

## FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO E A RACIONALIDADE COMUNICATIVA

CONTINUING EDUCATION OF TECHNICAL TEACHER OF MIDDLE LEVEL AND COMMUNICATIVE RATIONALITY

Marta da Silva Barreto Pastor<sup>1</sup>, Úrsula Cunha Anecleto<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade, Brasil, [martapastor77@gmail.com](mailto:martapastor77@gmail.com)

### ARTICLE INFO

Article history:

Received 2018-07-03

Accepted 2019-02-01

Available online 2019-02-07

**Palavras-chave:** Formação Continuada; Racionalidade Comunicativa; Profissionalidade docente.

**Keywords:** Continuing Formation. Communicative Rationality. Professional teaching.

**RESUMO.** A pesquisa discute sobre processo de formação continuada para o professor técnico, em um dos Centros Estaduais de Educação Profissional, no Território de Identidade do Sisal-Bahia, e sua contribuição para o desenvolvimento da profissionalidade desse professor, a partir de um caráter interativo e reflexivo de concepções pedagógicas. Objetiva investigar se esses processos formativos colaboram para a superação da racionalidade instrumental (busca alcançar determinada meta sem perspectiva de entendimento comunicativo) do docente com vista à racionalidade comunicativa (voltada para o entendimento dos sujeitos que interagem de maneira comunicativa e pretendem entender-se sobre o fazer docente), de forma crítico-reflexiva. Entende-se que o agir do professor técnico, a partir apenas de uma racionalidade instrumental, não possibilita o desenvolvimento de profissionais capazes de analisar sua prática de forma reflexiva. Assim, torna-se imprescindível a compreensão desse professor de se agir pela racionalidade comunicativa para refletir sobre sua profissionalidade docente. No processo metodológico, utiliza-se da hermenêutica habermasiana como veio epistemológico, sendo uma pesquisa de abordagem qualitativa, com pressupostos da pesquisa colaborativa, que se desenvolverá a partir de grupos de discussão para dialogar e refletir coletivamente com o professor sobre seu fazer docente. Teoricamente, este estudo baseia-se na concepção da Educação Profissional, Formação continuada e Racionalidade comunicativa. Espera-se, com esta investigação, oportunizar que professores interajam, comunicativamente, sobre práticas pedagógicas e profissionalidade docente na Educação Profissional e, assim, através de uma relação dialógica e emancipatória, reestruturarem suas ações docentes cotidianas, a partir de uma formação continuada pautada na racionalidade comunicativa.

**ABSTRACT.** The research discusses the process of continuous training for the technical teacher in one of the State Centers of Professional Education, in the Territory of Identity of Sisal-Bahia, and its contribution to the development of the professionalism of this teacher, from an interactive and reflective character of pedagogical conceptions. It aims to investigate if these formative processes collaborate to overcome the instrumental rationality (seeking to reach a certain goal without a perspective of communicative understanding) of the teacher with a view to communicative rationality (aimed at the understanding of the subjects who interact in a communicative way and pretend to understand each other about the teaching work), in a critical-reflexive way. It is understood that the technical teacher's action, based only on an instrumental rationality, does not allow the development of professionals capable of analyzing their practice in a reflexive way. Thus, it becomes essential the teacher's understanding of acting through communicative rationality to reflect on his teaching professionalism. In the methodological process, Habermasian hermeneutics is used as an epistemological vein, being a qualitative research, with the presuppositions of collaborative research, which will be developed from discussion groups to dialogue and reflect collectively with the teacher about his teaching. Theoretically, this study is based on the conception of Professional Education, Continuing formation, and Communicative rationality. It is expected, with this investigation, to allow teachers to interact, communicatively, on pedagogical practices and teaching professionalism in

---

*Professional Education, and thus, through a dialogic and emancipatory relationship, restructure their daily teaching activities, from a continuous formation based on communicative rationality.*

## **INTRODUÇÃO**

Os questionamentos sobre a formação e a profissionalidade docente dos técnicos que atuam na Educação Profissional, mais especificamente nos Centros Estaduais de Educação Profissional do Território do Sisal, constituem-se em relevante tema de investigação científica, pois contribui para discussão sobre a racionalidade instrumental que, muitas vezes, faz parte de ações pedagógicas desses professores e possibilita a acolhida da racionalidade comunicativa (HABERMAS, 2012), com vistas a uma formação continuada reflexiva.

Ao conviver com o professor técnico da Educação Profissional Técnica de Nível Médio tem-se a impressão de que este, por não ter dialogado com princípios didáticos para a prática pedagógica em sua formação inicial, sente-se desafiado em sua atuação docente. A ausência desse conhecimento pedagógico leva, muitas vezes, o professor a atuar em uma racionalidade instrumental, colocando-se como o detentor do conhecimento, assumindo a função de transmissor de informações específicas de sua área de atuação, com aulas, frequentemente, expositivas, sem problematização de conteúdos. No olhar instrumental desse docente, o estudante é preterido e com pouca autonomia para gerir suas aprendizagens.

Dessa forma, pesquisar sobre essa modalidade da Educação Profissional e as suas implicações pedagógicas relacionadas aos professores técnicos no contexto local do município de São Domingos/BA tem sido um passo necessário para compreender que tipo de formação pedagógica provoca impacto no fazer docente e, conseqüentemente, na formação dos estudantes, futuros profissionais que ocuparão postos de trabalho que lhes exigirão não apenas conhecimento técnico, mas também habilidades comunicativas e reflexivas, as quais são construídas também na escola.

Nesse sentido, investiga-se, neste trabalho, como ocorrem, de fato, os processos de formação continuada em exercício dos professores técnicos que atuam na Educação Profissional de Nível Médio, especificamente no espaço supracitado, que se localiza no polígono da seca, isolado dos grandes centros urbanos, para possibilitar um olhar diferente na conjuntura pedagógica desse espaço escolar. Assim, essa pesquisa está investigando se os processos de formação continuada para o professor técnico do CEEP contribuem para a superação da racionalidade instrumental com vista à racionalidade comunicativa.

Tem-se a finalidade de explorar uma realidade, tomando por base o estudo detalhado e aprofundado da formação continuada de técnicos que atuam como professores na educação profissional. A partir da abordagem qualitativa, se desenvolve uma pesquisa colaborativa, que envolve professores e pesquisadora no seu desenvolver interativo em que os sujeitos produzem saberes e partilham estratégias para o desenvolvimento profissional e, assim, podem transformar qualitativamente a realidade da atividade docente (IBIAPINA, 2008). Na pesquisa colaborativa, os

sujeitos envolvidos têm vez e voz para discutir, refletir, intervir e produzir questionamentos, relacionando, de forma dialética, teoria e prática. Nesse processo, o pesquisador deve considerar o ponto de vista do professor sobre a sua prática; deve-se interessar pelas reflexões produzidas nos contextos de ação docente e analisar a maneira como enfrentam as situações (DESGAGNÉ, 2007).

Optou-se, como técnica de pesquisa, por grupos de discussão, numa perspectiva habermasiana, para desenvolver as atividades formativas, tendo como pressuposto central a ação comunicativa e a reflexão coletiva entre a pesquisadora e os professores. Como se trata de uma pesquisa de mestrado, em andamento, a análise dos dados será realizada com base na hermenêutica de Habermas, através de uma compreensão e interpretação crítica das ações comunicativas dos professores técnicos. A hermenêutica habermasiana é uma tentativa de compreensão de algo, tendo a linguagem como principal caminho para estabelecer uma relação mútua e reflexiva com os partícipes da pesquisa. Está associada à interpretação do universo do discurso, envolvendo os sujeitos desse discurso para atingir uma compreensão em conjunto (CUNHA, 2016).

A hermenêutica possui um caráter de emancipação e oferece oportunidade de, por meio da conversação entre os diferentes interlocutores, proporcionar mudanças práticas em favor de melhorias universais. Na hermenêutica, há a possibilidade de se gerar consensos, sempre suscetíveis de refutação, entre os interlocutores do discurso. Os significados, presentes em palavras, ações, produtos, só podem ser desvendados a partir dos atos comunicativos (HABERMAS, 2012).

Nessa metodologia, o processo de conhecer (constituir uma racionalidade) se dá pela intersubjetividade, ou seja, a interação entre os sujeitos a partir da linguagem para que estes alcancem um entendimento mútuo, e a interação com seu mundo da vida (o universo da cultura, das tradições, das relações em sociedade) e seu mundo sistêmico (da burocracia, das obrigações, da política), através da comunicação. Nesse sentido, a partir da hermenêutica habermasiana, tem-se desenvolvido uma pesquisa de abordagem qualitativa, com pressupostos da pesquisa colaborativa.

## **2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: fundamentos legais e teóricos**

Na década de 80, surge a globalização, que desenhou na época um cenário de profundas mudanças. Nesse período o país estava totalmente inflacionado em processo de retração do crescimento e com a economia descontrolada. A meta de formar técnicos em grande escala perde forças. Em meio a instabilidade do país, promulgou-se a Lei nº 7.044/82<sup>1</sup>, que alterou os dispositivos referentes à obrigatoriedade da profissionalização da Lei nº 5.692/71, e mais uma vez

---

<sup>1</sup> Lei 7.044/82 que altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau.

a Educação Profissional passou a ser algo secundário. Só com a Constituição Federal de 1988 é que se discute novamente a importância de uma educação voltada para cursos profissionalizantes.

Essa alusão ao trabalho como horizonte depositado à Educação acontece em 1988, na Constituição Federal, na qual se encontra que “a educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e *sua qualificação para o trabalho*” (BRASIL, 1988, p. 123, grifo nosso). Na esfera da Educação Profissional, vincula-se, de maneira clara e objetiva, à educação ao trabalho e evidencia a função econômica atribuída à educação.

Em época de Globalização, sob a supremacia política de direção neoliberal, a influência de organismos internacionais, tais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, provocaram reformulações nas legislações educacionais de muitos países na última década do século XX, em especial na Argentina, Brasil e Chile. No Brasil, em 08 dezembro de 1994, a Lei Federal nº 8.948 instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, com a intenção de melhor articular a Educação tecnológica, como afirma o § 2º da Lei:

A instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica tem como finalidade permitir melhor articulação da Educação Tecnológica, em seus vários níveis, entre suas diversas instituições, entre estas e as demais incluídas na Política Nacional de Educação, visando ao aprimoramento do ensino, da extensão, da pesquisa tecnológica, além de sua integração com os diversos setores da sociedade e do setor produtivo. (BRASIL, 1994, p. 4.788)

Dois anos depois, promulgou-se, em 1996, a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), que alterou o sistema de ensino médio e separou a educação profissional da formação geral, passando a considerar o antigo “ensino profissionalizante” como “Educação Profissional”.

Assim, Educação Profissional passa a designar uma multiplicidade de contextos de aprendizagem que “conduzem ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996, p. 6.544). Essa modalidade de ensino compreende três níveis: 1 Educação Profissional de Nível Básico, para cursá-la não depende de escolaridade anterior; 2. Educação Profissional de Nível Técnico, que acontece em articulação com o ensino médio, simultâneo a este ou posteriormente sua conclusão; 3. Educação Profissional a Nível Tecnológico, correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, dedicados a egressos do ensino médio ou técnico.

Segundo Neves (2001, p. 37),

a reforma da educação profissional teve por objetivo adaptar o ramo tecnológico da educação escolar e o aparato da formação profissional aos objetivos neoliberais, uma vez que a organização escolar desenvolvimentista pré-existente não mais se adequava aos requerimentos do novo padrão de acumulação capitalista.

A LDBEN 9394/96 trouxe muitas mudanças e inovações para o Sistema Educacional Brasileiro, que já vinham sendo exigidas pelos organismos internacionais, na tentativa de oferecer aos cidadãos condições de formação não só profissional, mas também social. No ano posterior, o Decreto de Lei nº 2.208 de 17 de abril de 1997, regulamenta a Educação Profissional e inicia uma nova maneira de pensar a Educação Profissional no Brasil, possibilitando a criação de diversos cursos técnicos com reconhecimento nacional e que poderiam alcançar uma gama bem maior de jovens trabalhadores que não mais pretendiam continuar ou voltar às salas de aula.

A Educação Profissional é regulamentada no Brasil pelo Decreto de Lei nº 2.208 de 17 de abril de 1997, que inicia uma nova maneira de pensar a Educação Profissional no país e possibilita a criação de diversos cursos técnicos, com reconhecimento nacional, capazes de alcançarem uma gama bem maior de jovens trabalhadores que não mais pretendiam continuar ou voltar às salas de aula.

No final do século XX, em relatório encaminhado à UNESCO, denominado Declaração para o século XXI, Delors (1998) assegura que a Educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais: aprender a conhecer, ou seja, a aquisição de cultura geral ampla e domínio aprofundado de um reduzido número de assuntos, indicando o imperativo de uma educação ininterrupta e permanente; aprender a fazer, ou seja, oferta de possibilidades de ampliação de competências para enfrentar o mundo do trabalho; aprender a conviver, ou seja, a cooperação com outrem em todas as ações humanas; aprender a ser, que agrega as outras três aprendizagens, produzindo situações para favorecer ao indivíduo o alcance da autonomia e do discernimento. Como afirma o autor,

Um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de mais nada, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de fato, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e as comunidades. (DELORS, 1998, p.82).

Nessa perspectiva, surge a necessidade de oferecer não apenas uma educação básica de qualidade e, sim, uma educação que proporcione, além da formação intelectual, uma formação profissional e pessoal. Uma educação que “considere o ser humano, não somente um ser construtor de seu processo civilizatório, mas principalmente um sujeito ético, que possa usufruir do seu trabalho tecnológico, sem que este se torne destruidor de sua humanidade”. (FREITAS, 2006, p. 204)

Assim, na primeira década do século XXI, ampliou-se a oferta de Centros de Educação Profissional em todo o território brasileiro, na tentativa de melhorar o índice de emprego e a renda de estados e municípios, através da qualificação de jovens e trabalhadores que não têm acesso à profissionalização em cursos de nível superior. O Ministério da Educação criou, em 2007, o Programa Brasil Profissionalizado, visando fortalecer as Redes Estaduais de Educação

---

Profissional e Tecnológica, com o objetivo de integrar o conhecimento do ensino médio à prática<sup>2</sup>, como parte das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação, o PDE, aprovado no mesmo ano.

Como afirma Frigotto (2010, p.193),

A formação humana nos explicita que o efetivo acesso à escola básica unitária, tecnológica ou politécnica constitui-se numa exigência para a qualificação da força de trabalho para o processo social em todas as suas dimensões, ao mesmo tempo pré-requisito do horizonte teórico e político dos processos de formação técnica e profissional mais específicos.

O Centro Estadual de Educação Profissional do Semiárido, no estado da Bahia, lócus desta pesquisa, foi criado através do decreto nº 11.355/08<sup>3</sup> de 04 de dezembro de 2008, embasado no Decreto Federal nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que estabelece o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Com a instalação dos novos centros, surge uma necessidade de ser ter professores para atuar nesses espaços e traz novamente a tona uma discussão profunda relacionada ao processo de formação desses docentes. Uma reflexão global referente à formação continuada dos docentes aponta que a discussão é polêmica e de difícil elucidação, pelo menos em curto prazo. No entanto, sobretudo nas últimas décadas, o tema tem sido apresentado com maior recorrência, exigindo um aprofundamento das discussões e vem despertando o interesse de vários estudiosos, nacionais e internacionais, que ressaltam a importância de se investigar e identificar os saberes da prática pedagógica e os saberes da experiência dos professores para dar mais subsídios às políticas e aos cursos de formação e contribuir para o processo de profissionalização e valorização dessa profissão.

### 3 FORMAÇÃO CONTINUADA CRÍTICO-REFLEXIVA E A RACIONALIDADE COMUNICATIVA

O componente pedagógico, essencial na formação de um professor, muitas vezes, não é oportunizado ao docente na sua formação inicial, provocando uma lacuna a ser preenchida, em algumas situações, no próprio espaço escolar. No entanto, como afirma Peterossi (1994, p.17),

[...] mais do que um aspecto de análise, uma constatação; nunca houve uma política de formação de professores para o ensino técnico. As ações foram e são sempre esparsas, descontínuas e mescladas por mitos sobre o ensinar e aprender sobre o papel do professor.

---

<sup>2</sup> [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12325&Itemid=663](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12325&Itemid=663)

<sup>3</sup> DECRETO 11355/08 Art. 1º - Ficam instituídos os Centros Estaduais e os Centros Territoriais de Educação Profissional, no âmbito do Sistema Público Estadual de Ensino, em decorrência da política pública de ampliação da oferta e reestruturação da Educação Profissional no Estado da Bahia, visando o desenvolvimento social, econômico e ambiental, a interação da educação profissional com o mundo do trabalho e o incentivo à inovação e desenvolvimento científico-tecnológico.

Os professores, quando exploram procedimentos sem problematização, agem a partir de um ensino prático utilizado para treinar o estudante, e essa maneira de ensinar faz parte de uma racionalidade instrumental. Ou seja: a didática do professor é direcionada para o conhecimento profissional, através de um ensino prático em sua totalidade. Em contrapartida, espera-se do professor, inclusive na Educação Profissional, um ensino prático-reflexivo, que busque problematizar situações e contextos e proporcione um ensino prático da reflexão-na-ação (SCHÖN 2000).

As atividades de ensino prático, para Schön (2000, p. 42),

são reflexivas, no sentido de que estão voltadas para ajudar os estudantes a aprenderem a tornar-se proficientes em um tipo de reflexão-na-ação. Elas são reflexivas [...] no sentido de que dependem, para sua eficácia, de um diálogo reciprocamente reflexivo entre instrutor e estudante.

A formação docente pautada nessa reflexão-na-ação não se configura no contexto atual da Educação Profissional no Centro Estadual de Educação Profissional do Semiárido, o que inviabiliza um trabalho docente reflexivo e problematizador, capaz de proporcionar aos estudantes capacidade crítica diante de sua prática profissional. O comum da Educação Profissional é o ensino centrado em uma racionalidade instrumental. No entanto, Tardif (2010, p. 247) destaca que

Em sua prática, os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, na maioria das vezes, por intermédio das disciplinas científicas em sentido amplo, incluindo, evidentemente, as ciências naturais e aplicadas, mas também as ciências sociais e humanas, assim como as ciências da educação.

Mas é preciso levar em conta, também, que

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas [...]. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p. 25).

A formação desses docentes necessita de um olhar reflexivo para oferecer ao mercado de trabalho técnicos com habilidades reflexivas, pois, como afirma Schön (2000, p. 234), “um profissional reflexivo deve estar atento aos padrões de fenômenos, ser capaz de descrever o que observa, estar inclinado a propor modelos ousados [...]”.

Há, portanto, uma imensa responsabilidade por parte desses docentes que lidam com a possibilidade real de transformação social e econômica dos discentes. Isso implica que se os professores técnicos não tiverem oportunidade de conhecer habilidades específicas de docentes, como metodologia e didática, de se perceberem como atores sociais que dão sentido e significado a seus atos (TARDIF, 2010); se movem nos espaços escolares como sujeitos que se relacionam com os aspectos culturais, políticos, ideológicos, sociais e pedagógicos da Instituição, o trabalho da Educação Profissional em observar os processos culturais, sociais e econômicos de um

---

determinado território e implantar cursos que atendam às necessidades deste para formar novos técnicos capazes de atuar em seu próprio município ou em seu entorno, pode ser comprometido. Por isso, a importância desses docentes estarem preparados não apenas com o conhecimento técnico de sua área de atuação, mas com uma gama de possibilidades que facilite a mediação desse conhecimento.

A formação continuada no exercício da profissão dos professores técnicos pode oportunizar um olhar para a forma como vivenciam essa experiência, refletindo sua maneira de conduzir, metodologicamente, as aulas e os valores que perpassam pela profissão docente, já que o professor necessita ter diversas capacidades e saberes profissionais para alcançar a profissionalidade docente. Esta exige uma prática reflexiva, que se baseie no discurso racional (HABERMAS, 2012) e na experimentação conjunta e dialógica com outros professores (IMBERNÓN, 2011).

Nesse contexto, a formação continuada do professor deve contribuir para a superação de práticas pedagógicas instrumentais, centradas em uma racionalidade técnica, para uma racionalidade comunicativa (HABERMAS, 2012), capaz de promover a reflexão sobre a docência, de forma dialógica, e, assim, contribuir para a emancipação do professor e a construção de sua identidade.

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”. E, para que o sujeito possa agir de forma reflexiva, é necessário associar o progresso técnico a ações comunicativas. Para Habermas (2012), a ação racional se reveste na forma instrumental e passa a ser delineada como uma ação estratégica. Nessa visão da ação estratégica (técnico-instrumental), a formação continuada de professores estará voltada apenas 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 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 intervenção social e para a constituição da individualidade, mas sim uma ação comunicativa centrada no entendimento do sujeito que interage com o outro, através da linguagem, sendo este o verdadeiro motor da integração social (HABERMAS, 2012).

Compreendendo a instrumentalização do indivíduo na perspectiva estratégica e buscando uma ação pedagógica direcionada por uma razão comunicativa, espera-se do professor, inclusive na Educação Profissional, um ensino prático-reflexivo, que busque problematizar situações e contextos, a partir da reflexão-na-ação (SCHÖN 2000). Essa formação continuada deve ser embasada, também, em uma conexão sistemática de pretensões de validade, que procura o sucesso nos processos de entendimento entre as pessoas através da linguagem. Pela racionalidade comunicativa, estabelece-se uma relação sujeito-sujeito (professores-formadores),



---

de forma reflexiva, para chegar a um entendimento mútuo, diferente do sujeito-objeto, como ocorre na racionalidade instrumental.

A racionalidade comunicativa pode ser “um elemento mediador da prática de ensino, o que implica o aperfeiçoamento das capacidades de falar e agir [...]” (CUNHA; BRENNAND, 2014, p. 61) dos sujeitos que fazem parte do espaço escolar. Assim, a racionalidade comunicativa busca produzir entendimento entre os envolvidos nos processos de formação (professores técnicos, gestores escolares e coordenadores estaduais) e proporciona ao professor formar-se como sujeito de uma ação cognitiva, ética e política em um mundo compartilhado com outros sujeitos.

A formação continuada no exercício da profissão dos professores técnicos pode oportunizar um olhar para a forma como vivenciam essa experiência, refletindo sua maneira de conduzir, metodologicamente, as aulas e os valores que perpassam pela profissão docente, já que o professor necessita ter diversas capacidades e saberes profissionais para alcançar a profissionalidade. Esta exige uma prática reflexiva, que se baseie no discurso racional (HABERMAS, 2012) e na experimentação conjunta e dialógica com outros professores (IMBERNÓN, 2011).

O discurso racional, para Habermas (2012), está relacionado à argumentação que possibilita aos interlocutores obter o reconhecimento intersubjetivo de uma pretensão de validade pressuposta na ação comunicativa (ANECLETO, 2016). Ao participar de práticas discursivas, o sujeito pode questionar o que está estabelecido e propiciar possibilidades de reflexão. Esse fato se dá através dos processos argumentativos produzidos no discurso pelos interlocutores, comunicativamente.

Assim, pensar a substituição de uma formação padronizada, solucionadora de problemas genéricos, em que os formadores pensam, organizam e aplicam atividades formadoras que partam de situações gerais da Educação Profissional, por um processo que leve em conta situações problemas vivenciadas pelos professores em seu *lócus* contribuirá para a produção de mudanças efetivas no cenário escolar, possibilitando aos protagonistas, nesse caso, os professores técnicos da Educação Profissional, a oportunidade de verbalizar suas reais necessidades e, ao mesmo tempo, fazê-los sentir-se responsáveis por sua própria formação e desenvolvimento dentro da instituição educacional em que atuam (IMBERNÓN, 2010).

Esse movimento de refletir sobre sua prática, reflexão-na-ação (SCHÖN, 1998), possibilita também ao docente compreender o que o seu aluno tem trazido para a escola, seus conflitos e incertezas, pois já não vê suas respostas como verdades únicas ou absolutas, e passa a interagir com o conhecimento do aluno, possibilitando uma aprendizagem mais interativa e dialógica. No entanto, é preciso que as instituições de ensino encorajem seus professores a se tornarem profissionais reflexivos, reinventando espaços em que haja liberdade e tranquilidade para o desenvolvimento dessa reflexão-na-ação.

Esse processo de formação baseada em situações problemas (IMBERNÓN, 2010) implica uma necessidade de participação consciente desses professores, o que perpassa por seus

valores éticos e ideológicos ao tentar compreender a si e ao outro, analisar posicionamentos, condutas e visões similares e/ou díspares para chegar ao bem comum, que é o aluno. E, também, pode ocasionar resistência, algo natural no processo de mudança e crescimento, todavia mais aceitável e resiliente na perspectiva da dialogicidade e cooperação mútua.

Por esse viés, a formação docente possibilita ao professor uma tomada de consciência da sua própria aprendizagem, pois passa a desenvolver um *practicum* reflexivo (SCHÖN, 1998) em que este começa a se questionar se o seu aluno está realmente aprendendo com sua maneira de ensinar, se suas interpretações e respostas geram algum tipo de aprendizado, passa a promover uma interação interpessoal com o aluno. Esse contexto pode se tornar corriqueiro nas escolas se a formação docente na coletividade provocar uma atitude de constante diálogo, de questionamento, de consenso produzido pelos pares, de participação e aceitação das críticas e posicionamentos contrários. Ou seja:

Uma formação voltada para um processo que provoca uma reflexão baseada na participação, com contribuição pessoal, não rigidez, motivação, metas comuns, normas claras, coordenação, autoavaliação, e mediante uma metodologia de formação centrada em casos, trocas, debates, leituras, trabalho em grupo, incidentes críticos, situações problemas, etc. (IMBERNÓN, 2010, p. 65-66)

Nesse contexto, a formação continuada do professor deve contribuir para a superação de práticas apenas pedagógicas instrumentais, centradas em uma racionalidade técnica, para uma racionalidade comunicativa (HABERMAS, 2012), capaz de promover a reflexão sobre a docência, de forma dialógica, e, assim, contribuir para a emancipação do professor e a construção de sua identidade.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada crítico-reflexiva apresenta-se como um processo em construção nos Centros Estaduais de Educação Profissional no estado da Bahia. Compreende-se aqui que muito há para se fazer para se garantir a formação ideal. Esse trabalho, por fazer parte de uma pesquisa de Mestrado Profissional, em andamento, tem buscado contribuir para melhor se desenvolver os processos formativos dos técnicos que atuam enquanto docente nessas instituições.

Pela perspectiva habermasiana, pode-se perceber que os processos de formação continuada, desencadeados e conduzidos pelo uso da linguagem, devem favorecer uma constituição colaborativa entre esses professores técnicos, possibilitando uma reflexão crítica de suas posturas, que não descartem, mas superem as ações puramente instrumentais, permitindo uma análise, inclusive, das estruturas institucionais em que se encontram e das influências que estas exercem sobre a maneira como esses professores pensam e refletem sua própria prática

docente, para assim chegar a uma racionalidade comunicativa e promover uma formação dialógica e emancipatória.

Entende-se que a formação continuada pelo viés da racionalidade comunicativa pode ajudar esse profissional, que apesar de não possuir em sua formação inicial uma formação didático-pedagógica, a atuar como docente, a desenvolver um posicionamento reflexivo sobre sua prática e, assim, problematizar essa reflexão para aperfeiçoar o seu fazer docente.

## REFERÊNCIAS

- 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.
- BRASIL. **Congresso**. Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994.
- BRASIL. **Congresso**. Lei nº 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Coleção de Leis do Brasil - 1996, vol. 12.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.
- CUNHA, Úrsula. BRENNAND, E.G.G. Ensino Superior e Racionalidades do Sujeito. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p. 58-80, jan.-jun., 2014.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, UNESCO, MEC, 1998.
- 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.
- FREITAS, Walter. C. Kant e a Educação para o século XXI. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação Profissional e Tecnológica: memórias, contradições e desafios**. Rio de Janeiro: Essentia editora, 2006.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo: Racionalidade da ação e racionalização social**. Vol.1. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- IBIAPINA, I. M. L de M. (Org.). **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líder Livro Editora, 2008.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PETEROSI, Helena. G. **Formação do professor para o ensino técnico**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.
- 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.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.