

# IMPORTÂNCIA DAS NARRATIVAS DIANTE DA PRECARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTES: experiências na educação profissional e tecnológica

*IMPORTANCE OF NARRATIVES IN VIEW OF THE PRECARIOUSNESS  
OF TEACHER TRAINING AND WORK: experiences in professional and  
technological education*

---

**Sueli Soares dos Santos Batista**

Mestrado Profissional do Centro Estadual de  
Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS)

Orcid.org/0000-0001-8126-9615

E-mail: suelissbatista@uol.com.br

A defesa da profissionalização docente se coloca criticamente frente à racionalidade técnica da formação docente eivada de preconceitos e de argumentos supostamente científicos e cientificizantes. Pérez Gomes (1995, 1997), Contreras (2002), Schön (1995) entendem que essa racionalidade técnica reduz o pensar e o fazer docente negando a complexidade e a especificidade do processo educativo.

Em contraponto à essa abordagem tecnicista e supostamente neutra do processo educativo, Tardif e Lessard (2005) irão desenvolver toda uma teoria do trabalho docente e suas especificidades. Trata-se de estudar a docência como um trabalho e o docente como um trabalhador de uma profissão. Resaltar a docência como um trabalho e um trabalho profissional não é pouca coisa num universo em que a docência é comumente considerada como um não trabalho ou quando muito, um complemento ao verdadeiro trabalho que estaria num outro espaço e numa outra temporalidade.

Percebe-se que, para Tardif e Lessard (2005) a perspectiva de transmissão do conhecimento estaria mais próxima a uma concepção fordista do

trabalho que se viu modificada pelo trabalho interativo e reflexivo. Tardif e Lessard (2005) irão desenvolver uma abordagem da docência como um trabalho interativo pressupondo a relevância crescente dos ofícios e profissões interativas na organização socioeconômica do trabalho. Em sociedades modernas avançadas, segundo os autores, há que se superar os modelos clássicos de trabalho com seus postulados legitimadores de uma moral do trabalho em que a educação tem um papel secundário. Nesses modelos clássicos e ultrapassados de trabalho,

[...] o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo. A docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. O tempo de aprender não tem valor para si mesmo; é simplesmente uma preparação para a “verdadeira vida”, ou seja, o trabalho produtivo, ao passo que, comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutiva ou, quando muito, reprodutiva (2007, p. 17).

Essa moral do trabalho (material) dentro de uma lógica das sociedades industriais é atribuída indistintamente, pelos autores, a marxistas, funcionalistas, liberais, engenheiros do trabalho, ergônomos e ainda se encontrariam presentes, segundo eles, nas ideologias desenvolvimentistas e neoliberais.

Embora não se detento nessa moral do trabalho e nivelando todas essas abordagens que receberam nomes diferentes mas que seriam igualmente reductoras, os autores passam a apresentar as constatações que embasam a sua tese da relevância do trabalho docente nas sociedades modernas avançadas: a) a revolução dos serviços suplantou a revolução industrial. b) a sociedade dos serviços é a sociedade cognitiva em que profissionais, cientistas, técnicos criam e controlam o conhecimento teórico, técnico e prático necessário às decisões, inovações, planejamento e gestão do conhecimento; c) há o crescimento das profissões e das semiprofissões, sobretudo as burocráticas de natureza racionalizadora. e d) ocorre a valorização de profissões que tem os seres humanos como “objeto de trabalho”, nesse caso, “trabalho interativo”. Para Tardif e Lessard (2005):

[...] a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos [...] Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar, e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos (p. 23).

Assim, o espaço por excelência da formação e da profissionalização docente para Tardif e Lessard (2005) é a própria escola. Baseiam-se numa instituição que abriga a docência “[...] num lugar organizado, espacial e socialmente separado dos outros espaços da vida social e cotidiana” (p. 55).

Como lugar de trabalho, ela não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado e supervisionado, remunerado e visto por outros. Esse lugar também é o produto de convenções sociais e históricas que se traduzem em rotinas organizacionais relativamente estáveis através do tempo (p. 55)

Os autores se baseiam numa instituição em franco desaparecimento no formato tradicional de abrigar intramuros as experiências formativas. Se a docência e a profissão docente se constituem no espaço físico e social da escola, como pensar a formação e o trabalho docente num contexto em que a relação com o conhecimento e a educação está completamente transfigurada? Como a escola tem se constituído como espaço, como instituição e como nesse espaço e na estrutura institucional que lhe dizem respeito consegue dar sentidos para a formação dos professores, dos alunos e da comunidade em que está inserida?

Não é possível responder a essas questões sem avançar para além do trabalho interativo e sem compreender como se dá a passagem do fordismo para a acumulação flexível (HARVEY, 1992), a passagem da forma indústria para a forma empresa e a passagem das sociedades disciplinares para as sociedades de controle que desenvolveram estratégias sofisticadas de reconfiguração das relações entre capital e trabalho. (FOUCAULT, 2008; DELEUZE, 2013). Considerando essa perspectiva, o espaço físico e o espaço social da escola podem ser melhor apreendidos a partir do controle gerencial desses espaços que, até certo modo, dispensa a concepção tradicional da escola e da educação em que a experiência formativa tende a se confundir com a de gestão de pessoas e do conhecimento. É uma lógica que pode ser entendida menos na perspectiva da interação e mais das relações entre capital e trabalho reconstruídas a partir a teoria do capital humano.

As formas gerencialistas da educação pressupõem, como em toda lógica da governamentalidade neoliberal, processos de subjetivação dos indivíduos formados e entendidos como máquinas-competência (REIS, 2020, FOUCAULT, 2008) a partir dos quais se constituem e se sustentam modos de

existência e de relações dos indivíduos consigo mesmos. Nos limites deste estudo propomos elementos para a elaboração de uma teoria do trabalho docente que, associado a essa imersão no processo de trabalho escolar, seja capaz de mostrá-lo como inerente ao processo geral e global de precarização do trabalho em que a profissionalidade docente é vista como algo relativo ao trabalho interativo na escola mas, sobretudo, atrelado às condições contemporâneas de existência da profissionalidade docente.

Na primeira seção do estudo são apresentadas categorias de análise que, entendemos, problematizam o pressuposto de um trabalho docente interativo como o núcleo de sua profissionalidade. Na segunda seção discutimos o notório saber como uma das faces da desregulamentação da formação e do trabalho docente e que tem na educação profissional e tecnológica (EPT) um espaço nunca totalmente consolidado mas nunca absolutamente negado, sendo mesmo enfatizado na Reforma do Ensino Médio de 2017 e nas Novas Diretrizes Gerais Nacionais para a EPT publicadas no início de 2021. Nessa segunda e última seção são apresentados alguns estudos realizados no âmbito de um Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional que problematizam as relações entre formação e trabalho docente no contexto amplo das relações entre educação e trabalho, entre políticas e programas educacionais, entre políticas institucionais e diretrizes curriculares nacionais.

## **FLEXIBILIDADE E PRECARIZAÇÃO: reflexões para a formação e o trabalho docente interativo**

O trabalho interativo apresentado por Tardif e Lessard (2005) se baseia na relação entre sujeito e objeto. Sujeito, o docente. Objeto, o aluno. Algo não tão distinto dos modelos tradicionais de produção de conhecimento e de mercadorias nas sociedades anteriores às novas sociedades avançadas, com a diferença que aparece o campo da interação. Com o trabalho interativo surge uma gama de profissões e semi profissões não só as burocráticas, certamente, mas as outras capazes de oferecer os serviços mais variados:

[...] o trabalho interativo parece um dos principais vetores de transformação atuais da organização socioeconômica das sociedades modernas avançadas. Com efeito, observa-se aí uma demanda social maior dada a prestação pro parte

de profissionais competentes, de serviços mais e mais especializados e diversificados destinados diretamente às pessoas, tais como os serviços médicos mais variados, e também os serviços psiquiátricos e psicológicos, legais e jurídicos, sem falar da multiplicação fenomenal dos serviços baseados na relação de ajuda com o objetivo de satisfazer o “cuidado de si” de que falava Foucault (1984): sexólogos, gerontólogos, terapeutas sem fim, especialistas da organização do lazer ou de saúde, de crescimento pessoal, acupuntura, massagem, orientação vocacional (p. 20)

Essa busca por satisfazer o cuidado de si pelo acesso a inúmeros serviços pode ser visto também como a necessidade de valorização do capital humano. A referência ao marxismo para explicar o conceito de trabalho (produtivo) material e contrapor a ele o conceito de trabalho cognitivo e do mesmo modo a referência a Foucault na identificação de uma sociedade de serviços, ou seja de trabalho imaterial em que se destacam as atividades voltadas para o cuidado de si exigem algumas reflexões.

É significativo que Tardif e Lessard (2005) buscam justificar a necessidade da sua teoria do trabalho docente a partir de indicadores produzidos em âmbito internacional. Apontam em seu estudo para indicadores demográficos nos países da OCDE, da União Europeia, da América Latina e especialmente do Brasil. Revelam como e quanto as populações estão vinculadas de uma maneira ou de outra aos sistemas educacionais, o que implica em despesas gigantescas. A educação para todos preconizada pela agências multilaterais a partir dos anos 1990 enfatizou a importância econômica dos sistemas de ensino enquanto a principal carga orçamentária dos estados nacionais.

Tardif e Lessard (2005) apontam para as potencialidades dessas reconfigurações para a escola e para a docência, mas isso não se dá sem contradições. Apontam que “[...] a escola e o ensino têm sido historicamente invadidos e continuam ainda a sê-lo por modelos de gestão e de execução do trabalho oriundos diretamente do contexto industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas” (p, 25) Reconhecem que esse histórico se repete com as novas abordagens do trabalho que se dá pela defesa da “flexibilidade, da competência, da responsabilidade, eficácia, necessidade de resultados”. Reconhecem nessas novas abordagens a perspectiva empresarial e a dificuldade em transformar as realidades educacionais apesar das inúmeras reformas em curso. Mas a reserva crítica e o enfrentamento de uma visão abstrata do tra-

balho docente estaria nesse universo escolar, no cotidiano da escola em que ocorre o trabalho docente interativo defendido como flexível pela natureza do seu objeto (o humano).

O trabalho interativo teria como objeto o aluno. Analisando esse trabalho interativo na escola, tanto professor quanto o aluno são objetos de um padrão organizacional que se nutre dessa interatividade para implementar uma gerência técnica renovada. Os cuidados de si na sociedade de serviços revelam a formação e a proliferação de empreendedores de si mesmos, semiautônomos, participativos, polivalentes, multifuncionais e perenemente investindo em sua qualificação profissional (e empresarial ao se debruçarem sobre suas carreiras enquanto “células de produção”). Isso vale para os docentes e para os discentes.

A educação se aproxima da gestão de pessoas, o trabalho docente se define por uma espécie de gerenciamento participativo em que os líderes são animadores, uma lógica que flui dos antigos espaços da fábrica e se implementa nas escolas/empresas. Esse processo não está dissociado da precarização do trabalho docente como considerou também Tardif (2013): ao comentar sobre as perdas quanto à carreira, proteção, estabilidade de emprego, aposentadoria ficando no lugar uma profissionalização sustentada em prestação de contas, salário por mérito e desregulamentações. Nóvoa (2017) vai apontar para a desprofissionalização docente caracterizada por níveis salariais baixos, difíceis condições nas escolas, processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controle. Assim, a teoria da docência como profissão de interações humanas apresentadas por Tardif e Lessard (2005) busca transformar o cenário preservando as noções de escola e de docência num contexto avesso a essas noções.

Tardif e Lessard (2005) criticam um tipo de formação escolar e de trabalho docente subordinados à esfera da produção tendo como missão primeira preparar para o mercado de trabalho. Esse é um problema que não se dá apenas numa visão reducionista do ensino sob a égide de um trabalho material e produtivo nos sentidos que os autores dão a esses termos. O trabalho docente como atividade, como identidade profissional e como experiência se vê alinhado ao pressuposto da profissionalização que atravessa todas as modalidades educativas, inclusive a educação básica na qual a qualificação profissional aparece mais recentemente por meio de itinerários formativos.

O trabalho produtivo não ocorre só por conta da natureza material do processo produtivo e dos seus resultados mas também em função da teoria do valor. Produzir mais valia é da lógica do trabalho produtivo seja ela de caráter material numa sociedade industrial ou imaterial numa sociedade de serviços. Da maneira como os autores contrapõem trabalho material e imaterial, produtivo e improdutivo a ideia que prevalece é a distinção entre trabalho manual e trabalho intelectual, deixando de fora o cerne das transformações tecnológicas que potencializaram a produção de mais valia. Nesse sentido, o conhecimento se torna uma força produtiva e o trabalho a ele relacionado na forma mercadoria não significa propriamente uma revolução mas um ponto de inflexão do sistema capitalista, uma mudança de paradigma que desfoca o trabalho fabril de caráter fordista para a acumulação flexível no sentido de potencializar a superacumulação e não superá-la (HARVEY, 1992).

Quanto aos cuidados de si, Foucault (2008) no *Nascimento da Biopolítica* os associa ao advento da teoria do capital humano, da racionalidade neoliberal e da governamentalidade. Dimensões de uma mesma lógica, os cuidados de si, só podem ser compreendidos como justificadores da transformação de uma sociedade industrial para uma sociedade de serviços se vistos isoladamente como uma espécie de evolução social. Para Foucault, os cuidados de si fazem parte da governamentalidade em que se encontram as técnicas de dominação sobre os outros e as técnicas de si. Nesse sentido, os cuidados de si são exercícios de conformação às regras, uma forma de ser empreendedor e investidor de si mesmo. A crítica ao marxismo aqui não aparece ao se identificar a limitação do conceito de trabalho material e produtivo que teria sucumbido junto com as sociedades industriais mas o fato de que as novas organizações sociais dentro do neoliberalismo e da acumulação flexível produzirem e executarem novos dispositivos de poder na construção de subjetividades, de uma subjetivação capitalista, como considerou Dardot e Laval (2016). Segundo esses autores, trata-se de:

[...] produzir uma relação do sujeito individual com ele mesmo que seja homóloga à relação do capital com ele mesmo, ou mais, precisamente, uma relação do sujeito com ele mesmo como um “capital humano” que deve crescer indefinidamente, isto é um valor que deve valorizar-se cada vez mais”. (p. 31)

O investimento em si mesmo, nesse sentido, não é simplesmente uma nova moral do trabalho que assim dá mais espaço para as experiências for-

mativas e conseqüentemente uma valorização do trabalho docente mas um *ethos* que tem o sujeito empresarial e tudo o que lhe diz respeito como um *locus* de acumulação de saberes e de práticas visando a valorização do capital humano. É o sujeito empresarial enquanto uma competência-máquina.

É evidente que essa transformação passa necessariamente da forma fábrica para a forma empresa, mas não isso significa que a escola e profissão docente consigam finalmente ter um lugar transformador. A empresa como paradigma de todo tipo de instituição, o sujeito empresarial como o modelo a ser seguido faz da escola e da profissão docente apêndices e não espaços privilegiados para experiências nucleadoras do processo formativo.

Não é ocioso contrapor o conceito de trabalho interativo que ocorreria por excelência no processo educacional ao que Ricardo Antunes (2018) indica como os processos de gestão e controle sob a acumulação flexível: padrão organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, introdução ampliada dos computadores no processo produtivo e de serviços, novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das células de produção, dos times de trabalho, dos grupos semiautônomos, envolvimento participativo dos trabalhadores, trabalho polivalente, multifuncional, qualificado e estruturas horizontalizadas e integradas entre diversas empresas.

Há que se construir uma teoria do trabalho (docente) interativo que considere também a sua dimensão precarizada. Essas são duas faces do mesmo processo apontado por Antunes (2018) a informatização e a informalização. Em tempos de desregulamentação das relações de trabalho, não é fácil avaliar o que sobra para a profissão docente. É necessário levar a sério como estão articuladas a ampliação do ensino remoto, as reformas educacionais e a flexibilização das leis trabalhistas. Qualquer enfrentamento dado à questão da formação e do trabalho docente sem considerar esses itens é má fé ou ingenuidade.

Digamos que não é de maneira aleatória que Juan Casassus (2001, 2002) ao refletir sobre a escola e desigualdade, sobretudo na América Latina se converterá num dos pilares da defesa das competências socioemocionais como o maior diferencial qualitativo nas escolas. A escola se tornou “emocional”. O fator socio emocional aparece mais recentemente como uma espécie de resposta à lógica gerencial dando lugar a fatores como interação e ecologia dos



processos educacionais (CASASSUS, 2001, 2002). Basta saber se o fator socio emocional não está subsumido ainda à essa lógica gerencial. Gerencialismo, responsabilização e meritocracia na formação e no trabalho docente não são necessariamente resquícios de uma racionalidade técnica e instrumental da educação já ultrapassada mas uma nova roupagem à qual se pode dar, inclusive, o nome de trabalho interativo.

A imersão no processo de trabalho escolar tem sido fundamental para se construir estudos, debates, diagnósticos e propostas de soluções para os desafios da profissionalidade docente. É o que encontramos registrado no compêndio produzido por Gatti *et al.* (2019) ao apontar para vários elementos que, de alguma forma, servirão como referencial para a construção da BNC-Formação docente de 2020 (ALBINO; SILVA, 2019). Um desses elementos é a valorização das narrativas docentes no processo de formação inicial e continuada para uma mais eficiente aprendizagem da docência que, sendo um importante aspecto da profissionalidade docente, não é o único a ser mobilizado por essas narrativas.

## **FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTES FRENTE AO NOTÓRIO SABER: quem é o docente da educação profissional e tecnológica?**

Sem mencionar o notório saber, para Gatti *et al.* (2019) a racionalidade técnica ou “modelo hegemônico de formação” é uma perspectiva reducionista especialmente no campo do currículo, da didática e da formação de professores:

[...] Existe uma ênfase nas questões de organização em que a ação pedagógica se reduz aos momentos de execução e avaliação do processo pedagógico, desconsiderando especialmente o contexto político, econômico e social da prática educativa. Defende-se uma educação neutra e desinteressada, que se preocupe apenas com questões de ordem científica e com a melhor maneira de transmitir conhecimentos considerados inquestionáveis (p. 181).

A criticada racionalidade técnica da formação docente abarca também a defesa da não formação docente, seja pela ênfase na vocação, seja pelo notório saber. Mesmo a formação pedagógica em serviço pode se reduzir a capacitação para a aquisição de técnicas de ensino para mais eficiente transmissão dos conhecimentos e não é incomum que os profissionais de diferentes áreas

ao exercerem atividades de docência não se considerem, efetivamente, profissionais docentes (MARTINS, 2017; BOSCHINI, 2018).

Segundo Tardif e Lessard (2005), o notório saber se constrói em alguns preconceitos que resistem às reformas educativas e aos programas de formação docente. Esses preconceitos se referem também à forma tradicional de pensar a relação entre professor e aluno em que o conhecimento é algo a ser transmitido e a tarefa da escola se resumindo a fazer bem esse papel.

O notório saber não deixa de ser a percepção do fazer docente como uma fazer vocacionado. Assim, bastaria ao professor conhecer os conteúdos para poder transmiti-los, ter talento, bom senso e intuição com um bom estoque de experiência sociocultural.

A formação e o trabalho docente são atravessados por teorias e práticas que vêm ressurgir antigos mas não superados debates. A Reforma do Ensino Médio de 2017 fez o notório saber entrar legalmente na educação básica ao permiti-lo no itinerário formativo voltado para a profissionalização. Como ressaltado no Parecer 17 do CNE (BRASIL, 2020) a defesa do notório saber como suficiente para o exercício da docência coloca e recoloca questões antigas quanto ao saber e ao trabalho docente problematizando o que se entende e se busca como profissionalização dos trabalhadores da educação, convertendo-se numa dívida para a EPT um encaminhamento adequado a essa questão (BATISTA; FREIRE; DELGADO, 2020).

São os extremos de um mesmo problema: de um lado a busca de uma regulamentação e a militância para uma profissionalização docente, do outro lado a defesa e a legalização do notório saber para o exercício da profissão. Como o problema se coloca na EPT indica caminhos para pensar a questão na educação básica. O núcleo do debate historicamente construído sobre formação docente para a atuação em escolas técnicas e tecnológicas tem sido o notório saber. Na perspectiva do notório saber, docente das escolas técnicas e tecnológicas seriam aqueles com formação profissional específica, não necessariamente com formação inicial para a docência mas com conhecimentos técnicos, profissionais e empresariais a serem transmitidos para os futuros profissionais de carreiras técnicas e tecnológicas. Nesse sentido, a resolução n.1 de 2021 se apropria do termo instrutor. Prevê que para os cursos de qualificação profissional de nível técnico e tecnológico podem atuar instrutores

de nível médio, com comprovada competência técnica referente ao saber operativo de atividades inerentes à respectiva formação profissional, preferencialmente em cursos técnicos e instrutores de nível superior, respectivamente, com formação em curso de graduação, na área de atuação, e comprovada experiência profissional e competência na área tecnológica identificada no respectivo eixo tecnológico ao qual a formação profissional está relacionada.

Na sequência são apresentados estudos sobre os percursos e formativos dos docentes da EPT a partir de suas narrativas, a partir dos quais fomos capazes de trazer alguns aspectos que os desafios para um profissional da educação que comumente tem alguma dificuldade de ser visto e de se compreender como tal.

## Narrativas de formação e trabalho docente na EPT

O campo da EPT é amplo para estudos sobre como tem sido árduo o caminho de uma construção da identidade profissional do docente dessa modalidade educativa. No programa de mestrado profissional em tela, há um grupo de pesquisa sobre as concepções e políticas em EPT que tem como objetivos estudar as relações entre educação e trabalho, problematizar o papel da EPT no atual contexto do desenvolvimento, compreendendo as interfaces entre política, educação, sociedade e tecnologia; pesquisar e discutir as Políticas Públicas e o papel da educação profissional e tecnológica a partir de cenários sociais e econômicos; desenvolver estudos sobre políticas públicas, diretrizes curriculares nacionais e reformas educacionais no âmbito de ministérios, secretarias e conselhos envolvidos com esse processo, identificando as mudanças e permanências na fundamentação legal. Os trabalhos relacionados a esse grupo de pesquisa, existente desde 2015, têm como ponto de partida, sobretudo, a trajetória dos mestrandos em formação, as instituições de ensino em que atuam, destacando-se o Ceeteps, o IFSP e o Senac. Assim, as análises feitas por eles sob a orientação dos professores, são de caráter imanente por atuarem como docentes, gestores ou técnico-administrativos e terem a oportunidade de, ao se debruçarem sobre problemas da sua formação e atuação profissional, contribuir com encaminhamentos e soluções para esses problemas enquanto importante contribuição desse Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da EPT.

Ribeiro (2017) desenvolveu estudo intitulado *A formação docente na educação profissional e tecnológica a partir de narrativas de professores das escolas técnicas do Centro Paula Souza*. O objetivo desse estudo foi compreender o processo de formação e a prática docente, visando o modo como é produzida a forma de fazer e ser do ofício – de professores tecnólogos que atuam no ensino técnico. Especificamente, o enfoque da pesquisa esteve na atuação dos tecnólogos como docentes em escolas técnicas estaduais paulistas, nas quais também atuava a autora. Nesse estudo foram analisadas as narrativas de um grupo de professores tecnólogos a partir de entrevistas de história oral. Como resultados desse estudo se conseguiu construir proposições e oportunidades para os professores tecnólogos, ao narrarem suas memórias e experiências, também reconhecê-las como momentos de compreensão e desenvolvimento de sua formação profissional no cotidiano escolar. Uma experiência relevante nesse estudo foi a de perceber e de fazer perceber aos docentes tecnólogos o pouco autorreconhecimento da sua profissionalidade docente, referindo-se a si mesmos menos como docentes e mais como profissionais de uma determinada área tecnológica. Mesmo assim, enquanto docentes, os tecnólogos se mostraram desejosos de uma formação docente voltada para práticas de sala de aula em vez de terem a sua formação de alta densidade tecnológica como fator importante desse fazer pedagógico e da sua inserção institucional.

Teixeira (2017) desenvolveu estudo intitulado *Ensino técnico integrado ao médio: contextualização histórica e desafios para a formação docente*. A pesquisa consistiu em analisar os desafios docentes desta modalidade de ensino – integrado – considerando sua contextualização histórica e os desafios recentes. Baseando-se em documentos legais e institucionais, a pesquisa teve avanço significativo ao colher e acolher as narrativas docentes para compreender esse processo dentro da própria instituição pública de EPT do qual a autora fazia parte. O estudo foi capaz de realizar uma identificação das dificuldades enfrentadas na prática docente. Identificou-se que a principal dificuldade enfrentada pelo docente é trabalhar de forma integrada conforme defendido nas diretrizes curriculares, o que poderia ser resolvido através de um planejamento melhor elaborado e do envolvimento do professor no desenvolvimento de projetos interdisciplinares. As narrativas demonstraram um descompasso entre os discursos institucionais sobre o ensino técnico integrado ao médio e as narrativas dos docentes.

Boschini (2018) sob o título *Formação do docente da educação profissional e tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (2008-2015)* buscou identificar e analisar a formação de docentes no IFSP, entre os anos de 2008 e 2015, período em que ocorreu o auge da expansão dessa oferta educativa. E é neste recorte institucional e também temporal que esta pesquisa se inseriu, considerando as discussões sobre flexibilização do trabalho, precarização e formação docente. Teve como cenário da pesquisa a documentação relacionada a um curso de formação docente colhendo narrativas sobre essa experiência formativa, revelando que era pouco enfatizada entre os docentes as relações entre educação e trabalho que tem ganhado centralidade nas pesquisas sobre EPT. O relato dos professores colaboradores da pesquisa mostraram de que forma os cursos de formação realizados contribuíram com uma formação específica para a EPT, ao auxiliar na compreensão do papel docente no IFSP, em uma articulação com os conceitos teóricos apresentados e com uma análise crítica das relações entre educação e trabalho na contemporaneidade.

Pereira 2020 com a dissertação intitulada *Expansão da educação profissional de nível médio no Estado de São Paulo: classes descentralizadas do Centro Paula Souza*, buscou identificar os reflexos deste programa educacional no processo de expansão da oferta de vagas e no atendimento de demandas sociais e econômicas no Estado de São Paulo. Identificação de lacunas e possibilidades projeto das Classes Descentralizadas, bem como do processo de expansão da educação profissional, colhendo relatos de docentes que, atuando na gestão desse programa foram capazes de narrar seus avanços mas também contradições e lacunas quanto às questões de infraestrutura, de planejamento pedagógico e de avaliação institucional.

Esses estudos são uma parte dos resultados de pesquisas desenvolvidas num mestrado profissional em Gestão e Desenvolvimento da EPT de uma instituição pública paulista que têm um enfoque importante na formação dos docentes e gestores de sistemas educacionais. Os estudos ali desenvolvidos nos ajudam a refletir sobre a profissionalidade desses docentes e a importância das narrativas para compreender essa profissionalidade num contexto amplo em que se discute o lugar desse profissional e da sua formação em meio às políticas e programas educacionais, às diretrizes curriculares e à precarização do trabalho e não simplesmente essa formação e esse trabalho docentes

subsumidos nas narrativas como instrumental para melhorias das práticas de ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma teoria da profissão docente exige uma teoria do trabalho. Se na construção das teorias da profissão docente, o profissional docente deve ser o primeiro e principal promotor e construtor dessa nova profissionalidade, defende-se que é possível avançar nessa discussão ao olhar mais atentamente ao pressuposto da profissionalização que atravessa não só a formação docente mas os desafios contemporâneos do mundo do trabalho, a própria finalidade da educação como um todo e do trabalho docente em especial.

Mostramos ao longo do estudo que o lugar reservado para o profissional docente no cenário de uma sociedade cognitiva e de serviços é o de justamente atuar como trabalhador interativo. Seria nessa sociedade em que, finalmente, a docência encontraria o seu lugar historicamente negligenciado. As relações sociais na escola passam a ser compreendidas como relações de trabalho, relações entre trabalhadores e seu “objeto de trabalho”.

A educação como um serviço e não como direito tem pautado as reformas educacionais em grande escala colocando em risco os objetivos da escola e da escolarização. Parte-se aqui da hipótese de que questões como essas não são externas à formação e à profissionalização docente. Entende-se, nos limites desse estudo, que as reflexões epistemológicas sobre a formação e o trabalho docente visando uma maior e melhor profissionalidade não podem estar dissociadas das reformas educacionais em curso a partir de 2017, culminando com a BNC Formação Docente e com a Resolução n.1 de 2021 apresentando as novas diretrizes curriculares gerais para a EPT (ALBINO, SILVA, 2019, BRASIL, 2017, 2019, 2020, 2021). Nesse sentido, defende-se, nesse estudo, a importância de não se dissociar o entendimento da formação e do trabalho docente das formas gerencialistas da educação e da laboralidade inerente à lógica da governamentalidade neoliberal.

Tivemos aqui a centralidade do notório saber e a tentativa de regulamentário não como algo exclusivo da EPT mas como uma estratégia antiga de manter a formação e o trabalho docente em patamares aquém do que que tem sido pleiteado a décadas pelos profissionais da educação.

A partir de estudos realizados no contexto de um grupo de pesquisa e de trabalhos que resultaram em dissertações em um programa de mestrado profissional em EPT numa instituição pública paulista, enfatizamos a importância das narrativas docentes no desvelamento e enfrentamento dos caminhos contemporâneos da profissão docente marcados pela flexibilização e precarização.

Mesmo o reconhecido potencial crítico e emancipador das narrativas docentes, subsumidas às estratégias de formação continuada numa perspectiva gerencialista da educação, corre o risco de se tornar ferramenta pedagógica a serviço da celebração e difusão de cases de sucesso nas escolas e nas salas de aula. As narrativas ficam submetidas às aprendizagens da docência, ficando intocados os sentidos e as possibilidades de existência da docência enquanto profissão e enfrentamentos perante a precarização e flexibilização dessa profissionalidade.

As narrativas docentes nos estudos que aqui convidamos à leitura e à análise mais detalhada, aparecem como não simplesmente fontes de informação ou ferramentas de formação continuada dos docentes, mas como experiências formativas capazes de despertar e potencializar o conhecimento e o debate sobre a formação e o trabalho docente. Consideramos que as narrativas docentes são fundamentais para, no espaço escolar e fora dele, estudar, refletir e transformar as condições de existência e de resistência no campo da educação e não simplesmente como oportunidades de retomada de um fazer pedagógico melhorado a partir de subjetividades produtoras e legitimadoras de consensos.

---

**Resumo:** Como viabilizar a formação e o trabalho docente num contexto em que a relação com o conhecimento e a educação está completamente transfigurada? Como o trabalho docente interativo tem se constituído perante a flexibilização e precarização do trabalho em geral? Considerando-se essas questões norteadoras, a partir de revisão bibliográfica são apresentadas categorias de análise que problematizam o pressuposto de um trabalho docente interativo como o núcleo da formação e da profissionalidade docentes. É apresentado o notório saber como uma das faces da desregulamentação da formação e do trabalho docente. Enfatiza-se a partir de pesquisa documental como essa questão aparece nas reformas educacionais após 2017, ressaltando-se a importância de estudos que têm as narrativas docentes como espaço de registro e construção de conhecimento e debates sobre a formação e o trabalho docente no contexto das formas gerencialistas de educação, sobretudo quanto às experiências e estudos voltados para a formação profissional e tecnológica.

**Palavras-chave:** Formação docente. Educação Profissional e Tecnológica. Neoliberalismo e educação. Educação e trabalho.

**Abstract:** How to make training and teaching work feasible in a context where the relationship with knowledge and education is completely transfigured? How has the interactive teaching work been constituted in face of the flexibilization and precariousness of work in general? Considering these guiding questions, based on a bibliographical review, categories of analysis are presented that problematize the presupposition of an interactive teaching work as the core of teacher education and professionalism. The notorious knowledge is presented as one of the faces of the deregulation of training and teaching work. Documentary research emphasizes how this issue appears in educational reforms after 2017, emphasizing the importance of studies that have teacher narratives as a space for recording and building knowledge and debates on teacher education and work in the context of managerial forms of education, especially in terms of experiences and studies aimed at professional and technological training

**Keywords:** Teacher Training. Neoliberalism and education. Professional and technological education. Education and work.

## REFERÊNCIAS

ALBINO, Angela. C.; SILVA, Andreia F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/966/pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

ANTUNES, Ricardo. **O Privilégio da Servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

BATISTA, Sueli S. S., FREIRE, Emerson; DELGADO, Darlan. Marcelo Diretrizes para a profissionalização docente frente aos desafios do mundo do trabalho e da internacionalização da educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 31, p. 111-127, jan./abr. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei nº 13.415, 2017 (Reforma do Ensino Médio). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível Em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 16 jan. 2021

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 17/2020, de 10 de novembro de 2020. Reanálise do Parecer CNE/CP nº 7, de 19 de maio de 2020, que tratou das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Lei nº 11.741/2008, que deu nova redação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=166341-rcp017-20&category\\_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=166341-rcp017-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 01 jan. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 07 jan. 2021.

BOSCHINI, F. F. A Formação do docente da educação profissional e tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (2008-2015). 79f. **Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional)**. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2018.



- CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. Brasília: Plano, 2002. 201 p.
- CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 7-28, nov. 2001.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016. 402p.
- DELEUZE, Gilles. Post-Scriptum sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008
- GATTI, Bernadete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. FCC, Unesco, 2019.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992. 349 p.
- NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.
- PEREIRA, D. C. **Expansão da Educação Profissional de Nível Médio no Estado de São Paulo: Classes Descentralizadas do Centro Paula Souza**. 2020. 98 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2020.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. Ensino para a compreensão. In: SACRISTAN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 67-97
- REIS, Diego dos Santos. A arte neoliberal de governar e a teoria do capital humano: perspectivas críticas em educação e trabalho. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 1076-1093, set./dez. 2020.
- RIBEIRO, Thayssa Martins Moraes. A formação docente na educação profissional e tecnológica a partir de narrativas de professores das escolas técnicas do Centro Paula Souza. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2017.
- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-92.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- TEIXEIRA, Luciana Luiggi. Ensino técnico integrado ao médio: contextualização histórica e desafios para a formação docente. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2017.

Recebido em Junho de 2021

Aprovado em Agosto de 2021