

A Dimensão Ético-Política na Formação de Professores para Educação Profissional: Um Ensaio à Luz da Concepção Gramsciana de Unidade entre Teoria e Prática

The Ethical-Political Dimension in Teacher Training for Professional Education: An Essay in the Light of Gramscian Concept of Unity Between Theory and Practice

Recebido: 26/09/2024 | Revisado:
27/09/2024 | Aceito: 04/10/2024 |
Publicado: 01/08/2025

Ivickson Ricardo de Miranda Cavalcanti
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5707-8181>

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio Grande do Norte
Email: ivickson.cavalcanti@ifrn.edu.br

**Andreza Maria Batista do Nascimento
Tavares**
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6857-7947>

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio Grande do Norte
Email: andreza.tavares@ifrn.edu.br

Como citar: CAVALCANTI, I. R. M.;
TAVARES, A. M. B.; A Dimensão Ético-
Política na Formação de Professores para
Educação Profissional: Um Ensaio à Luz da
Concepção Gramsciana de Unidade entre
Teoria e Prática. **Revista Brasileira da
Educação Profissional e Tecnológica**,
[S.l.], v. 3, n. 25, p. 1-15 e17775, Ago. 2025.
ISSN 2447-1801.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo

Neste ensaio propusemos uma reflexão sobre o lugar do debate acerca da relação entre teoria e prática na formação ético-política do professor da educação profissional e tecnológica. Para tanto, tomamos como pano de fundo o dualismo estrutural entre trabalho e educação, bem como suas consequências no modo de pensar e agir dos sujeitos em formação. Nossas referências básicas foram: Gramsci (1978-2023), Ramos (2014) Machado (2011), Ghedin e Maciel (2009), Orso (2011) e Rios (2009). Consideramos que diante da realidade do professorado da educação profissional e tecnológica prevalente no Brasil e da situação socioeconômica dos jovens da classe trabalhadora, este debate deve se inserir na dimensão ético-política da formação docente em todo o seu transcurso.

Palavras-chave: Relação entre teoria e prática; Dimensão ético-política da formação docente; Educação profissional; Adesão teórica; Consciência teórica da ação.

Abstract

In this essay, we propose a reflection on the place of the debate about the relationship between theory and practice in the ethical-political training of teachers of professional and technological education. To this end, we take as a backdrop the structural dualism between work and education, as well as its consequences on the way of thinking and acting of subjects in training. Our basic references were: Gramsci (1978-2023), Ramos (2014), Machado (2011), Ghedin and Maciel (2009), Orso (2011) and Rios (2009). We consider that, given the reality of the teaching profession in professional and technological education prevalent in Brazil and the socioeconomic situation of young people from the working-class, this debate should be inserted into the ethical-political dimension of teacher training throughout its course.

Keywords: Relationship between theory and practice; Ethical-political dimension of teacher training; Professional education; Theoretical adherence; Theoretical awareness of action.

1 INQUIETAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NA EPT

A relação entre teoria e prática é uma das questões centrais da filosofia ocidental, com ênfase para o materialismo histórico-dialético a partir do qual ela ganha contornos mais amplos e concretos que permeiam a filosofia, a metodologia, economia, política e a área da educação.

Sobre essa última, sobretudo no caso da realidade brasileira, destacamos a importância da relação entre teoria e prática para a compreensão do dualismo entre trabalho e educação na sociedade capitalista, bem como o viés de sua superação por meio da união entre formação intelectual e formação para o trabalho.

Nessa perspectiva, em nossas pesquisas sobre a filosofia da práxis no ensino de filosofia nos cursos técnicos integrados ao ensino médio nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, vieram à tona duas inquietações relacionadas à formação docente para a educação profissional e tecnológica (EPT) que envolvem a relação entre teoria e prática.

A priori, citamos a reação de docentes, que em sua trajetória de formação ingressam na área da educação profissional e pela primeira vez entram em contato com a teoria marxista. Seja esta forma de ingresso via especialização, mestrado ou doutorado – sobre estes dois últimos nos referimos ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (PPGEP/IFRN), por ser o único programa acadêmico da área no Brasil. Esta reação se dá principalmente entre os docentes da área de ciências da natureza e matemática.

Um primeiro contato com a teoria marxista, seja como materialismo histórico dialético ou filosofia da práxis, proporciona ressignificações, desconfiças e até quebra de tabus para quem esteve nas malhas de uma epistemologia da prática ou de uma pedagogia neoliberal das competências que são abordagens hegemônicas nas políticas de formação docente no Brasil. Não obstante, entre os efeitos colaterais negativos deste impacto destacamos a adoção da noção de que o marxismo é determinista e até ignora e cerceia a vontade e liberdade humanas.

Nossa segunda inquietação diz respeito à postura de alguns doutores e pós-doutores que “habitam” nos cursos de licenciatura e na pós-graduação da área das ciências humanas. Consiste na sua compreensão de que qualquer reivindicação por uma maior ênfase sobre o aspecto teórico como elemento ativo em sua relação dialética com a prática significa cair em um idealismo. Esta compreensão ou interpretação da relação entre teoria e prática é uma peculiaridade do que se chama marxismo positivista ou economicista, presente em intensidades diferentes nas ciências humanas, sendo mais comum na sociologia e filosofia. É uma postura que tem repercussões na educação, pois destes cursos saem os professores que atuam

na escola pública e, especificamente, nos cursos técnicos integrados ao ensino médio da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Destarte, nossas inquietações têm como causa as interpretações equivocadas sobre o nexos entre teoria e prática na filosofia da práxis gramsciana, o que implica também a incompreensão desta teoria dentro do marxismo e sua distinção de um marxismo positivista e economicista. Ademais, consideramos este debate fundamental e que deve fazer parte da formação docente para a educação profissional e tecnológica.

Este é um debate relativo à dimensão ético-política da formação docente, haja vista que remete às possibilidades da formação do intelectual orgânico da classe trabalhadora e de emancipação desta última em relação à hegemonia do capital. Ora, a não conscientização da unidade entre teoria e prática na ação pedagógica é fonte de insegurança, desconfiança, desprezo, pedantismo, entre outros sentimentos não raros suscitados nos licenciandos no transcurso de seu processo de formação docente, incluindo aqueles que entram em contato com uma abordagem positivista do marxismo. Estes sentimentos se expressam para além do ambiente acadêmico e também repercutirão entre os jovens que serão alunos destes sujeitos.

No entanto, como nosso fundamento é o materialismo histórico dialético e a filosofia da práxis, ressaltamos que a não concretização da união entre teoria e prática na educação dos filhos da classe trabalhadora é determinada pelas contradições entre capital e trabalho. Desta forma, a gama de sentimentos que eclodem desta separação não são entidades abstratas. Elas se expressam como ações em meio às relações sociais capitalistas e em última instância remetem à situação de classe em que as subjetividades estão inseridas.

De acordo com Duarte (2010, p. 18):

Quando se fala “a minha subjetividade”, a “minha opinião”, “o meu desejo” não se trata de algo interno que se revela ao exterior. As formas subjetivas são compostas socialmente. Todo sujeito é sempre coletivo. Assim, quando falo muitas vezes falam em mim, muitas histórias atravessam a minha história, e isto se torna mais complexo quando se pensa no terreno da intervenção e nos postos de trabalho profissional.

A separação entre teoria e prática provoca o silenciamento de “vidas”, como no caso de pessoas, uma vez vítimas do dualismo estrutural entre trabalho e educação, abandonam os estudos pela necessidade da própria subsistência, além daqueles que não vêm sentido algum nos conteúdos disciplinares diante da sua realidade concreta. Por outro lado, a unidade destes elementos representa a possibilidade de que tais indivíduos superem uma situação de alienação frente ao mundo do trabalho e possam contribuir para uma transformação social.

Nessa perspectiva, utilizando o formato de ensaio, nos propomos a refletir sobre o lugar do debate acerca da relação entre teoria e prática na formação ético política do professor da educação profissional e tecnológica. Para tanto, tomaremos como pano de fundo o dualismo estrutural entre trabalho e educação que prevalece na sociedade brasileira e suas consequências no modo de pensar e agir dos sujeitos

em formação. Trata-se antes, de conceber a relação teoria e prática como fenômeno genuinamente humano.

Sobre o gênero ensaístico, Henrique (2020, p. 22) afirma:

Con el propósito de motivar el lector a reflexionar, el género ensayístico se incluye entre los textos argumentativos, partiendo, sin embargo, debido a sus peculiares características, de lo particular y concreto como medio para reflexionar sobre lo general e concreto. Además, sus conclusiones non son definitivas, non son verdades incuestionables, sino mas bien, ideas personales, sugerentes, provocativas, con el objeto de estimular al lector a reflexionar por su propia cuenta.¹

Posto isso, tendo como base a filosofia da práxis, pressupomos que o debate acerca da relação entre teoria e prática na formação de professores da educação profissional implica na consideração de uma dimensão ético-política.

2 A DIMENSÃO ÉTICO-POLÍTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE: A “ADESÃO TÓRICA” E A “CONSCIÊNCIA TEÓRICA DA AÇÃO”

No pensamento gramsciano, a unidade entre teoria e prática, o que em outros termos pode-se chamar de práxis, não se dá em um processo mecânico no qual a prática simplesmente determina a teoria e daí se esvai a relação, mas é também um processo de identificação constante entre estes elementos. Em um sentido epistemológico esta unidade se efetiva quando a teoria tem uma aderência à prática; uma adesão que conta com a intencionalidade e vontade dos indivíduos em que o papel da teoria é orientar e tornar homogênea e em ato a prática que é seu alicerce. Neste sentido, teoria torna-se prática e vice-versa.

Segundo Gramsci (1978, p. 56):

Se o problema de identificar teoria e prática se coloca, coloca-se neste sentido: construir sobre uma determinada prática, uma teoria que, coincidindo-se e identificando-se com os elementos decisivos da própria prática, acelere o processo histórico em curso, tornando a prática mais homogênea, mais coerente, mais eficiente em todos os seus elementos, isto é, potenciando-a ao máximo; ou, dada uma certa posição teórica, organizar o elemento prático, indispensável para se pôr em funcionamento.

¹ Com o propósito de motivar o leitor à reflexão, o gênero ensaio se insere entre os textos argumentativos, partindo, porém, por suas características peculiares, do particular e do concreto como meio de refletir sobre o geral e o concreto. Além disso, suas conclusões não são definitivas, não são verdades inquestionáveis, mas sim ideias pessoais, sugestivas, provocativas, com o objetivo de estimular o leitor a refletir sobre o seu próprio relato.

Esse princípio da “adesão teórica” é fundamental na concepção de escola unitária que serviu de inspiração para os mais variados modelos de educação revolucionários e libertadores, sobretudo no Brasil. Vale ressaltar que a problemática inicial no processo de elaboração desta concepção foi o não acesso dos filhos da classe trabalhadora à cultura clássica. Em outros termos: a compreensão e reivindicação de que a cultura humanista tradicional, a tradição filosófica, enquanto produção do “espírito humano”, seria de todos e que, esta cultura, como aponta Nosella (1992), deveria estar encravada no âmbito da civilização do trabalho industrial.

Já no ano de 1916, anterior à elaboração desta concepção, em seu artigo *Homens ou máquinas*, publicado no jornal socialista italiano *Avanti!*, Gramsci aponta a necessidade da disciplina de filosofia na educação profissional, ressaltando a necessidade de um “amplo movimento do espírito” nos homens que possa ser submetido à máquina, promovendo o sentido de adesão.

Nesse artigo ele faz um relato sobre a discussão ocorrida na Câmara Municipal de Turim, no mesmo ano de sua publicação, sobre a reformulação do Currículo do Instituto Profissional e Operário mantido pela prefeitura daquele município. Sobre este episódio, destacamos os discursos do vereador liberal, Francisco Sincero, que defendia a eliminação da filosofia do currículo em detrimento de uma instrução estritamente profissional e do vereador do Partido Socialista italiano e professor de filosofia, Zino Zine, cuja resposta a esta ameaça, parafraseada por Gramsci foi a seguinte:

A corrente humanista e a profissional chocam-se ainda no campo do ensino popular; é necessário conseguir fundi-las, mas não se deve esquecer que, antes do operário, existe ainda o homem, ao qual não se deve impedir a possibilidade de movimento nos mais amplos movimentos do espírito para o submeter depois à máquina (Gramsci, 1978, p. 99).

Segundo Ramos (2014), a pedagogia da práxis orienta filosófica, epistemológica e pedagogicamente um projeto ético político de formação de trabalhadores na escola. E o princípio fundamental disto consiste na concepção filosófica de que o homem é um ser histórico-social, “cuja essência não é dada naturalmente ou transcendentemente, mas é produzida nas relações com o mundo objetivo e com os outros homens” na prática social.

Em nossos estudos sobre a obra de Gramsci, identificamos outro sentido em que a relação entre teoria e prática aponta para a questão ética, não contraditório e complementar ao sentido de “adesão teórica”. Trata-se da relação entre agir e pensar, expresso no *Caderno 11*, que envolve a “consciência teórica da ação”.

Conforme Gramsci (2023), nas suas ações cotidianas, o trabalhador médio ou o homem ativo das massas, expressa uma concepção de mundo que está de acordo com a classe à qual pertence, mas quase sempre ele não tem consciência deste fato. Destarte, para responder às questões fundamentais do mundo e da vida ele “toma emprestada” a concepção da classe hegemônica.

Ainda nas palavras desse autor:

O homem ativo de massa atua praticamente, mas não tem nenhuma clara consciência teórica desta sua ação, a qual, não obstante, é um conhecimento do mundo na medida em que o transforma. Pode ocorrer aliás, que sua consciência teórica esteja historicamente em contradição com o seu agir. É quase possível dizer que ele tem duas consciências teóricas (ou uma consciência contraditória): uma implícita na sua ação, e que realmente o une a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade; e outra, superficialmente explícita ou verbal que ele herdou do passado e acolheu sem crítica” (*ibid.*, p. 103).

Nessa linha de raciocínio, refletindo sobre a educação brasileira, Ghedin e Maciel (2022) chamam a atenção de que a “correlação entre as ações e escolhas” é possibilidade para que o professor se perceba como educador das camadas populares. Os autores destacam que “um fato é manifestar verbalmente a escolha pelas camadas oprimidas e outro é um comportamento elitista, momento em que sabemos que não é o discurso o que motiva a prática, mas a prática motiva o discurso” (*ibid.*, p. 1197).

Diante do exposto e aproveitando o ritmo ensaístico, vamos construir mentalmente um caso hipotético, mas enraizado na realidade concreta brasileira. Imaginemos um professor já experiente de uma escola ou universidade pública. Ele expressa uma concepção de mundo nas suas ações, incluindo o seu envolvimento nas lutas de defesa dos interesses de sua classe, que por sua vez está em grande parte de acordo com suas relações de trabalho.

Por outro lado, supomos que, face à realidade concreta de seus alunos, ele se considere superior a eles a ponto de subestimar as suas capacidades de aprendizado. No mais, ele demonstra competência técnica e transmite o conhecimento que tem dos saberes específicos, mas sem a preocupação de integrá-los à realidade concreta dos alunos. Falta a dimensão pedagógica no seu trabalho e, ao passo que sua atitude pressupõe uma falta de compromisso social, isto diz respeito à dimensão ético-política.

Segundo Ghedin e Maciel (2022), as dimensões técnica, pedagógica e política, são um tripé de sustentação da formação docente, mas é sobretudo na dimensão política que reside a “correlação entre ações e escolhas”, ou, no sentido gramsciano que trazemos aqui, a união entre o agir e pensar. É a partir da formação política “que os futuros profissionais do magistério poderão adquirir a consciência necessária para compreender que comungam dos mesmos interesses da grande parte da camada social subalterna brasileira” (*ibid.*, p. 1198).

Ora, a situação contraditória em que se encontra o nosso professor, em termos ideológicos, assemelha-se a um trabalhador do setor de supermercados que, tendo concluído o ensino médio da forma mais superficial e precária, defendeu as posições de seu empregador contra o isolamento social durante a pandemia da Covid-19. Como grande parte da população brasileira, diante das suas necessidades materiais e condições de trabalho, não lhe passou pela cabeça sequer questionar porquê para uma parcela da população isto era lei, enquanto para outros, como o seu empregador, tratava-se apenas de uma opção.

Em uma análise dialética, ambos os trabalhadores, o do supermercado e o professor, revelam em suas ações uma negação: do outro e de si mesmos. O funcionário do supermercado, possivelmente por falta de uma educação integral que articule estudo e trabalho e o professor, por não integrar o mundo do trabalho em sua prática pedagógica, perpetuam um dualismo entre trabalho e educação que os leva a sofrer, a desejar, a se frustrar e, muitas vezes, a culpar e prejudicar o outro. Isolados em suas realidades particulares, eles reforçam as desigualdades sociais e dificultam a construção de uma sociedade mais justa.

Mas, vamos supor que o professor e o funcionário do supermercado se encontrem “em uma só pessoa”: em um jovem de periferia e aluno de escola pública que desde cedo teve que trabalhar para contribuir com o sustento da família, vivenciando uma dupla jornada de estudo e trabalho em um supermercado. Apesar de se deparar com uma educação formal muitas vezes distante de sua realidade, sua persistência e o apoio de professores engajados o permitiram ingressar no ensino superior. Ao retornar à sua comunidade como professor, ele carrega consigo as marcas de sua própria história, consciente do papel político da educação na transformação social. Doravante, ele precisa lidar com as mesmas desigualdades que um dia enfrentou para que pudesse ter um futuro diferente.

Pois bem, diante de sua trajetória, o jovem professor decide assumir com toda sua força aquela tão falada “práxis”, que ele aprendeu na academia e que pôde vivenciar em certos momentos de sua vida escolar com seus professores. Ele decide colocar em prática os conhecimentos teóricos e as experiências que adquiriu durante sua formação e vai compreendendo que a vida dos professores que o inspiraram não foi nada fácil diante da precarização das escolas públicas e da desvalorização do trabalho docente. Consciente destas dificuldades, ele assume o compromisso de lutar por uma educação de qualidade e transformadora, buscando contribuir para a construção de uma escola que atenda às necessidades da classe trabalhadora.

Para compor um final relativamente feliz a esta pequena narrativa, vamos combinar que o nosso professor assume o desafio e não esmorece. Pelo contrário, movido pelo exemplo de seus antigos mestres, decide seguir seus passos e construir uma prática pedagógica contra-hegemônica e mais significativa. Assim, ao aprofundar seus estudos, ele compreende que a construção de uma educação transformadora exige uma escola fundada na práxis, ou seja, que una o conhecimento escolar ao mundo do trabalho. E eis que ele descobre o campo de pesquisa da educação profissional.

Essas analogias nos levam a refletir sobre a dimensão ética do trabalho docente. Conforme Rios (2009), a competência do professor não se limita ao domínio técnico de sua área, mas envolve a articulação entre o conhecimento específico, a ética, a estética e a política. Não obstante, para a autora, a dimensão ética é fundamental, pois nos convida a questionar o sentido e a significação do trabalho educativo, avaliando todas as demais dimensões à luz de princípios, como, por exemplo, justiça, respeito e solidariedade. Em última análise, a ética nos impulsiona a considerar as necessidades do outro.

Rios (2009) ainda nos convida a refletir sobre a distância entre o discurso ético e a prática cotidiana. Com frequência, afirmamos a importância da ética, mas nossas

ações nem sempre refletem este compromisso. Ao não considerarmos as palavras, as ideias e os sentimentos dos outros, estamos negligenciando um aspecto fundamental da convivência humana, especialmente no ambiente escolar, onde as relações interpessoais são cruciais para o processo de ensino aprendizagem.

Nesse sentido, segue a autora:

Quando deixo de tratar o outro como *alter*, aquele que me constitui, estou considerando-o como *alienus*, alheio, o que não tem a ver comigo. Instala-se então a alienação social. Penso que ao lado da alienação do trabalho, a alienação econômica, de que falava Marx, de uma maneira tão assertiva, há uma alienação de caráter ético, que significa o não reconhecimento do outro, a desconsideração da diferença e, portanto, a impossibilidade de se instalar o diálogo, a solidariedade e a justiça (*ibid.*, p. 19).

Dentro dessa perspectiva, ao insistir em um discurso técnico ou político sem considerar a existência do outro, corremos o risco de criar um discurso vazio e idealista, desconectado da realidade concreta da qual fazemos parte. Esta prática se baseia na separação entre teoria e prática e revela uma questão ética, ao mesmo tempo política, quando ignora as necessidades e perspectivas dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Nesse contexto, analisando a formação docente para a EPT sob a ótica da filosofia da práxis, percebemos mais claramente que a relação entre teoria e prática transcende a mera aplicação de conhecimentos. Seja no sentido de “adesão da teórica” ou como “consciência teórica da ação”, esta relação também envolve as subjetividades dos professores e alunos, moldadas pelos desafios colocados pelo mundo do trabalho e pelas condições materiais de existência.

3 A NECESSIDADE DE UMA FORMAÇÃO ÉTICO-POLÍTICA PARA OS PROFESSORES DA EPT

Tem sido comum a admiração e o choque epistemológico de quem tem o primeiro contato com o campo de pesquisa em educação profissional, sobretudo se considerarmos o mestrado e doutorado em educação profissional do PPGEP/IFRN.

Em uma perspectiva marxista, muitos desses ingressantes são convidados à negação: a trocar a aparência pela essência, mas não no sentido idealista; a trocar o abstrato pelo concreto, mas não no sentido pragmático ou de um materialismo vulgar, enfim, a ver que a realidade se encontra invertida, mas isto não é obra de algum Deus misterioso que “escreve certo por linhas tortas” e, sim, das relações de trabalho humanas, que têm a ver com estes profissionais também enquanto trabalhadores.

Talvez isso assuste muitas pessoas, pois o sistema capitalista e o discurso neoliberal apresentam, em uma lógica positivista e formal bem fechadinha, um “fim da história”, para utilizar um termo do escritor filósofo e economista liberal norte-

americano, Francis Fukuyama (1992). Isto é muito mais cômodo do que descobrir que o caminho para a superação da fome e exploração a que uma significativa parcela da população – especialmente dos países de capitalismo periféricos – está exposta, perpassa por um caminho de contradições, luta, muita união e, em um futuro ainda distante, há esperança se não for baixada a guarda, principalmente para uma camada da classe trabalhadora que ainda não está em uma situação de miséria.

No entanto, o que mais assusta é que na condição de docente, diante desses caminhos, descobre-se que, uma vez optando pelo caminho da luta, tem-se também a missão de provocar esta escolha nos seus semelhantes. De fato, este choque epistêmico gera desconfiança, incredulidade e até conformismo à lógica hegemônica com a ilusão de que esta é mais livre e menos determinista do que o materialismo histórico dialético.

Diante disso, não surpreende a falta de políticas públicas para a formação de professores para a EPT no Brasil. E vale destacar que a modalidade da educação profissional, incluindo-se aí o ensino profissionalizante, vem cada vez mais absorvendo docentes das mais diversas áreas de atuação e origem.

De acordo com Machado (2011), não obstante as conquistas de ampliação da educação profissional de nível médio, sobretudo no que diz respeito à integração entre educação profissional e ensino médio – garantida com o Decreto nº 5154/2004 e consolidada pela Lei nº 11.892, de criação dos Institutos Federais no ano de 2008 – há uma precariedade no que diz respeito às políticas de formação docente para esta modalidade de ensino. No entanto, como área de conhecimento, a educação profissional vem produzindo novos ideários pedagógicos de confrontação com a atual dinâmica capitalista e encontra como desafio a grande diversidade que é o professorado da EPT, caracterizado por sua heterogeneidade institucional, situacional e de trajetória profissional.

Ainda nas palavras da autora acima:

O professorado da EPT apresenta, portanto, grande diversidade em matéria de formação pedagógica. A essa heterogeneidade se acrescentam outras diferenças: de campo científico, tecnológico e cultural de origem, espaços institucionais de atuação, alunado, formas de recrutamento (concursos públicos de provas e títulos, processos seletivos simples ou escolha pessoal do diretor ou coordenador), regime de contratação (por jornada parcial ou integral, por hora-aula), tipos de vínculo empregatício (maior ou menos estabilidade), condições de trabalho e de remuneração e sentido que a docência tem para o professor (atividade de trabalho principal ou complementar). Logo, se produzem diferentemente as identidades profissionais, a socialização profissional, a concepção de profissão, as práticas profissionais (*ibid.*, p. 692).

De acordo com Araújo (2008), a visão dicotômica tem sido muito presente nos debates acerca da formação docente para a educação profissional e tecnológica. Para ele, esta visão se revela na distinção ou na mera soma e

justaposição entre profissionalismo e escolaridade e na separação entre as atividades curriculares de desenvolvimento das capacidades de pensar e das capacidades de agir. Isto faz com que os professores da educação profissional sejam divididos em educadores de formação geral e formação técnica, o que acaba dificultando a aproximação das ações e práticas destes profissionais.

Em contrapartida, sobre a ótica da unidade teoria e prática, Araújo (2009, p. 57) cita alguns pressupostos para estratégias de formação docente como medidas de superação dessa realidade. São eles:

- A teoria e a prática educativa como núcleo articulador da formação do educador;
- A teoria sendo sempre revigorada pela prática educativa;
- A prática educacional sendo o ponto de partida e de chegada;
- A ação do educador se revelando a partir da prática concreta e da realidade social;
- O currículo com características teórico-práticas.

Sobre a relação entre teoria e prática na formação docente em uma perspectiva marxista, Orso (2011) escreve que: “se o problema da formação de professores aparece como problema a ser debatido e discutido no plano do pensamento, das ideias da teoria é porque já se revela como problema na prática” (*ibid.*, p. 60). No entanto, mais adiante ele observa que “nem as ideias pairam no ar, existem por si e são produtos por si mesmas, nem a prática existe desprovida de uma teoria correspondente” (*ibid.*, p. 61). Remetendo ao próprio Marx isto tem o sentido de que a construção do pensamento se processa do concreto empírico – do objeto idealizado tal como ele chega pelos sentidos ao primeiro contato com o pensamento – para o concreto real depois de pensado – como uma rica totalidade de relações diversas.

Disso, inferimos que o pensamento é determinado pela prática e a ela retorna. E este “movimento de retorno”, que consiste no processo de “adesão teórica”, pressuposto da filosofia da práxis, também implica na formação da “consciência teórica da ação” ou a unidade entre o agir e pensar, sobretudo no âmbito da relação entre educação e trabalho.

Em se tratando da atual condição do professorado da educação profissional, conforme colocado por Machado (2011) anteriormente, para a diminuição de sua considerável heterogeneidade e facilitação de seu processo de profissionalização, torna-se urgente que os docentes ingressantes na educação profissional se situem nos principais debates e problemas da área. Por sua vez, isto implica no desenvolvimento da consciência de que, na formação humana, uma escolha teórica implica uma postura ética e política.

Tomemos como exemplo a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, mais especificamente os cursos de ensino técnico integrado ao ensino médio ofertados pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Segundo Moura, Lima Filho e Silva (2012), a maioria dos professores bacharéis que

ingressam na Rede, com mestrado ou doutorado, desconhecem o campo da educação. Já os licenciados, não conhecem a educação profissional, haja vista que as licenciaturas “não incluem em seus currículos estudos sobre o campo trabalho e educação, sobre a educação profissional e menos ainda sobre sua relação com o ensino médio” (*ibid.*, p. 29). Desta forma, na perspectiva de uma pedagogia da práxis, falta a estes professores a compreensão da dimensão ético-política que envolve a integração entre trabalho e educação e do papel deles neste processo.

Nesse ponto, convidamos o leitor a visitar o VII Colóquio Nacional e IV Colóquio Internacional A Produção do Conhecimento em Educação Profissional: Políticas, Memórias e Formação Docente, transmitido pelo Canal do PPGEPI/IFRN, Campus Natal, no ano de 2023. Neste evento, a Mesa 1 – Ensino médio e educação profissional no séc. XXI: avanços e retrocessos, contou com a participação dos palestrantes: Prof.^a Dr.^a Marise Ramos (UERJ) e o Prof. Dr. Ramon de Oliveira (UFPE), sendo suscitado pela plateia um debate sobre a prevalência de uma abordagem estruturalista e abstrata do ensino de filosofia no currículo dos cursos técnicos integrados ao ensino médio dos Institutos Federais. Como é sabido, esta configuração seria contraditória à filosofia da práxis, base teórica da concepção de ensino médio integrado elaborada pelos pesquisadores da área trabalho e educação com ênfase em Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos.

Percebe-se logo que esta é uma questão curricular sobre as possibilidades de adesão de uma teoria, a filosofia enciclopédica e abstrata, a uma prática educativa para a classe trabalhadora a que se propõem os cursos técnicos integrados ao ensino médio dos IFs. Não obstante, há uma dimensão ético-política nesta questão quando nos referimos aos possíveis desdobramentos desta contradição na vida dos sujeitos envolvidos, professores e alunos, o que por sua vez nos remete à seara da formação docente para a educação profissional.

Para melhor esclarecer esse ponto, utilizaremos trechos dos comentários dos palestrantes do evento já citado anteriormente. Primeiramente, destacamos Ramos (2023). Para ela, o problema da “adesão teórica” é um dado a ser considerado, bem como é a realidade objetiva da educação pública do país. Talvez ter dificuldade de trabalhar isto na rede federal seja um problema, porque nela a realidade objetiva e subjetiva é bem diferente das escolas públicas estaduais. Diante da centralidade no debate para a disciplina de filosofia, justificada pela importância da filosofia da práxis para a concepção de ensino médio integrado, a palestrante assevera que a “adesão teórica” é um desafio relativo a todos os componentes curriculares e que fazer o aluno ter consciência de que a física, a química, a matemática entre outras disciplinas são produções sociais, é radicalmente revolucionária.

O outro palestrante, Oliveira (2023), por sua vez, considera: ainda que o ensino médio integrado tenha seus limites dentro da sociedade capitalista, ele tem uma perspectiva de garantir a aprendizagem dos conteúdos científicos produzidos historicamente. Nas palavras do convidado, por mais que se diga que a escola seja tradicional e deva ser mais moderna e mais atenta aos interesses da juventude, as pessoas querem que os seus filhos aprendam. Munido de Saviani, ele chama a atenção de que quanto mais a escola garanta que os alunos aprendam, melhor.

Mas de que forma esses comentários nos remetem à dimensão ético-política dos professores da educação profissional? Consideramos que diz muito se, além de olharmos apenas às causas materiais que determinam a contradição entre teoria e prática no âmbito curricular, visualizarmos, também, as suas consequências práticas nas vidas dos sujeitos envolvidos.

Antes, porém, deixemos claro que concordamos que a aprendizagem dos conteúdos produzidos historicamente devem ser o objeto da educação escolar e cerne do currículo, mas em uma perspectiva da filosofia da práxis ou da pedagogia histórico crítica, também fazendo alusão a Saviani. Com isto, queremos dizer que, por mais que a realidade objetiva seja um obstáculo e uma necessidade, para que a transformação social perpassa pela educação escolar, também é necessária a “adesão teórica”. Aqui, retornamos à problemática do professorado da EPT.

Ora, consideremos o fato de que uma parcela dos profissionais ingressantes na educação profissional, não se reconheça enquanto classe trabalhadora e não aja como tal, caracterizando assim, uma falta de consciência teórica de suas ações. Neste contexto, um currículo que não traz a materialidade e historicidade do conhecimento científico na relação social, como bem coloca Ramos (2023), é espaço ideal para a reprodução desta postura ética e política. Se aceitássemos esta configuração em detrimento do mero acesso dos jovens da classe trabalhadora à estrutura dos Institutos Federais, já não teria sentido algum falarmos em dimensão ético-política da formação docente.

Isso também tem consequências na vida de muitos jovens, dificultando mais ainda a construção de uma sociedade igualitária. Podemos dizer que os cursos técnicos integrados dos Institutos Federais, apesar de terem o formato profissionalizante *strictu senso*, oferece uma relativa liberdade aos alunos dentro dos limites impostos pelo mercado de trabalho, haja vista a parcela considerável dos que ingressam com sucesso nas universidades federais e enveredam para uma área profissional distinta de sua formação técnica. Mas a questão que nos importa aqui é: qual concepção de liberdade estes jovens estão levando para as suas futuras relações sociais?

Para refletirmos sobre esta questão, recorreremos mais uma vez ao pensamento de Gramsci para afirmar que a separação entre teoria e prática na formação docente é mais um obstáculo para o desenvolvimento de uma “vontade coletiva nacional-popular” e, portanto, a própria hegemonia da classe trabalhadora. Por sua vez, a relação de cisão ou de unidade entre elas também depende da vontade humana.

Em Gramsci (2023), o termo “vontade coletiva” tem o sentido de “uma vontade racional não arbitrária que se realiza na medida em que corresponde às necessidades objetivas históricas” (*ibid.*, p. 203). Conforme aponta Coutinho (2017), esta é uma concepção de vontade que se identifica com a práxis política e se contrapõe à concepção do idealismo solipsista – em que a vontade é determinada subjetivamente – e a mecanicista – que é determinada pela realidade objetiva.

Sobre isso, retornamos à Gramsci (2023, p. 204):

Se esta vontade é inicialmente representada por um indivíduo singular, a sua racionalidade é atestada pelo fato de ela ser acolhida por um grande número, e acolhida permanentemente, isto é, de se tornar uma cultura, um “bom senso”, uma concepção do mundo com uma ética conforme a sua estrutura.

A unidade entre teoria e prática possibilita ao indivíduo uma compreensão mais profunda da realidade social e de si mesmo em um movimento dialético que se dá do objetivo para o subjetivo e da necessidade para a liberdade. É um processo de elevação intelectual e realização de uma prática política mais ampla em que os interesses universais superam os particulares. Não à toa, Gramsci (2023) toma emprestado de Aristóteles o termo *catarse*, no sentido de elevação e superação, para se referir a este movimento como: “passagem do momento meramente econômico (ou egoístico-passional) ao momento ético-político, isto é, à elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (*ibid.*, p. 316).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No debate sobre a relação entre teoria e prática na formação docente para a EPT, não cabem perspectivas positivistas e economicistas, seja no sentido liberal ou marxista. Destarte, antes que o conteúdo deste ensaio seja taxado de idealista, antecipamos que quando abordamos de forma mais enfática sobre a teoria, o fizemos a partir de seu papel de adesão à prática que a determina e considerando suas implicações éticas e políticas que envolvem a formação humana integral do trabalhador.

O problema da “adesão teórica” é fundamental na filosofia da práxis e nas teorias pedagógicas sob a influência do pensamento gramsciano. Vale ressaltar que no *Caderno 8*, o próprio Gramsci (1999) critica as interpretações do materialismo histórico que tratam a teoria apenas como acessório da prática. O autor denuncia a presença de resíduos de mecanismo nas interpretações do materialismo histórico dialético que surgem em sua época, na medida em que estas tratam a teoria como “acessório”, “complemento” e “serva da prática”.

Nessa perspectiva, em se tratando da formação docente para a EPT, considerando a heterogeneidade deste professorado em termos de formação pedagógica e a realidade objetiva da classe trabalhadora brasileira, constatamos a necessidade da “adesão teórica” – para uma melhor condução das políticas de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e do desenvolvimento de uma “consciência teórica da ação” para que haja trabalhadores aptos para isto. Este é um desafio que deve fazer parte da dimensão ético-política da formação de docentes em todo o seu transcurso.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Revista Trabalho & Educação**, vol. 17, n.º 2, maio/ago., 2008.

COUTINHO, Carlos Nelson. Vontade coletiva. *In*: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). **Dicionário Gramsciano**. Tradução de Ana Maria Chiarini, Diego Silveira Coelho Ferreira, Leandro de Oliveira Galastri e Sílvia de Bernadinis. São Paulo/SP: Boitempo, 2017.

DUARTE, Marcos José de Oliveira. Subjetividade, marxismo e serviço social: um ensaio crítico. *In*: **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n.º 101, p. 5-24, jan./mar. 2010.

FUKUYAMA, Francis. **O fim da história e o último homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GHEDIN, Evandro; MACIEL, Carlos César Macêdo. A formação política do professor: um olhar sobre a história. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 35, n. 75, p. 1175-1211, 2022. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v35n75a2021-53523. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/53523>. Acesso em: 16 fev. 2024.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere vol. 1** – introdução ao estudo da filosofia. Introdução e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere vol. 1** – introdução ao estudo da filosofia. Introdução e tradução de Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antônio. **Obras escolhidas**. Tradução de Manuel Cruz. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. El ensayo como género o hacia la superación de la distinción entre el lenguaje científico y el lenguaje literario. *In*: **Revista HOLOS**, vol. 1, p. 1-12, fev. 2020.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação dos professores para EPT e PROEJA. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 dez. 2023.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingo Leite; SILVA, Mônica Ribeiro da. **Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira.** Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/34604961/Trabalho_encomendado_GT09_ANPE_D_2012_1-libre.pdf

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

ORSO, José Paulino. O desafio da formação na perspectiva marxista. **Revista Histedbr on line**, Campinas, número especial, p. 58-73, abr. 2011.

RAMOS, Marise. Filosofia da práxis e práticas pedagógicas de formação de trabalhadores. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 3, n.1, p. 207-218, jan./abr., 2014.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica?** Cadernos de Pedagogia Universitária 9. São Paulo. Pró-Reitoria de Graduação-USP, 2009.

VII COLÓQUIO NACIONAL E IV COLÓQUIO INTERNACIONAL A Produção do Conhecimento em Educação Profissional: Políticas, Memórias e Formação Docente. RAMOS, Marise; OLIVEIRA, Ramon; OLIVEIRA, Maria de Aparecida (Palestrantes). **Mesa 1 – Ensino médio e educação profissional no século XXI: avanços e retrocessos.** Transmitido ao vivo em 29 nov. 2023. Canal do PPGEPI/IFRN, Campus Natal. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=n7J_FdjVQ4c&list=PLVknz_tu2nnwLmfxQy_NNRb4phSurEHAa&index=2. Acesso em: 20 jul. 2024.