento de que tais práticas estão demarcadas em um lugar de disputas constantes.

Quadro 3 – Síntese das discussões realizadas na seção

SABER E CONHECIMENTO	SABERES DOCENTES	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
SIGNIFICADOS APROXIMADOS SABER COMO PRÁTICA DISCURSIVA Coletivo e histórico RELAÇÃO COM O MUNDO, COM O OUTRO E CONSIGO Experiência material/mundo prático Relações objetivas com o mundo CONHECIMENTO COMO ATIVIDADE INTELLECTUAL Apropriação ou internalização do mundo EXPLICA A REALIDADE REALIDADE E PRÁXIS HUMANA	SABERES COMO INSTRUMENTO SABERES DOCENTES E PROFISSIONALIZAÇÃO SHULMAN (1987) GAUTHIER (1998) TARDIF (2002) REFLEXÃO NA ATIVIDADE PRÁTICA EXPERIÊNCIA SAVIANI (1996) Natureza da educação, processo educativo, humanizar, saber objetivo, condições materiais PIMENTA (1999) Saber e identidade Experiência construção do ser professor MORAIS (2022) Saber real, professor real, práxis, educação processo humano, consciência	Intencional, ato político, prática social, ação crítica, teoria e prática. Franco (2016) e Veiga (1992) VEIGA (1992) Repetitiva sem criticidade Reflexiva com criticidade LOBATO (2010) Prática utilitária Prática na práxis PRÁTICAS INTEGRADORAS PROJETO INTEGRADOR
SABERES DOCENTES NA EP		
Lacuna na formação. Área técnica. Saberes da experiência. Saberes laborais. Formação pedagógica e política. Trabalho e educação. Transformação social.		

Fonte: Autoria própria (2025).

3.1 SABER E CONHECIMENTO, CONHECIMENTO E SABER: UMA APROXIMAÇÃO NECESSÁRIA

Saber e conhecimento são termos que têm os significados aproximados quando utilizados no discurso. Quando verificamos o sentido do termo saber no dicionário, vemos que ele expressa: ter conhecimento de; conhecer; ter conhecimento específico ou ser instruído em determinada área de conhecimento; estar consciente de algo; ter a certeza de. Já quando verificamos o sentido do termo conhecimento, constatamos que o léxico apresenta: ato ou efeito de conhecer; ato de conhecer por meio da razão e/ou da experiência; cognição; processo

pelo qual se adquire um saber intelectual; consciência que cada indivíduo tem da sua própria existência; lucidez (Michaelis, 2024).

Quando atentamos para a etimologia da palavra, observamos que saber vem do latim vulgar *sapere*, que significa “ter sabor, ter bom paladar, sentir os cheiros”, de onde migrou para designar o sábio, *sabidus*, em latim, aquele que percebe o mundo de modo organizado, usando os sentidos, a intuição, também deriva *sapiência* ou sabedoria. Já conhecimento vem do latim *cognoscere*, que significa “conhecer, saber”, “obter conhecimento, chegar a saber”.

No dicionário de filosofia, encontramos em Abbagnano (2007) que o termo saber é usado com dois significados principais. O primeiro, como conhecimento em geral, e neste caso designa qualquer técnica considerada capaz de fornecer informações sobre um objeto. Há uma distinção entre conhecer uma coisa, uma pessoa ou um objeto qualquer (que significa ter certa familiaridade com esse objeto), e saber algo a respeito do objeto (o que significa ter dele um conhecimento talvez limitado, mas exato, de natureza intelectual ou científica). O segundo trata o saber como ciência, ou seja, como conhecimento, cuja verdade é de certo modo garantida.

Ao analisar o termo saber, na perspectiva do discurso, encontramos em Foucault (2013) o entendimento de que saber é o “conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar” (Foucault, 2013, p. 206).

O autor continua afirmando que um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um *status* científico, um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso; um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam; finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso. Há saberes que são independentes das ciências, mas não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma.

Conforme apontado pelo autor, o discurso é uma prática coletiva e histórica que cria sentido para o que fazemos. Desse modo, os saberes são parte de uma ciência por meio das especificações que são próprias dos saberes no espaço de posição dando sentido ao fazer. Observamos que, nessa perspectiva, saber é considerado conhecimento quando valida uma prática. Como campo de transformação, os saberes estão em permanente modificação para

responder à atualização e apropriação da realidade. Portanto, não há saber sem prática e prática sem saber, isso aponta para a indissociabilidade entre teoria e prática.

Quando utilizamos o conceito de saber apresentado por Foucault (2013), no contexto dos saberes docentes, é possível perceber que eles são coletivos e históricos e criam o sentido da prática docente. São os saberes docentes que possibilitam ao professor sua posição social e intelectual por meio de transformações constantes para entender e intervir na realidade. Os saberes docentes são essencialmente saberes sociais, resultado do processo histórico.

O saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão. Como tal, é o produto de relações epistêmicas entre os homens. Não obstante, os homens mantêm com o mundo e entre si relações que não são apenas epistemológicas. Assim sendo, as relações de saber são, mais amplamente, relações sociais (Charlot, 2000, p. 63).

Charlot (2000) faz uma análise sobre a relação com o saber. Sobre essa questão, Marcelino Ribeiro Júnior *et al.* (2022) afirmam que a teoria da relação com o saber é uma teoria geral do aprender em suas mais variadas formas. E só aprende quem entra em atividade e a desempenha de modo condizente com as exigências do objeto da aprendizagem, sua normatividade, e isso independentemente da natureza desse objeto.

Na perspectiva de Charlot (2000), para aprender algo, deve-se entrar no tipo de atividade, portanto de relação com o saber, que, precisamente, permite que alguém o aprenda; conseqüentemente, não há aprender sem relação com o saber. De forma recíproca, qualquer relação com o saber apresenta uma dimensão epistêmica, uma relação social e identitária, uma relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo, mas é sempre, também, uma relação com certo tipo de saber e atividade intelectual.

A atividade nessa acepção é pensada a partir das noções de sentido e eficácia. Conforme Marcelino Ribeiro Júnior *et al.* (2022), esses conceitos são fundamentais, porque o sujeito só entra em atividade se considerar que vale a pena, se lhe atribui um determinado sentido, se atribui valor à atividade. Perguntar pelo sentido é perguntar pelas finalidades e pelos motivos da atividade. Com efeito, é indagar tanto pelos fins que a orientam, quanto por aquilo que mobiliza ou desmobiliza, em diferentes momentos, com diferentes frequências e intensidades o sujeito para a atividade.

A questão mais geral é a do aprender, como fato antropológico. Nesse sentido, o homem deve aprender para se humanizar e essa humanização é, ao mesmo tempo, e indissociavelmente, uma socialização e uma singularização e subjetivação (Charlot, 2021).

Dessa forma, o aprender é sempre uma relação com o saber que humaniza o homem criando sua identidade individual em constante relação com os outros.

Assim sendo, para Charlot (2000), o saber é uma relação, um produto e um resultado, relação do sujeito que conhece, com seu mundo, resultado dessa interação. De modo que saber será sempre uma relação com o conhecimento. Nesse sentido, a constituição dos saberes pode ser entendida como uma experiência material quando os sujeitos, mediados pela cultura simbólica, internalizam parte do mundo.

Sobre essa questão, Sirgado (2000) entende a cultura como prática social resultante da dinâmica das relações sociais que caracterizam uma determinada sociedade e como produto do trabalho social. Nessa linha de pensamento, o autor afirma que para Vygotsky (1997) a cultura é a totalidade das produções humanas (técnicas, artísticas, científicas, tradições, instituições sociais e práticas sociais). Tal constatação nos leva a pensar que a cultura como prática social que desencadeia as produções humanas está permeada pelos saberes que constituem o homem como ser social que se apropria da realidade.

Marx (1962) nos adverte que todas as relações com o mundo – ver, ouvir, cheirar, saborear, pensar, observar, sentir, desejar, agir, amar – em suma, todos os órgãos da sua individualidade, como órgãos que são de forma diretamente comunal, são, em sua ação objetiva (sua ação com relação ao objeto) a apropriação desse objeto, a apropriação da realidade humana. Nesse entendimento, a apropriação da realidade humana passa pela relação com o saber que é percebida como

[...] O conjunto das relações que um sujeito estabelece com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc. relacionados de alguma forma ao aprender e ao saber – consequentemente, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a atividade no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e consigo mesmo, como mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação (Charlot, 2005, p. 45).

O saber é sempre uma produção humana situada em um tempo e espaço que carrega as marcas da realidade, da objetividade e da subjetividade humana por meio da relação entre homem, objeto e mundo. Dessa maneira, saber não pode ser desvinculado do conhecer como formas de apropriação da realidade. Todo saber, em alguma medida, se torna conhecimento formando uma unidade de sentido.

Bombassaro (1992) faz distinção entre os conceitos de saber e conhecer que embora a linguagem cotidiana não perceba são diferentes. Para o autor, existem dois modos possíveis de interpretação do termo saber. No primeiro, saber está ligado à crença, a crer no sentido do

que é verdadeiro. Já no segundo, o termo saber é associado a poder, no sentido de habilidade e disposição, ou seja, poder manusear, poder fazer.

Para o autor, o saber está ligado ao mundo prático, o qual não é somente condição de possibilidade para qualquer enunciado, mas também o lugar efetivo onde a enunciação pode ser produzida (Bompassaro, 1992). Nesse entendimento, os saberes vinculam o homem ao mundo pelo seu caráter prático e, essencialmente, pela sua capacidade de ser o lugar efetivo que produz o entendimento sobre o mundo.

Já acerca do conhecimento, Bompassaro (1992) afirma que é uma atividade intelectual na qual o homem procura compreender e explicar o mundo que o constitui e o cerca. Enquanto atividade intelectual, o conhecimento constitui-se em um processo efetivo de radicação do homem no mundo. Por isso, sem conhecimento, não pode haver mundo. Para o autor, além de ser uma atividade intelectual, o conhecimento é também o resultado concreto dessa atividade que o homem produz e necessita para sobreviver.

Observamos, portanto, que as concepções de saber e conhecimento remetem para uma mesma direção que é a capacidade humana de entender e conhecer o mundo, e conhecer, por sua vez, remete a outra capacidade humana que é a de aprender. Desse modo, para aprender utilizamos as condições do saber e do conhecer que se entrelaçam no processo de apropriação da subjetividade e da realidade humana.

Nessa direção, Bompassaro (1992) argumenta que o conhecimento está ligado à racionalidade e à historicidade do homem, sem separação dos conceitos. Desse modo, como ser racional, o homem percebe a si e aos outros, pensa, fala e escolhe; como ser histórico, o homem convive consigo, com os outros, com a natureza, cria cultura, padrões e comportamentos.

Portanto, o homem é histórico porque é racional e sua racionalidade se constitui em sua historicidade. Nesse movimento a racionalidade e a historicidade do homem se somam em direção ao ato de conhecer como manifestação humana e social para compreender o mundo.

Recorrendo ao pensamento filosófico, percebemos que o termo *sophia* tem seu sentido ligado a saber, bem como sabedoria que também é entendida como conhecimento. Mota, Prato e Pina (2008) fazem uma análise sobre o conceito de saber a partir dos estudos de Zubiri (1974). Nessa análise, os autores destacam que “a palavra saber aparece em um primeiro momento com Parmênides, como o ato de discernir. A realidade oferece como algo que parece ser algo e é outra coisa; o saber discernir distingue então o parecer e o ser, em virtude dessa experiência ou sentido do ser que é a inteligência” (Zubiri, 1974, p. 29).

Em um segundo momento, “o saber é, como se percebe em Platão, o ato de definir. Não consiste apenas em distinguir o que é e o que parece ser, mas é averiguação daquilo em que consiste o que é: a essência” (Zubiri, 1974, p. 29). Já em um terceiro momento, “o saber é, como foi indicado por Aristóteles, um ato de conhecer porque a coisa examinada é como é”. “Saber é, nesse caso, conhecimento da essência não só como conteúdo da definição, mas como o que essencialmente constitui a coisa” (Zubiri, 1974, p. 29).

Nesse entendimento, o saber como discernimento faz distinção entre o que é e o que não é, entre o verdadeiro e o falso, entre o imaginário e o real por meio dos sentidos da percepção. O saber como definição delimita o objeto a partir da sua constituição como verdadeiro. O saber como conhecimento evidencia a coisa como ela é por meio da verdade contida no objeto. Desse modo, não podemos falar de separação entre o saber e o conhecer, pois, mesmo que aconteçam em perspectivas diferentes eles são partes de um processo único que é a busca pela verdade.

Mas saber não é só entender a verdade das coisas desde os seus princípios, há necessidade de se conquistar realmente a posse da realidade. A posse da realidade permite colocar o conhecimento em ação num determinado contexto, o que ocasiona a construção do saber (Mota, 2008. p. 116).

Tomar a posse da realidade é então colocar o ato de conhecer em ação no contexto da existência por meio dos saberes, na mesma medida em que os saberes presentes no contexto são fontes e formas de conhecimento. Desse modo, nessa discussão saber e conhecimento não se separam, antes se complementam para explicar a realidade. Cabe considerar a ideia de realidade a partir do materialismo histórico-dialético para entender a relação entre saber e conhecimento como processo histórico.

Assim sendo, iniciamos com a compreensão de que a realidade pode ser compreendida como o contexto e as condições materiais onde o homem está inserido, superando a abstração para dar sentido ao objeto a partir da sua totalidade, sem ser acabada e em constante transformação histórica, ou seja, transformação realizada pelo homem. O sentido de superar a abstração nos diz que não basta a contemplação do objeto, pois esse pode se apresentar opaco e caótico, sendo necessária a intervenção do homem para chegar à coisa em si.

Sobre essa questão, Frigotto (1989) destaca que a dialética materialista permite captar e compreender os fenômenos em sua totalidade, em um movimento que tem como premissa os fatos explicitados pela realidade, a superação das representações do fenômeno analisado, objetivando a apreensão da essência.

A realidade, portanto, torna-se a expressão da vida social, prática e real em seu conjunto, em seu movimento histórico, com seus problemas e suas contradições (Lefebvre, 2009). A esse respeito, Kosík (1969) adverte que a atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais.

Nesse entendimento, a realidade se materializa pela ação histórica do homem sobre a natureza em permanente relação social, não separando o fenômeno da essência³. Desse modo, para Kosík (1969) a realidade é a unidade do fenômeno e da essência. Por isso a essência pode ser tão irreal quanto o fenômeno, e o fenômeno tanto quanto a essência, no caso em que se apresentem isolados e, em tal isolamento, sejam considerados como a única ou “autêntica” realidade.

Mesmo reconhecendo a unidade entre fenômeno e essência para compreender a realidade, é preciso separá-los metodologicamente para conhecer a coerência interna. O conhecimento se realiza como separação de fenômeno e essência do que é secundário e do que é essencial, já que só através dessa separação se pode mostrar a sua coerência interna, e com isso, o caráter específico da coisa (Kosík, 1969).

Desse modo, o fenômeno apresenta os aspectos da superfície do objeto, ou seja, sua manifestação exterior. Já a essência apresenta os aspectos internos do objeto é nessa relação dialética entre fenômeno e essência que se conhece a realidade. Portanto, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, a realidade só se concretiza pela práxis humana.

O mundo real é o mundo da práxis humana...É a compreensão da realidade humano social como unidade de produção e produto, de sujeito e objeto, de gênese e estrutura. O mundo real não é, portanto, um mundo de objetos "reais" fixados, que sob o seu aspecto fetichizado levem uma existência transcendente como uma variante naturalisticamente entendida das ideias platônicas; ao invés, é um mundo em que as coisas, as relações e os significados são considerados como produtos do homem social, e o próprio homem se revela como sujeito real do mundo social (Kosík, 1969, p. 18).

3 No livro *Dialética do concreto* (1969), Kosík trata do conceito de pseudoconcreticidade. Nela permanecemos na superficialidade, ficamos distantes do que é realmente essencial. É importante perceber que a essência não se apresenta imediatamente, ela é mediata ao fenômeno, o qual ao mesmo tempo a revela e a esconde. Para captarmos a essência, é necessário analisar o fenômeno, entender como a coisa em si se manifesta nele.

Na construção da realidade como expressão da unidade entre produção e produto, sujeito e objeto, gênese e estrutura não se separam para entender que o mundo real é produto da ação do homem social em um processo dialético sobre a realidade natural. Sendo assim, a realidade é um processo dialético e como tal pode ser mudada de modo revolucionário porque nós mesmos produzimos a realidade na medida em que sabemos que a realidade é produzida por nós. A diferença entre a realidade natural e a realidade do homem social está em que o homem pode mudar e transformar a natureza, na mesma medida em que pode mudar a sua realidade social porque ele próprio é o produtor desta última realidade. Dessa maneira, a realidade social dos homens se cria como união dialética de sujeito e objeto (Kosík, 1969).

Acrescenta-se à reflexão a observação de Lefêebvre (2009) de que o mundo real e material se expressa na cabeça das pessoas a partir da prática e do contato ativo com o mundo exterior. Nesse entendimento, a realidade como movimento histórico não acontece sem a ação do homem.

Voltemos para a relação entre saber e conhecimento. Nesse rumo, é preciso reiterar que não existe separação entre saber e conhecimento, ambos estão inseridos no processo histórico de construção da humanidade. Para isso reconhecemos que os saberes são uma experiência material, social e coletiva, e que o conhecimento é uma experiência intelectual. Juntos são necessários para o entendimento da realidade.

Na mesma intensidade com que a realidade está em constante transformação, os saberes e o conhecimento produzido pelo homem se transformam para atender à necessidade de compreensão dessa realidade. Como expressão social e prática da vida humana, a realidade é produzida pelos saberes e pelo conhecimento que perpassam a humanidade em sua atividade prática que se materializa nas relações sociais mediadas pelo trabalho como ato de transformação da natureza e do próprio homem. Assim sendo, a práxis humana na sua essência constrói a realidade.

Nesse entendimento, práxis refere-se, em geral, à ação, à atividade, e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e autocriativa, por meio da qual o homem cria e transforma seu mundo humano e histórico e a si mesmo (Petrovic, 1983).

Ademais, é preciso deixar claro a importância da práxis e sua íntima relação com as mudanças e transformações sociais. Acerca dessa questão, Saviani (2020) afirma que práxis é um conceito que, embora seja frequentemente considerado como sinônimo de prática⁴, em

4 Essa compreensão (de prática) será considerada na análise sobre os conceitos dos saberes docentes a seguir, quando os termos prática e práxis fizerem referência às atividades dos professores. É preciso que o leitor faça uma distinção entre prática e práxis. Sobre isso, Vázquez

sentido próprio é um conceito dialético que sintetiza, na forma de superação, os dois elementos contrários representados pela teoria e pela prática. Nesse sentido, a práxis pode ser definida como atividade humana prática fundamentada teoricamente.

O autor enfatiza que o marxismo busca compreender a atividade humana como unidade essencial entre teoria e prática, traduzida no conceito de práxis, o que lhe valeu o nome, apropriadamente, de “filosofia da práxis”.

Como filosofia da práxis o marxismo empreendeu o exame crítico-histórico da sociedade capitalista evidenciando suas contradições internas, cujo desenvolvimento cria as condições de sua superação. Essa análise permitiu identificar as crises sucessivas como sinais de esgotamento do capitalismo abrindo caminho para processos revolucionários que, sobre a base das forças produtivas desenvolvidas pela própria sociedade burguesa, propiciariam o advento de uma nova sociedade (Saviani, 2020, p.10).

Para a superação da sociedade capitalista, Saviani (2020) destaca que a passagem da emancipação política à emancipação humana ou a passagem do reino da necessidade ao reino da liberdade não ocorrerá espontânea e automaticamente. Sua efetivação depende da intervenção dos homens direcionada ao alcance dessa finalidade. Citando Marx (1974), o autor argumenta que a coincidência da modificação das circunstâncias com a atividade humana ou a modificação dos próprios homens, só pode ser concebida e compreendida racionalmente como práxis revolucionária.

Desse modo, apenas a práxis tomada como luta revolucionária poderá suscitar as transformações sociais com vistas à superação do capitalismo. Para isso, devem estar preenchidas tanto as condições objetivas como as subjetivas. No âmbito da educação, encontram-se as condições subjetivas.

Para tanto, é na práxis como atividade transformadora que percebemos a importância dos saberes e do conhecimento para compreender a realidade e intervir sobre ela de forma concreta e significativa. “Sendo o homem o ser que cria a realidade, ele é o sujeito que produz de forma ativa a práxis na sua materialidade” (Kosik, 1969, p. XX). “É, portanto, na práxis que o ser humano tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o carácter terreno do seu pensamento” (Marx, 2002, p. XX). Não é possível, pois, separar práxis da realidade social dos homens.

Tratemos agora de entender os saberes docentes no âmbito da educação profissional.

(2011), adverte que toda práxis é prática, mas nem toda prática é práxis. Enquanto a prática está voltada para as atividades dotadas de um sentido utilitário; a práxis surge como uma atitude filosófica que ultrapassa essa concepção de atividade meramente utilitária.

3.2 SABERES DOCENTES: ENTRE CONCEITOS E TIPOS

Em todas as relações sociais que o ser humano estabeleceu com seus pares e com a natureza, seja pela cultura ou pelo trabalho, sempre foi necessário construir um conjunto de saberes com o objetivo de torná-lo apto a desenvolver atividades específicas para resolver as demandas que se apresentavam. Sobre isso, Rego (1998) destaca que o desenvolvimento de habilidades e funções específicas do homem, assim como a origem da sociedade humana são resultados do surgimento do trabalho. É através do trabalho que o homem, ao mesmo tempo que transforma a natureza, se transforma.

Observamos que por meio do trabalho o homem transforma a natureza e se transforma em humano. Para isso ele cria os instrumentos que farão mediação entre ele e seu contexto social, assim como cria os saberes que serão utilizados no trabalho. Marx (1982) afirma que o instrumento é uma coisa, ou complexo de coisas, que o trabalhador insere entre si mesmo e o objeto de trabalho e lhe serve para dirigir a atividade sobre este objeto.

O instrumento é o elemento interposto entre o homem e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de ação sobre a natureza. O instrumento é criado para uma finalidade específica, carregando consigo a função para a qual foi desenvolvido e o modo de utilização que lhe foi atribuído por meio do trabalho coletivo (Kretzschmar Joenk, 2007).

Nesse entendimento, os saberes docentes podem ser percebidos como instrumentos que fazem mediação entre o professor e seu trabalho e que servem também para conduzir e orientar as práticas dos docentes mesmo que em um aspecto intelectual. Nesse sentido, os saberes docentes estão vinculados à formação teórica e prática dos professores não podendo ser desassociados do contexto social e tampouco da existência histórica e humana desses sujeitos.

É importante esclarecer que a necessidade de elencar e discutir os saberes docentes está no cerne do movimento político de afirmação da profissão docente e configura um estatuto da prática profissional. É tanto que o estudo dos saberes docentes acontece junto com o debate sobre a profissionalização da categoria a partir dos anos 1980.

Considerando esses aspectos, Alves (2007) deixa claro que o contexto em que as teorias do saber docente e o movimento de profissionalização do magistério vão se delineando e ganham impulso coincide com o momento de consolidação do neoliberalismo no Brasil, que

é o momento da eclosão da crise do modelo de Estado do Bem-Estar Social nos países do Norte e a reorganização do processo de produção capitalista.

Segundo o autor, tudo isso não tardou a repercutir no campo educativo. As reformas educacionais nos anos 1980 em vários países capitalistas centrais colocaram em marcha essas novas demandas. Não somente os alunos foram chamados pelas novas exigências, mas também os professores, daí a prática-reflexiva e a autonomia docente e das escolas serem postas como elementos essenciais em muitas iniciativas oficiais (Alves, 2007).

Nesse contexto histórico, alguns questionamentos começam a ser realizados, tais como: a formação dos saberes docentes, como esses saberes se relacionam com a atividade docente, quais os tipos de saberes utilizados pelos professores, dentre outros. A fim de responder a essas questões, autores como Shulman (1987), Gauthier, (1998) e Tardif (2002) apresentaram seus estudos.

Dessa forma, os estudos sobre os saberes docentes se intensificam a partir de 1980, tendo como precursores no Brasil autores como Shulman (1987), Gauthier, (1998) e Tardif (2002). Faremos uma breve análise sobre os estudos desses autores com o objetivo de entender qual epistemologia se apresenta ou se esconde em suas ideias, sem, necessariamente, desconsiderar a relevância dos trabalhos desenvolvidos por esses estudiosos para as pesquisas acerca dos saberes docentes.

Lee Shulman (1987), licenciado em Filosofia pela Universidade de Chicago, com título de Mestre e Doutor pela mesma instituição, em Psicologia da Educação. Seus trabalhos, por falta de tradução, entraram tardiamente do Brasil em comparação aos trabalhos de outros autores. Os estudos de Shulman (1987) deram destaque ao que ele chamou de “*knowledge base*”, ou seja, base de conhecimento. Para ele, a profissionalização dos professores era uma necessidade da categoria e seus saberes formariam um conjunto de conhecimentos específicos do docente.

Sobre essa questão, Corrêa e Pasqualli (2022) observam que as pesquisas de Shulman se voltaram para o reconhecimento dos saberes dos professores e sua valorização, dando centralidade ao professor no processo educativo, construindo a caracterização do professor experiente e demonstrando como seus saberes são diferenciais para o sucesso dos processos de ensino e aprendizagem. Para Shulman (1987), construir a excelência do ensino passa, necessariamente, pela profissionalização da docência. Shulman (1986) apresentou três categorias de saberes docentes, sinterizados no Quadro 4.

Quadro 4 – Saberes docentes na análise de Shulman (1987)

CATEGORIA	DESCRIÇÃO
Conhecimento do assunto específico do conteúdo	O conhecimento do assunto específico do conteúdo se refere ao doravante denominado conhecimento do conteúdo em si. Assim, o conhecimento do conteúdo se traduz, para Shulman (1987), na necessidade de que os professores saibam explicar os porquês, determinar os contextos, conforme a necessidades dos assuntos específicos e definir o que é fundamental e o que é periférico.
Conhecimento pedagógico do conteúdo	O conhecimento pedagógico do conteúdo representa a capacidade em representar ideias, em realizar a transposição didática. Ele tem a ver, também, com o conhecimento sobre o perfil dos alunos, de sua aprendizagem e de seus conhecimentos e crenças prévios. Mais que mera justaposição, o conhecimento pedagógico do conteúdo revela uma combinação especial entre o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico. É o conhecimento pedagógico do conteúdo a categoria de conhecimento que, diferencia o especialista do professor. Esta categoria representa o encontro entre o conhecimento específico e a didática e é seu conceito diferencial.
Conhecimento do currículo	O conhecimento do currículo envolve o domínio do referencial da área de ensino. Shulman (1986) associa esse conhecimento a uma farmacopeia, sugerindo que o acesso ao conhecimento enciclopédico subsidia a promoção do ensino.

Fonte: A autoria própria (2024).

O conhecimento pedagógico do conteúdo é central na obra de Shulman (1987), considerado indispensável para constituição dos professores. Arrigo *et. al* (2022) enfatizam que o conhecimento pedagógico do conteúdo se destaca como um conhecimento exclusivo de professores constituído pela combinação de conteúdos específicos e pedagógicos, que está no centro dos conhecimentos de professores. Desse modo, é necessário ao professor dominar e transformar os conhecimentos da base em conhecimento pedagógico do conteúdo que é construído a partir dos outros conhecimentos da base, alicerçado em experiências práticas de ensino, de um diálogo com a própria prática.

Após novas pesquisas o autor ampliou as categorias dos saberes docentes que passaram a se organizar da seguinte forma: conhecimento do conteúdo; conhecimento didático geral; conhecimento do currículo; conhecimento didático do conteúdo; conhecimento dos estudantes e de suas características; conhecimento dos contextos educacionais; e conhecimento dos fundamentos educacionais e escolares.

Sobre essa questão, Corrêa e Pasqualli (2022) destacam que a nova categorização dos saberes docentes apresentada pelo autor é resultado do entendimento de que o professor é um

profissional capaz de realizar seu ofício e de entendê-lo de tal forma que é capaz de ensiná-lo, esclarecendo seus fundamentos. Desse modo, para sua prática é necessário agir de forma consciente e reflexiva.

Segundo Corrêa e Pasqualli (2022), Shulman reconhece quatro fontes da base de conhecimento para o ensino, a saber: a formação acadêmica; o currículo e contexto educacional; a pesquisa da área educacional; e a experiência. A formação acadêmica fundamenta o conhecimento do conteúdo, por meio do acesso à literatura e à epistemologia da área. Além disso, é essa que suporta a definição do que é essencial e do que é periférico em matéria de ensino. O currículo e o contexto educacional fundamentam o saber procedimental ao elaborar a institucionalidade das relações pedagógicas. A última fonte de conhecimento que dá base à docência é a experiência. Para o autor, é ela que possibilita a construção de uma sabedoria didática prática de professores competentes.

É possível perceber o pragmatismo como base teórica para as ideias de Shulman (1986). Conforme apontado por Backes et. al (2017), Shulman se apoiou na obra de John Dewey para elaborar a noção de que a profissão docente possui uma categoria de conhecimento que a distingue das demais profissões, assim como a noção de experiência prática dos professores como central para a docência. John Dewey é reconhecido como um dos representantes do pragmatismo norte-americano que dominou o campo educacional pelo mundo.

Trataremos de entender brevemente a ideia de experiência nessa perspectiva sem entrar nas nuances do Pragmatismo como corrente filosófica, uma vez que não é essa a intenção de nossa pesquisa. Tal inserção é necessária pelo fato de nos interessar o conceito de experiência que é latente nas pesquisas dos principais teóricos dos saberes docentes.

Dewey (1980) afirma que alguns gramas de experiência valem muito mais que uma tonelada de teorias. Com essa afirmativa, o autor tem na experiência prática o fundamento central da sua obra. Na concepção de Dewey (1980), a experiência, em seu sentido vital, define-se por aquelas situações e episódios que chamamos espontaneamente de experiências reais. Vemos nessa ideia a experiência como um acontecimento percebido e vivido no contexto real dos envolvidos na situação, de modo que há uma relação íntima entre o homem e o mundo.

Nessa perspectiva, a experiência não é uma combinação do espírito com o mundo, do sujeito com o objeto, do método com a matéria, e sim uma única interação contínua de grande diversidade de energias (Dewey, 1976). O autor destaca que, na experiência, a ação e a

consequência da ação estão em um movimento constate. Ou seja, o humano age sobre o mundo experimentado as coisas e recebe os efeitos dessa ação.

Desse modo, toda experiência humana é essencialmente social e envolve contato, comunicação e não acontece em um vácuo (Dewey, 1976). O autor afirma que toda experiência genuína tem um lado ativo para mudar em certo grau as condições objetivas em que as experiências acontecem.

Ainda sobre o conceito de experiência, Dewey (1976) desenvolve o que ele chama de princípio da continuidade da experiência. Assim, o princípio da continuidade da experiência significa que toda experiência tanto baseia-se em algo existente nas experiências anteriores como modifica, de algum modo, a qualidade das experiências subsequentes. Para o autor, sempre existirá algum tipo de continuidade desde que cada experiência afete para melhor ou para pior as atitudes as quais ajudam a decidir a qualidade das experiências futuras, ao estabelecer certas preferências e aversões, bem como ao facilitar ou dificultar agir em uma ou outra direção. Além disso, cada experiência influencia em algum grau as condições objetivas sobre as quais se têm as experiências futuras (Dewey, 1976).

Desse modo, para o autor, experiência seria um acontecimento entre o homem e o mundo de forma prática, resultado de uma íntima interação que proporciona alterações na realidade em algum grau, seja na perspectiva do acontecimento anterior e também no acontecimento futuro. Sendo a interação e a continuidade os princípios que estruturam a ideia de experiência.

Para ampliar a reflexão, agora em uma direção mais materialista, pontuamos que Thompson (1981) destacou a importância da categoria experiência. Segundo o autor, ela compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento. Nesse sentido, a experiência tem sentido histórico, capaz de apreender no campo do pensamento a síntese dos elementos da vida concreta, real, os quais dizem respeito à objetividade e à subjetividade, ao individual e ao coletivo, ao universal e ao particular (TIRIBA; VENDRAMINI, 2014).

Thompson (1981) nos adverte que a experiência acontece no ser social, mas não acontece sem pensamento. Acontece porque homens e mulheres são racionais e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo. Nessa linha de pensamento, a experiência é um acontecimento social, resultado da síntese teórica da realidade concreta para entender o mundo e transformá-lo.

Ramos (2009) enfatiza que a noção de experiência, no materialismo histórico-dialético possui significado distinto do Pragmatismo. Em Marx, a experiência poderia ser identificada como a atividade humana sensível, mediadora da relação sujeito-objeto, a qual se manifesta no trabalho e na práxis com objetivo de transformar a realidade social. A autora destaca que Dewey (1980), ao tratar da experiência, considera tanto aquelas controladas ou semicontroladas, ou seja, o experimento, quanto à experiência em um sentido amplo: individual, psíquico, histórico, comportamental. Considerou, ainda, aquela completamente livre e ao acaso, como as vivências. Desse modo, para Dewey, a experiência se concretiza na continuidade entre os fenômenos naturais, os acontecimentos sociais e a experiência humana (Ramos, 2009).

Nos argumentos de Ramos (2009), a experiência no Pragmatismo foi considerada como uma noção capaz de superar dualidades tais como pensamento e matéria, alma e corpo, ideal e real, liberdade e necessidade, história e natureza. Aparentemente tal pensamento se distanciaria do idealismo, mas Ramos (2009) destaca que Dewey não se associa nem epistemologicamente, nem politicamente às ideias marxistas pela sua noção de continuidade que é oposta à ideia marxista de ruptura. Enquanto Dewey pressupõe a adaptação e continuidade para o desenvolvimento, Marx pressupõe o conflito para a transformação.

Nessa perspectiva, não há separação entre teoria e prática. Para enfatizar esse pressuposto fundamental, a autora destaca que a prática não fala por si mesma, e sua condição de fundamento da teoria ou de critério de sua verdade não se verifica de modo direto e imediato. Devemos rechaçar essa concepção empirista da prática, já que não se pode utilizar esta como critério de verdade sem uma relação teórica com a própria atividade prática. Isto quer dizer que não se pode colocar a teoria a reboque da prática, ou simplesmente tê-la com a finalidade de confirmar a prática. A teoria precisa ter uma autonomia relativa em relação à prática, inclusive para se antecipar a ela, sem quebrar a unidade entre elas (Ramos, 2009).

Sobre os saberes produzidos no contexto da prática utilitária, imediata e reducionista, Ramos (2009) deixa claro que eles colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporciona a compreensão das coisas e da realidade. Nem tão pouco haverá possibilidade de transformação.

No âmbito dos saberes docentes, a filosofia de matriz pragmática se constituiu em uma longa tradição em alguns países, notadamente nos Estados Unidos da América, tal filosofia tem orientado vários autores no âmbito dos estudos sobre os saberes da docência, principalmente nas discussões sobre a prática-reflexiva (Alves, 2007).

A presença do Pragmatismo na educação tem sido vista como o recuo da teoria.

Moraes (2001) denuncia o fim da teoria e a promoção de uma suposta prática reflexiva, fundada no pragmatismo. Conforme a autora, a discussão teórica tem sido gradativamente suprimida das pesquisas educacionais. Wagner (2021) alerta que tal realidade se caracteriza quando a prática assume papel central na construção das verdades.

Sobre essa questão, Morais (2022) enfatiza que a reflexão sobre a prática, tão amplamente difundida nos estudos acerca dos saberes docentes, resguarda com maior ou menor intensidade características com o pragmatismo pedagógico. Ao defender a prática pela prática e a reflexão sobre ela, estamos corroborando, de forma consciente ou não, para uma epistemologia que subjaz aos interesses do capitalismo, posto que é um pensamento teórico-prático incapaz de transformar a atual sociedade.

O autor se refere à epistemologia da prática que parte do pressuposto de que o conhecimento do profissional professor, a produção do conhecimento e a transformação da sua prática têm como centralidade a reflexão sobre a prática em sala de aula. Um claro direcionamento para a separação entre teoria e prática sem necessariamente haver um posicionamento crítico sobre o contexto em que a prática está inserida, tornando, portanto, o ensino um ato apenas técnico e descontextualizado (Morais; Henrique, 2022).

Morais e Henrique (2022) enfatizam que a produção fundada na epistemologia da prática serviu de alicerce teórico para o pensamento neoliberal, neopragmático e neoconservador, que enfatizou a perspectiva da prática e reinterpretou a individualidade como individualismo. Morais (2022) destaca que as bases teóricas subjacentes aos processos de formação inicial e continuada de professores estão marcadas pelo Positivismo e o seu sentido teleológico de manutenção das relações sociais decorrentes da hegemonia do modo de produção capitalista.

Conforme enfatizado por Wagner (2021), a epistemologia da prática e a teoria do professor reflexivo compreendem que a prática reflexiva garantiria a eficiência da ação pedagógica, mas não numa reflexão teórica e sim baseada em esquemas de ação ou práticos para reagir à imprevisibilidade e incertezas da profissão, por isso, a centralidade da aquisição de competências e habilidades em detrimento de conhecimentos científicos.

O autor ainda destaca que a epistemologia da prática, âncora da perspectiva do professor reflexivo, converte-se em um importante meio de colonialidade do saber e poder, quando nega ao professor a possibilidade do conhecimento conceitual da totalidade social, e na possibilidade de sua transformação (Wagner, 2021).

Observamos, portanto, que centralizar a ação docente apenas nas experiências práticas de ensino de forma reducionista pode contribuir para um ensino conservador que não gera

transformação, negando-se a teoria pedagógica, os problemas reais dos alunos e suas comunidades a partir do momento em que a historicidade e criticidade humana são suplantadas pelo ensino de conteúdos sem o devido entendimento social. Sobre essa questão, Freire (1996) nos adverte que o papel do professor, ao ensinar o conteúdo *a* ou *b*, não é apenas o de se esforçar para, com clareza máxima, descrever a substantividade do conteúdo para que o aluno o fixe. O papel fundamental do professor, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno, a fim de que ele, com os materiais oferecidos, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra.

Nessa direção é preciso pensar a reflexão da prática em uma perspectiva crítica que acontece com base nas percepções de si, na base de conhecimentos e da própria prática. Portanto, não se nega a importância da reflexão prática na constituição dos saberes docentes, nosso desafio é entendê-la e contextualizá-la sob a perspectiva crítica e em prol da transformação social.

Freire (1996) nos adverte que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. Nesse ponto, o destaque é a crítica sendo essa capacidade que movimenta a reflexão em prol da transformação da realidade social. É importante destacar que apesar das nuances nessa questão da redução da reflexão à mera prática, enfatizamos a relevância da reflexão não apenas pela reflexão e não apenas sobre a prática, mas visando uma mudança. Freire (1996) já apontava que a reflexão crítica sobre a prática e sobre si mesmo, sobre a formação e sobre a experiência é veículo de transformação social.

Continuando nossa análise, abordaremos as ideias de Clermont Gauthier et al (1998). Professor titular do departamento de estudos sobre o ensino na Universidade Laval (Canadá), seus estudos voltaram a atenção para os professores iniciantes. Assim como Shulman, Gauthier defendeu a profissionalização dos professores e destacou a existência de conhecimentos específicos da docência.

Conforme assinalado por Borges (2001), o trabalho de Gauthier et al (1998) oferece uma boa descrição das pesquisas norte-americanas sobre o que ficou conhecido na América do Norte como *knowledge base*, ou base de conhecimento, na mesma perspectiva de Shulman (1987). O autor analisou as investigações centradas na natureza dos saberes subjacentes ao ato de ensinar, mais precisamente, os estudos sobre o ensino que buscam identificar e/ou definir um repertório de conhecimentos dos docentes.

A questão abordada por Gauthier et al (1998) é a ideia do ofício feito de saberes que se constitui por meio de ações construídas a partir dos múltiplos saberes de que o professor se apropria no exercício de sua prática docente (Gauthier, 1998).

A pluralidade dos saberes docentes foi evidenciada por Gauthier et al (1998), que destaca que o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados. Desse modo, para o autor os saberes docentes formam um reservatório no qual o docente se abastece para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino. Os saberes docentes que compõem esse reservatório, segundo Gauthier (1998), estão dispostos no Quadro 5.

Quadro 5 – Saberes docentes na perspectiva de Gauthier (1998)

TIPO	DESCRIÇÃO
Saberes disciplinares	São concebidos como a matéria a ser ensinada, são saberes produzidos pelos cientistas e pesquisadores, e não pelo professor. Geralmente são adquiridos pelos professores nas universidades, mas não estão relacionados à formação pedagógica.
Saberes curriculares	São referentes aos programas de ensino, e formam o conjunto de conhecimentos que deverão ser ensinados.
Saberes das Ciências da Educação	São saberes que se referem à organização escolar, às aprendizagens, à didática, e geralmente são os conhecimentos que são adquiridos no processo de formação de professor.
Saberes da tradição pedagógica	São saberes que estão ligados às concepções de ordem metodológica, relacionados a maneira de ensinar em sala de aula, mas que estão para além dos conhecimentos adquiridos na formação profissional, como o próprio nome aponta, são da tradição.
Saberes experienciais	São saberes que representam a própria experiência do docente e que, ao longo do tempo, acabam se transformando em hábito. Todavia tais saberes, segundo o autor, por falta de fundamentação, estudo, pesquisa e aprofundamento, e, por assim dizer, validade científica, podem gerar concepções equivocadas da própria prática.
Saberes da ação pedagógica	São os saberes experienciais que foram publicamente testados e validados pelas pesquisas, e assim se constituem como saberes importantes para a fundamentação da educação e do ensino.

Fonte: Elaboração própria (2024).

No reservatório dos saberes pensando por Gauthier et al (1998), os saberes da ação pedagógica têm papel importante da profissionalização do professor, sendo esse saber o que diferencia o professor de outras pessoas. Gariglio (2016) destaca que o saber da ação

pedagógica é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através de pesquisas realizadas em sala de aula. Assim, os julgamentos dos professores e os motivos que lhes servem de apoio podem ser comparados, avaliados e pesados a fim de estabelecer regras de ação que serão conhecidas e aprendidas por outros professores.

Por essa perspectiva, os saberes da ação pedagógica estão ligados ao saber da experiência dos professores que são validados pelos acontecimentos em sala de aula. As capacidades de julgar, comparar, avaliar e pesar estariam ligadas à ação reflexiva dos professores sobre sua prática. Portanto, relacionadas com a epistemologia da prática.

Conforme já observado, a epistemologia da prática tem por fundamento o entendimento de que as experiências práticas e rotinas dos professores servem de base para a carreira em um processo de identificação e de incorporação dessas práticas (Gariglio; Burnier, 2012).

Na categorização apresentada por Gauthier et al (1998), vemos esses saberes situados em realidades particulares e distintas e com forte relação com a prática profissional. Rufino e Neto (2024) destacam que, tomando como perspectiva a tipologia do “reservatório de saberes”, consideramos que os saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes das Ciências da Educação se aproximam mais da lógica discursiva e estruturação do campo acadêmico (universidade). Por sua vez, os saberes da tradição pedagógica, saberes experienciais e, finalmente, os saberes da ação pedagógica tendem a se integrar de modo muito mais efetivo com o campo profissional (escola) devido à sua natureza fortemente ligada à prática profissional.

Além da fragmentação dos saberes, os autores destacam a separação entre a formação e a prática docente da escola numa nítida referência à dicotomia entre teoria e prática. Soma-se a essa realidade o fato de que a ideia de reservatório transparece saberes aprisionados, estáticos e sem possibilidade de transformação por não levar em consideração a natureza histórica dos professores e dos seus saberes que se modificam permanentemente em resposta às mudanças sociais.

Filósofo e sociólogo de formação e professor titular da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Montreal no Canadá, Maurice Tardif (2002) teve grande expressão no Brasil se tornando referência nos estudos e pesquisas sobre os saberes docentes. Também defendeu a profissionalização dos professores por meio dos seus saberes que para o autor são plurais, formados de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana (Tardif, 2002).

Tardif (2002) trabalha o conceito de saber como sendo um constructo social, produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões. Nessa perspectiva, a racionalidade se torna central na prática dos professores. A racionalidade, para o autor, é a capacidade de seguir uma norma, respeitar uma tradição, adotar um valor, agir em função da experiência vivida. Não são comportamentos irracionais ou a-rationais, na medida em que o ator é capaz de dizer por que adota tais comportamentos (Tardif, 2002).

Ademais, para Tardif os saberes experienciais têm papel fundamental. Corrêa e Pasqualli (2022) argumentam que os saberes experienciais representam a construção de uma alternativa para legitimar a autoridade docente sobre os saberes mobilizados em sua prática, visto que os saberes das demais naturezas não lhes são próprios. Ressaltam ainda que, para Tardif (2014), os demais saberes sofrem uma ‘transposição didática’ em sua incorporação à experiência e, assim, os saberes experienciais são formados pelos demais saberes. Esses se originam, portanto, na prática.

Observamos que a experiência adquirida nas atividades práticas assume valor central na docência, sendo, dessa forma, o meio para saber ensinar. Nessa direção Tardif (2014) aponta que os fundamentos do ensino são, a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos. O Quadro 6 discrimina os saberes docentes apontados por Tardif (2002).

Quadro 6 – Saberes docentes pelos estudos de Tardif (2002)

TIPO	DESCRIÇÃO
Saberes da Formação Profissional	Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.
Saberes Disciplinares	São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.
Saberes Curriculares	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos

	conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.
Saberes Experienciais	São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Tardif (2014) nomeou expressamente sua base conceitual como sendo a epistemologia da prática profissional, ou seja, o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. Desse modo, vemos no autor a concepção de saberes da prática totalmente alinhados ao Positivismo e a ideia de que a atividade prática valida os saberes docentes se tornando a centralidade na ação docente.

Nesta concepção, deve-se valorizar os saberes docentes, ou seja, os saberes da prática, ao se preocupar com os conhecimentos tácitos, com o saber-fazer, com as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente em seu trabalho a fim de realizar efetivamente suas tarefas (Pereira, 2019).

Analisando a epistemologia apresentada por Tardif (2002), Pereira (2019) nos adverte que o autor procura lançar as bases de uma verdadeira epistemologia da prática profissional dos professores. Nesta tentativa fica evidente a sua defesa do saber produzido no processo de construção da prática, em detrimento do saber historicizado no contexto social por meio dos estudos acadêmicos. Nessa vertente, os saberes docentes assim como a formação dos professores assumem as características do pragmatismo que passam a dominar os discursos e as políticas educacionais, como observado anteriormente.

É certo que os saberes docentes tendo como base a epistemologia da prática não são capazes de produzir a transformação social necessária para a emancipação dos professores e estudantes, conseqüentemente da sociedade. Antes esses saberes contribuem para a manutenção das desigualdades sociais.

Diante dessa constatação, os saberes docentes precisam ser pensados a partir da epistemologia da práxis. Conforme apontado por Pereira (2019), esta concepção parte, não da prática esvaziada, mas da análise e do estudo laboral, da pesquisa, dos empreendimentos acadêmicos que produzem conhecimento por meio científico e que considera as categorias

sociais, históricas, econômicas e culturais para compreender melhor como deve ser a formação e a práxis do professor em nossa contemporaneidade.

Portanto, os saberes docentes, na perspectiva da epistemologia da práxis estão vinculados à realidade material e condicionados à educação e ao processo de ensino-aprendizagem. Nessa vertente, teoria e prática são vistas de forma integrada, sendo sua separação apenas didática (Morais, 2022).

Analisaremos agora, de forma breve, as concepções de autores mais alinhados ao pensamento crítico, portanto, alinhados à epistemologia da práxis. Entre esses autores daremos ênfase a Saviani (1996), Pimenta (1999) e Moraes (2022).

Dermeval Saviani é filósofo, pedagogo, professor emérito da Universidade Estadual de Campinas e coordenador geral do grupo de estudos e pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. É o autor da Pedagogia Histórico-Crítica. Nessa linha teórica, o ensino é visto como meio para a transformação da sociedade. Então a expressão histórico-crítica, de certa forma, se contrapõe à crítico-reprodutivista. É crítica como esta, mas diferentemente dela não é reprodutivista, mas enraizada na História e transformadora (Saviani, 2008).

Cabe considerar que o saber objetivo produzido historicamente é o elemento central da pedagogia histórico-crítica. Sua produção está ligada à realidade material dos professores e alunos no ato educativo por meio do entendimento da educação como ato social e político. Sobre as especificidades dessa pedagogia, Orso e Malanchen (2016) deixam claro que a objetividade antes de ser uma característica do conhecimento é uma característica da realidade. Faz parte da objetividade o fato de que os seres concretos existem como parte de um conjunto de relações. Eles não existem isoladamente. Portanto, ressaltam os autores, a objetividade é uma característica necessária ao processo de conhecimento da realidade natural ou social. Desse modo, devem ser parte do processo educativo.

Os saberes docentes que configuram o processo educativo para Saviani estão discriminados no Quadro 7.

Quadro 7 – Saberes docentes na concepção de Saviani (1996)

TIPO	DESCRIÇÃO
Saber atitudinal	Compreende o domínio dos comportamentos e vivências adequadas ao trabalho educativo. Neste contexto, destaca as atitudes e posturas como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção em suas dificuldades, aspectos que vão além dos aspectos puramente técnicos.

Saber crítico-contextual	Expressa a compreensão das condições sócio-históricas em que o educando está inserido, pois é importante que o educador compreenda o contexto com o qual e para o qual se desenvolve o trabalho educativo.
Saberes específicos	Correspondem às disciplinas curriculares, onde se tem o recorte, a fragmentação do conhecimento socialmente produzido.
Saber pedagógico	É o conhecimento produzido pela ciência da educação e sistematizado nas teorias educacionais.
Saber didático-curricular	Corresponde ao entendimento da dinâmica do trabalho pedagógico, ou seja, os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando. São os procedimentos técnico-metodológicos, a dinâmica do trabalho. Implica o saber fazer.

Fonte: elaboração própria (2024).

Conforme apontado por Saviani (1996), há uma estreita relação entre os saberes dos professores e a natureza da educação. Os saberes que determinam a formação do educador são, por certo, os que correspondem à natureza própria da educação, sendo, portanto, por ela determinados. Nessa direção, o autor deixa claro que o educador precisa saber o que ensina e para isso precisa saber os saberes que são implicados no ato de educar.

Do ponto de vista da educação, Saviani (1996) nos adverte que os diferentes tipos de saber não interessam em si mesmos. Eles interessam enquanto elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos, isto é, para que se integrem ao gênero humano porque o ser humano não se faz ser humano naturalmente; ele não nasce sabendo ser humano; vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir, para saber querer, agir ou avaliar, é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo.

Desse modo, Saviani (1996) enfatiza que:

O saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado, a educação tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente (Saviani, 1996. p.147).

Destacamos que os saberes docentes apresentados por Saviani (1996) não estão centrados apenas na prática cotidiana dos professores adquirida na experiência. Mas na compreensão das condições sócio-históricas em que o educando está inserido com o objetivo

claro de promover transformação social de forma crítica. Ademais, o autor não tratou da experiência como um tipo de saber ao lado dos demais.

Para Saviani (1996), o núcleo fundamental constitutivo do ato educativo é dado na relação educador-educando. Desse modo, a relação entre educadores e educandos no processo educativo é central por meio do entendimento sobre a natureza da educação enquanto fenômeno humano e social. Enquanto na epistemologia da prática a relação é entre o professor e sua prática cotidiana.

Selma Pimenta é Professora titular de Didática na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Graduada em Pedagogia, com mestrado e doutorado na área de Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Defende a necessidade de se construir a identidade do professor. Tal construção é um processo histórico, pois a profissão docente está situada em um contexto e responde às necessidades apresentadas nesse contexto. Para Pimenta e Anastasiou (2002), a identidade profissional constrói-se pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor.

Destacamos que os saberes dos professores servem de base para a construção da identidade docente. Nesse sentido, Pimenta (2000) salienta que é por meio de um movimento de articulação entre os saberes que os professores podem se tornar capazes de perceber as peculiaridades de sua atividade profissional e com base nisso reconfigurarem suas formas de saber-fazer docente de modo sistemático, dinâmico e contínuo.

Os saberes docentes, nessa concepção, estão em constante movimento e articulação para definir as particularidades da atividade dos professores e, desse modo, os professores podem dar novo sentido às suas práticas de forma não estática. Compreendemos, portanto, que os saberes docentes estão em constante movimento pelo fato de seus sujeitos serem históricos e as práticas educativas serem realizadas no contexto histórico.

Os saberes da docência nomeados por Pimenta (1999) são apresentados no Quadro 8.

Quadro 8 – Saberes da docência segundo Pimenta (1999)

TIPO	DESCRIÇÃO
Saberes da experiência	São os conhecimentos que os docentes já trazem consigo acerca do ofício da profissão que provêm de suas experiências enquanto alunos.
Saberes do conhecimento	Diz respeito às áreas do conhecimento propriamente

	ditas.
Saberes pedagógicos	São aqueles ligados a todo contexto que envolve a pedagogia enquanto ciência da educação.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Como saberes da experiência, a autora destaca aqueles que os docentes trazem das suas experiências como alunos que permitem qualificar os professores como bons ou ruins, os quais contribuíram ou não para a formação humana. Esse saber também carrega as representações sobre o que é ser professor e o valor socialmente atribuído à profissão. Outro aspecto do saber da experiência destacado por Pimenta (1999) é a produção permanente desse saber no cotidiano docente por meio da reflexão mediada pelo outro.

Há nos saberes da experiência de Pimenta (1999) um claro distanciamento das ideias defendidas pelos autores mais vinculados à epistemologia da prática. Primeiro, por se tratar das experiências dos professores como alunos, além das representações sobre o ser professor. Nesse aspecto não é uma reflexão da prática docente voltada as atividades diárias fora do contexto social. Segundo, por tratar o saber da experiência como uma produção constante realizada pelo docente e mediada pelo outro.

Sobre os saberes do conhecimento, a autora enfatiza que por meio deles o professor sabe do que será professor e sem esse saber possivelmente não conseguiria ensinar. Mas ressalta a necessidade de os professores questionarem o próprio saber do conhecimento para entender o significado desses saberes para os professores, alunos e sociedade, o papel desse conhecimento do mundo do trabalho e sua importância para os alunos. Tal reflexão aponta para uma posição crítica em relação aos conteúdos cristalizados e/ou que têm forte tendência a serem ministrados de forma passiva, conservadora e dominante.

Em sequência, Pimenta (1999) fala dos saberes pedagógicos. O trabalho da autora com licenciados demonstrou um aspecto importante que é o fato de que os saberes da experiência e do conhecimento não são suficientes para ensinar, cabendo aos saberes pedagógicos essa tarefa em articulação com a prática. Sobre isso, a autora afirma que os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo, se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar uma contraposição absoluta em relação à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela (Pimenta, 2012).

A autora faz uma clara referência à relação entre teoria e prática sem esvaziar a prática docente em si mesma. Tal esvaziamento é visto nas ideias da epistemologia da prática quando

professores apenas são estimulados a refletirem sobre seus fazeres cotidianos, apartados dos condicionantes históricos, bem como dos problemas sociais e econômicos.

Morais (2022) é doutor em educação pelo Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Estado do Rio Grande do Norte-IFRN. O autor aponta uma forte influência da epistemologia da prática na constituição dos saberes docentes e, como contraposição, apresenta os saberes docentes na perspectiva da práxis.

Para Moraes (2022), os saberes docentes carecem de ser discutidos e analisados com base na realidade concreta, no trabalho (em sentido histórico) dos professores no interior das instituições de ensino e na prática social. Isso se observa pelo fato de os saberes docentes serem reais, mobilizados por professores também reais, que estão situados nas contradições inerentes à sociedade burguesa. Esses saberes podem ser mobilizados no sentido de fortalecer a lógica do capitalismo ou de buscar transformá-lo (Moraes, 2022). Nas palavras do autor,

os saberes docentes não são decorrentes apenas de fatores subjetivos, pessoais, da história de vida de cada um dos professores, mas também do próprio contexto real das contradições inerentes ao capital, ou seja, da objetividade (Moraes, 2022, p. 207).

Para o autor, a constituição dos saberes docentes se dá ao passo que os professores conseguem compreender que existe uma relação indissociável da teoria com prática e que a prática social é quem determina a consciência. É nessa relação que se concebem os saberes docentes na perspectiva da práxis.

Quadro 9: Os saberes docentes na perspectiva da epistemologia da práxis segundo Moraes (2022)

SABERES	ESPECIFICAÇÕES
Saberes da educação e da pedagogia	A centralidade dos saberes docentes a partir da práxis é a educação, o processo educativo e de ensino-aprendizagem. Essa condição não desvincula os conhecimentos teórico-práticos produzidos por homens e mulheres historicamente acerca da educação. Nesses saberes estão contidos os conhecimentos teórico-práticos sobre a educação, bem como seus fundamentos (sociais, políticos, econômicos, filosóficos e históricos), métodos e especificidades. Apresenta, portanto, um caráter teórico e prático, não sendo possível se constituir de forma que desarticule teoria e prática.
Saberes da área/componente curricular objeto de Formação	São os saberes docentes necessários ao ensino na área de conhecimento (de forma geral) e na unidade curricular objeto da formação do professor (de forma específica). Apresenta relações com os saberes da

	educação e da pedagogia, tendo em vista que o conteúdo do conhecimento a ser ensinado aos estudantes nas diversas áreas/componente curricular do conhecimento precisam ser modificados para que se torne compreensível para os estudantes. Esse movimento teórico-prático requer dos professores uma profunda consciência epistemológica, pedagógica e prática.
Saberes do currículo	Os saberes do currículo se diferenciam dos saberes da educação e da pedagogia por estarem mais centrados no processo de ensino-aprendizagem e na relação com a formação humana dos estudantes. Eles devem possibilitar aos estudantes (o sentido pedagógico dos saberes docentes é a aprendizagem dos discentes) a compreensão dos conteúdos e conhecimentos de ensino de forma integrada, a partir da totalidade social e mediante às especificidades da realidade objetiva na qual a escola está inserida. Assim como os saberes da educação e da pedagogia, também se constitui a partir do movimento teórico-prático, posto que apenas o domínio dos conteúdos de ensino não é suficiente.
Saberes teórico-práticos acerca da prática social e educativa e a necessidade de transformação	Esses saberes expressam, com maior delimitação, o sentido teleológico dos saberes docentes discutidos a partir da práxis. Eles perpassam os demais saberes, tendo em vista que em todos os outros o sentido de revolução precisa se fazer presente. Entretanto, ele se diferencia pela consciência dos professores e das professoras do seu papel enquanto sujeitos da classe trabalhadora que, a partir do seu trabalho, podem contribuir com mudanças individuais e coletivas.

Fonte: Autoria própria (2024).

Os saberes docentes apresentados por Morais (2022) têm como partida a educação como processo humano e social por meio da relação indissociável entre teoria e prática. De forma que os saberes da área se articulam as concepções de mundo e concepções epistemológicas dos professores sem perder de vista a realidade dos alunos envolvidos. Já os saberes do currículo estabelecem relação com a formação humana dos alunos, ou seja, os conteúdos devem ser compreendidos não de forma isolada, mas na sua totalidade social. Os saberes teórico-práticos acerca da prática social devem ter a capacidade de despertar a consciência dos professores sobre o seu papel social, eles devem participar dos demais saberes como meio para o entendimento da força transformadora que tem a ação docente fundamentada da epistemologia da práxis.

Nessa perspectiva, Morais (2022, p. 221) ressalta que os saberes docentes, na perspectiva da epistemologia da práxis, estão vinculados à realidade material e condicionados à educação e ao processo de ensino-aprendizagem. Nessa vertente, teoria e prática são vistas de forma integrada, sendo sua separação apenas didática.

Os saberes da unidade curricular/área foco da atuação do professor são vistos em relação com os saberes pedagógicos, didáticos e curriculares, posto que eles estão condicionados à educação e, igualmente, aos processos de ensino-aprendizagem. Os conhecimentos acerca da ação pedagógica e da reflexão estão relacionados com os saberes pedagógicos, pois não conseguem apresentar autonomia suficiente para serem considerados saberes específicos. Há, na abordagem da práxis, uma necessidade de se pensar saberes que tenham como intencionalidade a transformação da realidade social.

Diante do exposto, observa-se que os saberes docentes conceituados por Shulman (1987), Gauthier (1998) e Tardif (2002) são saberes conservadores, reprodutivistas, fragmentados e ideologicamente pensados pela classe dominante com base no Positivismo. Como enfrentamento a essa realidade, os saberes docentes na linha crítica se colocam como alternativa para superar tal realidade, por meio de instrumentos políticos e culturais que provoquem transformação social, representados nas proposições de Saviani (1996), Pimenta (1999) e Morais (2022).

No contexto da Educação Profissional, a discussão sobre os saberes docentes têm sido um desafio para professores e pesquisadores, uma vez que é grande a quantidade de professores que atuam nessa modalidade de ensino, sem terem tido uma formação específica para atuar na docência, em especial no ensino médio técnico. Silva *et. al* (2020) advertem que a docência na EPT é feita de saberes que são específicos ao profissional docente, uma vez que a falta de um número maior de estudos sobre saberes docentes na EPT contribuiu para uma visão de que a docência na EPT é um ofício sem saberes, como também observam Gariglio e Burnier (2012), quando afirmam que

[...] a forma como vem ocorrendo a formação pedagógica dos professores da EP no país, como algo especial, emergencial, sem integralidade própria, não contribuiu para a construção de referenciais e diretrizes mais claras sobre um modelo de formação inicial e continuada que respondesse às especificidades da atuação profissional desses docentes. Essa lacuna tem contribuído para o processo de desprofissionalização dessa atividade docente, isto é, para a visão de que o ofício docente na EP é um ofício sem saberes (Gariglio; Burnier, 2012, p. 216).

A lacuna na formação dos professores para educação profissional observada pelos autores tem contribuído para a falta de definição sobre os saberes docentes nesse contexto de ensino. Mais que isso, tem contribuído para que os saberes fundamentados pela epistemologia da prática se tornem referências nas práticas educativas desenvolvidas nessa realidade.

Sobre essa discussão, Gariglio e Burnier (2012) esclarecem que, nessa perspectiva conceitual, a carreira é um processo de identificação e de incorporação dos indivíduos às

práticas e rotinas institucionalizadas dos grupos de trabalho. Os saberes dos professores seriam, portanto, situados, porque são construídos em função das situações particulares e singulares de trabalho. É nessa relação específica de trabalho que esses saberes ganham sentido e validade. São, portanto, encravados, embutidos, encerrados em uma situação de trabalho a que devem atender (Gariglio; Burnier, 2012).

Nesse contexto, os saberes docentes na educação profissional que se destacam são os saberes pensados pela classe dominante que não contribuem para alterar as estruturas sociais. Silva Júnior e Gariglio (2014) destacam que, nas áreas técnicas, os saberes da experiência laboral assumem maior relevância e têm mais reconhecimento que os saberes advindos da experiência ou da formação pedagógica.

Gariglio e Burnier (2014) realizaram uma pesquisa que teve como objeto a análise dos processos de constituição dos saberes da base profissional de docentes da Educação Profissional a partir da análise da prática pedagógica desenvolvida por esses docentes no interior das escolas. Na pesquisa, os autores identificaram três tipos de saberes e suas formas de aquisição, como veremos no Quadro 10.

Quadro 10 – Saberes docentes na educação profissional segundo os docentes investigados conforme Gariglio e Burnier (2014)

TIPO	FORMA DE AQUISIÇÃO
Saberes laborais	A pedagogia da fábrica, na concepção de Kuenzer (1999)
Conhecimento dos conteúdos das disciplinas	A formação inicial e continuada na área
Conhecimentos pedagógicos incorporados à experiência profissional	Na sala de aula, no serviço e nas licenciaturas

Fonte: Autoria própria (2024).

Pelo estudo apresentado pelos autores, é possível perceber como os saberes docentes na educação profissional, na concepção dos próprios docentes, estão impregnados das concepções da epistemologia da prática com seus valores pragmáticos e conservadores. Gariglio e Burnier (2014) destacam que a fala dos professores aponta para o fato de que a experiência do chão de fábrica proporcionaria ao professor da EP certos conhecimentos e habilidades fundamentais ao exercício da docência, os quais a formação acadêmica não poderia oferecer.

A experiência do chão da fábrica, conforme no adverte Kuenzer (1999), se fundamenta na pedagogia da fábrica que possibilita aos trabalhadores aprenderem, além dos

conhecimentos específicos para produzir os bens materiais para sua sobrevivência, os valores, o comportamento e o funcionamento da pedagogia do trabalho capitalista. Ou seja, um saber laboral que serve para formar mão de obra barata para ser explorada pelo capital.

Gariglio e Burnier (2014) ainda observam que

a relação dos professores com seus saberes revelou-se pragmática, pois visa a sua utilização orientada por diferentes objetivos: qualificar os alunos quanto ao domínio do conhecimento técnico-operativo; formar atitudes e comportamentos segundo os princípios da gestão empresarial [...] (Gariglio; Burnier, 2014, p. 177).

Outro ponto a analisar na pesquisa dos autores é o domínio do conhecimento tecnológico (conteúdo específico) ocupando uma posição de destaque nesse repertório. O conhecimento, a atualização e o acompanhamento das mutações dos conhecimentos tecnológicos seriam fundamentais para garantir o domínio do conteúdo teórico-prático necessário ao exercício da docência na sala de aula e, sobretudo, à validação por parte dos alunos de sua competência profissional e de seu “eu profissional” (Gariglio; Burnier, 2014). No contexto investigado, o domínio do conhecimento tecnológico, ou conhecimento específico, seria suficiente ao pleno exercício da docência.

Sobre os conhecimentos pedagógicos incorporados à experiência profissional, Gariglio e Burnier (2014) enfatizam que, aliados ao domínio do conhecimento tecnológico, os saberes experienciais são para os professores da EP a fonte mais importante para o exercício da docência.

Esses saberes são incorporados na experiência direta de ensino na sala de aula e em espaços de formação e atuação profissional, paralelos à escola. Mesmo não provindo de instituições ou programas de formação ao magistério, nem sistematizados em doutrinas ou teorias, esses saberes experienciais constituem o eixo estruturante de sua cultura docente em ação, o que demonstra uma relação direta com os saberes experienciais abordados por Tardif (2002).

Nessa mesma direção, Oliveira (2017) realizou estudos na área da formação de professores para a educação profissional no Brasil demonstrando que os saberes das experiências e saberes práticos assumem o protagonismo entre os docentes da educação profissional. A autora deixa claro que “é visível a hierarquização entre esses saberes, em favor da experiência laboral, de um lado, e em detrimento dos conhecimentos pedagógicos, de outro” (Oliveira, 2017, p. 58).

Dessa forma, o pedagógico reduz-se a um conjunto de procedimentos e técnicas para facilitar a apresentação e a comunicação, como se constatou anteriormente, de um dado

conteúdo disciplinar, pelo professor. Isso poderia ser objeto de um processo de formação aligeirada e desintegrada da aprendizagem do conteúdo específico e dos conhecimentos do setor produtivo (Oliveira, 2017).

As pesquisas acerca dos saberes docentes da educação profissional apontam para uma subordinação desses saberes às demandas do capital, respaldados pela epistemologia da prática. Acerca dessa questão, Silva *et. al* (2020) salientam que, embora esses saberes sejam diversos, foi possível perceber que entre os docentes das “áreas técnicas” prevalece a compreensão de que possuem mais valor os saberes técnicos, práticos e experienciais.

Gariglio e Burnier (2014) assinalam que os saberes dos professores da Educação Profissional expressam as marcas do contexto situado no qual atuam, dadas as funções dessa modalidade de ensino. Assim, os professores da Educação Profissional se veem à mercê das contingências institucionais, num modelo social em que a iniciativa privada vem, historicamente, fazendo-se presente, de forma hegemônica, na formação de trabalhadores sob a perspectiva estrita do capital.

Sobre a formação de docentes para a educação profissional, Moura (2008) deixa claro que a formação e a capacitação devem, portanto, ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdo para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes. Evidentemente, esses aspectos continuarão sendo importantes, mas o objetivo macro é mais ambicioso e deve privilegiar a formação no âmbito das políticas públicas do país, principalmente as educacionais, numa perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente, de modo que se deve priorizar mais o ser humano do que, simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia.

Na perspectiva do autor, a formação docente para a educação profissional deve priorizar o conhecimento sobre as políticas educacionais vigentes, com o claro objetivo de superar os interesses do capital colocando a formação humana como prioridade.

Quadro 11 – Formação de docentes para a educação profissional

MOURA (2008)	ARAÚJO (2008)
Formação na área de conhecimentos específicos; Formação didático-político-pedagógica; Diálogo constante de ambas com a sociedade em geral e com o mundo do trabalho.	Formação nos saberes técnicos específicos de cada área; Formação dos saberes didáticos; Formação do saber do pesquisador.

Fonte: Autoria própria (2024).

Moura (2008), destaca que inicialmente é preciso definir dois grandes eixos da formação dos docentes da EPT. O primeiro está relacionado com a área de conhecimento específica, adquirida na graduação, cujo aprofundamento é estratégico e deve ocorrer por meio dos programas de pós-graduação, principalmente *stricto sensu*, oferecidos pelas instituições de educação superior nacionais e estrangeiras. Além disso, é fundamental que essa formação não ocorra unicamente por iniciativa do próprio profissional, mas que seja impulsionada também pelas necessidades institucionais. O outro eixo se refere à formação didático-político-pedagógica e às especificidades das áreas de formação profissional que compõem a esfera da EPT.

Nesse entendimento reside a necessidade de o professor da educação profissional ter uma formação sólida, tanto na área específica de conhecimento como nos aspectos didáticos, políticos e pedagógicos. Tal formação dará aos professores capacidades técnicas para o ensino, mas, essencialmente, dará entendimento de como ensinar nesse contexto de ensino considerando os determinantes sociais, econômicos e políticos que compõem a sociedade. Conforme assinalado por Moura (2008), os eixos da formação docente que devem estar presentes de forma consistente são: a formação didático-político-pedagógica; a formação na área de conhecimentos específicos; e o diálogo constante de ambas com a sociedade em geral e com o mundo do trabalho.

Na mesma direção, Araujo (2008) afirma que as estratégias de formação dos trabalhadores não podem ser dissociadas de projetos de desenvolvimento social. Portanto, é necessário reconhecer que qualquer leitura que se faça sobre educação profissional pressupõe uma opção política acerca da sociedade que queremos construir e/ou fortalecer. Para o autor, a docência na educação profissional compreende um saber específico: o conteúdo capaz de instrumentalizar o exercício profissional. A formação do docente da educação profissional deve garantir a articulação dos saberes técnicos específicos de cada área, dos saberes didáticos e do saber do pesquisador.

Desse modo, para Araujo (2008), os saberes técnicos devem se articular com os saberes didáticos e do pesquisador. Em relação aos saberes didáticos, o autor enfatiza que devem ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes, a fim de que as práticas profissionais ultrapassem os limites da educação bancária e assumam um caráter científico reflexivo. Com relação aos saberes do pesquisador, o autor entende 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.

Conforme Araujo (2008), estes saberes específicos devem ser incorporados ao funcionamento da sociedade e das relações entre trabalho, cultura, ciência e Estado, às políticas públicas, sobretudo, as educacionais e de educação profissional e ao desenvolvimento local e às inovações.

É, pois, na articulação entre os saberes específicos da educação profissional com a sociedade e com as relações de trabalho que vislumbramos uma formação que coloque no centro o ser humano como aquele que faz a história, como aquele que tem o poder de transformar a si, a natureza e, conseqüentemente, a sociedade por meio do seu trabalho.

3.3 O LUGAR DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Na análise que se segue, é preciso deixar claro que as práticas pedagógicas não acontecem separadas dos saberes docentes, há, portanto, uma inter-relação entre os tipos de práticas pedagógicas e os saberes dos professores historicamente situados. É o que Orso (2011) chamou de relação entre prática e teoria, cujo caminho correto vai da prática para a teoria e desta para a prática, e assim sucessivamente. Para o autor, se o problema está ou aparece como tal no ou para o pensamento, é porque já está na realidade, ou seja, está na prática.

Dessa forma, é na prática pedagógica que os saberes docentes se materializam desvelando a realidade que marca o fazer do professor. Não há prática pedagógica sem contexto ou sem implicações, pois nelas se expressam os conhecimentos dos professores, suas visões de mundo e as condições materiais que compõem a realidade.

A prática pedagógica aqui mencionada não se assemelha à prática pensada pela epistemologia na prática que se volta exclusivamente para o que acontece nas atividades diárias dos professores em sala de aula. Antes optamos em tomar a prática pedagógica na perspectiva do materialismo histórico que a considera como a ação de um ser social prático e objetivo, em uma permanente relação com a natureza e consigo com a intenção de produzir transformações. Portanto, estamos falando de práxis.

Isso posto, a tarefa de buscar um conceito para práticas pedagógicas não é fácil, pela natureza complexa dessa atividade, e porque elas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas por uma dada comunidade social (Franco, 2016). Ou seja, não existe uma prática pedagógica, são práticas pedagógicas que respondem a interesses diversos.

Desse modo, é possível pensar que práticas pedagógicas são atividades sistematizadas e intencionalmente desenvolvidas pelos professores com os alunos, objetivando um resultado pedagógico, que têm alcance e efeito social. Portanto, práticas pedagógicas são, essencialmente, um ato político, e como ato político podem servir para conservar e manter a realidade social ou podem servir para gerar transformação social.

Acerca da intencionalidade das práticas pedagógicas, Franco (2016) observa que uma aula ou um encontro educativo torna-se uma prática pedagógica quando se organiza em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Vemos que as práticas pedagógicas são sempre carregadas de intencionalidade e, por essa razão elas também estão sujeitas às condições sociais e políticas que são materializadas na ação do professor.

No que se refere a este debate, Lobato (2011) destaca que as práticas pedagógicas são

[...] submetidas a condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e sociedade, como também diferentes pressupostos sobre a aprendizagem, sobre o papel da escola, de conteúdos e métodos de ensino, avaliação, relação professor-aluno *etc.* (Lobato, 2011, p. 23).

Quando se fala em práticas pedagógicas, o entendimento comum entre muitos professores é que se trata das atividades desenvolvidas com os alunos em sala de aula. Tais atividades fazem sempre a mediação entre os conteúdos ministrados pelo professor e a necessidade de aprendizagem do aluno. Esse entendimento não deixa de ter sua verdade, pois expressa uma condição estrutural que determina essa forma de perceber as práticas pedagógicas.

O olhar para as práticas pedagógicas é sempre voltado para dentro, para o processo de ensino e aprendizagem, ficando, muitas vezes, a compreensão sobre práticas pedagógicas limitada a conteúdos, métodos e a relação professor-aluno, sem perceber o externo e como a realidade material impõe as concepções de práticas pedagógicas.

Veiga (1992) entende a prática pedagógica como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. Sendo considerada uma dimensão das práticas sociais, as práticas pedagógicas saem do âmbito apenas escolar para assumir uma posição de construção social, e, também, de intervenção social, na medida em que podem gerar efeitos de transformação na existência humana.

Nesse entendimento, práticas pedagógicas também são práticas sociais, pois fica evidente que as práticas pedagógicas respondem a uma demanda que é política. Portanto, elas carregam implicações ideológicas e representam modelos de dominação e de construção de

um sujeito que aceita a dominação, mas elas também podem dar a esse mesmo sujeito a capacidade de compreender sua realidade de forma crítica e, a partir dessa compreensão, provocar mudanças significativas em seu espaço social.

Por meio das ideias defendidas por Freire (1979), compreendemos que as práticas pedagógicas se configuram na ação crítica e reflexiva da realidade dos sujeitos envolvidos nela, permeadas pelo diálogo que só acontecem na práxis. Com base em Freire, Franco (2015) atesta que

o professor, no exercício de sua prática docente, pode ou não se exercitar pedagogicamente. Ou seja, sua prática docente, para se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas (Franco, 2015, p. 605).

A compreensão sobre práticas pedagógicas também passa pela relação entre teoria e prática. É essa relação que determina o tipo de prática pedagógica e como será organizada no âmbito da escola. Candau (1999) nos ajuda a perceber isso de forma clara quando afirma que existem duas visões sobre essa relação: uma dicotômica e outra de unidade.

Na visão dicotômica, teoria e prática são separadas e fragmentadas, gerando práticas pedagógicas distanciadas da realidade concreta dos alunos. Já na visão de unidade teoria e prática, estabelecem uma relação simultânea e recíproca, conservando suas identidades, que vão gerar práticas pedagógicas que dialogam com a realidade dos sujeitos a partir da própria prática.

Os estudos de Veiga (1992) nos apresentam dois tipos de práticas pedagógicas, uma repetitiva, sem criticidade, e outra reflexiva, com criticidade. A autora destaca que o primeiro tipo se caracteriza pelo rompimento da unidade indissociável, no processo prático entre sujeito e objeto e entre teoria e prática. O conteúdo se sujeita à forma, o real ao ideal e o particular e concreto ao universal e abstrato.

Fica evidente que esse tipo de prática pedagógica conserva e mantém a realidade social, e com ela suas desigualdades. São práticas isoladas do contexto, o que dificulta a percepção dos alunos sobre as demandas sociais e suas implicações materiais, contribuindo para a pseudoneutralidade. Seu foco é a técnica instrumental, portanto, estão alinhadas aos saberes docentes que têm por base a epistemologia da prática, que são pragmáticos, conservadores e impossibilitam a transformação social.

O segundo tipo se caracteriza pela unidade entre teoria e prática. “A prática pedagógica tem um caráter criador e tem como ponto de partida e chegada a prática social,

que define o orienta sua ação” (Veiga, 1992, p. 21). Desse modo, esse tipo de prática pedagógica se preocupa com a mudança social a partir da compreensão da realidade, dando aos sujeitos a capacidade para transformar a consciência ingênua em consciência crítica (Freire, 1987). Estão, desse modo, alinhadas aos saberes docentes que têm por base a epistemologia da práxis e que buscam superar as desigualdades sociais por meio do entendimento da realidade para promover transformação social.

Na mesma linha de pensamento, Lobato (2011) nos ajuda a ampliar a reflexão. A autora apresenta as práticas pedagógicas que foram concebidas a partir das teorias liberais burguesas, destacando as práticas utilitárias e, para fazer o contraponto, apresenta as práticas na perspectiva da práxis. A autora destaca que, na perspectiva utilitária e imediatista, a prática pedagógica se caracteriza como uma atividade mecânica, ritualista, repetitiva, estéril e acrítica, sem avaliação, apenas um fazer docente preestabelecido e normatizado, uma atividade mecânica que produz os mesmos resultados, independentemente das diversas situações educacionais.

As práticas largamente desenvolvidas na educação profissional, bem como no sistema educacional brasileiro, visam formar trabalhadores para o mercado de trabalho centradas na repetição de procedimentos. Portanto, alinhadas ao interesse do capital. Araujo (2007) aponta que esses métodos tendem a desenvolver habilidades mínimas para o desempenho de funções, de forma que condicionem o aprendiz a reproduzir os conhecimentos elaborados, além de conduzi-lo à condição de operário e ao conformismo à ordem social.

Sobre as práticas na perspectiva da práxis, Lobato (2011) defende uma formação profissional que considere a constituição histórico-social do ser humano, a formação omnilateral, o trabalho como princípio educativo a partir da ideia de politecnia, no sentido de superar a contradição entre o homem e o trabalho.

Desse modo, a prática pedagógica, na perspectiva da práxis, faz oposição à prática utilitária. Nesse tipo de prática, a história e a realidade material do sujeito são consideradas elementos importantes na sua formação, que é pensada para contemplar todas as dimensões de sua existência. A relação com o trabalho não se configura como troca, mas como meio de transformação humana e social, garantindo emancipação.

É possível perceber que as práticas pedagógicas como ato político, sem perder sua dimensão pedagógica, se configuram em uma disputa permanente entre duas vertentes. Uma hegemônica, burguesa e alinhada ao capital, que contribui para a permanência das desigualdades sociais, outra contra-hegemônica, que busca superar as diferenças sociais a

partir da consciência crítica sobre a realidade em um processo dialético de construção e reconstrução.

Como já dito anteriormente, as práticas pedagógicas têm naturezas diferentes. Podem ser conservadoras, com caráter mais técnico, ou podem ser emancipadoras com caráter crítico social. No campo epistemológico da educação profissional, é possível perceber práticas pedagógicas fragmentadas, assim como conceitos que se distanciam sobre o que devem ser essas práticas.

Sobre essa questão, Frigotto (2007) aponta a pedagogia do Sistema S, em especial do SENAI, como pedagogia do capital, que foi incorporada como política dos governos militares para o campo da educação. O autor destaca que o Sistema S defende uma visão de articulação e não de integração da formação profissional à educação básica, o que representa a perspectiva do dualismo e adestramento.

A educação profissional não deve formar o homem para se relacionar com o trabalho como produto de dominação, exploração e separação, mas, sobretudo, como meio de transformação social. Nesse contexto, as práticas devem ter por objetivo valorizar e fortalecer a formação humana como parte essencial de sua conjuntura, sendo capaz de vencer a dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, oportunizando para todos uma formação que permita a igualdade social, a possibilidade de trabalho digno e a autonomia dos sujeitos.

Nessa linha de pensamento, Henrique e Nascimento (2015) destacam a importância do desenvolvimento de práticas integradoras entre disciplinas e cursos, fortalecendo a concepção de currículo integrado que visa à formação humana integral dos sujeitos por meio do Projeto Integrador.

Para os autores,

as práticas integradoras são assim denominadas porque mobilizam a integração entre sujeitos, saberes e instituições. Elas podem ocorrer em diversos níveis e envolvendo uma diversidade de elementos, de forma a propiciar a existência de uma rede de relações de saberes, o que se pode identificar como rede epistêmica (Henrique; Nascimento, 2015, p. 68).

Conforme apontado pelos autores, as práticas integradoras no campo da educação têm o objetivo de atender ao princípio da dialogicidade entre os saberes. Eles afirmam que “sua existência nos contextos de formação escolar visa à promoção de uma percepção mais completa e complexa da realidade e dos problemas que assolam a humanidade” (Henrique; Nascimento, 2015, p. 68).

Como possibilidades de prática integradora, os autores apresentam o projeto integrador como componente curricular que oportuniza ações dessa natureza no interior dos projetos pedagógicos das instituições de ensino médio e superior. Destacam ainda que “a presença do projeto integrador no currículo oficial garante, de forma sistemática e contínua, o espaço para efetivação de ações pedagógicas que evidenciem a concepção de que o conhecimento é uma totalidade social historicamente construído” (Henrique; Nascimento, 2015, p. 68).

Portanto, Projeto Integrador é um conjunto de práticas integradoras que visam superar tanto as dicotomias existentes entre teoria e empiria como a fragmentação historicamente construída entre as disciplinas e campos do conhecimento.

Os autores esclarecem que

a vivência do Projeto Integrador no currículo oficial de um curso técnico ou superior demonstra uma iniciativa concreta de materialização desse ideal, que se efetiva quando ocorre a problematização e reflexão de uma dada realidade, constituindo o diálogo inter/transdisciplinar e a unidade entre teoria e prática (Henrique; Nascimento, 2015, p. 69).

Para os autores, o que cria sustentação para o Projeto Integrador é a lógica de integração que deve estar na essência de um modelo de currículo que tem como objetivo a formação humana integral e integrada, considerando os conhecimentos advindos da natureza, do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura. “Em suma, a prática integradora, a exemplo do projeto integrador, é fortalecida no contexto de um currículo integrado, aquele que prima por uma formação integral para o ser humano” (Henrique; Nascimento, 2015, p. 69).

As práticas pedagógicas integradoras alinhadas à concepção de currículo integrado que visa à formação humana integral podem ser geradoras de autonomia e transformação social no contexto da educação profissional. Elas podem fundamentar ações pedagógicas a partir do princípio de que o conhecimento é uma construção social e histórica, com objetivo de superar as dualidades existentes nesse contexto educacional.

Diante do exposto, cabe refletir sobre o lugar das práticas pedagógicas na educação profissional. O relato histórico realizado na seção 2.3 já nos possibilitou, mesmo que de forma breve, uma percepção sobre esse lugar. Em todos os momentos históricos, a educação profissional foi marcada pelo dualismo estrutural, é, portanto, desse lugar que emergem as práticas pedagógicas concebidas e desenvolvidas na educação profissional.

4 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DA PRÁXIS

Os saberes dos docentes e suas práticas se expressam na docência. Nessa afirmação está a importância de pensar a docência na educação profissional a partir do reconhecimento dessa realidade educacional como campo científico. Desse modo, o objetivo nesta seção é compreender o cenário sobre a docência na educação profissional. Para isso, apresentaremos as concepções sobre ato de ensino como atividade humana e sobre a docência como trabalho do professor a partir do entendimento acerca do conceito de trabalho e profissão na perspectiva materialista. A partir da relação entre trabalho e educação, buscaremos entender a docência na educação profissional e analisaremos os desafios e as perspectivas da docência nesse contexto educacional.

Desse modo, sustentamos que o ato de ensinar é uma atividade humana essencial e fundamental para a humanização do homem que vai além da simples transmissão de conhecimentos e habilidades. Por outro lado, destacamos a docência como trabalho do professor, ou seja, uma profissão formalizada e caracterizada pela presença de um educador qualificado.

No contexto da educação profissional, a docência se apresenta como parte da complexidade envolvida nessa realidade de ensino. Dessa forma, a docência precisa ser vista como uma atividade que demanda saberes e práticas específicas que devem se relacionar com as dimensões políticas, econômicas e sociais da sociedade com objetivo de possibilitar a emancipação dos alunos, inserindo-se, portanto, na perspectiva da epistemologia da práxis, conforme o quadro síntese abaixo (Quadro 12).

Quadro 12: Síntese das discussões realizadas na seção

DOCÊNCIA COMO ATIVIDADE HUMANA		
O ATO DE ENSINO	A TEORIA DA ATIVIDADE	A GÊNESE DA DOCÊNCIA
Atividade humana desenvolvida entre os homens. A essência humana é produzida por meio do trabalho e da educação.	Necessidade de uma relação com o meio em que está inserido com a satisfação de alguma necessidade pessoal. O entendimento do ato de	No seio de algumas congregações religiosas. A partir do século XIX, a docência recebe o status de ofício.

A divisão dos homens em classes. Divisão na educação.	ensino como atividade humana foi institucionalizado em docência pela escola.	Movimento social. O projeto de profissionalização do ensino.
DOCÊNCIA COMO TRABALHO DO PROFESSOR		
O TRABALHO DOCENTE	A PROLETARIZAÇÃO	A PROFISSÃO DOCENTE
Trabalho é uma atividade inerente à condição humana. Imprime forma útil à vida humana produz valor de uso. O que o trabalho do professor produz? Esse trabalho é produtivo? O trabalho docente é parte da totalidade do trabalho no capitalismo. O fato de o trabalho do professor ser não material não significa que ele seja improdutivo.	Classe que vive do trabalho. Autonomia perdida. Racionalização do trabalho docente. O processo de desqualificação.	A profissão docente tem como fundamento a formação inicial e continuada. A construção da identidade do professor. Processo histórico, docência e suas representações sociais. A profissionalização é um movimento ideológico. A docência como trabalho do professor.
FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA EP		
BASES TÉCNICAS	POLÍTICA DE FORMAÇÃO	FORMAÇÃO PEDAGÓGICA
A docência na educação Profissional, bases técnicas sem formação pedagógica. Um trabalhador que se qualifica por sua experiência laboral. Iniciam sua carreira sem preparação pedagógica.	Indefinição de uma política consolidada de formação. A improvisação, a descontinuidade e o caráter especial e emergencial. Ausência de formação pedagógica compromete a natureza do trabalho docente, a construção da identidade e apreensão do papel social.	A formação pedagógica como requisito para a legitimação da prática docente na educação profissional. A importância da formação: A identidade do professor. A consciência de classe. O papel social. A importância da formação: A criticidade. A pesquisa. As relações sociais com o mundo do trabalho.
NOTÓRIO SABER NA EP		
PRESENÇA NA EP	DO QUE SE TRATA?	PEDAGOGIA DA EP
O notório saber sempre esteve presente na educação profissional. Tem respaldo na legislação. A docência por meio do notório saber carrega as concepções da epistemologia da prática.	Título que confere credibilidade aos conhecimentos adquiridos por meio de vivências e experiências. Acaba por revelar a falta de políticas de formação docente.	Destaque para a formação pedagógica para a docência na EPT apontando para uma Pedagogia própria. Os conhecimentos não podem ser tratados de forma desvinculada do contexto social, sem referências históricas e sociais. A superação da dualidade estrutural. Criar significados e um conjunto de estratégias, métodos e técnicas de ensino.

Fonte: Autoria própria (2025).

4.1 O ATO DE ENSINAR COMO ATIVIDADE HUMANA, A DOCÊNCIA COMO TRABALHO DO PROFESSOR

Os sentidos sobre a prática de ensino e as atividades dos professores se manifestam no termo docência. Em sua definição etimológica, a palavra docência tem raízes no latim *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender, conforme apontado por Veiga (2006). Vemos nessa definição etimológica uma ideia simplista sobre a docência que é expressa na noção de transmitir, transferir, demonstrar, apresentar e assim por diante.

Laffin (2013) nos adverte que a docência compreende as múltiplas dimensões e concepções presentes no fazer docente. Ou seja, não é apenas instruir ou transmitir algo. A docência é uma atividade de muitas dimensões que vai além da capacidade de ensinar alguma coisa. O fazer docente compreende um profundo conhecimento sobre a humanidade e suas relações sociais, bem como um claro posicionamento ético e político.

Desse modo, a docência é um ato complexo e sem neutralidade. Como ato complexo, ela abrange variadas esferas e aspectos da vida intelectual, cultural e social dos professores e, como ato sem neutralidade, a docência é sempre exercida com base em interesses e pressupostos políticos. Isso resulta das múltiplas dimensões e concepções do ensino.

Cabe considerar que nessa reflexão a docência será pensada a partir de duas ideias. A primeira é pensar o ato de ensino como uma atividade humana; a segunda é pensar a docência como profissão, portanto, como o trabalho do professor. O ato de ensino como atividade humana sempre foi desenvolvido entre os homens de uma dada coletividade com objetivo de aprimorar suas capacidades e transmitir seus conhecimentos para as gerações futuras.

Laffin (2013) nos adverte que a educação, assim como o trabalho, são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa. Nesse entendimento, o ato de ensinar é visto fundamentalmente como uma atividade do homem e entre os homens.

O autor argumenta que o trabalho é a essência do homem como ato de agir sobre a natureza, transformando-a em função das necessidades humanas. No entanto, a essência humana não é dada ao homem, não é uma dádiva divina ou natural, não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens, é, portanto, um feito humano por meio do trabalho e da educação (Saviani, 2007). Na voz do autor:

Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie (Saviani, 2007, p. 154).

Observamos, conforme citado acima, que os homens produziram suas existências por meio do trabalho e do ensino. Desse modo, o ato humano de ensinar tem a capacidade de assegurar a sobrevivência e a continuação da espécie, além de aperfeiçoar as formas e meios para transformar a natureza. Sobre essa questão, Gadotti (2006) deixa claro que, assim que os homens perceberam as virtudes do ato de ensinar, isto é, ao perceber a possibilidade de conhecer e aprender por meio do ensino, eles iniciaram um processo de reflexão (ainda que sem intenção) que os ajudou a sistematizar e difundir os conhecimentos produzidos e acumulados.

Desse modo, o ato de ensinar sempre esteve presente nas relações humanas sendo determinante para o desenvolvimento da humanidade e para aperfeiçoar as formas de tratar e transformar a natureza. Conforme Saviani (2007), nas comunidades primitivas os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações. Prevalencia, aí, o modo de produção comunal, também chamado de “comunismo primitivo”. Na unidade aglutinadora da tribo, dava-se a apropriação coletiva da terra, constituindo a propriedade tribal, na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo. Nessas condições, a educação identificava-se com a vida.

Sobre isso, Maceno e Silva (2023) apontam que a educação de uma determinada sociedade está intimamente integrada à forma como esta sociedade se organiza para atender às suas necessidades de reprodução social. Nesse sentido, a educação de uma época corresponde ao momento histórico específico, no qual ela existe e atua. Segundo os autores, nas comunidades primitivas, o caráter igualitário e de espontaneidade que as configurava estava presente em sua educação, assim como em todos os outros complexos e esferas sociais daquelas sociedades. Isso demonstraram que a educação nas comunidades primitivas era uma função espontânea da sociedade que acontecia em conjunto.

Mesmo reconhecendo o caráter espontâneo e coletivo do ensino nas comunidades primitivas, os autores enfatizam que havia um nível mínimo de sistematicidade e intencionalidade no processo educativo realizado nesse nível de desenvolvimento social, sem

o qual seria impossível a reprodução social. Nessa perspectiva, compreendemos que nas comunidades primitivas o ensino era desenvolvido no sentido *lato* e estrito. Um com um baixo grau de sistematicidade e outro com alto grau de sistematicidade.

Maceno (2019) afirma que a educação em sentido *lato* acontece de forma relativamente espontânea, inculcando nos indivíduos conhecimentos, valores, comportamentos e outros aspectos importantes de uma determinada sociedade, aspectos estes que se fazem essenciais para a sua reprodução. Esta modalidade da educação foi mais predominante nas comunidades primitivas. Porém, o ensino em sentido mais estrito também estava presente, já demonstrando o ato de ensinar como atividade humana.

Sobre a educação no sentido *lato* e estrito, Lima e Jimenez (2011), a partir dos estudos de Lukács, afirmam que, considerada em sentido *lato*, a educação guarda significativa similaridade com a linguagem, pois também é um complexo universal, comparecendo em todas as formas de sociedades constituídas pelo homem. A educação é imprescindível em todos os modos de organização social porque sua função consiste em articular o singular ao genérico, reproduzindo no indivíduo as objetivações produzidas ao longo do desenvolvimento do gênero humano e, com isso, possibilitando a continuidade do ser social.

Já a educação em sentido estrito surge para atender a interesses particulares e não universais. Em sentido estrito, os autores destacam que

a educação também comparece como práxis social e teleologia secundária; além disso, mantém sua relação de dependência ontológica e autonomia relativa em relação ao trabalho. A diferença fundamental entre educação em sentido *lato* e educação em sentido estrito consiste no caráter universal da primeira e na dependência da divisão de classes da segunda (Lima; Jimenez, 2011, p. 88).

Saviani (2007) deixa claro que a divisão dos homens em classes provocou uma divisão também na educação. Para o autor, o desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e, daí, à apropriação privada da terra, provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas. Ou seja, a educação que antes acontecia de forma espontânea em conjunto com o trabalho passa a ser oferecida de acordo com a divisão de classe social. Saviani (2007) esclarece que

a partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho (Saviani, 2007, p. 155).

Conforme apontado por Saviani (2007), a escola tem sua história fundamentada e estruturada na dualidade entre trabalho intelectual e trabalho manual. O autor enfatiza que a partir desse momento acontece o processo de institucionalização da educação, correlato do processo de surgimento da sociedade de classes que, por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho.

A ideia do ato de ensinar como atividade humana é mais bem compreendida a partir das concepções de Leontiev (1978) no que diz respeito à teoria da atividade humana. Acerca dessa questão, Franco (2009) afirma que a teoria da atividade humana sem deixar de levar em conta os aspectos históricos e culturais, procura estabelecer a diferença entre atividade, ação e operações, entre atividade animal e atividade tipicamente humana e sua vinculação com a atividade psíquica, sua base material, suas necessidades, seus motivos e finalidades.

A autora argumenta que, na perspectiva da teoria da atividade, a base material fundamenta-se no tipo de relação diferencial que se estabelece entre o ser humano e a natureza, quando comparada com o animal. Para a satisfação de suas necessidades de subsistência, de contato, de locomoção e de reprodução, o animal apropria-se da natureza, mas não a transforma. Os seres humanos dela se apropriam e a transformam (Franco, 2009).

Grymuza e Rêgo (2014) destacam que a Teoria da Atividade defende que o desenvolvimento do homem se dá pela necessidade de uma relação entre o meio em que está inserido com a satisfação de alguma necessidade pessoal. Dessa forma, o desenvolvimento das funções psíquicas decorrerá de um processo de apropriação de algum saber, transformando a atividade externa em atividade interna.

Nessa compreensão, toda atividade humana se fundamenta em processos históricos e culturais que na relação entre homem e objeto geram transformação psíquica motivada pela necessidade. Diferentemente dos outros animais, os seres humanos, por necessidade, têm contato, se apropriam e transformam a natureza. Desse modo, ensinar e aprender são necessidades humanas que são desenvolvidas no contexto histórico por meio da relação homem objeto (natureza) que constrói mudanças psicológicas e culturais. Portanto, o ato de ensinar é uma atividade humana, conforme atesta Franco (2009):

Nesse contexto, a atividade de aprendizagem é considerada um componente da atividade humana, orientada para a aquisição, não apenas de conceitos, generalização, análise, síntese, raciocínio teórico, pensamento lógico... mas também para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, subjetivo e social (Franco, 2009, p. 200).

Desse modo, a educação como atividade humana só pode ser entendida a partir da

própria natureza do homem. O autor argumenta que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele próprio produzida. Nesse aspecto, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (Saviani, 1996).

Sob esse ponto de vista, para o ser humano se fazer ser humano, ele precisa aprender. O ser humano não se faz ser humano naturalmente, ele não nasce sabendo ser ser humano, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar e agir. Para saber pensar e sentir, para saber querer, agir ou avaliar, é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo (Saviani, 1996).

Por trabalho educativo, na acepção mencionada, entendemos a ação do ser humano sobre a natureza para produzir sua existência por meio do aprendizado. De modo que há nessa ação um estreito relacionamento com outro comportamento humano que é o ato de ensinar, portanto, também há nessa concepção as ideias embrionárias sobre a docência, mesmo que sem as atribuições conferidas à profissão, pois o ser humano que aprende em algum momento será o ser humano que ensina.

Nessa mesma direção, Freire (2013) trata da prática docente, dando ênfase aos aspectos sociais da formação humana, sem separar quem ensina de quem aprende. Para o autor,

a prática docente que não há sem a discente é uma prática inteira. O ensino dos conteúdos requer e implica o testemunho ético do professor. A boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético” (Freire, 2013, p. 49).

Nesse sentido, a prática docente não se preocupa apenas com a transmissão de conteúdos, antes é uma prática inteira que envolve o aluno e sua realidade social com o compromisso ético do professor, na medida em que

o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível (Freire, 2013, p. 14).

Portanto, a docência, na perspectiva freiriana, não é apenas crítica, ela provoca no educando a capacidade crítica, ela gera criticidade por meio do entendimento da própria humanidade dos alunos. De modo que a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O autor

continua afirmando que a prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética. Assim, a docência se torna um acontecimento autêntico, exigido pela prática de ensinar e aprender, por meio de uma “experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética” (Freire, 2013, p. XX).

Sendo a educação um processo permanente e um evento tipicamente humano, ela tem a capacidade de construir o homem e sua cultura, mas não apenas isso, ela resguarda esse patrimônio e transmite por gerações, nisso consiste o entendimento do ato de ensino como atividade humana que de certo modo foi institucionalizado em docência pela escola, assim como a própria educação. Desse modo

O fenômeno educativo tal qual como aqui foi considerado, manifesta-se desde a origem do homem pelo desenvolvimentismo de processos educativos inicialmente coincidentes com o próprio ato de viver, os quais foram se diferenciando progressivamente até atingir um caráter institucionalizado cuja forma mais conspícua se revela no surgimento da escola (Saviani, 1996, p. 147).

É no âmbito da escola que a concepção sobre docência é consolidada. Nóvoa (1995) destaca que,

inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes (Nóvoa, 1995, p. 15).

Por esse ponto de vista observamos que a docência foi compreendida por muito tempo como sendo uma vocação, próximo ao sagrado ou à caridade humana. Nessa perspectiva, Tardif (2013) alerta, que nesse contexto, a docência era uma “Profissão de fé”. Segundo o autor,

o ensino escolar tal como o conhecemos hoje surgiu na Europa nos séculos XVI e XVIII no contexto da reforma protestante e da contrarreforma católica. Essas grandes reformas religiosas acompanharam-se com efeito da criação de pequenas escolas elementares e dos primeiros colégios modernos, que são o ancestral do ensino secundário. Esses novos estabelecimentos se multiplicaram rapidamente e, antes da Revolução Francesa (1789), a Europa do antigo regime já está coberta de uma vasta rede de pequenas escolas e de colégios. Esta rede é composta principalmente por estabelecimentos privados colocados sob a tutela das Igrejas e das comunidades locais (Tardif, 2013, p. 554).

Conforme apontado pelo autor, a partir do século XIX a docência recebe *status* de ofício. Ele prossegue destacando a abrangência da integração da profissão e o distanciamento da condição vocacional, dando conta que neste novo contexto social, a profissão de docente é gradualmente integrada a estruturas do Estado (nacional, federal, provincial, estatal,

municipal, entre outras). Assim, a relação das professoras com o trabalho deixa gradualmente de ser vocacional, torna-se contratual e salarial (Tardif, 2013).

O autor destaca que no século XX observa-se o crescimento de grupos de especialistas chamados de profissionais em variadas áreas, cada vez mais envolvidos na gestão das instituições, práticas e problemas humanos e sociais. Esses grupos buscavam a profissionalização dos trabalhadores em questão. Quanto aos professores, “essa tendência histórica se cristaliza num verdadeiro movimento social a partir dos anos de 1980, quando as autoridades políticas e educacionais lançam oficialmente nos Estados Unidos o projeto de profissionalização do ensino” (Tardif, 2013, p. 559).

É nesse contexto de luta pela profissionalização dos professores que trataremos da docência como trabalho do professor. Antes de iniciarmos essa reflexão, é importante pensar brevemente sobre o conceito de trabalho sob a ótica do materialismo histórico, fazendo uma relação com atividade docente.

Trabalho, nessa perspectiva, é uma atividade inerente à condição humana. Para Marx (2013), o trabalho só existe sob forma exclusivamente humana, pelo trabalho o homem transforma a natureza e a si mesmo. De modo que a história da humanidade está entrelaçada ao trabalho como atividade transformadora. Ele declara (Marx, 2013):

Antes de tudo, o trabalho é um processo de quem participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica a sua própria vida (Marx, 2013, p. 202).

Vemos que o trabalho como processo transformador de que participa o homem e a natureza imprime forma útil à vida humana, ou seja, produz valor de uso. Marx (1985) sinaliza o trabalho útil como criador de valores de uso, por isso, uma condição de existência do homem, independentemente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana.

No capitalismo, o trabalho produtivo ou material sempre vai gerar dinheiro, mercadoria e lucro. Por outro lado, o trabalho improdutivo ou não material na linha marxista não gera mais valia. Nessa categoria se encontra o trabalho docente que não é considerado um trabalho material. Sobre essa questão, Saviani (2005) afirma que a educação se situa na categoria de trabalho não material. Conforme o autor,

Tais aspectos [ciência, ética e arte], na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não material”. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação situa-se nessa categoria do trabalho não-material (Saviani, 2005, p. 12).

Acerca das ideias de trabalho material e não material, Saviani (1983) afirma que a primeira se refere a mercadorias que existem isoladamente em relação ao produtor, como os livros, obras artísticas *etc.*, ou seja, mercadorias que circulam entre o ato, a produção e o consumo; a segunda diz respeito à atividade na qual produção e consumo são concomitantes, como no caso do médico, do cantor, do professor *etc.*

Sobre trabalho imaterial, Ferreira (2016) afirma que

de um modo geral, entende-se por trabalho imaterial o conjunto de atividades corporais, intelectuais, criativas, afetivas e comunicativas, inerente à produção. Deste tipo de atividade, também resultam produtos intangíveis, como sentimentos de confiança, segurança e conforto aos “consumidores”, em uma nova relação produto-consumo (Ferreira, 2016, p. 46).

A autora destaca ainda que

A categorização do trabalho que não produz bens palpáveis surgiu devido às transformações do mundo do trabalho sob a reestruturação produtiva na qual trouxe a necessidade de uma reformulação da teoria do trabalho. Dentro desta reflexão sobre o trabalho imaterial, alguns teóricos consideram que as transformações do capital, em específico aos processos de trabalho, estão relacionadas com a superação das condições exploratórias, considerando que a subjetividade e o conhecimento produzidos são agora elemento central (Ferreira, 2016, p. 45).

Nesse contexto de transformação do mundo do trabalho, o trabalho imaterial torna-se produtivo, pois transforma o consumidor naquilo que diz respeito a seu modo de vida, e a partir disso passa a ter papel central na reprodução da ideologia dominante, argumenta Ferreira (2016).

Em relação a isso, Hypólito (2011) afirma que a produção imaterial passa a ser muito influente, fazendo com que o trabalho imaterial seja submetido ao capital de maneira superlativa. Nesse sentido, todas as formas de trabalho imaterial ficam cada vez mais integradas às formas de acumulação ampliada. A escola, como local de produção imaterial, antes pouco submetida a relações capitalistas, está cada vez mais integrada a relações comerciais, mercadológicas, de quase-mercado, desempenhando um papel cada vez menos secundário no processo de acumulação.

Ainda sobre o trabalho do professor, outro ponto a levantar é a dicotomia entre trabalho manual e intelectual. Sobre essa questão, Gramsci (1968) alerta que “em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade criadora” (Gramsci, 1968, p. XX). O autor ainda chama a atenção para a indissociação entre atividade humana e intelectual, quando afirma: “Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*” Gramsci (1968, p. 54).

Nessa mesma direção, Amorim (2014) enfatiza que qualquer atividade humana, seja ela intelectual ou manual, fundamenta-se, desde Marx, como um processo no qual subjetividades são objetivadas em um modo de produzir, em um modo de vida.

Trata-se, portanto, de uma objetivação que tem por fundamento a marca da subjetividade histórica. Assim, ao relacionarmos a subjetividade de coletivos de trabalho a determinações absolutas, a possibilidade teórica de dicotomização do que seria intelectual e manual no trabalho se dilui (Amorim, 2014, p. 35).

Portanto, o trabalho docente como processo não pode ter seu aspecto intelectual separado no material.

Segundo Marx (1985), os elementos que compõem o processo de trabalho são: a atividade adequada a um fim, ou seja, o trabalho; a matéria a que se aplica o trabalho, o objeto de trabalho; os meios de trabalho, o instrumental de trabalho. Sobre esse processo, Marx (1985) diz que “todas as coisas que o trabalho apenas separa de sua conexão imediata com seu meio natural constituem objetos de trabalho” (Marx, 1985, p. 199) e que “o meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas, que o trabalhador insere entre si mesmo e o objeto de trabalho e lhe serve para dirigir sua atividade sobre esse objeto” (Marx, 1985, p. 199).

Nesse ponto de vista, resguardando o aspecto econômico da teoria marxista, podemos depreender que a docência como processo de trabalho exerce uma atividade adequada para esse fim, tem um objeto de trabalho definido e tem meios e instrumentos próprios de trabalho. Portanto, o trabalho docente tem um caráter particular por ser desenvolvido por meio de saberes e práticas específicas, de natureza coletiva, social e política que gera transformação no humano e na sociedade. O conhecimento historicamente produzido e o próprio homem são os objetos de trabalho do professor a partir de técnicas e instrumentos pedagógicos voltados para o processo de ensino e aprendizagem.

A pergunta que fazemos agora é: O que o trabalho do professor produz? Esse trabalho é produtivo? Observamos que o trabalho docente produz conhecimentos, cidadania e

humanidade na medida que forma tipos de homens que irão para o mundo do trabalho produzir riqueza. O trabalho docente de fato não cria diretamente mercadoria nem mais valia, mas cria o homem que com sua força de trabalho vai prover materialmente sua própria vida, que vai produzir riqueza em alguma medida para a sociedade. A força de trabalho, nesse caso, seria um tipo de mercadoria.

Sobre essa questão, Moura (2014) esclarece que em uma visão mais ampla se considera trabalhador “aquele cuja atividade laboral está submetida à relação de compra e venda da força ou da capacidade de realizar determinada atividade por meio de remuneração, mediante um contrato de trabalho” (Moura, 2014, p. 33). Nessa perspectiva, o professor integra a classe trabalhadora. Para o autor, o professor é um trabalhador e deve se reconhecer como tal.

[...] é fundamental para o professor compreender-se nessa condição, ou seja, enquanto pertencente à classe trabalhadora, quer seja na educação básica, na educação superior, na educação profissional, enfim em qualquer nível, etapa ou modalidade educacional. Essa consciência de classe vai contribuir, sobremaneira, para que o professor assuma o compromisso ético-político com um projeto de sociedade da classe trabalhadora e, portanto, com um projeto de formação humana emancipada, integral, omnilateral. A consciência de pertencer a uma determinada classe resulta das práticas sociais e produtivas vivenciadas pelo professor durante a vida, logo não se pode esperar que essa consciência se construa apenas nos processos de formação escolar, embora, tampouco, se possa deles descuidar (Moura, 2014, p. 33).

Observamos que quando o professor se reconhece como classe trabalhadora isso gera a consciência de classe que favorece um projeto emancipador de sociedade e posicionamento político contra hegemônico. Desse modo, Moura (2014) destaca que “para atuar na perspectiva contra hegemônica é fundamental compreender que o trabalho docente ocorre no marco das relações capitalistas de produção como os demais trabalhos existentes sob este modo de produzir a vida” (Moura, 2014, p. 34).

Nesse sentido, o trabalho docente produz valor de uso e valor de troca. Conforme discutido por Kuenzer (2011), o trabalho docente “é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido, portanto, à sua lógica e às suas contradições o que vale dizer que o trabalho docente não escapa à dupla face do trabalho capitalista: produzir valores de uso e valores de troca” (Kuenzer, 2011, p. 677).

Assim, por um lado, o docente, segundo Moura (2014),

vende sua força de trabalho, para o capitalista ou para o estado, e o trabalho decorrente desse contrato contribui para formar sujeitos que vão alimentar a

engrenagem do modo de produção capitalista por meio do trabalho abstrato que produz valor de troca, mercadoria. Contraditoriamente, o mesmo trabalho docente, também produz conhecimento científico e tecnológico, forma pesquisadores *etc.*, trabalho eivado de valor de uso e que pode, inclusive, contribuir para questionar o próprio capitalismo (Moura, 2014, p. 34).

Kuenzer (2011) ainda destaca que

o fato de o trabalho do professor ser não material não significa que ele seja improdutivo. Ele se articula à lógica da acumulação, quer pela produção de excedente nas instituições privadas, quer pela atuação em currículos que segmentam a formação, reafirmando as diferenças de classe, quer pela reprodução de subjetividades disciplinadas com a qualificação necessária para atender as demandas do modo de produção capitalista (Kuenzer, 2011, p. 679).

Sobre isso, Nunes (1990) já afirmava que o docente é um trabalhador produtivo na medida em que se encontra numa relação social no interior da organização do trabalho que o faz produzir a mais valia.

Dito isso, analisaremos agora a docência a partir da ideia de profissão. O termo é dado para um grupo de pessoas que exercem uma atividade específica, está atrelado à noção de profissão sentidos e representações sociais que definem que pode ou não praticar a atividade.

Rosas (1977) apresenta como itens atribuídos à profissão um corpo sistemático de teoria e conhecimento do trabalho, uma autoridade profissional, uma outorga da comunidade no exercício daquele trabalho, um código de ética implícito ou explícito e uma cultura profissional.

Freidson (1998) considera a profissão um princípio ocupacional de organização do trabalho com ênfase para o conhecimento e competências especializados necessários para a realização de tarefas diferentes numa divisão do trabalho. Nessa ótica, observamos que o conceito de profissão está associado à ideia da realização de uma atividade específica, mas também apresenta um caráter de reconhecimento social.

Sobre a profissionalização docente destacamos que

refere-se aos processos de formação inicial e continuada dos docentes, desenvolvimento profissional, construção da identidade profissional. Duas vertentes de estudos se destacam, uma aborda a profissionalização como processo de formação profissional do professor; a segunda, o processo histórico de construção da docência e identifica as transformações sofridas pelos docentes (Shiroma; Evangelista, 2010, p. 1).

Com base nessa proposição de Shiroma e Evangelista (2010), a profissão docente tem como fundamento a formação inicial e continuada do professor para o exercício dessa

atividade, bem como, a construção da identidade do professor por meio do processo histórico que constitui a docência e suas representações sociais. Desse modo, podemos afirmar que a profissionalização docente está intimamente ligada à identidade docente e à formação, além de outros fatores. Nesse sentido, Marcelo Garcia (2009) constata que a identidade do professor é uma construção do eu profissional, que evolui ao longo da carreira. Para o autor, “a tecedura da identidade profissional ou professoralidade pressupõe um processo formativo pessoal e profissional, individual e coletivo” (Lomba; Schuchter, 2023, p. 7).

Garcia, Hypolit e Vieira (2005) afirmam que

a identidade profissional dos docentes é assim entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão, certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola (Garcia; Hypolit; Vieira, 2005, p. 54).

Nessa direção, Machado (2024) enfatiza que a formação dos docentes no âmbito da educação profissional é também uma questão de construção identitária e essa envolve um processo histórico complexo do qual fazem parte não somente sua formação profissional de base, mas também seu desenvolvimento profissional como professor e sua profissionalização docente. Desse modo, percebemos que o processo de construção da identidade, assim como, o processo formativo dos docentes busca consolidar um fazer específico do professor uma característica necessária para a ideia de profissionalização.

Portanto, a profissionalização é um movimento ideológico, na medida em que repousa em novas representações da educação e do ser do professor no interior do sistema educativo. É um processo de socialização, de comunicação, de reconhecimento, de decisão, de negociação entre os projetos individuais e os dos grupos profissionais. Mas é também um processo político, porque no plano das práticas e das organizações induz a novos modos de gestão do trabalho docente e de relações de poder entre os grupos, no seio da instituição escolar e fora dela (Núñez; Ramalho, 2008).

Os autores identificam a profissionalização docente como um movimento ideológico, político e social. Sendo assim, é um movimento de luta permanente dentro das estruturas sociais e políticas do estado para reconhecer a docência como profissão.

Nesse sentido, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) destacam que para a

profissionalização dos professores

o primeiro ponto é a questão da formalização do saber, isto é, delimitação de um conjunto de saberes que define o perfil do profissional da educação; destacam, em seguida, a questão do *status* do professor, que passa pelos problemas da autonomia e da valorização salarial; por último, defendem a criação de um código de ética, “um código deontológico, que dê um sentido orgânico à atividade docente e que seja elaborado, é claro, pelos próprios professores” (Nuñez e Gauthier, 2003, p 60).

Observamos, portanto, três movimentos importantes e necessários para a compreensão da docência como trabalho do professor. O primeiro diz respeito à formalização do saber, que trata da delimitação de um conjunto de saberes próprios do professor, mas não só isso, trata também da construção desses saberes. Sendo preciso pensar de forma crítica e dialética sobre esses saberes a fim de entender quem os constituiu, qual a intenção e o interesse político e social, quais as visões de mundo presentes e, essencialmente, qual será o resultado desses saberes na prática docente.

O segundo trata do *status* do professor, que passa pelos problemas da autonomia e da valorização salarial, conforme os autores. O *status* do professor também expressa a autopercepção e a valoração que esses profissionais têm de si mesmo, além das representações sociais acerca da profissão. Ou seja, o reconhecimento de quem é, de sua importância para a sociedade e como o seu fazer pode contribuir positivamente para as mudanças sociais.

Já o terceiro apresenta a criação de um código de ética que dê um sentido orgânico à atividade docente. Nesse ponto destacamos a ética como um elemento inerente à prática docente, portanto ela deve estar no processo e fora dele. O fazer docente, a postura docente e as relações docentes precisam ser fundamentadas na ética de forma inteira demonstrando testemunho ético do professor, como salienta Freire (2013).

Cabe considerar ainda, conforme demonstrado por Cericato (2016), a partir dos argumentos de Sella (2006), que a ideia sobre profissão se forma por meio de um conjunto de pessoas e de saberes, estabelecendo as exigências que buscam demarcar os parâmetros para uma determinada atividade. Entre os saberes se destacam o conhecimento especializado, a aquisição de técnica ou arte, o grau de autonomia, a relação de confiança, o grau de responsabilidade e a organização que atesta a competência e fixa as regras da atividade profissional.

Vemos que as profissões se estabelecem nas relações sociais. Para responder a uma demanda, os homens criam atividades específicas para esse fim. O que marca, portanto, uma

profissão é seu caráter de atividade específica. Sobre isso, Freidson (1996) considera a profissão como um tipo específico de trabalho especializado, que varia em decorrência do conhecimento e da habilidade vistos como requisitos para sua realização. Olhando por essa perspectiva, a docência é o trabalho específico e especializado do professor, sendo o professor o responsável pelo processo formativo dos alunos. Para Coelho (2012), o professor é um trabalhador, sua atuação docente apresenta especificidades, tendo em vista que o objeto do seu trabalho é o próprio ser humano.

Diante dessa constatação, não se pode negar o caráter profissional e específico do ser professor, que além de preservar as capacidades humanas de ensinar e aprender, o que nos diferencia dos outros animais, é capaz de produzir os homens que mantêm a sociedade em permanente movimento. Desse modo, o trabalho docente está posto em um contexto social e político.

Sobre essa questão, Raimann (2015) argumenta a relevância de localizar o trabalho docente em um contexto histórico, cultural, social e econômico, na medida em que o trabalho docente não ocorre de forma isolada, neutra e desvinculado de uma determinada época. A autora compreende o trabalho do professor como um fenômeno que acontece na prática social, em um contexto concreto e situado no modo de produção capitalista.

Estando o trabalho do professor inserido no contexto do capitalismo, é preciso considerar as nuances presentes na relação entre trabalho e educação nessa configuração. Assim, tanto o trabalho quanto a educação estão sob a dominação do capital, sendo necessário pensar em questões como exploração, precarização, lucro, desigualdade, alienação e luta de classe. Nesse cenário, o trabalho imaterial é apropriado pelo capital para conservar e acentuar as diferenças de classe.

Nesse contexto encontram-se os professores que exercem a docência nas escolas, então é possível entender que a docência como trabalho está sujeita ao capital e, portanto, sofre todas as contradições inerentes a ele. Exemplo disso é a ideia da proletarização do trabalho docente. Nessa direção, Antunes (2009) nos apresenta a definição de “classe-que-vive-do-trabalho”, que compreende a noção ampliada, abrangente e contemporânea de classe trabalhadora, que

inclui aqueles e aquelas que vendem sua força de trabalho em troca de salário, como o enorme leque de trabalhadores precarizados, terceirizados, fabris e de serviços, *part-time*, que se caracterizam pelo vínculo de trabalho temporário, pelo trabalho precarizado, em expansão na totalidade do mundo produtivo (Antunes, 2009, p. 218).

Deve incluir também o proletariado rural, os chamados boias-frias das regiões agroindustriais, além, naturalmente, da totalidade dos trabalhadores desempregados que se constituem nesse monumental exército de reserva.

Nesse entendimento, a docência como o trabalho do professor estaria localizada na classe-que-vive-do-trabalho. Tal ideia se aproxima muito da noção de proletariado, pois esses profissionais vedem sua força de trabalho por um salário, trabalham de forma precarizada, não têm controle sobre o seu trabalho e muitos desses são terceirizados e temporários.

Ainda nesse contexto, Contreras (2002) acrescenta que

[...] a proletarização, se ela significa alguma coisa, é sobretudo a perda de um sentido ético implícito no trabalho do professor. Falta de controle sobre o próprio trabalho que possa significar a separação entre concepção e execução se traduz no campo educativo numa desorientação ideológica e não só na perda de uma qualidade pessoal para uma categoria profissional (Contreras, 2002, p. 51).

Para aprofundar a discussão, Contreras (2002) se posiciona sobre a proletarização docente a partir da ideia de autonomia perdida. Segundo o autor, a tese básica da proletarização de professores é que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia. Ele considera que “os docentes, enquanto categoria, sofreram ou estão sofrendo uma transformação, tanto nas características de suas condições de trabalho como nas tarefas que realizam, que os aproxima cada vez mais das condições e interesses da classe operária” (Contreras, 2002, p. 33).

Isso aconteceria, na concepção do autor, por meio do processo de racionalização do ensino, conforme observa no trecho a seguir.

Isso justifica provavelmente as tentativas de racionalização do ensino, como forma de controlar um trabalho de perigosas consequências ideológicas, bem como explica as tentativas de assegurar a colaboração do professor para os fins estabelecidos para a educação pelo Estado, como a melhor forma de conseguir não só seu controle, mas também sua dedicação (Contreras, 2002, p. 44).

Observamos, na análise do autor, que a racionalização do ensino objetiva o controle ideológico dos professores, assim como o controle do seu trabalho por meios das antecipações que caracterizam o processo de racionalização do ensino. O autor argumenta que é impossível fixar de uma vez por todas e por antecipação a prática do ensino, pelo fato de o ensino ser um trabalho que se realiza com seres humanos.

Contreras (2002), nos alerta que é impossível separar por princípio concepção da

execução no ensino. Necessariamente, o professor detém um nível de autonomia e de planejamento em seu trabalho. É precisamente essa impossibilidade de separar radicalmente a concepção da execução que leva às tentativas de desenvolver modos de racionalização do próprio processo de planejamento ou concepção que os professores deverão realizar, de modo que fiquem presos na lógica do controle pelo processo de tecnicidade, abandonando a reflexão sobre os seus fins e assumindo os da instituição.

Dessa forma, o autor entende que a posição clássica da proletarização é a perda de autonomia ocasionada pela redução de professores a meros executores de decisões externas. Soma-se a essa ideia o processo de desqualificação que a docência tem sofrido ao longo da sua história, sempre secundarizada e sem reconhecimento social, professores malformados ou sem formação, salários baixos, condições de trabalho precárias, dentre outros. Segundo Alves (2022), o processo de desqualificação permitiria a constituição de uma força de trabalho mais barata, inscrita em um processo de trabalho cujas tarefas vão sendo progressivamente decompostas e ao mesmo tempo determinadas de fora.

Tal realidade se acentua na educação profissional, em que notadamente é um espaço demarcado pelas desigualdades econômicas e sociais que têm servido aos interesses do capital, preparando mão de obra para o mercado de trabalho. Desse modo, a docência de educação profissional tem se tornado um desafio, principalmente para aqueles que buscam uma docência crítica, que objetiva entender o trabalho como meio transformador do homem e da sociedade, que possibilite a compreensão da realidade para gerar autonomia e emancipação social e que não seja meio de dominação e exploração.

Na docência na educação profissional, as capacidades técnicas adquiridas em situações particulares de trabalho assumem papel central. Observa-se também o enfraquecimento das políticas de formação docente para esse contexto educacional. Sobre essa realidade falaremos a seguir.

4.2 NOTÓRIO SABER E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Na gênese da educação profissional, observamos que coube a esse tipo de educação formar para o trabalho considerado manual, braçal e com baixo valor social. Como consequência dessa realidade, a docência na educação profissional apresenta seus fundamentos em bases estritamente técnicas de domínio de um ofício e sem a necessidade de formação pedagógica. Sobre isso, Lambe *et. al* (2021) destacam que em 1909 nas Escolas de

Aprendizes Artífices não havia professores com formação pedagógica. Na realidade, quem ensinava essas profissões eram mestres de ofícios de mercado, pois a preocupação era estritamente ensinar um ofício.

A formação pedagógica para a docência na educação profissional tem sido uma questão de embate sobre a qualidade do ensino nesse contexto, mas não apenas isso. Na verdade, o que vemos é uma questão de posicionamento político, uma vez que o professor da educação profissional sem formação pedagógica adequada tende a contribuir para a conservação da realidade social fortalecendo as políticas neoliberais.

Mororó *et. al* (2018) alertam que ao longo da história da Educação Profissional, o professor dessa modalidade de ensino sempre foi encarado como um trabalhador que se qualifica por sua experiência laboral, sem necessariamente precisar adquirir conhecimentos didático-pedagógicos para o exercício da docência e, apesar das mudanças ocorridas, essa concepção permanece na Educação Profissional do Brasil.

Na mesma direção, Simionato (2011) enfatiza que, no início da carreira docente no ensino técnico, muitos professores desenvolvem suas atividades sem preparação pedagógica, aplicando em sala de aula os conhecimentos de sua prática. Há, portanto, uma prevalência dos conhecimentos práticos no exercício da docência na educação profissional.

Diante desse fato, é possível perceber que a docência na educação profissional, assim como os saberes docentes e as práticas pedagógicas nesse contexto educacional, tem sofrido forte influência da epistemologia da prática, quando afirma que apenas a experiência laboral seria necessária para ensinar em detrimento à formação pedagógica, discussão já realizada na seção anterior. Em relação a essa questão, é preciso destacar que a Legislação no Brasil permite o notório saber como possibilidade para o ensino, em particular na educação profissional.

Esse fato é apontado por Souza e Sena (2023), que afirmam que o notório saber tem grande ênfase na legislação que trata da educação profissional. Para os autores, a experiência não basta para a docência, como parecem pensar os defensores do notório saber. Lecionar exige um cabedal de conhecimentos que vão muito além da prática, apesar de sua importância. Ao domínio dos conteúdos das disciplinas a serem ensinados deve se somar um conjunto de ações didáticas que favoreçam a aprendizagem, e não apenas a transmissão de informações relacionadas ao como fazer.

Da mesma forma, devem se somar às ações didáticas dos professores os saberes docentes necessários à prática pedagógica. São esses saberes que qualificam os professores a exercerem suas atividades de forma a possibilitar a formação dos alunos em uma perspectiva

emancipatória, superando a dualidade na educação, conforme discussão realizada na seção anterior.

Sobre o notório saber, Machado (2021) salienta que se trata do título que confere credibilidade e segurança ao resultado do processo de apuração e legalização de conhecimentos adquiridos por meio de vivências e experiências, mediante o qual também se reconhecem formas de aprendizagem alternativas às propiciadas pelas instituições formais de escolarização.

Machado (2021) ainda argumenta que o dispositivo do notório saber procura encobrir, mas acaba por revelar a falta de políticas de formação docente para a Educação Básica e, dentro desta, para a EPT, por meio de um afrouxamento das exigências da legislação educacional.

Conforme apresentado por Costa (2018), a ideia do reconhecimento do notório saber como possibilidade de realização do trabalho docente na educação básica encontra-se nas teorias da administração, pautadas na sociedade do conhecimento e na ideia da educação ao longo da vida. A autora defende que o reconhecimento do notório saber significa submeter a profissão docente, sobretudo para a educação profissional, aos primórdios do século XIX, quando o ensino estava à mercê de profissionais dos ofícios, do aprendizado das técnicas, numa concepção de educação pobre para os pobres. Ainda nessa linha de entendimento

O reconhecimento do notório saber como requisito para a docência contribui para a desprofissionalização do trabalho docente, ao fundamentar-se no argumento do aprender a aprender como possibilidade para indivíduos autogerirem sua própria formação e atualização profissional (Macedo, 2017, p. 1242).

Pelo argumento da autora observamos que a docência por meio do notório saber carrega as concepções da epistemológica da prática quando normaliza o aprender a aprender tanto para a formação docente como para a ensino. Além de contribuir para a precarização e a falta de profissionalidade para a docência na educação profissional.

Essa constatação se articula com a ideia de que disputam no Brasil do século XXI duas concepções de docência. Uma vinculada aos interesses do capital e da lógica empresarial, que compreende o professor como um sujeito da prática, dotado de competências e habilidades que facilitam os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, vistos como futuros trabalhadores que engendrarão a lógica do capital; e outra ligada a um projeto contra-hegemônico de sociedade, que se contrapõe a essa perspectiva ao defender o professor como um profissional crítico-reflexivo e transformador de realidades individuais e coletivas (Morais;

Henrique, 2021).

Nessa disputa, o conhecimento pedagógico, ou seja, a formação pedagógica para a docência na educação profissional dá ao professor as condições necessárias para conduzir o aprendizado do aluno de forma satisfatória. Sobre isso, Kuenzer (1999) afirma que o professor da EP

Precisará adquirir a necessária competência para, com base nas leituras da realidade e no conhecimento dos saberes tácitos e experiências dos alunos, selecionar conteúdos, organizar situações de aprendizagem em que as interações entre aluno e conhecimento se estabeleçam de modo a desenvolver as capacidades de leitura e interpretação do texto e da realidade, comunicação, análise, síntese, crítica, criação, trabalho em equipe, e assim por diante (Kuenzer, 1999, p. 171).

Nesse entendimento, a docência da educação profissional deve alinhar os saberes pedagógicos aos saberes técnicos com o objetivo de entender a realidade e intervir sobre ela, para superar a dicotomia entre trabalho manual e intelectual. Kuenzer (2013) adverte que o trabalho do professor se apresenta com elementos de contradição, pois ao passo que pode contribuir para o capital através do processo de produção do valor, também pode contribuir para a transformação desta realidade com vistas à superação da ordem social imposta, através da formação de consciências críticas dos indivíduos.

A autora nos reporta ao entendimento sobre a natureza política e social do trabalho docente, por meio da contradição que existe na própria docência, que tanto pode contribuir para o capital como pode contribuir para a superação da ordem capitalista vigente, como já sinalizado anteriormente. Para isso, é preciso que os professores da educação profissional compreendam a importância da docência como ato de transformação social e a própria natureza do trabalho docente. Sobre isso, é importante destacar que

Um dos fatores que tencionam os limites enfrentados pelos docentes no exercício e no direcionamento do seu trabalho, principalmente na modalidade da EP, trata-se da indefinição de uma política consolidada de formação que o ajude a compreender a natureza do seu trabalho, as contradições inerentes ao exercício profissional, bem como a construção da identidade e apreensão do seu papel enquanto sujeito importante na construção de uma nova sociabilidade (Silva *et. al.*, 2019, P. 12).

Desse modo, ausência de formação pedagógica para a docência na educação profissional compromete a natureza do trabalho docente nessa realidade educacional. Essa natureza está ligada diretamente à compreensão do trabalho como meio de transformação do homem e da sociedade, ou seja, a docência nessa perspectiva é capaz de produzir no homem a humanidade que é construída historicamente (Saviani, 2005).

Mororó *et. al* (2018) constatam que mesmo que pareça não ter havido muitos avanços no último século em relação à questão da docência na Educação Profissional, é possível perceber que, em relação ao passado, ocorreu uma pequena evolução no perfil do docente da educação profissional técnica. Se antes o mestre de oficina-escola, a quem o aluno tinha que adotar como referência, era mais do que suficiente como modelo de prática pedagógica a ser adotado, as mudanças socioeconômicas atuais, que determinam as forças de trabalho e a educação, indicam a necessidade de interação de conhecimentos diversos, no sentido de não apenas repetir o que foi aprendido, mas de criar conhecimentos.

Os autores afirmam que a docência para a Educação Profissional requer uma formação mais ampla, aliando o conhecimento técnico e científico com as transformações impostas no mundo do trabalho. Desse modo

[...] é pressuposto básico que o docente da educação profissional seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar (Machado, 2008, p. 18).

Nos argumentos da autora, observamos a importância de uma formação específica para a docência da educação profissional que valorize a criticidade e a pesquisa com objetivo de compreender as relações sociais estabelecidas no mundo do trabalho. No entanto, Machado (2008) deixa claro que a marca das políticas de formação para os professores dessa modalidade de ensino tem sido a improvisação, a descontinuidade e o caráter especial e emergencial dos programas de formação. De modo que

[...] é preciso e urgente definir uma política nacional ampla de valorização da formação dos professores para essa área e que isso passa pela superação de fato da tendência histórica às improvisações, pela institucionalização dessa formação, superação de preconceitos e real tratamento de equivalência formativa comparativamente à recebida pelos demais professores (Machado, 2008, p. 82).

Nessa linha de pensamento, é preciso superar a instituição do notório saber na docência da educação profissional e fortalecer a política de formação pedagógica. Tal iniciativa seria de início importante para superar as improvisações e a falta de prestígio social que marcam a educação profissional ao longo da história, seguida de ações de valorização profissional, melhorias nas condições de trabalho e consolidação da identidade dos profissionais que atuam nesse contexto a partir da formação inicial.

Sobre isso, Mororó *et. al* (2018), com base nos estudos de Moura (2008) destacam que, quando se trata da formação inicial, existem três perfis dos profissionais docentes que atuam na educação profissional técnica: licenciados, bacharéis e instrutores. Aqueles que atuam na esfera pública normalmente são graduados, sendo divididos em dois grupos: licenciados e bacharéis e tecnólogos. O grupo dos licenciados atua na formação geral, como química, física ou geografia, mas não possui preparação específica para atuar no campo da formação profissional. Já o grupo dos bacharéis e tecnólogos é composto pelos professores graduados que atuam nas disciplinas específicas da formação profissional dos cursos técnico e tecnológico e que têm o domínio do campo científico de sua área de estudo, mas que, em geral, não possuem preparação pedagógica para a atuação docente.

Os autores ainda ressaltam, de acordo com Moura (2008), que no setor privado da Educação Profissional é mais comum a existência de um terceiro perfil docente na educação técnica, a saber, o de instrutor, docente que tem, em geral, muita experiência profissional no campo específico. É um professor que, às vezes, é técnico, às vezes não, e que, em geral, não possui formação em nível superior (nem bacharelado, nem licenciatura ou tecnólogo). Esses professores são encontrados no Sistema “S”, em algumas escolas privadas e nos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), ofertados por diversas instituições em nível federal, estadual e em instituições privadas.

Machado (2024), ao tratar da formação pedagógica como requisito para a legitimação da prática docente na educação profissional, apresenta-nos alguns possíveis perfis desses profissionais. Segundo a autora, ao perguntar para os professores da EPT o que eles fazem quando convocam, durante a formação por eles ministradas, o trabalho para o qual eles formam, pode colocar em evidência diferentes modelos de perfis docentes em disputa na e da prática pedagógica: dentre outros, a visão da docência como mera transmissão de procedimentos instrumentais, concepções compensatórias e assistencialistas, abonadores acrílicos de mesmices didáticas em voga tais como as controvertidas metodologias ativas.

Conforme assinala Machado (2024), nesse cenário podem surgir reprodutores do modelo do antigo mestre da oficina-escola, de origem remota da era do artesanato, praticantes do método das demonstrações, obstinados a fazerem do aluno um mero imitador de suas ações. Também podem sobrevir os que se pautam pelo modelo do mestre taylorista, seguidor da pedagogia por objetivos, tecnicistas, guiados por manuais instrucionais e prescrições efficientistas, assim como o chamado mestre de notório saber por que foi transportado à função de docente pelo bordão de que “para ensinar, basta saber fazer”.

É preciso ressaltar que

Nesses modelos de perfis docentes da EPT subentende-se que os fatores experiência e prática sejam um substituto convincente da formação docente sistemática. Entretanto, essa não é uma questão simples a ser considerada, pois há experiências positivas e outras nem tanto. Além disso, para ser formativa, a experiência prática precisa ser reelaborada e ela não decorre somente da dinâmica pessoal. Dela pode estar distante o diálogo com outros quadros de referência, tais como a ciência, a cultura, a filosofia, a história, a tecnologia, o trabalho *etc.* (Machado, 2024, p. 05)

A autora destaca a importância da formação pedagógica para a docência na educação profissional, apontando para uma Pedagogia para esse contexto. Para isso, os conhecimentos não podem ser tratados de forma desvinculada do contexto social, sem referências históricas e sociais, privados de fundamentações científicas e culturais (Machado, 2024). Dessa forma, a autora enfatiza que há particularidades pedagógicas da educação profissional e tecnológica e, portanto, pedem uma atenção especial a relação entre trabalho e educação e ao seu entendimento numa concepção mais ampla, como produção ontológica do ser humano e da sua existência como humano, como realidade complexa e contraditória, base a partir da qual se desenvolvem a história, a cultura e o conhecimento científico e tecnológico.

Outra questão levantada pela autora, que deve caracterizar a Pedagogia da EPT, diz respeito à necessidade de superação da dicotomia educacional que separa a preparação de alguns para exercerem, na sociedade, as funções intelectuais e, de outros para exercerem as funções instrumentais, divisão reiterada na organização curricular polarizada entre, de um lado, os conteúdos gerais e, de outro, os profissionais.

Desse modo, fica claro que

cabe à pedagogia da educação profissional e tecnológica criar significados e um conjunto de estratégias, métodos e técnicas de ensino-aprendizagem orientadores da condução dos professores, alunos, técnicos administrativos e gestores nos assuntos pertinentes a essa modalidade educacional. Isso implica considerar a essencialidade da importância da técnica e da tecnologia para o desenvolvimento das capacidades inventivas e inovadoras do ser humano e a conquista de patamares mais elevados de bem-estar social (Machado, 2024, p. 12)

É possível, portanto, constatar a importância e necessidade de formação pedagógica para o exercício da docência na educação profissional. Mas, também observamos que a ausência de formação pedagógica para a EPT é uma condição entrelaçada na história dessa realidade educacional. Moura (2008) destaca que na EPT o professor deve assumir outra atitude, forjada a partir de outro tipo de formação, que deve ser crítica, reflexiva e orientada pela responsabilidade social.

Nessa perspectiva, a formação docente precisa ir além dos limites impostos pela

empresa capitalista sob a ótica neoliberal, deve contribuir para que os formandos alcancem autonomia e emancipação, de modo que possam atuar na perspectiva da transformação social orientada ao atendimento dos interesses e necessidades das classes trabalhadoras (Moura, 2014).

Observamos no argumento do autor a importância da formação docente para construir a identidade do professor da educação profissional que inclua a formação da consciência de classe e do papel social desses profissionais. Souza (2013) já apontava nessa direção ao dizer que

[...] o papel desses profissionais vai além da simples preparação para o trabalho, para o mercado, dimensões objetivas e reais da vida social que não podem ser desconsideradas. No entanto, os fins do trabalho pedagógico pressupõem a preparação de homens e mulheres que saibam se situar na sociedade e compreendê-la, entender a economia política e a sua relação com o trabalho, com as condições materiais em que vivem, com o próprio trabalho docente que realizam (Souza, 2013, p. 391-392).

Sobre formação para a docência na educação profissional, cabe considerar que Kuenzer (2008) enfatiza três elementos como importantes para a formação de professores na educação profissional. São eles: o conhecimento do mundo do trabalho sem ingenuidade; a clareza em relação ao tipo de Educação Profissional que existe nas instituições; a existência de conhecimentos por meio de pesquisas, que preconizem sobre uma pedagogia do trabalho.

Nessa linha de entendimento, é possível perceber que a compreensão das relações de forças presentes no mundo do trabalho deve ser elemento essencial na formação docente para a EP. Tal compreensão cria no professor as condições para entender os condicionantes sociais presentes nas políticas neoliberais que garantem a conservação da realidade, bem como cria as condições de resistência e enfrentamento desses condicionantes.

Isso nos leva ao segundo elemento citado pela autora que é o entendimento do tipo de Educação Profissional que existe nas instituições, ou seja, o professor precisa entender que existem tipos de educação profissional fundamentados em epistemologias diferentes, alguns se preocupam apenas com a técnica isolada do contexto social contribuído para a manutenção das desigualdades, outros buscam não separar a técnica da realidade social, nem a teoria da prática para possibilitar a compreensão da realidade e sua transformação social.

Já o terceiro elemento trata da existência de conhecimentos por meio de pesquisas que fundamentem uma pedagogia do trabalho. Desse modo, o docente da EP precisa entender que existe um saber que é próprio dessa realidade de ensino, assim os professores para EP devem dispor de um *corpus* de conhecimentos resultantes de pesquisas na área de trabalho e

educação, nos quais o trabalho seja visto como princípio educativo e sejam discutidas as bases materiais que sustentam a ideologia capitalista (Kuenzer, 2008). Portanto, nas palavras de Pasqualli; Villela; Vieira, (2023),

do ponto de vista da docência, a EPT se difere das demais modalidades de ensino pelo perfil de seus estudantes, pelo *status* atribuído aos seus cursos, pela demanda para a superação da dualidade teoria e prática, pela necessidade de aproximação com os arranjos produtivos locais e regionais e, principalmente, pela necessidade de que os profissionais formados não sejam apenas meros técnicos habilidosos em determinadas tarefas, mas que construam um conhecimento mais integral, que percebam o que está por trás dos fenômenos, que consigam compreender e associar as bases da cultura, da ciência e da tecnologia e do trabalho (Pasqualli, Villela;Vieira, 2023, p. 13).

Observamos que a docência na educação profissional apresenta especificidades em sua natureza, assim como no público que atende. Desse modo, suas práticas pedagógicas devem ser organizadas para vencer a dualidade estrutural que marca essa realidade e fortalecer a formação humana integral em resistência a técnica instrumental reprodutivista.

Sobre isso, Souza e Sena (2023) destacam que, quando falamos em EPT, precisamos nos questionar sobre a qual educação estamos nos referindo: se a um tipo de educação que percebe o trabalho como princípio educativo, produto das necessidades humanas e necessário à emancipação social; ou, se a um tipo de educação que existe em função das demandas do mercado e que, por isso, precisa se qualificar para melhor desempenhar suas funções. A partir do nosso posicionamento quanto a um desses modelos de educação, é que se darão as nossas práticas educativas enquanto formadores de sujeitos para o mundo do trabalho.

Souza e Sena (2023) se posicionam por uma EPT que tenha a formação omnilateral como essencial para os seres humanos. Assim sendo, um tipo de educação comprometida com o desenvolvimento social e contrária à formação unilateral, caracterizada pelo trabalho alienado, mutilado. Os autores esclarecem:

Nossa compreensão de EPT está alicerçada nos princípios da omnilateralidade que vão ao encontro da educação politécnica e da Escola Unitária. Ou seja, defendemos uma educação para além das exigências do mercado, o que não implica numa incoerência ou descompasso entre o desenvolvimento tecnológico e os conhecimentos trabalhados nas instituições de ensino profissional. O que não desejamos é um ensino que tenha o capital como princípio norteador e que o educando esteja alienado quanto ao tipo de sociedade em que está inserido, sendo um mero reproduzidor do sistema (Souza; Sena, 2023, p. 07).

Portanto, na formação pedagógica para a docência na educação profissional é preciso observar os conhecimentos hegemônicos e contra-hegemônicos presentes na educação. Conforme apontado por Ramos (2003), sob a lógica hegemônica da pedagogia das

competências, esses conhecimentos tendem a se limitar ao recorte estritamente instrumental, desagregando a formação pelo atrelamento a tarefas e desempenhos específicos, prescritos e observáveis. No sentido contra-hegemônico, esses conhecimentos seriam localizados nos respectivos campos originais da ciência e das disciplinas escolares, identificando suas relações com outros conhecimentos originários do mesmo campo e de campos distintos do saber científico/escolar, com o objetivo de garantir aos trabalhadores o acesso aos conhecimentos universais historicamente construídos pela humanidade. Isto, muito além de possibilitar a realização de ações técnicas, possibilitaria ações políticas e a construção de novos conhecimentos.

Ramos (2003) ainda destaca que o alcance de uma educação contra-hegemônica depende de pressupostos epistemológicos bem como ético-políticos de uma pedagogia emancipatória do ponto de vista curricular. Para isso, a autora defende que a realidade concreta é uma totalidade, de modo que o currículo busque abranger todas as dimensões do conhecimento, em que se incluem determinações e potencialidades técnico-operacionais, econômicas, físico e socioambientais, sócio-históricas e culturais; que o homem, como sujeito histórico-social, não se dispõe psicologicamente a adaptar-se às instabilidades sociais, mas a enfrentar a realidade concreta, apropriando-se dela, transformando-a e transformando-se permanentemente; que o processo de subjetivação não é intrínseco ao próprio indivíduo, mas síntese das relações sociais em que o homem se apropria da realidade objetiva e, assim como apreende subjetivamente suas leis, objetiva-se como ser social por meio das próprias ações sobre a realidade; que a contextualização dos conteúdos de ensino como mecanismo que potencializa a aprendizagem significativa não pode limitar os conteúdos à forma como se manifestam no cotidiano, mas deve levar à compreensão da realidade de forma pensada, para além do senso comum; que as disciplinas científicas e escolares têm uma história e uma identidade epistemológica, de modo que suas fronteiras não se dissolvem por simples opção metodológica.

Podemos sintetizar os pressupostos apresentados pela autora na formação docente para a educação profissional nos conceitos de: formação humana e integral, transformação social, apropriação objetiva da realidade, contextualização da realidade e historicidade das disciplinas escolares. Ou seja, os professores da EP devem compreender a formação inserida na totalidade das relações humanas, uma vez que apenas por meio dessa ideia pode ocorrer a transformação social da realidade porque essa é apropriada de forma objetiva pela ação do homem, por essa razão a contextualização dos conteúdos deve ser sempre atrelada à realidade sem negar a historicidade do conhecimento.

Destacamos, portanto, que um dos grandes desafios da docência na educação profissional é a formação pedagógica. Nessa linha de entendimento, Pasqualli; Villela; Vieira (2023) realizaram uma análise sobre os desafios da docência na educação profissional nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a partir da percepção de professores licenciados e não licenciados.

Os pesquisadores destacam que existem diferenças notáveis entre atuar na EPT e nas outras modalidades de ensino, já que, na EPT, o professor precisa atuar em cursos e programas que abrangem a formação inicial e continuada, formação profissional técnica de nível médio e formação profissional e tecnológica de graduação e pós-graduação, assim também se depara com um público de perfil muito diferenciado daquele que frequenta as universidades ou mesmo jovens que frequentam a educação básica estadual e municipal (Pasqualli; Villela; Vieira, 2023).

Os autores apontam como desafios na docência da educação profissional a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo, a constituição da identidade docente e a formação para a docência nessa realidade educacional. Tais desafios coexistem na docência na EP e se materializam a partir do seu próprio contexto de ensino persistindo, por exemplo, no enfoque didático metodológico que deve ser dado nas aulas, em como ensinar na educação profissional, se existe um saber próprio na docência da EP, qual é a identidade na EP e, certamente a mais relevante, a necessidade de formação pedagógica para ser docente nesse contexto.

Diante do exposto, podemos considerar a urgência de pensar e viabilizar uma Pedagogia para a educação profissional que se fundamente em uma formação pedagógica própria para essa realidade educacional nos moldes já discutidos por Machado (2024). Disso depende diretamente o fortalecimento do campo epistemológico da EP, assim como, a construção da identidade profissional dos professores, como observa a autora

A formação dos docentes da EPT é também uma questão de construção identitária e essa envolve um processo histórico complexo do qual fazem parte não somente sua formação profissional de base, mas também seu desenvolvimento profissional como professor e sua profissionalização docente (Machado, 2024, p. 08)

Portanto, analisar o contexto em que está inserida a docência na educação profissional, assim como os desafios históricos deste processo, nos faz refletir sobre o quanto é importante a formação dos professores na perspectiva da práxis para construir no próprio processo de humanização, os ideais de liberdade, transformação social, autonomia, e, essencialmente a consciência de classe tão necessária para a superação do capitalismo.

Ademais, é preciso enfatizar que a docência como atividade humana é a profissão do professor. Como tal é desenvolvida por pessoas que devem estar qualificadas para essa atividade, com as pessoas e para as pessoas, de forma que mobiliza inúmeras habilidades e capacidades humanas para entender a realidade e agir sobre ela. Sendo assim, a docência é sempre uma relação social marcada pelas contradições que perpassam, obrigatoriamente, pela realidade e pela história das pessoas.

Essa parte da dissertação tem por objetivo apresentar a síntese integradora que consiste na análise crítica dos resultados. A partir das soluções de trabalho que foram levantadas na fase da análise explicativa das soluções, organizamos as ideias que fundamentam a resposta de investigação. Salvador (1986) entende por solução os conteúdos que têm relação com a temática da pesquisa e que possam oferecer respostas para o problema da investigação.

Desse modo, faremos a exposição dos achados da investigação considerando os limites teóricos que envolvem um tema complexo como os saberes e as práticas pedagógicas no contexto da educação profissional. Tais limites teóricos dizem respeito às fronteiras conceituais, metodológicas e epistemológicas que envolvem a compreensão e a abordagem do assunto. Por essa razão, é preciso deixar claro que nosso entendimento sobre o tema está respaldado no materialismo histórico-dialético. Sendo assim, os saberes docentes e as práticas pedagógicas são entendidos como resultados do processo histórico que se desenvolve na realidade material dos professores, considerando os condicionantes sociais, culturais e políticos.

No que se refere aos saberes docentes, as aproximações realizadas nos trabalhos analisados apontam para o entendimento de que os estudos sobre essa temática compõem um amplo e diversificado campo que, em âmbito internacional, vem se constituindo há várias décadas, no Brasil o tema foi introduzido a partir da disseminação do pensamento de Tardif nos anos 1990 (Alves, 2007).

Nesse contexto, as teorias do saber docente e o movimento de profissionalização do magistério vão se delineando, ganham impulso e coincidem com o momento da eclosão da crise do modelo de Estado do Bem-Estar Social nos países do Norte e a reorganização do processo de produção capitalista (Alves, 2007). Desse modo, o estudo dos saberes docentes está relacionado com o movimento da profissionalização docente e com a concepção de um tipo flexível de trabalhador que o capital passou a exigir.

Assim foi criada a categoria saber docente, que permite focalizar as relações dos professores com os saberes que dominam para poder ensinar e aqueles que ensinam, sob uma nova ótica, ou seja, mediadas por e criadoras de saberes práticos, que passam a ser considerados fundamentais para a configuração da identidade e competência profissionais (Monteiro, 2001).

Nessa perspectiva, a profissão docente remete a um conjunto de conhecimentos e saberes plurais, aptidões a serem desenvolvidas durante o processo de formação inicial, no exercício da profissão e na formação continuada que, por fim, constituirão a identidade do

professor (Bernadi, Fontana; Kuhn, 2020).

Portanto, observamos que o estudo dos saberes docentes fortaleceu a reivindicação de *status* profissional para os profissionais da educação, apoiados na premissa de que existe uma base de conhecimento para o ensino (Almeida; Biajone, 2007; Ribeiro; Gonçalves, 2018). Nesse sentido, os saberes docentes servem para legitimar a profissão (Nunes, 2001).

Destacamos no Quadro 13 que os três principais autores que tratam sobre os saberes docentes convergem para a ideia de que existe uma base de conhecimentos específica para a docência como profissão.

Quadro 13 – Base de conhecimento para a docência

SHULMAN (1987)	GAUTHIER (1998)	TARDIF (2014)
Deu destaque ao que ele chamou de “ <i>knowledge base</i> ”, ou seja, base de conhecimento . Para ele, a profissionalização dos professores era uma necessidade da categoria e seus saberes formariam um conjunto de conhecimentos específicos do docente.	Investigações centradas na natureza dos saberes subjacentes ao ato de ensinar, mais precisamente, os estudos sobre o ensino que buscam identificar e/ou definir um repertório de conhecimentos dos docentes. Apresenta a ideia do ofício feito de saberes que se constitui por meio de ações construídas a partir dos múltiplos saberes docentes.	A profissionalização da docência passa, necessariamente, pelo reconhecimento dos saberes docentes. Destacou o repertório de conhecimentos que só poderá existir se reconhecermos que os professores possuem a capacidade de racionalizar sua própria prática.

Fonte: Autoria própria (2025).

Tais ideias serviram para dar ao movimento de profissionalização docente o reconhecimento e a valorização do saber produzido pelo professor no exercício da profissão. Portanto, reforçou-se a ideia de que há um saber que sustenta a ação docente e que não se ensina o que não se sabe. As referidas ideias foram importantes para o reconhecimento social da profissão docente e no entendimento de que ensinar não é dom, assim como contribuíram diretamente para a ênfase dada as atividades práticas dos professores no cotidiano escolar.

Desse modo, os saberes docentes se constituem por via de processos pessoais, vivenciados no dia a dia, nas relações entre pares, na convivência familiar e, sobretudo, ganham materialidade na carreira docente, quando os saberes passam a ser significados pela condição prática e experiencial (Perini; Bracht, 2016). Também são provenientes do trabalho docente, na dimensão subjetiva e coletiva e, de uma ação situada, com sentido e significado para sua prática pedagógica e de natureza profissional, pessoal, cultural, política, educacional e nas diversas atividades realizadas na instituição de ensino (Ribeiro, 2022).

Destacamos que ao conceito de saber docente se atrelou a ideia de conhecimento

prático, dando a atividade realizada no trabalho do professor em sala de aula um caráter excepcional. A valorização profissional a partir dessa reflexão do conhecimento prático, enquanto elemento fundamental e estruturador de novas propostas de formação docente considera os saberes da experiência como saberes fundamentais para a prática profissional, tornando-se o núcleo vital dos saberes docentes (Bertoni Pinto, 2001).

Nesse sentido, o estudo dos saberes docentes se colocou contrário ao paradigma da racionalidade técnica. O modelo da racionalidade técnica, característico dos anos 1970 e que dominou durante mais de uma década a área da formação docente, passou a ser substituído pelos argumentos da racionalidade prática, que considera os professores como profissionais reflexivos (Zibetti; Souza, 2007), de modo que os saberes docentes passam a ser investigados a partir das práticas com objetivo de superar a racionalidade técnica (Nunes, 2001).

É preciso destacar que a racionalidade técnica, que orientou e serviu de referência para a educação e para o fazer dos professores, tinha como princípio a atividade mecânica e estritamente técnica do ensino. O que a racionalidade prática ou a epistemologia da prática fez foi pensar o ensino não mais a partir da técnica de ensino, sendo a prática cotidiana ou a experiência do professor na sala de aula a grande referência para o ensino.

Sobre essa questão, observamos no Quadro 14 que os três principais autores que investigaram os saberes docentes convergem na ideia de que a experiência é o saber fundamental para o exercício da docência.

Quadro 14 – A experiência como saber fundamental para a docência

SHULMAN (1987)	GAUTHIER (1998)	TARDIF (2014)
A experiência, para o autor, possibilita a construção de uma “sabedoria didática prática de professores competentes” . Ou seja, sem a experiência prática o conhecimento pedagógico do conteúdo não desempenha sua função básica que é diferenciar os professores dos outros profissionais.	O saber da ação pedagógica que diferencia os professores é o saber experiencial dos professores a partir do que é testado em sala de aula. Por essa perspectiva, os saberes da ação pedagógica estão ligados ao saber da experiência dos professores que são validados pelos acontecimentos em sala de aula.	Os saberes experienciais têm papel fundamental e representam a construção de uma alternativa para legitimar a autoridade docente sobre os saberes mobilizados na prática docente. Os saberes docentes se originam na prática por meio da experiência que assume valor central na docência , sendo, dessa forma, o meio para saber ensinar.

Fonte: Autoria própria (2025).

Nessa perspectiva, os saberes da experiência são constituídos no exercício da prática cotidiana da profissão, fundados no trabalho e no conhecimento do meio. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva

sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser (Monteiro, 2001). Saberes da experiência que estão ancorados na e sobre a prática, de onde emergem os principais saberes por via do confronto, das dúvidas, dos desafios, mas também dos aprendizados, das superações e dos conhecimentos que são gerados e passam a fundamentar as ações cotidianas do professor (Perini; Bracht, 2016).

Desse modo, cria-se um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática. É um conhecimento pessoal, tácito e não sistemático, espontâneo, intuitivo, experimental, cotidiano, do tipo que leva a pessoa a agir sem saber como age, em concepção oposta à da racionalidade técnica (Monteiro, 2001).

Nesse contexto, o saber teórico metodológico, uma vez traduzido para uma prática real, não se distancia do saber da experiência e do saber do experimento. Saber da experiência e o saber do experimento se cruzam, surge então um outro saber, o saber da vivência prática. Desse modo, quando a ausência do saber didático-pedagógico se faz presente, surge a necessidade de uma reflexão sobre a prática e, de forma tímida, vemos surgir o professor-reflexivo (Ledoux; Gonçalves, 2008).

Nesse sentido, o conceito de professor-reflexivo e de reflexão-na-ação se fortalecem a partir da ideia de que o professor analisa e interpreta a sua própria realidade no ato, e o de reflexão-sobre-a-ação, que implica o olhar retrospectivo e a reflexão sobre o que foi realizado (Monteiro, 2001). Portanto, considerar os professores como práticos reflexivos é ver a prática profissional como um lugar de formação e de produção de saberes práticos (Almeida; Biajone, 2007).

Tal realidade estreita a possibilidade de estabelecer relações entre teoria e prática quando os saberes da prática são mais significativos para o exercício da docência. Há um distanciamento entre teoria e prática com um caráter demasiadamente instrumental nas políticas de formação de professores. Por essa razão é possível perceber a dificuldade de considerar os aspectos filosóficos, históricos, sociais e culturais nos saberes docentes por razão da racionalidade instrumental (Bernadi; Fontana; Kuhn, 2020).

A partir dessas ideias se afirma que o saber docente não se objetiva no discurso normativo da Pedagogia, mas na atuação cotidiana dos professores (Zibetti; Souza 2007). Desse modo, o profissional não pode acessar o saber acadêmico para aplicar uma técnica única para resolver um problema, ele tem que improvisar, inventar e testar estratégias na situação de trabalho. Abandona-se o modelo aplicacionista, em favor de um saber produzido pelo professor no exercício profissional, baseado em uma racionalidade na qual o processo reflexivo, a improvisação, a indeterminação, a criatividade, a intuição, o senso comum

desempenham um grande papel, apoiando-se, ao mesmo tempo, em rotinas próprias de cada tradição profissional (Cruz Junior; Della Fonte; Loureiro, 2014).

Nessa perspectiva, ganha relevância o saber espontâneo, intuitivo, inerente às habilidades do professor, personalizado e situado, mobilizado e elaborado durante a própria ação (Cruz Junior; Della Fonte; Loureiro, 2014).

Nessa realidade prevalece a lógica de buscar saídas para problemas imediatos. A hipertrofia continua sendo a dos meios e dos procedimentos, com a diferença de que agora eles serão singulares, intuitivos e provenientes do próprio fazer profissional. A teoria não é, em tese, abandonada, mas passa por uma instrumentalização, na qual a prática pedagógica imediata aparece como um muro contra o qual se vêm jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente. Essa instrumentalização teórica vincula-se ao empobrecimento da experiência formativa que se rende à racionalidade instrumentalizada, apesar de assumir a roupagem de valorização do sujeito e do seu saber (Cruz Junior; Della Fonte; Loureiro, 2014).

O que é chamado de experiência, bem como o saber que dela advém, permanece orientado e restrito à sua imediata utilidade em uma situação pontual. Assim, o que a maior parte da produção acadêmica denomina de experiência, na verdade, representa aquilo que Adorno, baseado em Benjamin, chama de vivência, isto é, momentos singulares, intransferíveis, narrados como episódios particulares, fragmentados, não passíveis de generalização (Cruz Junior; Della Fonte; Loureiro, 2014).

Diante do exposto, observamos que os conceitos sobre os saberes docentes se fundamentam no que conhecemos por epistemologia da prática. Sendo definida como o estudo do conjunto de saberes utilizados pelos profissionais em seus espaços de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas (Tardif, 2014).

A epistemologia da prática tem sido entendida como uma possibilidade de superação da racionalidade técnica que acontece pela apreensão de conceitos e teorias na formação formal e pelos processos de subjetivação dos profissionais em seus contextos de atuação (Silva; Scaglia, 2023). Nela o sentido de saber é associado aos conhecimentos e às atitudes, às competências e às habilidades, ao saber-fazer e ao saber-ser dos profissionais. Desse modo, os saberes profissionais só teriam sentido nas situações de trabalho (Borges; Delgado, 2023).

Nessa perspectiva, fica clara a valorização dos contextos práticos dos professores para compreender suas ações desenvolvidas em sala de aula. Nesse contexto, a ideia da análise das práticas começa a tomar forma, passando a representar uma possibilidade de investigação

sobre as práticas e saberes docentes, assim como a constituição do professor reflexivo (Rufino; Benites; Souza Neto, 2017).

Portanto, a epistemologia da prática tem predominância como fundamento teórico nos conceitos e nos estudos sobre saberes docentes. Sendo, portanto, a prática profissional docente um lugar de construção de saberes como categoria de investigação importante nas pesquisas sobre saberes docentes. Fazendo separação entre os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos práticos (Rosa; Ramos; Kalhil, 2019, Borges; Delgado, 2023).

Sobre essa questão, é preciso enfatizar que a valorização de um saber vinculado ao cotidiano parece próxima do objetivo de evitar uma discussão macro que problematize o dia a dia da escola e os sujeitos do processo educativo (Cruz Junior; Della Fonte; Loureiro, 2014). Em nome da valorização da experiência profissional de cada professor, o que acaba por existir é a legitimação do imediatismo e da superficialidade que caracterizam o cotidiano alienado (Duarte, 2000).

Ademais, o professor voltar suas reflexões apenas para a prática em sala de aula cria um tipo de neutralidade que contribui para a isenção do estado de sua responsabilidade com a educação, uma vez que falta a crítica a esse professor. Além do discurso da culpa do professor que não faz direito seu trabalho se fortalecer.

É preciso destacar que a reflexão na prática não consegue modificar as situações além das salas de aula. Isso destaca as limitações dos profissionais reflexivos. O saber docente não é constituído apenas da prática, mas também pelas teorias da educação, teorias essas cruciais na formação dos docentes, pois concede aos indivíduos diferentes pontos de vista para uma ação contextualizada, propiciando perspectivas de análise para que os professores conheçam os contextos históricos, sociais, culturais da realidade (Carvalho; David, 2015).

Em uma perspectiva crítica, a prática pode ser entendida como uma atividade que acontece a partir da síntese teórica do real garantindo a indissociabilidade entre teoria e prática, não estabelecendo diferenças de grau entre elas, ou seja, não há maior nem menor. É nessa linha de pensamento que se fundamentam os saberes docentes na perspectiva da práxis.

Os saberes docentes constituídos na epistemologia da práxis se apresentam como forma de resistência. Nessa linha teórica, os autores apresentados convergem para o entendimento de que os saberes docentes estão vinculados à realidade material e estão condicionados à educação pela relação permanente entre teoria e prática. Conforme apresentado no Quadro 15.

Quadro 15 – Saberes docentes na perspectiva da epistemologia da práxis

SAVIANI	PIMENTA	MORAIS
<p>Os saberes docentes são determinados pela natureza da educação;</p> <p>Interessam aos indivíduos enquanto elementos de humanização;</p> <p>São ligados à realidade material.</p>	<p>Os saberes docentes servem para construção da identidade do professor;</p> <p>Estão em contante movimento porque são históricos;</p> <p>Acontecem na relação entre teoria e prática.</p>	<p>Os saberes docentes são reais e produzidos por professores reais;</p> <p>Acontecem pela indissociável relação entre teoria e prática;</p> <p>Estão ligados à realidade material e condicionados à educação.</p>

Fonte: Autoria própria (2025).

Observamos que os conceitos dos saberes docentes constituídos na epistemologia da práxis consideram as dimensões teórico-epistemológica, técnico-científica, política e estética (Rios, 2008). Nessa perspectiva, a prática não existe sem antes ser pensada teoricamente. Os saberes, bem como a formação docente, nessa concepção possibilitam ao professor ser um sujeito histórico e autônomo que consiga atuar fundado no conceito de práxis revolucionária com vistas à emancipação humana (Curado Silva, 2017).

Desse modo, a epistemologia da práxis busca estabelecer a relação entre a práxis e o conhecimento e, nessa questão, a perspectiva materialista-histórica tem muito a contribuir para o campo pedagógico, visto que sua fundamentação é rica em elementos críticos ao que se pensa da relação teoria e prática (Curado Silva, 2017). Portanto, os saberes fundados nessa concepção compreendem a práxis como ação humana transformadora, prática eivada e nutrida de teoria e, por isso, capaz de superar os primeiros estágios do pensamento, constatação e compreensão da realidade, para constituir um pensamento novo que, ao ser colocado em prática, pode transformar esta realidade (Curado Silva, 2017).

Ademais, os saberes docentes na linha crítica não servem ao capital no sentido de manter as pessoas explorados e acrícticas, sem transformação social. Enquanto elementos no processo educativo, eles servem à educação como processo de humanização.

Observamos que, no âmbito dessa análise, poucas pesquisas têm tratado dos saberes docentes em uma perspectiva crítica, portanto, com fundamento na epistemologia da práxis. Apontando a urgência de aprofundar e ampliar as discussões sobre os saberes docentes nessa linha teórica. Há nessa linha de pensamento diferenças conceituais fundamentais em relação à epistemologia da prática que apresentaremos no Quadro 16, abaixo.

Quadro 16 – Diferenças conceituais entre a epistemologia da prática e epistemologia da práxis

EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA	EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS
Se fundamenta nas atividades práticas no cotidiano das tarefas escolares;	Se fundamenta na compreensão das condições sócio-históricas presentes na sociedade;
Tem na experiência prática a base da atividade docente;	Tem o objetivo claro de promover transformação social de forma crítica;
Desconsidera os saberes pedagógicos de base científica;	Tem como partida a educação como processo humano e social;
Não considera os condicionantes sociais, políticos e econômicos presentes no contexto histórico;	Se relação com a natureza da educação servindo para humanizar o homem;
Conserva a realidade social por não produzir criticidade;	O saber objetivo produzido historicamente é o elemento central. Sua produção está ligada à realidade material no ato educativo por meio do entendimento da educação como ato social e político;
Faz separação entre teoria e prática;	Não faz separação entre teoria e prática;
Forma professores reflexivos da prática.	Forma professores críticos.

Fonte: Autoria própria (2025).

Por meio dessa comparação, entendemos que a docência em uma perspectiva crítica muito se distancia da produzida na epistemologia da prática. Enquanto uma se restringe as atividades desenvolvidas na prática de sala de aula, sem pensar o contexto histórico e social criando professores que refletem apenas sobre sua atividade diária contribuindo para a manutenção da realidade; outra amplia suas percepções de mundo para relacionar o processo educativo com o processo histórico dos sujeitos, com objetivo de promover a transformação da realidade por meio da ação consciente sobre o meio social, sem separar a teoria da prática.

Desse modo, é preciso adotar uma postura cautelosa na abordagem da prática reflexiva, evitando que a ênfase do professor não venha da separação da sua prática do contexto no qual ocorre (Carvalho; David, 2015). A simples reflexão no labor docente em sala de aula é escassa para poder compreender os elementos que são regularizadores da prática profissional tomando como base as teorias sociais, culturais e os conceitos de conflitos e resistência para definir o poder da ideologia e da cultura para a compreensão das relações conflituosas entre escolarização e sociedade dominante (Carvalho; David, 2015).

Compreende-se, portanto, que o saber da experiência docente necessita, diuturnamente ser pensado e confrontado ou relacionado com os saberes das teorias da educação. É, pois, somente nesse movimento permanente de refletir sobre o que se faz que a práxis pedagógica se constitui. Neste cenário, a reflexão que vai da teoria à prática e da prática à teoria é uma das características essenciais da docência crítica (Magalhães; Porto, 2022).

Desse modo, o saber docente está relacionado tanto ao domínio do conhecimento/conteúdo, quanto ao domínio de saberes pedagógicos que possibilitem aos alunos a aprendizagem dos conhecimentos científicos historicamente elaborados. Os saberes dos professores não são constituídos fora do âmbito teórico e conceitual, pelo contrário, são epistemologicamente e historicamente orientados (Magalhães; Porto, 2022).

Nessa perspectiva, os saberes docentes devem ser construídos e reconstruídos a partir da práxis, em que existe uma relação intrínseca, não hierárquica, entre teoria e prática e cujo aspecto teleológico de transformação lhe é inerente. Para que se efetive a transformação social pelo processo educativo, o saber crítico-contextual deve permanecer no centro da atividade docente, uma vez que ele permite a percepção da possibilidade de ação em prol da transformação da realidade (Morais; Henrique, 2020).

É preciso considerar nessa reflexão que os saberes para a docência estão intimamente relacionados ao projeto de sociedade que se procura efetivar nos diversos momentos históricos ligados aos aspectos econômicos, políticos, culturais e sociais (Santos; Azavedo, 2017). Portanto, não se separa saber docente da realidade social.

No que se refere aos saberes docentes na educação profissional, as aproximações realizadas nos trabalhos analisados apontam para o entendimento de que os saberes nessa realidade educativa se constituem de práticas e de experiência da própria atuação profissional que orientam e condicionam as decisões dos professores ao longo do processo de ensino.

Nesse sentido, todo conhecimento adquirido pelo profissional ao longo de sua vida, e particularmente o da prática docente, tem relevância para sua atuação em sala de aula (Santos; Azavedo, 2017; Fonseca, 2017.). Prevaecem, portanto, as concepções da Epistemologia da prática onde os saberes da docência são construídos, mobilizados e reconstruídos a partir da prática pedagógica e a ela devem servir (Morais e Henrique, 2020).

Sobre essa realidade, demonstraremos no Quadro 17 os princípios da epistemologia da prática presentes nos saberes docentes na educação profissional.

Quadro 17 – Princípios da epistemologia da prática presentes nos saberes docentes na educação profissional

PRINCÍPIOS DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA	SABERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
A base de constituição dos saberes docentes é a experiência prática que se fundamenta nas atividades práticas no cotidiano da sala de aula;	Os saberes da experiência laboral assumem maior relevância e têm mais reconhecimento que os saberes advindos da formação pedagógica;
Os saberes pedagógicos de base científica são	A experiência do chão de fábrica proporciona ao

secundarizados; Separação entre teoria e prática.	professor da EP certos conhecimentos e habilidades fundamentais ao exercício da docência, os quais a formação acadêmica não poderia oferecer; Os saberes experienciais são para os professores da EP a fonte mais importante para o exercício da docência.
--	---

Fonte: Autoria própria (2025).

Conforme observado no Quadro 17, os saberes dos professores na educação profissional trazem as marcas da experiência laboral. Os referidos saberes são construídos em função das situações particulares e singulares de trabalho. A experiência do chão de fábrica, ou seja, a experiência de trabalho muitas vezes adquirida de forma mecânica e separada da realidade social, produz no professor da EP certos conhecimentos e habilidades fundamentais ao exercício da docência, os quais a formação acadêmica não oferece (Gariglio; Burnier, 2014).

Desse modo, os saberes docentes mobilizados pelos professores trazem marcas do contexto do mercado de trabalho. Para exercer a docência na EPT, é necessário ter experiência do mercado na área em que se pretende ensinar (Santos; Lima; Santos, 2021). Assim, o saber técnico oriundo do mercado de trabalho e as situações pedagógicas enfrentadas em sala de aula são essenciais para que os saberes docentes ganhem sentido e validade, fornecendo aos profissionais segurança e embasamento para uma atuação docente mais efetiva (Santos; Lima; Santos, 2021).

Tal situação é refletida entre docentes das áreas técnicas onde prevalece a compreensão de que possuem mais valor os saberes técnicos, práticos e experienciais. Já entre os docentes das áreas básicas, destaca-se a compreensão de que possuem mais relevância os saberes de natureza didático-pedagógico, vindos das ciências da educação, e os saberes experienciais (Silva; Azêvedo; Silva; Azevedo, 2020). Desse modo, o domínio do conhecimento tecnológico (conteúdo específico) ocupa uma posição de *status* superior na docência da educação profissional (Gariglio; Burnier, 2014).

Por sua vez os conhecimentos pedagógicos, mesmo sendo citados como necessários à prática docente na sala de aula, aparecem em uma posição de baixo *status* na hierarquia dos saberes necessários ao ensino na EP (Gariglio; Burnier, 2014).

Diante desse contexto, é possível perceber uma lacuna dos saberes pedagógicos, principalmente no que se refere a como articular os conhecimentos gerais aos específicos (Fonseca, 2017). Os docentes não dominam as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica, o que acaba refletindo no seu discurso e *práxis* docente (Dos Santos et al., 2020).

Observamos que os desafios enfrentados pelos docentes quanto à formação e compreensão dos saberes pedagógicos são evidentes, uma vez que não há uma formação específica para habilitá-los na atuação em EPT (Azêvedo; Silva; Azevedo, 2020).

Desse modo, para os docentes que não tiveram a formação pedagógica em seus cursos de graduação, a atividade prática se torna a principal fonte de conhecimento e referência para o trabalho docente. A aquisição do conhecimento pedagógico pelos docentes da educação profissional, ocorre, de modo geral, no exercício da docência e em processos de formação continuada (Vieira; Araujo; Slongo, 2020).

No que se refere às práticas pedagógicas na educação profissional, as aproximações realizadas nos trabalhos analisados apontam que há um entendimento sobre as práticas pedagógicas concebido a partir de conhecimentos metodológicos assimilados por saberes da experiência, da observação e da prática, em que destaca-se a presença de uma prática pedagógica repetitiva apoiada no Plano de Ensino, com requisitos já pré-programados, possivelmente sem reflexão pedagógica e/ou contextualização (Oliveira; Silva, 2018). Portanto, é possível perceber a presença dos princípios da epistemologia da prática nos conceitos sobre práticas pedagógicas na EP. Conforme quadro abaixo.

Quadro 18 – Princípios da epistemologia da prática presentes nas práticas pedagógicas na educação profissional

PRINCÍPIOS DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
<p>A base da atividade docente é a experiência prática que se fundamenta nas atividades práticas no cotidiano da sala de aula;</p> <p>Os saberes pedagógicos de base científica são secundarizados;</p> <p>Separação entre teoria e prática.</p> <p>Não considera os condicionantes sociais, políticos e econômicos presentes no contexto histórico;</p> <p>Conserva a realidade social por não produzir criticidade.</p>	<p>Prática pedagógica de natureza repetitiva, sem criticidade. Se caracteriza pelo rompimento da unidade indissociável entre teoria e prática.</p> <p>Conserva e mantém a realidade social e suas desigualdades. São práticas isoladas do contexto, o que dificulta a percepção dos alunos sobre as demandas sociais e suas implicações materiais.</p> <p>Prática pedagógica de natureza utilitária e imediatista. Se caracteriza como uma atividade mecânica, ritualista, repetitiva, estéril e acrítica, apenas um fazer docente preestabelecido e normatizado, uma atividade mecânica.</p> <p>Visam formar trabalhadores para o mercado de trabalho centradas na repetição de procedimentos práticos.</p>

Fonte: Autoria própria (2025).

Desse modo, observamos que a natureza da experiência prática presente nos saberes docentes se reproduz nas práticas pedagógicas no contexto da educação profissional.

Ocorrendo o favorecimento da separação entre teoria e prática e o distanciamento da realidade social produzindo atividades docentes sem crítica social que se voltam para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Nessa realidade, se destacam as ideias de professor reflexivo e da pedagogia das competências. Assim, o conceito de competência está presente nos currículos da educação profissional de nível técnico, bem como nas práticas pedagógicas (Ferreira de Queiroga, 2016).

Diante desse contexto, o currículo integrado tem representado uma ruptura com as concepções de educação e ensino desvinculadas da realidade e uma contraposição à pedagogia das competências (Ferreira de Queiroga, 2016). O Projeto Integrador se apresenta como oportunidade para o desenvolvimento de práticas integradoras entre disciplinas e cursos, fortalecendo a concepção de currículo integrado que visa à formação humana integral dos sujeitos (Henrique; Nascimento, 2015).

As práticas integradoras são assim denominadas porque mobilizam a integração entre sujeitos, saberes e instituições. Elas podem ocorrer em diversos níveis e envolvendo uma diversidade de elementos, de forma a propiciar a existência de uma rede de relações de saberes, o que se pode identificar como rede epistêmica (Henrique; Nascimento, 2015).

Desse modo, as práticas integradoras são ações pedagógicas que vão além da do ensino mecânico. São práticas que consideram o conhecimento uma unidade, em que a parte está inserida num todo, não de forma fragmentada e dividida, mas integrada como meio para chegar à formação em sua integralidade, contrária à fragmentação da formação que já perdura há tanto tempo (Cardoso *et al.*, 2022).

A integração curricular e o uso de práticas integradoras constituem possibilidades para a efetivação do Ensino Médio integrado e conseqüentemente de uma formação humana integral (Silva; Melo; Nascimento, 2015). Nessa linha, a interdisciplinaridade é um elemento necessário no currículo integrador, possibilitando práticas pedagógicas que desenvolvam as capacidades investigativa, reflexiva e crítica dos alunos (Medeiros Silva; Araújo; Ferreira, 2020). Portanto, as práticas pedagógicas integradoras configuram-se como ferramenta estratégica para atender à intenção de formação humana integral na perspectiva da práxis (Paula; Sá; Andrade, 2017).

Mesmo se apresentado como alternativa às práticas conservadoras, as práticas integradoras se apresentam de forma fragmentada (Ferreira de Queiroga, 2016). Ainda se distanciando da proposta curricular de integração e quando essa integração acontece, na maioria das vezes, é no âmbito dos próprios núcleos didáticos ou por meio de atividades pontuais e isoladas (Paula; Sá; Andrade, 2017). Nesse sentido, as práticas pedagógicas podem

ou não ser integradoras, dependendo dos objetivos e finalidades com que são desenvolvidas, ou seja, dependendo da visão e do projeto de sociedade em que se acredita e defende (Silva; Melo; Nascimento, 2015). Outro ponto em destaque é o fato dos docentes não recebem formação específica para o desenvolvimento de práticas integradoras. Há dificuldade para materializar as práticas integradoras que acontecem de forma eventual e no interior de disciplinas (Henrique; Nascimento, 2015).

Para que se efetivem, é necessário que as práticas integradoras sejam fruto de diálogos coletivos, de uma didática integradora, de formação permanente e de uma postura docente que seja integradora e guiada pelo conceito de práxis (Cardoso *et al.*, 2022).

Nesse cenário, a epistemologia da práxis assume papel relevante por possibilitar a ação consciente do homem sobre os objetos como atividade transformadora para compreender a realidade e intervir sobre ela de forma concreta e significativa. Nessa perspectiva, o ensino é um ato crítico que dialoga com a realidade social e material contribuindo para a emancipação dos alunos.

Portanto, tem sido por meio das relações de luta entre epistemologias que a educação profissional tem consolidado sua produção de conhecimento, sempre tencionada por interesses divergentes. Por essa razão a educação profissional é compreendida como um campo epistemológico em permanente conflito e disputa.

ENCAMINHAMENTOS FINAIS

Por fim, considerando tudo que já foi exposto, é preciso voltar à questão desta pesquisa que se propôs, por meio de um estudo teórico, pensar os **fundamentos epistemológicos que constituem os conceitos sobre os saberes e práticas pedagógicas na educação profissional**. Para isso, realizamos uma análise dos conceitos dispostos pelos principais teóricos do assunto, bem como, em trabalhos sobre o tema com o objetivo de entender esses fundamentos e suas implicações para o campo epistêmico da educação profissional.

Desse modo, optamos por organizar o texto nos seguintes movimentos com seus desdobramentos. Primeiro, descrevemos o processo histórico de constituição do campo epistemológico da Educação Profissional; segundo, buscamos a compreensão acerca dos conceitos sobre saberes e práticas pedagógicas na educação profissional a partir de seus fundamentos epistemológicos; e, terceiro, realizamos uma análise sobre a docência na educação profissional à luz da epistemologia da práxis.

Concluimos que os conceitos sobre os saberes docentes em Shulman (1987), Gauthier, (1998) e Tardif (2002) têm na epistemologia da prática seus fundamentos e são constituídos a partir do pressuposto da experiência prática em sala de aula como base para a docência e de que os saberes da experiência validam os demais saberes. Conforme demonstrado no Quadro 14.

Desse modo, um número expressivo dos trabalhos analisados utiliza Tardif como referencial teórico, autor que representa expressamente a epistemologia da prática. Tal influência teórica pode ser percebida nos estudos sobre o assunto, na prática do professor, na formação docente e até mesmo nas políticas de educação que privilegiam a pedagogia das competências e a ideia de aprender a aprender.

No contexto da educação profissional, essa realidade se apresenta de forma latente, conforme apresentado no Quadro 17, quando observamos a prevalência dos saberes da experiência laboral assumindo maior relevância e reconhecimento diante dos saberes da formação pedagógica. Nessa realidade, a experiência do chão de fábrica proporciona os conhecimentos e habilidades necessários à docência, sendo os saberes experienciais a fonte mais significativa para o exercício da docência.

Destacamos que há, nos conceitos sobre os saberes docentes em Shulman (1987), Gauthier, (1998) e Tardif (2002), um elemento comum: a experiência prática como base para a docência. O referido conceito mais se aproxima da ideia de experimento, uma vez que considera o fazer cotidiano e repetitivo do professor como fundamental para o trabalho docente em sucessivas tentativas e erros. Essa realidade nos leva a pensar sobre a necessidade e importância de pesquisar o conceito de experiência na perspectiva da epistemologia da práxis, na qual esse processo acontece pela capacidade de síntese teórica da realidade para compreendê-la e transformá-la pela prática consciente e crítica.

Realçamos também que o conceito de prática, nos trabalhos analisados, é frequentemente confundido com conceito de práxis. Isso teria relação com a expressiva dominação teórica dos conceitos da epistemologia da prática, cuja centralidade é o acontecimento prático cotidiano do professor em sala de aula, sem necessariamente ter consciência da realidade social com propósito de transformá-la. Também consideramos a separação metodológica entre teoria e prática como fator determinante nessa confusão conceitual. As diferenças conceituais entre as duas epistemologias estão apresentadas no Quadro 16.

Outra questão que levantamos é se a epistemologia da prática superou a racionalidade técnica como pretendeu ou se apenas mudou de nome para esconder a real intenção

subjacente a essas epistemologias, que é ausência de crítica social no processo educativo e consequente manutenção da realidade social de desigualdade e exploração em todas as suas esferas.

Sobre a epistemologia da práxis como fundamento epistemológico, percebemos que esse preceito teórico tem sido pouco utilizado nos trabalhos sobre os saberes docentes demonstrando a predominância dos saberes que se sustentam na epistemologia da prática no âmbito da EP. Por essa razão, é urgente a necessidade de estruturar os pressupostos metodológicos e epistemológicos de uma pedagogia da educação profissional com base na epistemologia da práxis, com objetivo claro de combater a fragmentação do saber e seu distanciamento, por que não dizer indiferença diante dos problemas sociais, políticos e econômicos presentes na sociedade. Apontamos também a urgência de aprofundar os estudos sobre os saberes docentes fundados na epistemologia da práxis, a partir dos trabalhos de Saviani (1996), Pimenta (1999) e Morais (2022) considerando sua íntima relação com a realidade material do homem a partir do processo de humanização promovido pela educação, como explicitado no Quadro 15.

Concernente às práticas pedagógicas na educação profissional, observamos a prevalência dos fundamentos da epistemologia da prática em seus conceitos. Desse modo, a experiência prática como base para o ensino se reproduz nas práticas pedagógicas na educação profissional, partindo da separação entre teoria e prática. Essa dissociação favorece o distanciamento da realidade social por meio de atividades docentes sem crítica social, que se voltam para a formação de mão de obra para o mercado, fortalecendo as ideias de professor reflexivo e da pedagogia das competências, presente os currículos da educação profissional e nas práticas pedagógicas, conforme apresentado no Quadro 18. Mesmo diante desse cenário, os conceitos de currículo integrado e práticas pedagógicas integradoras aparecem como alternativa de enfrentamento aos fundamentos da epistemologia da prática na EP.

Finalizamos nossa análise com o entendimento de que os saberes docentes são os conhecimentos específicos dos professores necessários à atividade docente e estão associados a identidade do professor e a seu *status* profissional. Nessa perspectiva, são uma construção social e histórica. Como construção histórica, eles não se limitam às experiências práticas em sala de aula. Na verdade, estão presentes nesses saberes as condições materiais da existência do ser humano como transformador de seu meio social, pois não se separa o homem de sua realidade. Os saberes docentes são históricos porque o professor é um sujeito histórico.

Nesse sentido, a ideia de experiência se distancia da simples noção de acontecimento prático, ela se torna, ou se efetiva, na capacidade humana de abstrair dos objetos e da

realidade material as concepções que são subjetivadas formando a visão de mundo que norteará as relações sociais. Portanto, o ser humano aqui entendido é sempre um ser social objetivo em permanente relação com a natureza e consigo com o objetivo de transformar sua realidade. Desse modo, “o homem não é um ser abstrato, agachado fora do mundo” (Marx; Engels, 2008).

Os referidos saberes na educação profissional disputam espaço entre duas concepções epistemológicas. Na primeira, a epistemologia da prática, os saberes docentes são estruturados em bases Positivistas. São saberes conservadores, que mantêm a realidade social, são fragmentados e ideologicamente pensados pela classe dominante. Já a segunda, a epistemologia da práxis, se apresenta como opção de enfrentamento a essa realidade. Desse modo, os saberes docentes na linha crítica se colocam como possibilidade para superar essa realidade por meio de instrumentos políticos e culturais que provoquem transformação social.

Já as práticas pedagógicas são consideradas como as atividades sistematizadas e intencionalmente desenvolvidas pelos professores com os alunos, objetivando um resultado pedagógico, que têm alcance e efeito social. Portanto, práticas pedagógicas são, essencialmente, um ato político, e como ato político podem servir para conservar e manter a realidade social ou podem servir para gerar transformação social. Na mesma medida, as práticas pedagógicas na educação profissional se encontram em disputa entre as duas epistemologias já citadas.

Desse modo, é necessário que os saberes docentes e as práticas pedagógicas na educação profissional tenham estreita relação com o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia. Assim, a docência não será uma atividade isolada, antes será uma atividade associada e integrada às demandas da sociedade. Nessa perspectiva, os saberes docentes e as práticas pedagógicas na educação profissional devem ser integrados aos saberes didáticos, curriculares, disciplinares e das ciências da educação, servindo para compreender e transformar a realidade social, possibilitando autonomia intelectual e social de professores e alunos, assim como a emancipação social, política e econômica de todos os envolvidos no processo educativo. É preciso, portanto, pensar os caminhos e as estratégias para possibilitar que a epistemologia da práxis seja a base para a docência na educação profissional.

Esperamos que a pesquisa ora apresentada contribua para o entendimento sobre os fundamentos epistemológicos que constituem os conceitos sobre saberes e práticas pedagógicas na Educação Profissional, ampliando e fortalecendo a reflexão sobre seu como campo epistemológico. Dessa forma, permitindo a compreensão de como os saberes e as práticas pedagógicas na educação profissional contribuem para a permanência ou para a

superação das desigualdades sociais a partir do processo educativo.

De igual modo, esperamos que a pesquisa contribua para a formação dos professores da Educação Profissional, uma vez que se destacou a necessidade de formação específica para a docência na nessa realidade, assim como, a supervalorização dos conhecimentos técnicos em detrimento dos conhecimentos pedagógicos. Sendo importante a implementação de políticas públicas de oferta de educação profissional que considerem as especificidades desse campo de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABREU, Anderson Carlos Santos de. **Bases epistemológicas no campo da pesquisa em educação de jovens e adultos no Brasil**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de.; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 2, p. 281–295, maio 2007.

ALVES, Ursulina Ataide *et al.* A proletarização do trabalho docente e o notório saber: desafios e entraves para o resgate da valorização do professor. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Vitória, v. 4, n. 2, p. 62-79, 2020.
<https://doi.org/10.36524/profept.v4i2.535>

ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 2, p. 263-280, maio 2007.

ALVES, Wanderson Ferreira. Trinta anos de um texto-fetiche: Mariano Fernández Enguita e o tema da proletarização do trabalho. **Educação & Sociedade**, v. 43, p. e258419, 2022.

AMORIM, Henrique. As teorias do trabalho imaterial: uma reflexão crítica a partir de Marx. **Caderno CRH**, v. 27, n. 70, p. 31–45, jan. 2014.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **A educação profissional no Pará**. Belém: EDUFPA, 2007.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica: Por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 53-63, 2010. Disponível em:
<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8586>. Acesso em: 22 ago. 2024.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de docentes para a educação profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. *Trabalho & Educação*. Vol. 7. nº 2.mai-/ago, 2008.

ARISTÓTELES. **Segundos Analíticos**: Livro I. Cadernos de Tradução n. 7. Campinas: UNICAMP, 2004.

ARISTÓTELES. **Segundos Analíticos**: Livro II. Cadernos de Tradução. n. 4. Campinas: UNICAMP, 2002.

ARRIGO, Viviane; LORENCINI JÚNIOR, Álvaro; BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias; FREIRE, Leila Inês Follmann. Desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) de uma licenciada em química no estágio supervisionado. **Educação em Revista**, v. 38, p. e33826, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469833826>

ASSIS, Sandra Maria; MEDEIROS NETA, Olivia Moraes de. Ciências Humanas na educação profissional: um olhar sobre as ações pedagógicas dos professores do Curso Técnico Integrado em Informática do IFRN/Campus Caicó. **Revista História Hoje**, v. 5, p. 87-109, 2016. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/274/203>. Acesso em: 21 jun. 2024.

BACKES, Vânia; MENEGAZ, Jouhanna; MIRANDA, Fernanda; SANTOS, Lauriana; CUNHA, Alexandre; PATRÍCIO, Samira. Lee Shulman: Contribuições para a investigação da formação docente em enfermagem e saúde. **Texto & Contexto - Enfermagem**, v. 26, n. 4, 2017.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de Metodologia**: Um Guia para a Iniciação Científica. 2 Ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

BERNADI, Nádia Maria Ferronato., FONTANA, Patrícia. KUHN, Martin. Da pertinência dos saberes docentes às práticas pedagógicas. **Revista da Faculdade de Educação**, [S. l.], v. 32, n. 2, p. 87–102, 2020.

BERTONI PINTO, Neuza. SABERES DOCENTES E PROCESSOS FORMATIVOS. *Revista Diálogo Educacional*, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 43–57, 2001. DOI: 10.7213/rde.v2i3.3499. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3499>. Acesso em: 3 julho. 2024.

BEZERRA, Paloma Oliveira. A constituição da identidade profissional e dos saberes docentes: Territórios da experiência. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade – REED**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 432-445, 2020.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. **As fronteiras da epistemologia**: Como se produz o

BORDIN, Reginaldo Aliçandro. O caráter histórico-social do conhecimento no pensamento de Marx. **Trans/Form/Ação**, v. 40, n. 3, p. 157-174, jul. 2017.

BORGES, Adilson de Souza; DELGADO, Ana Cristina Coll. As contribuições da epistemologia da prática para a pesquisa na ANPEd sobre formação de professores nos últimos 10 anos. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 21, e51753, 2023.

BORGES, Cecília. Saberes docentes: Diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 59-76, abr. 2001.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. *In*: ORTIZ, Renato (Org.). **A Sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

BRANDÃO, Zaia. A dialética macro/micro na sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, SP, n. 113, p. 153-165, jul. 2001.

BRASIL. Alvará de 1º de abril de 1808. Permite o livre estabelecimento de fábricas e manufaturas no Estado do Brasil. **Coleção das leis do Brasil**, Rio de Janeiro, p. 10, 1891.

BRASIL. Decreto de 31 de outubro de 1811. Compete à Real Junta do Comércio do Estado do Brasil a inspeção do Colégio das Fábricas. **Coleção das leis do Brasil**, Rio de Janeiro, p. 131-132, 1890.

BRUNO, Adriana Rocha. Formação de professores na cultura digital: Aprendizagens do adulto, educação aberta, emoções e docências. Salvador: **EDUFBA**, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/34368/3/formacao-de-professores-na-cultura-digital-REPOSITORIO.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2024.

CAMPELLO, Ana Margarida. "Cefetização" das Escolas Técnicas Federais-Projetos em disputa, nos anos 1970 e nos anos 1990. **Educação & Tecnologia**, v. 12, n. 1, p. 26-35, 2007. Disponível em: <<https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/92/94>>. Acesso em: 05/07/2024.

Campello. Ana Margarida. Dualidade Educacional. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde 2009**. Recuperado em 20 de julho de 2024 no <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/duaedu.html>

CANDAU, Vera Maria; LELIS, Inês. A Relação Teoria-Prática na Formação do educador. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CARDOSO, Luiz Mário Lopes.; ROSA, Luciana Santos da.; NOLL, Matias.; LIMA, Emmanuela Ferreira de. Práticas pedagógicas integradoras: O elo entre ensino médio integrado e a formação integral. Educitec. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 8, n., p. e185822, 2022.

CARVALHO, Ramires Santos Teodoro de; DAVID, Alessandra. Saberes docentes e o professor reflexivo: Reflexão na prática escolar. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 156, 2015.

CAVALCANTI, Vanessa Oliveira de Macêdo Cavalcanti. A produção do conhecimento sobre educação profissional no Portal de Periódicos da Capes: a configuração do campo científico. 2016. 110f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Profissional)- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

CERICATO, Itale Luciane. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 246, p. 273–289, maio 2016.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLOT, Bernard. Os fundamentos antropológicos de uma teoria da relação com o conhecimento. **Revista Internacional Educon**, [S. l.], v. 2, n. 1, 2021. DOI: 10.47764/e21021001. Disponível em: <https://grupoeducan.com/revista/index.php/revista/article/view/1727>. Acesso em: 9 jan. 2025.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Convite à filosofia**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 5, n. 8, p. 27-41, 2011. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45>. Acesso em: 26 jun. 2024.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CIAVATTA, Maria. **O trabalho como princípio educativo**: uma investigação teórico-metodológica (1930-1960). 1990. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1990.

COELHO, José Silvestre. **O trabalho docente na escola integrada**. 2012. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Curso de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

COLARES, Anselmo Alencar; ARRUDA, Elenise Pinto de; COLARES, Maria Lília. O Materialismo histórico-dialético aplicado na compreensão do fenômeno educacional. **Cenas Educacionais**, [S. l.], v. 4, p. e11448, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11448>. Acesso em: 21 jun. 2024.

COLOMBO, I. M.. Escola de Aprendizizes Artífices ou Escola de Aprendizizes e Artífices?. **Educar em Revista**, v. 36, p. e71886, 2020.

conhecimento. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, Paula Regina; PASQUALLI, Roberta. Saberes Docentes para Freire, Shulman e Tardif: Percepções e Aproximações Teóricas. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 229–238, 2022. DOI: 10.17921/2447-8733.2022v23n2p%p. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/9085>. Acesso em: 3 abr. 2024.

COSTA, Maria Adélia. O notório saber e a precarização da formação docente para a educação profissional. **Revista Profissão Docente**, [S. l.], v. 18, n. 39, p. 239–254, 2018. DOI: 10.31496/rpd.v18i39.1205. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1205>. Acesso em: 14 out. 2024.

CRUZ JUNIOR, Antônio Fernandes da.; DELLA FONTE, Sandra Soares.; LOUREIRO,

Robson. Formação continuada de professores: quando a experiência e os saberes docentes se limitam à vivência. **Pro-Posições**, v. 25, n. 2, p. 197–215, maio, 2014.

CUNHA, Luiz Antonio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio/ago. 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 89-107, ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FNsjBnkcM5S5dPpbSgwNPGB/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 26 set. 2023.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. Epistemologia da práxis na formação de professores: Perspectiva crítico emancipadora. **Revista de Ciências Humanas**, [S. l.], v. 18, n. 02, p. 121–135, 2017.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. São Paulo: abril Cultural, 1980, p. 87-105. (os pensadores)

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 2.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

DOS SANTOS, Layane bastos; PEREIRA, Alvaro Itaúna Schalcher; RIBEIRO, Francisco Adelson Alves; FERREIRA, Lillian Maria de Oliveira; LEAL MADEIRA, Kalinka Maria. Percepções e concepções dos docentes da Rede Federal de Educação acerca da Educação Profissional e Tecnológica: Com a palavra os docentes do Curso Técnico Subsequente em Administração do Instituto Federal do Piauí – Campus Avançado Dirceu Arco Verde. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 18, p. e8674, 2020.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**. Campinas: Autores Associados, 2000.

FARIA RODRIGUES, Tatiane Daby de Fátima.; SARAMAGO DE OLIVEIRA, Guilherme.; ALVES DOS SANTOS, Josely. As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação. **Revista Prisma**, v. 2, n. 1, p. 154-174, 25 dez. 2021.

FARIA, José Henrique de. Epistemologia crítica do concreto e momentos da pesquisa: uma proposição para os estudos organizacionais. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, v. 16, n. 5, p. 15–40, set. 2015.

FASSINA, Ana Paula.; WOLLINGER, Paulo.; ALLAIN, Olivier. Certificação de saberes docentes na Educação Profissional: Construção de um projeto-piloto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 101, n. 259, p. 787–810, set. 2020.

FERREIRA DE QUEIROGA, Ana Lúcia. Da integração desejada às práticas pedagógicas fragmentadas. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 7, p. 97–106, 2016.

FERREIRA, Manuela Lowenthal. A materialidade do trabalho imaterial: uma análise teórica. **Revista Cadernos de Campo**. n. 20 (2016): Labor, poiesis e práxis: as (re)configurações do mundo do trabalho. 2016.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986.

FONSECA, Christine Meyrelles Felipe da. Formação e saberes docentes na Educação Profissional: Um relato de experiência. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 12, p. 170–178, 2017.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FRANCO, Maria Amelia Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FRANCO, Maria Amelia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. A atividade de aprendizagem: Da origem a algumas de suas implicações. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 28, p. 197-295, jun. 2009. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07 jun. 2024.

FREIDSON, Eliot. **O renascimento do profissionalismo**. São Paulo: EDUSP, 1998.

FREIDSON, Eliot. Para uma análise comparada das profissões: a institucionalização do discurso e dos conhecimentos formais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 11, n. 31, p. 141-154, jun. 1996.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 69-89.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da Educação Básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 (Especial), p. 1129-1152, out. 2007.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GAMBOA, Silvio Sánchez.. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas: Praxis, 1998.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLIT, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 31, n. 01, p. 45-56, abr. 2005. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000100004&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 07 fev. 2024.

GARIGLIO, José; BURNIER, Suzana. Os professores da educação profissional: Saberes e práticas. **Cadernos de pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 934-959, 2014.

GARIGLIO, José; BURNIER, Suzana. Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: Um estudo sobre o olhar dos professores. **Educação em Revista**, v. 28, n. 1, p. 211-236, mar. 2012.

GARIGLIO, José. Saberes da ação pedagógica de professores de educação física. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 11-32, 2016. DOI: 10.31639/rbfp.v8i15.139. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/139>. Acesso em: 10 maio. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba S. S.; ANDRÉ, Marli E. D. A.; ALMEIDA, Patrícia C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília. UNESCO, 2019. D

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François, MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

GOMES, Tiago Pereira.; GUEDES, Neide Cavalcante. Racionalidades e epistemologias da prática: reflexões teóricas e metodológicas na/para compreensão das práticas da docência. **Educação**, [S. l.], v. 48, n. 1, p. e55/1–29, 2023.

GOMIDE, Denise Camargo.; JACOMELI, Mara Regina Martins. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. **Políticas Educativas – PolEd**, [S. l.], v. 10, n. 1, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolEd/article/view/69759>. Acesso em: 3 abr. 2024.

GRABOWSKI, Gabriel; KUENZER, Acácia Zeneida. A produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível. **HOLOS**, [S. l.], v. 6, p. 22-32, 2016. DOI: 10.15628/holos.2016.4983. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4983>. Acesso em: 13 set. 2023.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere: os intelectuais, o princípio educativo**. Jornalismo. 7. ed. v 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRUTZMANN, Thais Philipsen. Saberes docentes: Um estudo a partir de Tardif e Borges. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 28, n. 3, 2019.

GRYMUZA, Alissá Mariane Garcia.; RÊGO, Rogéria Gaudencio. A teoria da atividade: Uma possibilidade no ensino de matemática. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 117–138, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/20864>. Acesso em: 7 jun. 2024.

HABERMAS, Jurgen. **Para a Reconstrução do Materialismo Histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento; NASCIMENTO, José Mateus do. Sobre práticas integradoras: um estudo de ações pedagógicas na educação básica. **Holos**, [S. l.], v. 4, p. 63–76, 2015. DOI: 10.15628/holos.2015.3188. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3188>. Acesso em: 21 ago. 2024.

HORTA, José Silvério Baia. **História da educação técnica no Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Revista Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 21, nº 28, out./nov. 2011.

IMBERNÓN, Franciso. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1979.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1969. 230 p.

KRETZSCHMAR JOENK, Inhelora. Uma Introdução ao Pensamento de Vygotsky. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 3, n. 1, 2007. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1276>. Acesso em: 6 maio. 2024.

KUENZER, Acacia Zeneida. A formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectiva histórica e desafios contemporâneos. *In: Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília, INEP, p. 19-40, 2008. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/formacao_de_professores_para_educacao_profissional_e_tecnologica.pdf. Acesso em: 18 jun. 2024.

KUENZER, Acacia Zeneida. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 667–688, jul. 2011.

KUENZER, Acacia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. *In: FERRETI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales. Trabalho, formação e currículo: para onde vai à escola?* São Paulo: Xamã, 1999.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**, anexo XX, nº 68, dez/1999.

KUENZER, Acacia Zeneida. Educação Profissional: Novas categorias para uma pedagogia do trabalho. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 19-29, 1999.

KUENZER, Acacia Zeneida. Dilemas da formação de professores para o ensino médio no século XXI. In: AZEVEDO, José Clóvis; REIS, Jonas Tarcísio. (Org.). **Reestruturação do Ensino Médio**: Pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 81-96.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos**. Ijuí: Unijuí, 2013.

LAMPE, Luís Roberto da Silva.; BARONIO, Jonas.; CASTAMAN, Ana Sara.; VIEIRA, Josimar de Aparecido. Formação para a docência na educação profissional e tecnológica: desafios históricos e perspectivas. **Revista Thema**, Pelotas, v. 19, n. 3, p. 705–720, 2021. DOI: 10.15536/thema. V19.2021.705-720.2307. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/2307>. Acesso em: 8 out. 2024.

LEDOUX, Paula; GONÇALVES, Tadeu Oliver. Saber ser professor sabendo os saberes de ser professor. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, Belém, v. 4, p. 48-53, jun. 2008.

LEFEBVRE, Henri. **O marxismo**. Porto Alegre-RS: Lp&M, 2009.

LEONTIEV, A. N. **Activity, consciousness and personality – 1978**. Translated: HALL, M. J.: Prencice Hall, 2000. Disponível em: <http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1978/index.htm>. Acesso em: 26 agos. 2024.

LIMA, Marteana Ferreira de.; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. **Educação em Revista**, v. 27, n. 2, p. 73–94, ago. 2011.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de.; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10, n. spe, p. 37–45, 2007.

LOBATO, Deusa Martins. **A prática pedagógica da formação profissional por competências da modalidade aprendizagem do SENAI-PA**. 2011. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

LOMBA, Maria Lúcia de Resende .; SCHUCHTER, Lúcia Helena.. Profissão docente e formação de professores/as para a educação básica: reflexões e referenciais teóricos . **Educação em Revista**, v. 39, p. e41068, 2023.

MACEDO, Jussara Marques de. Reconhecimento do notório saber e a inclusão excludente do professor na educação básica: qual o lugar da universidade na formação?. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 1239–1259, 2017. DOI: 10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10841. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10841>. Acesso em: 14 out. 2024.

MACENO, Talvanes Eugenio; SILVA, Yuri Rangel Nunes. A educação nas comunidades primitivas em Eleanor Leacock: Uma aproximação a partir de mitos da dominação masculina. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 65–78, 2023. DOI: 10.35699/2238-037X.2022.39804. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/39804>. Acesso em: 14 jul. 2024.

MACENO, Talvanes Eugênio. **A impossibilidade da universalização da educação**. São Paulo: Instituto Lukács, 2019. 128 p.

MACHADO, Lucíola Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, n. 1, jun. 2008. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. A formação como requisito da legitimidade pedagógica dos professores da educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 24, p. e17072, 2024. DOI: 10.15628/rbept.2024.17072. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17072>. Acesso em: 24 out. 2024

MACHADO, Lucíola Regina de Souza. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. *In: Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica*: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p. 67-82. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 8).

MACHADO, Lucíola Regina de Souza. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educação e Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a05v32n116.pdf>. Acesso em jul. 2018.

MACHADO, Mércia Freire Rocha Cordeiro.; VIEIRA, Roberta Valeska Santana. Trajetória de vida docente e sua contribuição para a docência na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 71, p. 1629-1652, 2021. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.21.071.DS07>

MAGALHÃES, Maria de Lourdes Tavares. PORTO, Bernadete Souza. Saberes docentes e pensamento pedagógico brasileiro: perspectivas e interseções a partir das narrativas de professores. **RECC**, Canoas, v. 27 n. 1, 01-20, maio, 2022.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCELINO RIBEIRO JÚNIOR, Ramon; AMORIM VILELA, Gabriel; SOUZA BENTO, Brenda; ROSA E CHEVERRÍA, Agustina. Sobre o sentido e a eficácia da atividade de estudo: uma reflexão no seio da teoria da relação com o saber. **Educação Online**, Rio de Janeiro, Brasil, v. 17, n. 39, p. 118–134, 2022. DOI: 10.36556/eol.v17i39.972. Disponível em: <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/972>. Acesso em: 19 mar. 2025.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/29247>. Acesso em: 28 jul. 2024.

MARX, Karl; ENGEL, Friedric. **A ideologia alemã**. v 1. Lisboa/São Paulo: Editorial Presença/Livraria Martins Fontes, 1976.

MARX, Karl; ENGEL, Friedrich. **O manifesto comunista**. 5. ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1999.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Introdução à crítica da filosofia do direito de Hegel**. Tradução Artur Morão. Covilhã: Lusosofia Press, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: Da Antiguidade aos nossos dias. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MARX, Karl. Manuscritos econômicos e filosóficos. *In*: FROMM, Erich. **O conceito marxista de homem**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962. p. 91-179.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. Tradução Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, v. 1, 1985.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. v 1. O processo de produção do capital. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, Karl. **O capital**. 8. ed. v 1. São Paulo: Difel, 1982.

MARX, Karl. **Teorias da mais-valia**: história crítica do pensamento econômico (Livro IV de O capital). São Paulo: Civilização Brasileira, v. I, 1980.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MEDEIROS NETA, Olivia Moraes. A CONFIGURAÇÃO DO CAMPO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL. **HOLOS**, [S. l.], v. 6, p. 50–55, 2016. DOI: 10.15628/holos.2016.4947. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4947>. Acesso em: 3 julho 2024.

MEDEIROS NETA, Olivia Moraes. de; LIMA NETO, Avelino Aldo de.; THOMAS, Julie. . Educação Profissional e Técnica na França e no Brasil: histórias cruzadas. **História Revista**, Goiânia, v. 25, n. 2, p. 7–30, 2020. DOI: 10.5216/hr.v25i2.64183. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/historia/article/view/64183>. Acesso em: 3 agos. 2024.

MEDEIROS SILVA, Daguia de; ARAÚJO, F. O.; FERREIRA, R. G. Interdisciplinaridade: Reflexões sobre práticas pedagógicas no ensino médio integrado. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 18, p. e8814, 2020.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica**: conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Loyola, 2002.

MICHAELIS. **Dicionário brasileiro da Língua portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos Ltda, 2024. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=YXX1>. Acesso em: 12 mar. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social**. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza, (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

- MINEIRO, Eliane Cristina; LOPES, Frederico. Processo histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. **Revista Labor**, v. 2, n. 24, p. 279-302, 21 dez. 2020.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 121–142, abr. 2001.
- MORAES, Francisco José. A alma como forma do conhecimento no diálogo Teeteto de Platão. *In: Platão, predicação e ontologia*, 8., n. 15, 2014, Rio de Janeiro. **Anais [...]** Rio de Janeiro: UFRJ, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/FilosofiaClassica/article/view/2936>. Acesso em: 23 set. 2023.
- MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria: Dilemas na pesquisa em Educação. **Revista Portuguesa de Educação**, V. 14, N. 1 P. 5-24, 2001.
- MORAIS, João Kaio Cavalcante de; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. Epistemologia da prática e da práxis: características das pesquisas sobre formação docente para Educação Profissional. **Educação**, [S. l.], v. 47, n. 1, p. e60/ 1-23, 2022. DOI: 10.5902/1984644455124. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/55124>. Acesso em: 23 set. 2023.
- MORAIS, João Kaio Cavalcante de. HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. A compreensão de docência nas atuais diretrizes curriculares nacionais para a formação continuada de professores da educação básica. **Revista Humanidades & Inovação**. 2021.
- MORAIS, João Kaio Cavalcante de. HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. Saberes para a docência em Biologia na Educação Profissional. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, e966986668, 2020.
- MORAIS, João Kaio Cavalcante de. **Saberes docentes para o ensino de Ciências da Natureza e suas tecnologias na educação profissional técnica de nível médio na perspectiva da epistemologia da práxis**. Orientadora: Ana Lúcia Sarmento Henrique. 2022. 296 f. Tese (Doutorado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2022.
- MORORÓ, Leila Pio.; DOS SANTOS PEREIRA, Cláudio Wilson.; OLIVEIRA, Anely Silva. A docência na Educação Profissional: Da formação postergada a uma prática pedagógica “polivalente”. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 14, n. 30, p. 24-44, 2018. DOI: 10.22481/praxis.v14i30.4359. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4359>. Acesso em: 8 out. 2024.
- MOTA, Ednacelí Abreu Damasceno; PRADO, Guilherme do Val Toledo; PINA, Tamara Abrão. Buscando possíveis sentidos de saber e conhecimento na docência. **Cadernos de Educação**, n. 30, p. 109-134, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1761/1639>. Acesso em: 13 mar. 2024.
- MOURA, Dante Henrique. (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 409-434.
- MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p.

23-38, 2015. DOI: 10.15628/rbept.2008.2863. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 22 ago. 2024.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira para a Educação Profissional e Tecnológica**. V.1, n.1 (junho 2008). Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, a. 23, v. 2, 2007.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidade de integração. *In*: MOLL, Jaqueline; SILVA, Maria; SOUSA, Pedro (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e Formação Docente na Educação Profissional**. 2014. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/ifrn/pesquisa/editora/livros-paradownload/trabalho-e-formacaodocente-na-educacao-profissional-dante-moura/view>. Acesso em: 22 out. 2024.

NASCIMENTO JÚNIOR, Antônio Fernandes. Fragmentos da construção histórica do pensamento neo-empirista. **Revista Ciência e Educação**, vol. 5. Bauru: Unesp, p. 37-54, 1998.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto Editora, 1995.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 27–42, abr. 2001.

NUNES, Marilene de Oliveira. **A instituição escolar pública capitalista: campo de práticas sociais distintas e produções ideológicas diferenciadas**. Porto Alegre, UFRGS. Dissertação de Mestrado.1990.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri, n. 46, p. 1-13, 9-10 set. 2008. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2504Beltran.pdf>. Acesso: 2 jun. 2020.

OLIVEIRA, Guilherme Saramago de.; CUNHA, Ana Maria de Oliveira.; CORDEIRO, Euzane Maria.; SAAD, Núbia dos Santos. Grupo Focal: uma técnica de coleta de dados numa investigação qualitativa? *In*: **Cadernos da Fucamp**, UNIFUCAMP, v.19, n.41, p.1-13, Monte Carmelo, MG, 2020.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Epistemologia e Educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas**. Petrópolis: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Jamille de Amorim; SILVA, Yara Fonseca de Oliveira e. Perfil e percepções sobre a prática pedagógica do professor bacharel na Educação Profissional. **HOLOS**, [S. l.], v. 3, p. 348–366, 2018.

OLIVEIRA, Maria da Conceição. **Educação técnica e desenvolvimento econômico: uma análise histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Formação de professores para a educação profissional: concepções, contexto e categorias. **Trabalho & Educação**, v. 26, n. 2, p. 47-64, 2017.

ORSO, Paulino José; MALANCHEN, Julia. Pedagogia histórico-crítica e a defesa do saber objetivo como centro do currículo escolar. *In: Seminário Nacional do HISTEDBR: 30 anos do HISTEDBR (1986 – 2016): Contribuições para a história e historiografia da educação brasileira*, 10., 2016. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2016, Campinas. **Anais [...]** Campinas: UEC, 2016.

ORSO, Paulino José. O desafio da formação do educador na perspectiva do marxismo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 41e, p. 58–73, 2011. DOI: 10.20396/rho.v11i41e.8639895. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639895>. Acesso em: 3 abr. 2025.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo: Fundação Santillana/Moderna, 2011.

PASQUALLI, Roberta.; VIELLA, Maria dos Anjos Lopes; VIEIRA, Josimar de Aparecido. Desafio da docência na Educação Profissional e Tecnológica nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil. **Educar em Revista**, v. 39, p. e73172, 2023.

PAULA, Joaracy Lima de; SÁ, Lanúzia Tércia Freire de; ANDRADE, Maria Adilina Freire Jerônimo de. Concepções docentes: Práticas pedagógicas integradoras e seus desafios no IFRN. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 12, p. 140–156, 2017.

PEREIRA, Eliton. Discursos e contradições no campo da formação docente: em defesa da práxis acadêmica. **Revista ConTextura**, v. 11, p. 21-32, 2019.

PEREIRA, Oswaldo. **Ciência e dialética em Aristóteles**. São Paulo: Unesp, 2001.

PERINI, Rosiléia; BRACHT, Valter. Os saberes docentes dos professores de Educação Física na Educação Infantil de Serra/ES. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 4, 2016. Petrópolis: Vozes, 1998.

PETROVIC, Gajo. Práxis. *In: Tom Bottomore (Ed.). Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001, pp.292-296.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In: PIMENTA, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. v 1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

PLATÃO. **República**. 9. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

Portal da Memória IFRN. Cronologia. Disponível em:
<https://centenario.ifrn.edu.br/cronologia>. Acesso em: 09 maio 2024.

PORTUGAL, Cadja Araujo. Discussão sobre Empirismo e Racionalismo no Problema da Origem do Conhecimento. **Diálogos & Ciência** – Revista Eletrônica da Faculdade de Tecnologia e Ciências de Feira de Santana. Ano I, n. 1, dez. 2002.

RAIMANN, Elizabeth Gottschalg. **Concepções de trabalho e profissionalização docente: sua redução à ação empreendedora**. Tese (Doutorado em Ciências Humanas). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán.; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o Ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RAMOS, Marise Nogueira. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica?: relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1. p. 93-114, 2003. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100008>.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: IFPR, 2014. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/História-e-política-daeducação-profissional.pdf>. Acesso em: 16 maio 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. RUNES, Dragobert. **Diccionario de Filosofía**. México: Ed. Grijalbo, 1998.

RAMOS, Marise Nogueira. Práxis e pragmatismo: referências contrapostas dos saberes profissionais. *In*: Seminário de pesquisa: A crise da sociabilidade do capital e a produção do conhecimento, 4., 2009, Rio de Janeiro. **Anais**.

RAMOS, Marise. A crise da sociabilidade do capital e a produção de conhecimento. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA, 4., 2009, Rio de Janeiro. **Anais** [...] Rio de Janeiro: UFF, UERJ e EPJIV, 2009. 296 p.

RAMOS, Marise. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado**. In G. Frigotto, M. Ciavatta, & M. Ramos (Orgs.), Ensino médio integrado: concepção e contradições (pp. 106-127). São Paulo: Cortez. 2005.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**.

RIBEIRO, Andrea da Silva. Conscientização e Emancipação em Paulo Freire. **Sinergia**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 16-20, jan./jun. 2018.

RIBEIRO, Marcel Thiago Damasceno; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Os saberes docentes na dinâmica pela profissionalização do trabalho docente. **Revista Thema**, Pelotas, v. 15, n. 3, p. 991–1006, 2018.

RIBEIRO, Renata Rosa Russo Pinheiro Costa. Formação e desenvolvimento profissional: constituição de saberes docentes no ensino superior. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 4, p. e49165, 2022.

RIOS, Terezinha A. **Compreender e ensinar—por uma docência da melhor qualidade**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROSA, José Eugênio Brum da; RAMOS, Elizângela da Silva Barbosa.; KALHIL, Josefina Diosdada Barrera. Referenciais Epistemológicos das Pesquisas sobre Saberes Docentes dos Professores de Física. **REAMEC**. Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Cuiabá, Brasil, v. 7, n. 2, p. 62–90, 2019.

ROSAS, Paulo. **Vocação e Profissão**. Petrópolis: Vozes, 1977.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. SOUZA NETO, Samuel. Saberes docentes, práticas educativas e formação de professores: desafios, possibilidades e direções futuras. **Colloquium Humanarum**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 158-175, 2022. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4407>. Acesso em: 10 maio. 2024.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto.; BENITES, Larissa Cerignoni.; SOUZA NETO, Samuel de. Análise das práticas e o processo de formação de professores de Educação Física: Implicações para a fundamentação da epistemologia da prática profissional. **Movimento**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 393–406, 2017.

RUNES, D. D. **Diccionario de Filosofia**. Ed. Grijalbo. México, 1998.

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SILVA, Rnegildo de Souza; AZÊVEDO, Hellen Sandra Freires da Silva; SILVA, Francislene Rosas da; AZEVEDO, José Marlo Araujo de. Saberes docentes na educação propedêutica e educação profissional: o olhar dos professores expressos no discurso no Instituto Federal. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 19, 2020. DOI: 10.15628/rbept.2020.10075. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/10075>. Acesso em: 21 maio. 2024.

SANTOS, Antonio Paulino; AZAVEDO, Rosa Oliveira Marins. Saberes docentes na Educação Profissional Técnica de Nível Médio: Uma proposta para a formação de professores do IFAM – Campus Lábrea. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 11, p. 36–50, 2017.

SANTOS, Edileusa de Souza; LIMA, Maria Divina Ferreira; SANTOS, Guilherme Mendes Tomaz dos. A construção de saberes no desenvolvimento profissional docente: narrativas de professores do IFPI. **Rev. Diálogo Educ.** Curitiba, v. 21, n. 71, p. 1716-1738, out.2021

SAVIANI, Dermeval. Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica. *In: A Filosofia na Formação do Educador*. p. 8-24. São Paulo: Autores Associados. 1996.

SAVIANI, Dermeval. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 18, n. 1, p. 15-27, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643570>. Acesso em:

13 set. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed., Campinas, Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Saberes implicados na formação do educador. *In*: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Educação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp, 1996

SAVIANI, Dermeval. Saberes implicados na formação do educador. *In*: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Educação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp, 1996.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152–165, jan. 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Profissionalização docente. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes>. Acesso em: 20 jul. 2024.

SILVA, Alyne Campelo da; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento; OLIVEIRA NETA, Olívia Morais de. The inter-relationship between work, education and human training: implications in teaching in professional education. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. e3381594, 2019. DOI: 10.33448/rsd-v8i1.594. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/594>. Acesso em: 8 out. 2024.

SILVA, Gutemberg Lima da; SANTOS, Joseane Patrícia dos; OLIVEIRA, Gilvaneide Ferreira de. Epistemologia da educação profissional: conceitos pertinentes. **CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. e14536, 2025. DOI: 10.55905/revconv.18n.1-155. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/14536>. Acesso em: 3 set. 2024.

SILVA, Gutemberg Lima da; SANTOS, Joseane Patrícia. Epistemologia da Educação Profissional: Conceitos pertinentes. 8., 2022, Campina Grande. **Anais [...]** Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/83658>. Acesso em: 15 set. 2023.

SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Isabel. História da educação profissional no Brasil: do período colonial ao governo Michel Temer (1500-2018). **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 73-101, 2021. DOI: 10.36524/profept.v5i1.677. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/677>. Acesso em: 22 set. 2023.

SILVA, Luís Felipe Nogueira. SCAGLIA, Alcides. O ‘amalgama’ de saberes docentes: Articulações epistemológicas na Educação Física escolar. Ambiente: **Gestão e Desenvolvimento**, [S. l.], p. 139–159, 2023.

SILVA, Luzinete Moreira da; MELO, Ticiane Gonçalves Sousa de; NASCIMENTO, José Mateus do. Ensino Médio Integrado e práticas integradoras: caminhos para a formação humana integral. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 8, p. 2–10, 2015.

SILVA, Maria da Guia de Sousa. **Escola para os filhos dos outros**: trajetória histórica da Escola Industrial de Natal (1942-1968). 2012. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1425?show=full>. Acesso em: 02 out. 2018.

SIMIONATO, Margareth Fadanelli. **A formação do professor do ensino técnico e a cultura docente**. 2011. XX f. Tese (Doutorado em Educação). UFRS. Rio Grande do Sul, 2011.

SIRGADO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 45-78, jul. 2000.

STIGAR, Robson; RUTHES, Vanessa; MENDES, Ademir. Revisões epistemológicas contemporâneas. **Universitas**, v. 24, n. 13, 2019.

SOARES, Manoel de J. A. As Escolas de Aprendizizes Artífices e suas fontes inspiradoras. Fórum educacional. Rio de Janeiro, v. 5, n. 4, p. 69-77, out./dez. 1981.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Formação inicial e continuada de professores para a Educação Profissional: a política e a produção do conhecimento para a emancipação. In: MOURA, Dante. Henrique. (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em Educação Profissional**. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 385-407.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; SENA, Francisco das Chagas de. Docência na educação profissional e tecnológica: formação pedagógica versus notório saber. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 15, n. 37, p. e15187, 2023. DOI: 10.28998/2175-6600.2023v15n37pe15187. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/15187>. Acesso em: 8 out. 2024.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 123, p. 551–571, abr. 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THOMPSON, Edward Palmer. A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981

TIRIBA, Lia; VENDRAMINI, Célia Regina. Classe, cultura e experiência na obra de E. P. Thompson: contribuições para a pesquisa em educação. **Revista HISTEDBR On-line**,

Campinas, SP, v. 14, n. 55, p. 54–72, 2014. DOI: 10.20396/rho.v14i55.8640461. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640461>. Acesso em: 3 dez. 2024.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

VEIGA, Ilma Passos. Alencastro. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. In: SILVA, Aida Maria Monteiro *et al.* **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a Inclusão Social**. Recife: ENDIPE, p. 467-484, 2006.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia**. Volume 1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski.; JUNIOR, Antonio de Souza. A educação profissional no Brasil. **Revista Interações**, [S. l.], v. 12, n. 40, 2017. DOI: 10.25755/int.10691. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10691>. Acesso em: 3 set. 2024.

VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello; ARAUJO, Maria Cristina Pansera de; SLONGO, Ione Ines Pinsson. Formação docente e educação profissional: análise a partir de Shulman e Fleck. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, e21665, jan. 2020

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Pesquisa e Ensino: Considerações e Reflexões. **Revista Escrita**. Volume 1. Número 2. Maio-Agosto de 2010.

WAGNER, Guilherme. Eu não sou um professor reflexivo!: fundamentos para a formação de professores que ensinam matemática na perspectiva da educação matemática anticolonial. In: NAVARRO, Eloisa Rosotti; SOUSA, Maria do Carmo de (Org.). **Educação Matemática Em Pesquisa: Perspectivas E Tendências**. 1. ed. v 3. São Paulo: Editora Científica Digital, 2021.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 2, p. 247–262, maio 2007.