



FORMAÇÃO DOCENTE E RACIONALIDADE COMUNICATIVA: PONTOS DE INTERSECÇÃO

TEACHER TRAINING AND COMMUNICATIVE RATIONALITY: INTERSECTION POINTS

FORMACIÓN DOCENTE Y RACIONALIDAD COMUNICATIVA: PUNTOS DE INTERSECCIÓN

Marta Pastor da Silva Barreto¹
Úrsula Cunha Anecleto²

Resumo: Discute sobre processo formativo para o professor-técnico, em um dos Centros Estaduais de Educação Profissional, no Território de Identidade do Sisal, e contribuição para o desenvolvimento da profissionalidade desse professor, a partir de um caráter reflexivo de concepções pedagógicas. Objetiva compreender como a formação colabora para a superação da racionalidade instrumental docente com vista à racionalidade comunicativa. Metodologicamente, ancora-se nos pressupostos da pesquisa colaborativa, desenvolvida a partir de sessões reflexivas com professores sobre seu fazer docente. Como resultado, aponta-se a importância de processos formativos construídos por uma relação dialógica e emancipatória, que possibilitem práticas docentes pautadas no agir comunicativo.

Palavras-chave: Formação Docente. Racionalidade Comunicativa. Educação Profissional.

Abstract: Discusses the process of continuing education for the technical teacher, at one of the State Centers for Vocational Education, in the Sisal Identity Territory, and the contribution of this teacher's professionalism, from a reflective character of pedagogical conceptions. It aims to understand how these processes collaborate to overcome the instrumental rationality of teachers with a view to communicative rationality. Methodologically, it is anchored in a collaborative research, developed from reflective sessions with teachers about their teaching practice. As a result, it is pointed out the importance of training processes through emancipatory relation, enable teaching practices based on communicative action.

Keywords: Teacher training. Communicative rationality. Professional Education.

Resumen: Discute sobre proceso formativo para profesor-técnico, en uno de los Centros Estatales de Educación Profesional, en Territorio de Identidad Sisal, y contribución al desarrollo de la profesionalidad de este profesor, a partir de un carácter reflexivo de concepciones pedagógicas. Objetiva comprender cómo la formación colabora para la superación de la racionalidad instrumental docente con vistas a la racionalidad comunicativa. Metodológicamente, se basa en investigación colaborativa, desarrollado a partir de sesiones reflexivas con profesores sobre su hacer docente. Como resultado, se apunta la importancia de procesos formativos mediante una relación emancipadora, que posibiliten prácticas de enseñanza basadas en la acción comunicativa.

Palabras-clave: Formación del profesorado. Racionalidad Comunicativa. Educación Profesional.

Submetido 18/05/2020

Aceito 10/07/2020

Publicado 15/07/2020

¹ Mestra em Educação e Diversidade (PPED/UNEB). Docente de Língua Portuguesa na Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA). E-mail: martapastor77@gmail.com

² Doutora em Educação (UFPB). Docente no Programa de Pós-graduação Educação e Diversidade (PPED/UNEB) e no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL/UEFS). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias (UNEB/CNPq). Professora Adjunta no Departamento de Educação (DEDU/UEFS). E-mail: ucaneclito@uefs.br



Introdução

Superar o processo reprodutivista da racionalidade instrumental nos sistemas educativos não é tarefa fácil, pois há, muitas vezes, uma relação sujeito-objeto focada na produtividade, principalmente na Educação Profissional, que visa ao mundo do trabalho. No entanto, a discussão sobre uma educação escolar como processo interativo, que contribua na constituição de sujeitos emancipados e autônomos, não pode ser perdida de vista. Um dos caminhos para a estruturação desse processo formativo apresentados neste artigo é através da racionalidade comunicativa, baseada na Teoria do Agir Comunicativo, de Jürgen Habermas.

A racionalidade comunicativa surge de um processo efetivo de comunicação em que os sujeitos, capazes de linguagem, compartilham o mundo vivido através do diálogo, possibilitando uma interação dos fatos objetivos e sociais para produzir entendimento mútuo (Anecleto, 2016). Essa racionalidade “[...] refere-se à possibilidade de desempenhos discursivos de pretensões de validade, que permitem o enfrentamento de contradições, a busca de verdades pelo consenso e uma ética da co-responsabilidade [...]” (Prestes, 1996, p. 60).

Dessa forma, na racionalidade comunicativa, entram em evidência valores culturais ao se interpretarem as asserções, vistos, em muitos momentos, de forma reflexiva, sem a pretensão de serem universalizados. Além disso, o processo de comunicação deve ser claro e objetivo, sendo necessário o reconhecimento do outro participante, através da problematização de pretensões de validade do ato de fala (Habermas, 2012b): a verdade, ou seja, o mundo objetivo, que questiona se os proferimentos são verdadeiros; a sinceridade (mundo subjetivo), que traz o questionamento se o discurso é sincero; a correção (mundo normativo), que problematiza se o que está sendo dito é legítimo ou moralmente válido; e a inteligibilidade, questiona se o que se diz é entendível.

Essas pretensões de validade são construídas em todo ato de fala dirigido à compreensão mútua. Assim, a ação comunicativa exige crítica, diálogo e reflexão. E uma formação docente que tenha como fio condutor o uso da linguagem em sua dimensão comunicativa possibilita a prática colaborativa entre os docentes, oportunizando uma visão crítico-reflexiva para que estes analisem a atividade de ensino na Educação Profissional, objeto de estudo deste artigo, além de explorar a natureza social e histórica de suas relações enquanto atores nas práticas educativas institucionalizadas.

Esse ator, nesse caso o professor da Educação Profissional, influencia e é influenciado pelo contexto escolar; e, a partir dessa simbiose, a transformação ocasionada nesse sujeito, de alguma maneira, irá reverberar também na escola. Por isso, a formação, de forma continuada, possibilita espaços interativos e dialógicos, já que esses são dois pressupostos fundamentais para a conquista emancipatória do sujeito. No momento em que o professor se emancipa pelo entendimento mútuo nos processos formativos, conseqüentemente, refletirá criticamente sobre sua prática, reconstruindo o seu fazer docente a partir da ação-reflexão-ação (Schön, 2000).

A partir dessa perspectiva teórico-epistemológica, este artigo discute sobre a formação de caráter continuado na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) e suas implicações pedagógicas relacionadas aos professores-técnicos no contexto local do Centro de Educação Profissional do Semiárido (CEEP), no Território do Sisal, em São Domingos (BA). Para este estudo, objetivou-se compreender como a formação colabora para a superação da racionalidade instrumental docente, tão presente no *locus* de pesquisa, com vista a práticas pedagógicas fundamentadas em uma racionalidade comunicativa.

A pesquisa contou com a participação de três professores do CEEP, tecnólogos da área de informática, que atuam como docentes no Centro. Metodologicamente, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa de abordagem colaborativa e como processo para a construção de informações foram realizadas sessões reflexivas. Espera-se, com esta investigação, incentivar que professores interajam, comunicativamente, sobre práticas pedagógicas e profissionalidade docente na Educação Profissional e, assim, por meio de uma relação dialógica e emancipatória, reflitam sobre o fazer docente na sala de aula.

Itinerário metodológico

Ao desenvolver a pesquisa, o primeiro desafio era como conduzi-la para que os participantes se sentissem parte integrante do processo, construtores das situações que se desenhariam no andamento do trabalho de campo. Dessa forma, através da abordagem qualitativa, realizamos uma pesquisa de cunho colaborativo, que envolveu professores (tecnólogos em informática que atuam como docente no CEEP) e pesquisadora na produção de saberes e no compartilhamento de estratégias para o desenvolvimento profissional docente (Ibiapina, 2008).



Optou-se pelos tecnólogos em informática como sujeitos da pesquisa por se tratar de profissionais que trabalhavam com o ensino do manuseio de computadores e possivelmente utilizaria uma linguagem mais técnica com seus alunos. Tratou-se de três professores que foram escolhidos a partir dos seguintes critérios: a) não serem licenciados; b) trabalharem no sistema de PST ou REDA³; c) atuarem no curso de informática; d) terem se disponibilizado para participar da pesquisa após a apresentação da proposta.

A escolha dos participantes efetivou-se, inicialmente, mediante um contato prévio com a vice-diretora do CEEP, que nos forneceu informações sobre o curso de informática e os docentes que atuam nesse espaço. Após esse diálogo, comunicamo-nos com os professores e apresentamos a proposta da pesquisa. Por motivos éticos da pesquisa⁴ com seres humanos, os sujeitos serão apresentados por pseudônimos escolhidos pelos próprios participantes e, assim, manteremos sigilo em relação aos colaboradores.

A pesquisa qualitativa tornou-se a escolha ideal para a investigação, por entendê-la como de extrema relevância para o estudo de diversas questões ligadas à Educação, “[...] permitindo melhor compreensão dos processos escolares, de aprendizagem, dos processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, do cotidiano escolar em suas múltiplas implicações [...]” (Gatti; André, 2010, p. 34).

O cenário da pesquisa se desenhou no contexto da Educação Profissional em um dos Centros Estaduais de Educação Profissional no Território de Identidade do Sisal, com a finalidade de explorar uma realidade, tomando por base o estudo detalhado e aprofundado da formação continuada de tecnólogos que atuam como professores nessa modalidade de ensino. Ao utilizar a abordagem qualitativa como guia para o desenvolvimento da pesquisa, direcionou-se as ações para a interação entre o pesquisador e os pesquisados na tentativa de conhecer e compreender os atributos de um determinado campo social, nesse caso o CEEP em São Domingos-BA, observando o grau de exigência para o trato com a realidade e sua reconstrução (Gatti; André, 2010).

³ Os profissionais que trabalham nos sistemas de Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) ou Prestação de Serviço Temporário (PST) têm um vínculo contratual temporário, sem nenhuma estabilidade ou poucas garantias de direitos trabalhistas.

⁴ Esta pesquisa foi aprovada pelo Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), sob o parecer de número 2.974.568 em 22/10/18.



Nesse sentido, no âmbito da pesquisa colaborativa, os sujeitos envolvidos têm vez e voz para discutir, refletir, intervir e produzir questionamentos, relacionando, a partir da práxis, teoria e prática. O pesquisador, nesse processo, deve considerar o ponto de vista do professor sobre a sua prática; interessar-se pelas reflexões produzidas nos contextos de ação docente; analisar a maneira como enfrentam as situações cotidianas em sala de aula, sejam elas relacionadas à prática pedagógica ou aos contextos relacionais que surgem em diversos momentos de atuação docente (Desagné, 2007).

No desenvolvimento da pesquisa colaborativa, foi importante que os docentes pesquisados se engajassem no processo de reflexão sobre os assuntos discutidos e analisados. Assim, foi primordial que ocorresse entre pesquisador e professores um envolvimento para que os profissionais explorassem situações novas associadas à prática docente; compreendessem e produzissem, a partir da reflexividade, teorias e posturas mais próximas dos anseios sociais da escola (Ibiapina, 2008).

A pesquisa colaborativa, como afirmam Ibiapina, Ribeiro e Ferreira (2007, p.31), procura

[...] dar conta não somente da compreensão da realidade macrosocial, mas, sobretudo, em dar poder aos professores para que eles possam compreender, analisar e produzir conhecimentos que mudem essa realidade, desvelando as ideologias existentes nas relações mantidas no contexto escolar.

A valorização de atitudes de colaboração e reflexão crítica nesse tipo de pesquisa proporciona ao pesquisador e ao pesquisado uma relação de parceria e coautoria no processo investigativo, pois o professor se sente parte do processo de pesquisa e não um sujeito a ser analisado e avaliado pela pesquisa. Esse processo dá ao professor-pesquisado liberdade e autonomia, o que facilita o desenvolver da pesquisa colaborativa, uma vez que, ao sentir-se parte do processo e não objeto de análise, esse docente passa a refletir sobre sua própria prática junto com outros colegas.

Como processo para a construção de informações, optou-se pela sessão reflexiva: “[...] espaço de criação de novas relações entre teoria e prática, permitindo que o professor possa compreender o que, como e o porquê de suas ações” (Ibiapina, 2008, p. 97). As sessões reflexivas corresponderam à proposta metodológica que oportunizou a interação, a

dialogicidade e a reflexão dos participantes a respeito dos processos de formação docente no CEEP.

Ao optarmos pela realização das sessões reflexivas, tínhamos a finalidade de promover encontros com os professores voltados a estudos, reflexões das relações, fossem elas inter ou intrapessoal e, principalmente, a análise das práticas pedagógicas, através de um processo dialógico, produzido pela linguagem, favorecendo o pensamento reflexivo dos envolvidos sobre si mesmo, suas singularidades, suas ações. As sessões reflexivas foram espaços de diálogo em que cada partícipe descobriu significados pessoais e profissionais construídos coletivamente.

No entanto, para que essas descobertas fossem possíveis, o ambiente entre os pares necessitou ser de colaboração e as colocações de cada um voltadas, principalmente, para suas práticas, sem emissão de juízos e julgamentos sobre o que é certo ou errado. Dessa maneira, cada sessão constituiu-se em “um lócus em que cada um dos agentes tem o papel de conduzir o outro à reflexão crítica de sua ação ao questionar e pedir esclarecimentos sobre as escolhas feitas” (Magalhães, 2002, p. 21).

Os encontros ocorreram quinzenalmente, no CEEP, e tiveram quatro horas de duração cada. Para essas sessões, foram levantadas, junto aos professores-técnicos, problemáticas que introduziram os diálogos, tais como: saberes pedagógicos necessários ao professor; concepções sobre Educação Profissional, Racionalidade Comunicativa e Profissionalidade Docente; Racionalidade Instrumental e o fazer docente na Educação Profissional; Formação Continuada docente e a constituição do professor reflexivo.

Apoiando-nos em Magalhães (2002) e Ibiapina (2008), as sessões reflexivas englobaram quatro ações direcionadas aos processos formativos dos professores:

- i) Descrição:** A partir da pergunta “o que fiz?”, o professor se distanciou de suas ações para visualizá-las, no intuito de compreender as escolhas realizadas até aquele momento.
- ii) Informação:** Proporcionou-se a reflexão do professor a respeito de suas escolhas ao desenvolver sua prática, relacionando-as com bases teóricas que sustentaram essa prática, para perceber a presença ou a ausência dos processos de formação no fazer pedagógico.



- iii) **Confronto:** Instante de reflexão crítica a partir de um quadro sócio-histórico envolvendo ações docentes que levaram os participantes a refletirem sobre o significado da formação na sua prática.
- iv) **Reconstrução:** Construção das ações que delinearão um novo fazer docente, construído na relação teórico-prática, dando um novo sentido às ações do professor.

Essas questões reflexivas contribuíram para a organização e a realização das sessões, que tiveram como ponto de partida “os problemas advindos da prática ou *de lacunas formativas* que representem demandas do professor por formação” (Ibiapina, 2008, p. 98, grifo nosso), provocando possibilidades de negociação e co-construção de conhecimentos por parte dos sujeitos da pesquisa. Nesses momentos formativos, discutiu-se sobre os entraves, as contribuições, as implicações e os desafios do processo de formação no cotidiano do fazer docente.

A realização das sessões se deu através de três modalidades de reflexão da pesquisa colaborativa: 1- a reflexão intrassubjetiva – feita pelo pesquisado acerca dos processos formativos vivenciados no CEEP; 2- a intersubjetiva dos pares – momentos de diálogo e sugestões dos outros membros do grupo sobre essa formação, buscando promover novas reflexões; 3- a intrassubjetiva dos pares – análise da contribuição dada para o pesquisado no processo analisado (Cabral, 2012).

Formação continuada do professor-técnico: da ação instrumental à comunicativa

O estudo dos processos pedagógicos, na maioria das vezes, não foi oportunizado ao professor-técnico que atua nos CEEP, em sua formação inicial, ficando uma lacuna a ser preenchida no próprio espaço escolar. A formação continuada talvez seja um dos caminhos para dirimir essa situação e provocar a reflexão desses professores sobre seu fazer docente. Sem uma formação reflexiva, esses professores, em diversas situações, exploram procedimentos sem problematização, agem a partir de um ensino prático utilizado para treinar o estudante. Ou seja: em muitos momentos, a didática do professor é direcionada para o conhecimento profissional, através de um ensino prático em sua totalidade, centrado, na maioria das vezes, apenas em uma racionalidade técnico-instrumental (Habermas, 2012a).



A racionalidade técnico-instrumental, por corresponder à forma de domínio e de controle da natureza e de seres humanos, representa a falta de autonomia da razão, que se torna um instrumento. Ao abordar sobre esse tipo de racionalidade, Habermas (2012a) lança mão das ideias de Max Horkheimer, ao apresentar que o conhecimento instrumental representa “um instrumento de dominação e exploração do homem e da natureza, e não um elemento que possa gerar sua emancipação, a partir de práticas discursivas autônomas” (Anecleto, 2016, p. 69).

Nesse sentido, “não há uma relação entre o pensamento reflexivo e a racionalidade técnica, pois o sentido em si do conhecimento é banalizado pela técnica” (Anecleto, 2016, p. 69). O conhecimento gerado apenas por esse tipo de racionalidade tem como objetivo dominar e controlar a natureza e os seres humanos. À medida que a prática educativa (e os processos de formação continuada) nas escolas profissionais pauta-se prioritariamente pela razão instrumental, “a ciência deixa de ser uma forma de acesso aos conhecimentos para tornar-se um instrumento de dominação, de poder e de exploração” (Anecleto, 2016, p. 69).

A Educação Profissional oferecida pelos técnicos se apropria desse princípio importante, porém, insuficiente para proporcionar uma relação de diálogo e reflexão da prática. A racionalidade técnico-instrumental, pautada na indiferença das condições motivacionais dos alunos, fragiliza a relação de ensino e de aprendizagem, pois pouco valoriza os pressupostos consensuais do agir comunicativo, que se baseiam na pluralidade cultural e subjetiva dos indivíduos e orientam sua ação por procedimentos discursivos para chegar a um entendimento mútuo.

Como afirma Prestes (1996, p. 87), a racionalidade técnico-instrumental “[...] se circunscreve no âmbito da relação sujeito-objeto, tem como *telos* a dominação do mundo e não vê a relação sujeito-sujeito como constitutiva de seu significado”. Nessa visão, a formação continuada de professores estará voltada prioritariamente para o interesse do sistema, a exemplo de formar mão de obra para atuar, de forma imediata, no mercado de trabalho, reproduzindo práticas de ensino que, muitas vezes, não surgem dos contextos socioculturais de seus alunos.

Habermas (2012a) problematiza a necessidade de se conservar a diferença entre práxis e técnica, de uma maneira que a consciência tecnocrática não se inflija como a única referência para a intervenção social e para a constituição da individualidade; mas apresenta



uma ação comunicativa centrada no entendimento do sujeito que interage com o outro, através da linguagem, sendo este o verdadeiro motor da integração social.

Compreendendo a instrumentalização do indivíduo na perspectiva técnica e buscando uma ação pedagógica direcionada por uma razão comunicativa, espera-se do professor, na Educação Profissional, um ensino prático-reflexivo, e esse tipo de ensino deve ser explorado nos contextos formativos dos docentes para que busquem problematizar situações e contextos, a partir de um processo dialógico em “um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência e o diálogo com a própria situação” (Alarcão, 2011, p. 49). Para tanto, ao percebermos a necessidade desse diálogo, compreendemos ser extremamente importante uma formação continuada docente, de forma crítico-reflexiva.

Por essa perspectiva, a formação docente possibilita ao professor uma tomada de consciência da sua própria aprendizagem, pois passa a desenvolver um *practicum* reflexivo (Schön, 2000) em que este começa a se questionar se o aluno está realmente aprendendo com sua maneira de ensinar, se suas interpretações e respostas geram algum tipo de aprendizado, promovendo uma interação interpessoal com o aluno. Esse contexto pode se tornar corriqueiro nas escolas se a formação docente provocar uma atitude de constante diálogo, de questionamento, de consenso produzido pelos pares, de participação e de aceitação das críticas e posicionamentos contrários.

Sobre isso, Alarcão (2011, p. 50) destaca ser importante que

os professores sejam seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional. Queremos também que a escola se questione a si própria, como motor de seu desenvolvimento institucional. Na escola, e nos professores, a constante atitude de reflexão manterá presente a importante questão da função que os professores e a escola desempenham na sociedade e ajudará a equacionar e resolver dilemas e problemas.

Nesse contexto, a formação continuada do professor, baseada na partilha e no diálogo profissional, deve compreender as especificidades da profissão docente, envolvendo o professor em um movimento constante de reflexão. Para tanto, é importante entendermos esse ir e vir reflexivo direciona o nosso olhar para a ação-reflexão-ação, pois se trata de um desenvolvimento profissional; ou seja, já há o exercício de uma profissão, mas que pode ser



reconstruído. Temos uma ação; mas necessitamos olhá-la, analisá-la para produzirmos novas ações. E esse processo exige outras práticas que possibilitarão ao docente tornar-se um professor reflexivo, tais como: reflexão-na-ação; reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação; reflexão-sobre-a-ação (Schön, 2000).

A formação continuada do professor deve contribuir para acentuar a reflexão sobre a prática do docente, além da superação de métodos pedagógicos instrumentais, centrados apenas em uma racionalidade técnica, para alcançar uma racionalidade comunicativa, capaz de promover ações dialógicas, coletivas e interativas e, assim, contribuir para a emancipação do professor e a construção de sua identidade profissional, isto é, da profissionalidade docente.

Processos formativos do professor-técnico: diálogos com o campo empírico

A racionalidade comunicativa é entendida como a disposição que as pessoas têm em dialogar interativamente, estando abertas para a avaliação de outrem e, nesse constructo, busca-se sempre um entendimento mútuo. Para tal, é importante manter-se reflexivo diante de si enquanto sujeito cognoscente e, ao mesmo tempo, compreender que os atores dos atos de fala estabelecem relações através de suas exteriorizações e o mundo objetivo das coisas e subjetivo das vivências e sentimentos.

Para Habermas (1989a), mundo é aquilo pelo qual os participantes da interação se entendem entre si e, nesse sentido, o mundo sistêmico/objetivo são as nossas ações em relação aos objetos, às coisas, aos acontecimentos; mundo da vida é estruturado a partir das relações com a cultura, a sociedade e a personalidade, isto é, aquilo onde iniciamos e discutimos nossas operações interpretativas. Dessa maneira, os discursos dos professores-tecnólogos centram-se, em muitos momentos, no mundo sistêmico; ou seja, o mundo da burocracia, das obrigações na escola, da técnica, do conteúdo, o que não possibilita ao professor, em muitos momentos, a reflexividade.

A proposta das sessões reflexivas foi a de fazer uso da racionalidade comunicativa de forma dialógica e interativa; a partir da mediação pela linguagem, os participantes puderam analisar crítica e reflexivamente a realidade, não se tornando, assim, apenas sujeitos receptores de conhecimento, mas sim coautores da construção de suas próprias concepções sobre ação docente. Nesse espaço de resignificação e busca de entendimento mútuo,



percebemos que o mundo sistêmico afeta demasiado o trabalho dos professores técnicos que esbarram na burocracia e na ausência de conhecimento para lidar com ela.

O sistema, então, representa o mundo criado pelo homem, com a finalidade de dominar a natureza, a partir de normas, regras, burocracia, elementos que afetam diversos contextos sociais, a exemplo do educacional, científico, jurídico, político, entre outros. (Anecleto, 2016, p. 95).

Em muitos momentos das várias sessões, os professores-técnicos se reportavam a essas situações que dificultavam o seu fazer docente. São coisas simples e comuns do cotidiano escolar, como o preenchimento do diário escolar, mas procedimentos desconhecidos por eles e criavam entraves no desenvolvimento do trabalho. Podemos observar num trecho de uma das sessões como esses sujeitos sentem o peso do mundo sistêmico em suas atividades diárias.

Rosa Maria: os primeiros os primeiros as primeiras aulas que eu dei eu preenchi o o diário de forma errada porque nem isso eu sabia PREENCHER os diários fora dos padrões porque tinha de seguir a questão das faltas, pontinho o F e tal... essas coisas mínimas

[
Girassol: mínimas...ahamm:

Cravo: Eu não sabia e aprendi aqui dentro porque eu preenchi errado e alguém me ensinou, não me lembro quem foi, um colega de trabalho, ninguém da direção.

Em outra sessão que versava sobre os saberes pedagógicos, baseada nas ações da descrição e da informação (Magalhães, 2002; Ibiapina, 2008), os professores-técnicos apresentaram como desafio da prática docente a elaboração de provas, outro fator do mundo objetivo, das obrigações que também traziam muitos conflitos para o grupo. A problemática geral estava relacionada a uma elaboração padrão, exigida pela direção, mas um modelo desconhecido desses professores, porque estes não tiveram quase nenhum suporte para alinhar o trabalho pedagógico, não tiveram formação pedagógica nem orientação para a realização dessa tarefa, pelo fato de a escola não ter coordenação pedagógica para atuar nessas questões.



Cravo: Nós somos os três tecnólogos, eles nem prepararam e a gente ainda, EU particularmente até piada já ouvi aqui, de que **técnico num sabe nem fazer prova**, então NÃO dão a formação pra gente, não... num trazem esse curso e ainda dá piada. (grifo nosso)

[

Girassol: Até mesmo os cuidados de se criar uma prova, como elaborar uma prova.

Cravo: Isso

Rosa Maria: Eu fui chamada à atenção por causa elaboração da prova, a prova foi parar na secretaria.

[

Girassol: Ou o professor faz por você mesmo, o que você achar que deve ser feito ou o correto aí a gente ouve...

[

Cravo: Eu particularmente sigo uma espécie de padrão que eu via na minha faculdade, as provas que eu fazia eu sigo o mesmo padrão...então a a minha noção de ideia de prova é isso aí. Mas teve gente aqui dentro, outros professores, colegas que chegou para gente dizer que a gente era técnico e não sabia se quer fazer uma pergunta de prova, mas essa informação não foi passada, isso é errado, mas se eu tô seguindo algo que já fiz pra mim não tá como errado, e se tá errado, qual é o certo? Da instituição em si, porque que a instituição não disse: Óh o padrão é esse e você tem que fazer assim, assim e assim, depois que eu faço é que vem alguém te dizer que tu tá errado.

Essa análise nos possibilita reconhecer que a busca pelo aprimoramento profissional não pode ocorrer fora da interação e do diálogo, pois situações iguais a essas em que o mundo sistêmico, representado pelas ações dos professores-técnicos em relação aos objetos didáticos, nesse caso os diários de classe e as provas, fornecem informações que poderiam construir um outro contexto se houvesse uma interação maior entre os atores que fazem parte da unidade escolar, no sentido de compartilhar um pouco do seu mundo da vida e contribuir para um comportamento mais reflexivo, dialógico e partilhado dentro do CEEP, pois

[...] os sujeitos capazes de linguagem e de ação, do horizonte de seu mundo da vida a cada vez compartilhado, devem poder ‘se relacionar’ no mundo objetivo, quando quiserem se entender entre si ‘sobre algo’ na comunicação, ou conseguirem ‘algo’ nas relações práticas. Para que possam se relacionar com algo, seja na comunicação sobre fatos ou nas relações práticas com pessoas e objetos, devem – cada um por si, mas em concordância com todos os outros – partir de um pressuposto pragmático [...]. (Habermas, 2003, p. 39).

Para superar essa colonização do mundo da vida pelo mundo sistêmico, em que “o mundo sistêmico e o mundo da vida se desconectam, havendo a superioridade do sistema em



relação aos componentes que constituem dados no mundo” (Anecleto, 2016, p.99), apresentamos como uma das estratégias no espaço escolar a promoção de cursos de formação continuada, que levem em conta o mundo da vida desses professores em relação a seus elementos estruturais: personalidade, sociedade e cultura.

Na percepção de Habermas (2012b), a personalidade está associada às competências que capacitam o sujeito a participar dos processos de entendimento e neles reafirmar sua própria identidade; isto é, capacidades que transformam o sujeito em alguém preparado para o uso da linguagem e para a execução de ações, dentre elas pedagógicas no exercício da docência; a sociedade são os ordenamentos legítimos pelos quais os participantes da interação controlam seus liames com os grupos sociais, garantindo com isso a solidariedade; a cultura é o acervo de saber que abastece os participantes da comunicação de interpretações para entenderem-se sobre algo no mundo.

Nesse sentido, os diálogos com os professores-técnicos nos levam a perceber diversas situações que envolvem esses elementos estruturais discutidos por Habermas (2012b). Observamos que esses elementos, orientados pelo entendimento mútuo, através da análise dos processos de reprodução, integração cultural e de socialização, contribuem para uma formação pautada na racionalidade comunicativa, pois

[...] quanto mais os componentes estruturais do mundo da vida e os processos que servem a sua manutenção são diferenciados, tanto mais os contextos de interação passam a depender das condições de entendimento motivado racionalmente [...] (Habermas, 2012b, p. 263).

Esse entrelaçamento dos elementos do mundo da vida ocorre constantemente no nosso cotidiano. Nas sessões reflexivas não foi diferente; os professores-técnicos participantes produziram teias em seus discursos no movimento do mundo da vida ao refletirem, principalmente, sobre as ações reflexivas do confronto e da reconstrução (Magalhães, 2002; Ibiapina, 2008). Para facilitar o entendimento da análise, iremos desenvolvê-la explorando os elementos estruturais individualmente.

Os diálogos com os docentes nas sessões reflexivas nos permitem refletir sobre o elemento personalidade, em que estes trazem suas angústias e conflitos a respeito de identificação com a docência.



Girassol: Eu me pergunto: Será que eu tô no lugar certo?? Porque a gente faz de tudo pra dinamizar, pra agradar, mas?! Eu tento fazer o melhor, mas nem tudo eu sei por onde ir. Eu penso: o que eu vou fazer? Vou pesquisar na internet, mas assim, a internet tem tudo e ao mesmo tempo num tem nada. Se a gente tivesse alguém para nos sugerir, nos dar ideia, enfim. Eu to gostando de dar aula, mas **eu preciso aprender ‘coisas de professor’**. Que ferramentas eu posso usar, e agora? Eu me formei na área de informática, mas eu não me encontrei na área de informática na sala de aula. Eu acho que se eu já estivesse uma experiencia profissional, talvez fosse melhor. Eu passo o conteúdo, mas falta aquele brilho. (grifo nosso)

Rosa Maria: As vezes eu ((silêncio, emoção)) me acho uma zero a esquerda... Sinceramente, se fosse pra decidir HOJE entre ser outra coisa e ser professor, eu preferiria ser outra coisa. Tudo por causa das experiências que eu vivi aqui. Quando você passa por experiências que te ajudam a crescer... mas quando você passa por situações que só te levam ah... ah... enfim, são situações que deixam a gente chateado, desaminado ((choro))... é muito triste. Eu... sei lá... eu fantasiei tanta coisa, eu achei que na educação você poderia mudar, fazer tanta coisa...

Cravo: Eu comecei dando cursos básicos de informática. Nesse meio tempo eu tive a oportunidade de vir pra cá como PST. Na minha vida **ser professor foi um acaso**, na verdade, eu lembro que quando eu era aluno e dizia que eu NUNCA seria professor. E comecei não tendo vontade, pela oportunidade de ganhar dinheiro, de poder transmitir um pouco do que eu sabia. Fui me adaptando à vida de professor com os pró e contras. Eu não estudei para ser professor, estudei pra montar uma empresa e trabalhar naquilo ali e não de ser professor. Eu sou professor por acaso. (grifo nosso)

14

Percebemos o quanto é necessária à interação entre os sujeitos, através da pretensão de validade consensual, pois “ao alcançar o consenso pelo agir comunicativo, o sujeito ao mesmo tempo que interage com outros, socializa-se e, também, evidencia sua identidade” (Anecleto, 2016, p. 136) para que estes se sintam parte do processo educacional do CEEP, construindo um sentimento de pertença com a profissão.

No entanto, para isso, o professor-técnico precisa alcançar o estágio de sujeito pós-convencional. Habermas (1989b), ancorado nos conceitos de Kohlberg (1981), apresenta que o sujeito para reconhecer o preceito moral que forma a identidade pós-convencional deve compreender estádios morais, que dizem respeito ao estágio dos direitos originários e do contrato social ou da utilidade; estágio dos princípios éticos universais, que são baseados não em normas e leis, mas sim em princípios que devem reger a nossa vida.

A construção de uma formação continuada para/por esses professores que desenvolva também uma identidade pós-convencional, diretamente relacionada com o componente estrutural personalidade, contribuirá para uma autonomia moral docente que, por sua vez, promoverá aos professores-técnicos a possibilidade de acionar estruturas cognitivas e emocionais para resolver problemas educativos, que antes não conseguiam.

Dessa maneira, essa formação tem de se imbricar com o mundo da vida desses professores, na produção de relações interpessoais, que perpassam por uma identidade-eu abstrata, uma personalidade a ser estimulada por práticas comunicativas cotidianas que ajudem os professores-técnicos a diminuir suas insatisfações com a profissão, contribuindo para ganhar confiança e identificação com ela.

Para o desenvolvimento de uma identidade docente, que se dê principalmente pelos aspectos da profissionalidade, também devemos considerar o processo cultural que envolve o CEEP e seus professores, no sentido de ultrapassar a racionalidade técnica enquanto única instituição responsável por uma formação profissional dos alunos e exprimir valores, representações e crenças de todos os envolvidos; observar a cultura que se origina na escola e não apenas a que é transmitida por ela.

Nesse sentido, é interessante considerarmos a cultura profissional que fica submersa nesse emaranhado da cultura escolar, as rotinas de registro de práticas, de reflexão sobre o trabalho, de autoavaliações, como nos sugere Nóvoa (2009), para percebermos que a cultura do professor deve se imbricar com a cultura escolar no sentido de exaltar a capacidade inovadora desses docentes, renovando seus costumes, pois “a cultura se encontra num estado permanente de revisão das tradições que se diluem paulatinamente, tornando-se reflexivas [...]” (Habermas, 2012b, p. 265) para fazer emergir, no próprio espaço do CEEP, processos de interpretação cooperativa, permitindo rever ‘tradições’, hábitos já arraigados e reproduzidos sem nenhuma reflexão.

Entretanto, devido às dificuldades com a profissão docente, os professores-técnicos possuem limitações pedagógicas, apesar de não se mostrarem fechados para aprender novas formas/processos para a atuação docente. Nas sessões reflexivas, devido a essas limitações, apresentam preocupação com os profissionais que serão devolvidos à comunidade dentro de suas necessidades técnicas, sociais e econômicas.



Girassol: A comunidade aqui é muito carente desses profissionais. Os computadores da escola, quando dão problema vão pra outra cidade para um profissional lá consertar. Agora me responda: - Como uma escola tem um curso de manutenção em informática a um tempão e não confia nos próprios profissionais que ela formou?

Cravo: É isso mesmo que acontece. Então os alunos que estão aqui dentro e conhecem outros que saíram daqui veem isso e comentam. E é muito chato pra gente. Soa mal pra todo mundo e muita gente não quer ver.

Rosa Maria: E o que a gente faz sozinho? Tenta defender, aí vai o outro de licenciatura da aula de..., melhor não dizer, mas ele mesmo fala na própria sala dos alunos que aquele curso já devia ter acabado, que num serve pra nada, que ninguém arruma emprego, que ninguém confia dar emprego ao povo desse curso... e por ai vai.

Nesse contexto, percebemos que se houvesse um imbricamento entre estruturas dos mundos da vida dos professores-técnicos e as do mundo sistêmico inerente ao CEEP (que também comporta estruturas do mundo da vida), ações educativas desse ambiente educacional estariam ancoradas em uma práxis reflexiva, o que refletiria diretamente nas ações pedagógicas e sociais desenvolvidas no cotidiano do Centro. Essas ações de variação dirigida são, para Habermas (2012b, p. 263), aspectos que potencializam a aprendizagem:

Uma variação dirigida de estruturas do mundo pode ser pensada quando, por exemplo, as modificações relevantes podem ser consideradas sob o ponto de vista de uma diferenciação estrutural entre cultura, sociedade e personalidade. E, se tal diferenciação do mundo da vida apresenta comprovadamente um aumento da racionalidade, ela constitui certamente um processo de aprendizagem.

A sociedade, então, apresenta-se como uma rede de atos comunicativos (Habermas, 2012a). No entanto, esses atos tornam-se bem-sucedidos quando se leva em conta, nos processos do mundo sistêmico, elementos do mundo da vida, entre eles tradições culturais, formadas pelos saberes intuitivos de seus participantes. Então, podemos lembrar aqui as disposições essenciais para a profissionalidade docente trazidas por Nóvoa (2009): o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe, o compromisso social que, de alguma maneira, se assemelham aos componentes estruturais do mundo da vida. Isto é: para que o professor-técnico se perceba um professor reflexivo é importante se dar conta de todo esse processo subjetivo, prático e social.

Por esse recorte de pesquisa, ratifica-se a importância de processos de formação continuada na escola *locus* (e em outros Centros de Educação Profissional) que tenha como constructo epistemológico a racionalidade comunicativa, em que professores-técnicos procurem o entendimento sobre a situação da ação para, de maneira concordante, coordenar suas novas ações (Habermas, 2012a); uma formação que contribua para a ampliação da profissionalidade docente em relação ao técnico-conteúdo, pedagógico-metodológico, subjetivo-experiências como também em relação aos componentes estruturais do mundo da vida dos sujeitos (personalidade, cultura, sociedade).

Por conseguinte, propomos a reflexão sobre uma formação continuada que oportunize aos atores educacionais o exercício da ação-reflexão-ação (Schön, 2000), produzindo uma cultura pedagógica capaz de transformar a experiência em conhecimento (Nóvoa, 2002), resultante da compreensão e da interpretação das ações técnico-pedagógica, no sentido de proporcionar o desenvolvimento de uma postura reflexiva nas ações do CEEP.

Considerações finais

A construção de uma formação continuada para os professores-técnicos do CEEP contribuirá para uma autonomia desse docente. No entanto, essa formação deve imbricar-se com o mundo da vida desses sujeitos, com a produção de relações interpessoais, que perpassam por uma identidade-eu abstrata, a ser estimulada por práticas comunicativas nos processos formativos, que ajudem a esses docentes a diminuírem suas insatisfações com a profissão, contribuindo para que adquiram confiança e identifique-se com o fazer pedagógico.

Para o desenvolvimento de uma identidade docente, que se dá principalmente pelos aspectos da profissionalidade, também devemos considerar o processo cultural que envolve o CEEP e seus professores, no sentido de ultrapassar a racionalidade técnico-instrumental como única forma de prática pedagógica, valorizando representações e crenças dos envolvidos; observando a cultura que se origina na escola e não apenas a que é transmitida por ela.

Faz-se imprescindível, então, possibilitarmos uma formação continuada embasada na racionalidade comunicativa, em que os professores-técnicos busquem o entendimento sobre a situação da ação para, de maneira concordante, coordenar suas novas ações (Habermas, 2012a) de forma colaborativa; uma formação que contribua para a ampliação da profissionalidade docente em relação ao técnico-conteúdo, pedagógico-metodológico,

subjetivo-experiências; que os induza ao exercício da ação-reflexão-ação (Schön, 2000), produzindo uma cultura pedagógica capaz de transformar a experiência em conhecimento (Nóvoa, 2002).

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANECLETO, Úrsula. **Ação linguístico-comunicativa e a interação na esfera pública comunicacional**. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, p. 162. 2016.

CABRAL, MarluCIA Barros Lopes. Formação Docente e Pesquisa Colaborativa: Orientações e reflexões práticas. In: VII SEMINÁRIO REGIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO NORDESTE, 8. 2012. Recife, Pe. **Anais...** Recife: Biblioteca ANPAE, 2012. V.13, p. 1-8.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.) **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 29-38.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo: Racionalidade da ação e racionalização social**. Vol.1. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012a.

_____. **Teoria do agir comunicativo: Sobre as críticas da razão funcionalista**. Vol.2. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012b.

_____. **Agir comunicativo e razão destranscendentalizada**. Tradução de Lucia Aragão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

_____. **Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**. Tradução de Manuel J. Redondo. Madrid: Catedra, 1989a.

_____. **Consciência moral e agir comunicativo**. 2. Ed. Tradução Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989b.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Vida de professores**. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 2013. P. 31-61.

IBIAPINA, I. M. L de M.; RIBEIRO, M. M. G. e FERREIRA, M. S.(Orgs.). **Pesquisa em educação: múltiplos olhares**. Brasília: Líder Livro Editora, 2007.



IBIAPINA, I. M. L de M. (Org.). **Pesquisa colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líder Livro Editora, 2008.

KOHLBERG, L. **The Philosophy of Moral Development.** Nova Iorque: Harper & Row, 1981.

MAGALHÃES, M. C. C. Sessões reflexivas como uma ferramenta aos professores para compreensão crítica das ações da sala de aula. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL PARA A PESQUISA CULTURAL E TEORIA DA ATIVIDADE, 5., 2012, Amsterdam. **Anais...** Amsterdam: Vrije University, 2002. p. 18-22.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa-Portugal: Educa, 2002.

_____. **Professores:** Imagens do futuro presente. Lisboa-Portugal: Educa, 2009.

PRESTES, Nadja M.H. **Educação e Racionalidade:** Conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: Edipurcrs, 1996.

SCHÖN, Donald. A. **Educando o professor reflexivo.** São Paulo: Artmed, 2000.