

ORIGINAL

Editora

Andreza Barbosa

Disponibilidade de dados

Os dados de pesquisa estão disponíveis mediante solicitação com autor correspondente.

Uso de software de IA

Não foram utilizadas ferramentas de IA em nenhuma parte da elaboração deste manuscrito.

Conflito de interesses

Os autores declaram não haver conflito de interesses.

Recebido

30 jun. 2025

Versão Final

7 jan. 2026

Aprovado

22 abr. 2026

Racionalidade pedagógica e formação continuada de professores: um estudo de caso

Pedagogical rationality and continuing teachers training: a case study

Ivair Fernandes de Amorim¹ , Luiz Roberto Gomes² 

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campus Votuporanga, Curso de Licenciatura em Física. Votuporanga, SP, Brasil. Correspondência para: I. F. AMORIM. E-mail: <ivairpedagogo@ifsp.edu.br>.

² Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Educação. São Carlos, SP, Brasil.

Como citar este artigo: Amorim, I. F.; Gomes, L. R. Racionalidade pedagógica e formação continuada de professores: um estudo de caso. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 31, e16386, 2026. Doi: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v31a2026e16386>.

Resumo

O artigo busca compreender a Racionalidade Pedagógica presente na Política de Formação Continuada de Professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Inicia-se com a revisão da literatura existente e culmina na reconstrução empírica de duas situações de formação continuada de professores publicizadas por meio de vídeos disponibilizados em plataforma *online* de acesso público. Com a utilização do aporte metodológico da Hermenêutica Objetiva, os resultados apontam para a existência de Racionalidades contraditórias, o que caracteriza a política institucional como um território em disputa, e que nos parece ser corolário de um contexto maior de crise da razão.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Hermenêutica objetiva. IFSP. Racionalidade pedagógica. Teoria crítica da sociedade.

Abstract

This article seeks to understand the Pedagogical Rationality present in the Continuing Teacher Training Policy of the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo. It begins with a review of the existing literature and culminates in the empirical reconstruction of two situations of continuing teacher training publicized through videos made available on a publicly accessible online platform. Using the methodological contribution of Objective Hermeneutics, the results point to the existence of contradictory Rationalities, which characterizes institutional policy as a disputed territory, and which seems to us to be corollary of a larger context of crisis of reason.

Keywords: Continuing teacher training. Objective hermeneutics. IFSP. Pedagogical rationality. Critical theory of society.

Introdução

A discussão a seguir é parte dos resultados e das conclusões obtidas por meio da pesquisa de estágio pós-doutoral intitulada: A racionalidade pedagógica

da política de formação continuada de professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP).

O IFSP é uma autarquia que compõe a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT) instituída pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008.

Como as demais instituições dessa Rede, os Institutos Federais (IF) gozam de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Equiparam-se às universidades, no entanto, têm vocação delimitada pela sua lei de criação, cujas características são atreladas à oferta de educação profissional; à pesquisa aplicada; ao desenvolvimento dos arranjos produtivos locais; à promoção de atividades extensionistas; e à formação de professores (sobretudo nas áreas de ciências e matemática).

Dessa maneira, os IF surgem como locus profícuo para “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão” (Brasil, 2008, *online*). Ressalta-se ainda que, devido a sua configuração multicampi, possibilitaram um importante movimento de interiorização da educação profissional e da formação de professores em quase todos os estados brasileiros, podendo ser considerados como uma das políticas educacionais de maior destaque do governo federal nas últimas décadas.

Sobre a origem dos IF compartilhamos da compreensão de Amaral Filho e Juk (2018, p. 229)

Em síntese, identificamos na origem dos Institutos Federais as bases de um pensamento liberal e de um modelo hegemônico de educação profissional técnica positivista. Com isso, não afirmamos absolutamente que essas instituições não possuem outras maneiras de pensar administrativa ou pedagogicamente. O que identificamos historicamente nelas é uma herança intensamente assinalada pelas ideologias da tecnocracia e da especialização, resultantes do *modus faciendi* dos processos de produção industrial que, inseridos no ensino escolar dos Institutos Federais, assemelham-se ao ensino fabril.

Desse modo, os IF não estão sentenciados à impossibilidade de uma educação integral e emancipadora, mas não podem ser compreendidos sem a devida contextualização de suas origens, intimamente ligadas a bases tecnicistas, desvinculadas, em grande medida, de processos comprometidos com a formação integral dos indivíduos.

Realizar um estudo de caso, a partir do IFSP, é relevante por se tratar do maior IF de nosso país. Segundo dados da plataforma Nilo Peçanha, o IFSP possui 41 unidades com oferta de 660 cursos, contemplando 67.859 matrículas, no ano de 2024. Acreditamos que, ao aprofundar o entendimento do IFSP, obtivemos dados capazes de propiciar a compreensão de outros IF. Portanto, contribuímos, mesmo que parcialmente, com o conhecimento da realidade da RFEPECT.

O IFSP surgiu como escola de Aprendizizes Artífices, transformando-se, nessa ordem, em Liceu, em Escola Técnica Federal, em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) e, no ano de 2008, em Instituto Federal. Foi fundado na cidade de São Paulo, onde, até os dias atuais, é popularmente conhecido como Escola Técnica Federal.

A expansão da Escola Técnica Federal foi lenta e, segundo dados apresentados no Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023, somente em 1987 foi criada a primeira Unidade Descentralizada (UNED) na cidade de Cubatão. A segunda surgiu somente em 1996 em Sertãozinho. Já sob a nomenclatura de CEFET, foram criados, no ano de 2006, os *campi* Guarulhos, Bragança Paulista, Salto, Caraguatatuba e São João da Boa Vista. Em 2007, o *campus* São Carlos e em 2008, o São Roque.

As demais unidades existentes foram criadas já sob a denominação de IFSP e, considerando os *campi* já instalados e os em fase de instalação, estão presentes nas seguintes cidades do Estado de São Paulo: Araraquara, Avaré, Barretos, Bauru, Birigui, Boituva, Bragança Paulista, Campinas, Campos do Jordão, Capivari, Caraguatatuba, Catanduva, Cubatão, Guarulhos, Hortolândia, Ilha Solteira, Itapetininga, Itaquaquecetuba, Jacareí, Jundiaí, Matão, Miracatu, Piracicaba, Pirituba, Presidente Epitácio, Presidente Prudente, Registro, Rio Claro, Salto, São Carlos, São João da Boa Vista, São José do Rio Preto, São José dos Campos, São Miguel Paulista, São Paulo, São Roque, Sertãozinho, Sorocaba, Suzano, Tupã e Votuporanga.

É necessário esclarecer que o escopo da pesquisa realizada não foi suficiente para dissecar todas as características e peculiaridades da instituição elegida. Desse modo, dedicamos nossa atenção à formação continuada de professores. Portanto, a questão mais abrangente deste estudo pode ser formulada da seguinte maneira: Qual a racionalidade pedagógica predominante na política de formação continuada institucionalizada do IFSP?

É a Resolução do Conselho Superior do IFSP nº 138 de 8 de dezembro de 2015 que institui a política de formação continuada de professores. Esse ato normativo é composto de dois artigos que, respectivamente, aprovam a política de formação continuada e determinam sua vigência na data de sua publicação. O anexo desse documento é organizado em seis capítulos. Em seu capítulo I, trata da definição e dos objetivos da política de formação continuada. No capítulo II, aborda as atividades e os espaços de formação continuada. O capítulo III determina a constituição de uma equipe cujas atribuições são determinadas no capítulo IV. Por sua vez, o capítulo V trata das reuniões pedagógicas e o capítulo VI traz as disposições finais. Por essa estrutura, vemos que a institucionalização de uma política de formação continuada é um processo complexo imbricado por várias determinações.

A seguir apresentaremos os procedimentos metodológicos que empregamos para melhor compreender nosso objeto de estudo.

Procedimentos Metodológicos

A realização de uma revisão bibliográfica foi o primeiro procedimento metodológico adotado.

Fazer a revisão da literatura em torno de uma questão é, para o pesquisador, revisar todos os trabalhos disponíveis, objetivando selecionar tudo o que possa servir em sua pesquisa. Nela tenta encontrar essencialmente os saberes e as pesquisas relacionadas com sua questão; deles se serve para alimentar seus conhecimentos, afinar suas perspectivas teóricas, precisar e objetivar seu aparelho conceitual. Aproveita para tornar ainda mais consciente e articuladas suas intenções e, desse modo, vendo como os outros procederam em suas pesquisas, vislumbrar sua própria maneira de fazê-lo (Laville; Dionne, 1999, p. 112).

Esse procedimento contemplou o aprofundamento tanto de temas teórico-conceituais necessários para análise a ser realizada quanto de aspectos contextuais do objeto de estudo.

Para o levantamento bibliográfico foram estabelecidas as seguintes palavras-chave: Racionalidade técnica e formação continuada de professores; Racionalidade Instrumental e formação continuada de professores; Teoria Crítica e formação continuada de professores; Racionalidade técnica e Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; Racionalidade instrumental e Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; Teoria Crítica e Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

As pesquisas ocorreram nas seguintes bases de dados: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD-IBICT); *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO); Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Portal-CAPES); Google Acadêmico.

Para a realização das buscas, a conjunção aditiva “e” presente em todas as palavras-chave foi substituída pelo sinal de soma (+), como filtro de pesquisa, com intuito de possibilitar às ferramentas de busca a localização dos termos separadamente.

No caso específico das buscas realizadas na ferramenta Google Acadêmico, foi necessária a utilização das aspas (”) com intuito de limitar a busca às frases digitadas, impedindo a localização de termos isolados. Essa filtragem foi necessária, pois nas pesquisas sem a utilização desse filtro os resultados retornavam milhares de itens, na maioria das vezes, próximos à casa dos cem mil trabalhos. A análise desses milhares de trabalhos seria inexequível e, para além dessa obviedade, a leitura dos primeiros resultados apresentados demonstrou que a busca apresentava trabalhos muito genéricos e aleatórios em nada relacionados com a temática que se investigava. Com intuito de amenizar efeitos colaterais dessa filtragem, foi realizada a inversão dos termos para uma segunda verificação da pesquisa da seguinte maneira: a palavra-chave: “Teoria Crítica + Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica” também foi pesquisada como: “Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica + Teoria Crítica”.

Os resultados relevantes apresentados não levam em consideração a recorrência de um mesmo estudo em bases de dados diferentes, ou seja, somente foi considerada a primeira ocorrência. Os achados desse procedimento serão problematizados adiante na seção intitulada “Refletindo sobre os resultados”.

Fundamentados pelos achados teóricos oriundos da literatura revisada, buscamos conhecer melhor a realidade pesquisada por meio da reconstrução empírica de uma situação social concreta. Para tanto empregamos a Hermenêutica Objetiva (HO). Vilela e Noack-Napoles (2010) esclarecem que a HO é um procedimento metodológico da pesquisa sociológica qualitativa que tem como seu precursor o alemão Ulrich Oevermann, sociólogo signatário da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt.

Segundo essas autoras, a finalidade dessa metodologia é desvendar estruturas de reprodução e transformação social por meio da análise de textos gerados a partir de procedimentos de coletas de dados próprios da pesquisa qualitativa. Desse modo, busca-se entender a materialidade recorrendo à compreensão dos sentidos que foram atribuídos ao mundo e se encontram registrados no texto.

Gomes (2017) apresenta esse procedimento como um movimento importante de continuidade dos estudos frankfurtianos, pois efetiva aquilo que é por excelência a realização da Teoria Crítica: analisar as condições objetivas da sociedade. O que se pretende com o emprego dessa metodologia é reconstruir empiricamente a realidade por meio dos sentidos dispostos nos protocolos constituídos para fins analíticos.

A reconstrução empírica e estrutural de uma situação social, por meio da HO, parte da singularidade da análise de pequenas partes da ação pesquisada para o entendimento do todo. O processo metodológico deve, assim, buscar apreender a particularidade estrutural do objeto estudado, permitindo chegar a uma compreensão esclarecida e crítica da realidade social. Cada interpretação, que se acumula na sequência da análise, contribui para o desvendamento da relação estrutural ali estabelecida. Não se trata de uma hermenêutica de feição filosófico-conceitual, mas de uma hermenêutica sociológica, capaz de reconstruir as estruturas de uma situação social determinada, imanente ao material empírico (Gomes; Gruschka; Zuin, 2021, p. 211).

Essa metodologia foi amplamente utilizada pelos seus criadores para análise de dados obtidos na pesquisa sociológica em sala de aula. Nesses casos, a observação de situações reais era gravada, transcrita e posteriormente analisada.

Gomes (2017), tendo acompanhado de perto esse procedimento, nos apresenta as etapas para o emprego dessa metodologia nessa situação, são elas: (i) escolha das escolas, (ii) gravação das aulas, (iii) transcrição das gravações, (iv) realização de sessões de interpretação e análise e (v) escrita do relatório final da pesquisa.

Vilela (2010) apresenta as condições necessárias a partir da definição do protocolo de análise (texto a ser analisado). A primeira diz respeito à necessidade de que seja sequencial, ou seja, se a situação analisada é uma aula, por exemplo, deve-se começar com a chegada do professor a sala e seguir até o momento de sua despedida. O pesquisador não poderá analisar primeiramente uma situação que tenha acontecido ao final da aula por julgá-la mais interessante. A segunda é que a análise sempre deve ser realizada por um grupo de pesquisadores e contar com um especialista na área investigada.

Seguidas estas duas condições iniciais, Vilela (2010) apresenta quatro regras para análise: (i) independência do contexto; (ii) literalidade; (iii) substancialidade; (iv) parcimônia. Cumpre ressaltar que esse tipo de metodologia não está restrito à análise de transcrição de situações de sala de aula e que pode ser empregado para reconstrução empírica de outros tipos de textos, como documentos, materiais didáticos, entre outros. Um exemplo interessante da utilização dessa metodologia é apresentado no texto “Palavras mágicas: solução instantânea para questões pedagógicas?” (Gomes; Gruschka; Zuin, 2021, p. 199) em que é feita a análise de um cartaz disposto no pátio de uma escola.

Explicitada a metodologia empírica utilizada já temos condições de esclarecer ao leitor que este estudo está alicerçado, de modo especial, sobre o arcabouço teórico da Escola de Frankfurt.

A seguir apresentaremos os procedimentos que culminaram na elaboração dos protocolos de análise utilizados em nossa pesquisa.

Mapeamento das atividades de formação continuada de professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo disponíveis no Youtube

O IFSP estabeleceu que o Departamento de Articulação Pedagógica e Formação Continuada (DAPE) é o setor responsável pela operacionalização da Política de Formação Continuada de Professores. O referido departamento figura com status de diretoria dentro da Pró-reitoria de Ensino e de acordo com site institucional (<https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/42-assuntos/ensino/1206>):

O Departamento de Articulação Pedagógica, Ações Inclusivas e Formação Continuada (DAPE) tem por finalidade articular, discutir e contribuir com ações pedagógicas, assim como identificar e desenvolver projetos voltados para a formação continuada em parceria com os demais Departamentos e Diretorias da Pró-reitoria de Ensino para o cumprimento das metas estabelecidas no Plano de Desenvolvimento Institucional (Instituto Federal de São Paulo, 2017, *online*).

A página do DAPE é estruturada em abas, sendo uma delas dedicada a FCP. Nessa aba é disponibilizada a Resolução CONSUP-IFSP nº 138 de 8 de dezembro de 2015 que aprova a Política de Formação Continuada do IFSP. Existe um *link* para a agenda das ações de FCP do IFSP, mas o redirecionamento conduz para uma página em branco do calendário institucional localizado na plataforma Google Educacional.

Na sequência, são disponibilizados três webinários que apresentam palestras de FCP já realizadas. E, por fim, é apresentado um Caderno de Formação Continuada que é “uma publicação organizada pelo DAPE e relata os trabalhos desenvolvidos pelos *câmpus* com o objetivo de divulgar as diversas ações de Formação Continuada executadas ao longo do ano no IFSP” (Instituto Federal de São Paulo, 2017, *online*). Acreditamos que as informações tornadas públicas por meios institucionais podem ser significativas para reconstrução empírica da Racionalidade Pedagógicas da política e das ações de FCP. Em especial, os materiais audiovisuais.

No entanto, causou-nos estranheza o fato de serem disponibilizados apenas três vídeos. Esses registros estão disponíveis no canal oficial do IFSP no *Youtube* e estão localizados na lista de reprodução Radar IFSP, sendo os únicos dessa seleção sobre FCP. O estranhamento reside no fato de que o IFSP é o maior instituto federal do país e verificamos mais ações de FCP registradas em áudio e vídeo disponibilizadas no *Youtube*.

Dessa maneira, procedemos a um mapeamento desses registros. O canal oficial do IFSP no *Youtube* tem 23.600 inscritos, disponibiliza 1.203 vídeos e tem em torno de 1.727.466 visualizações. Está organizado em 55 listas de reprodução que podem ter a finalidade de seus vídeos agrupadas da seguinte maneira: 38% das *playlists* do canal são destinadas à promoção de eventos realizados pela instituição, seguidas de 20% para divulgação de ações diversas. Seis delas, totalizando 11%, são programas *online* que se destinam à divulgação de temas científicos e educacionais relacionados ao ensino, à pesquisa e à extensão. As ações de *marketing* e de instruções em formato de tutorial representam cada uma 5% do total de listas de reprodução. Os materiais destinados à transparência de procedimentos institucionais, à divulgação das políticas institucionais de Diversidade e Inclusão, ao treinamento técnico e à de divulgação de Palestras e afins representam cada um 4% do total.

A lista de reprodução mais visualizada no canal institucional é a destinada a vídeos tutoriais do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) que, com apenas 9 vídeos, acumula 23.538 visualizações. Parece-nos que tal situação deve-se ao fato de que toda administração da instituição é gerida pelo referido sistema. Ou seja, é resultado de demandas pragmáticas de operacionalização de ações cotidianas e muitas vezes burocráticas.

Em números absolutos, com maior número de vídeos disponibilizados, temos a playlist do NEABI (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas) com 185 vídeos e 447 visualizações; o programa *online* “Amplifica” com 141 vídeos e 3683 visualizações; e a lista de reprodução que compila os vídeos das reuniões do Conselho Superior com 122 registros e 2991 visualizações.

No entanto, não se percebe uma articulação clara entre as temáticas trabalhadas nessas listas de reprodução e a política de formação continuada de docentes. O que corrobora as impressões de Bergamaschi (2022) de que as atividades de FCP se confundem com outras ações. Por isso, para nosso trabalho, compilamos apenas aqueles registros audiovisuais que se apresentam explicitamente como destinadas à formação continuada docente e que são apresentadas no sítio *online* da DAPE. Acreditamos que, uma vez institucionalizada, as ações devem ser claramente vinculadas aos objetivos da política institucional estabelecida.

A terceira lista de reprodução em número de vídeos é a que registra as reuniões do Conselho Superior e figura como mecanismo de transparência e prestação de contas à comunidade interna e externa. Outras listas de reprodução também atendem a esse objetivo: “Colégio de Dirigentes”; “Estatuinte 2021”; “Pró-Reitoria de Extensão do IFSP” e “IFSP – Plano de Desenvolvimento Institucional/PDI”.

Outra questão a ser analisada a partir das playlists do Canal Oficial é a relação entre o número de vídeos de cada uma e a quantidade de visualizações, o que possibilitaria contemplar o equilíbrio

entre produção de conteúdo e audiência. Verificando esse quesito, temos novamente no topo da classificação a seleção de “Vídeos Tutoriais do SUAP” como uma relação de 2595 visualizações para cada vídeo (V/Vd). Essa lista de reprodução é seguida pelos vídeos das seguintes listas: “1º Seminário de Divulgação Científica do IFSP” e “SENCE REDE FEDERAL”, respectivamente, com 290 e 265 V/Vd.

A exemplo do número absoluto de visualizações, a maior relação V/Vd está atrelada à necessidade pragmática de gestão de mecanismos burocráticos do sistema. As outras listas de reprodução são destinadas à divulgação de palestras de eventos específicos, o que remete a uma audiência cativa.

Dizemos cativa no sentido de que ao se organizar um evento mira-se um nicho específico e, na maior parte das vezes, comprometido com a consecução dele. No caso do Seminário de divulgação científica, por exemplo, podemos dizer que os alunos que participam de pesquisas de iniciação científica e seus orientadores são o público cativo do evento.

Desses três dados (visualizações; vídeos; relação V/Vd) podemos concluir que as atividades formativas destinadas aos docentes não são as campeãs de audiência no canal institucional. Essa constatação não é um demérito para a política de formação continuada se considerarmos que os docentes são apenas uma parte da comunidade escolar.

Com intuito de localizar os vídeos analisamos atentamente a lista de reprodução intitulada “Cursos, Palestras e Afins”, bem como os canais de cada um dos *campi*. Além disso, realizamos buscas no canal oficial, utilizando as seguintes palavras-chave: “Formação Continuada de Professores”; “Formação Continuada Docente”; “Formação de Professores”; “Formação Docente” e “Formação Pedagógica”

Obtivemos com essa busca 35 vídeos disponibilizados no canal oficial e no de diversos *campi*.

O canal oficial do IFSP é o que disponibiliza mais vídeos de formação continuada, totalizando treze. Dentre as unidades do IFSP, doze também disponibilizam em seus canais atividades dessa natureza. Com destaque para o *campus* Sertãozinho que apresenta em seu canal oficial 4 ações formativas e no canal particular de uma de suas docentes (outros no gráfico) 1 vídeo, totalizando 5 vídeos. Os *campi* Capivari, Itapetininga e Pirituba, disponibilizam 3 vídeos cada. E os *campi* Bragança Paulista, Campos do Jordão, Cubatão, Guarulhos, Jacareí, Jundiaí, Matão e São João da Boa Vista disponibilizam apenas 1 vídeo.

Acreditamos que o IFSP em geral, mas também cada um de seus *campi*, não tem estabelecidos hábitos e/ou protocolos de disponibilização de vídeos das atividades de formação continuada em seus canais *online*. Alguns fatos corroboram essa constatação: (i) dos treze disponibilizados no canal oficial apenas três estão disponíveis no site do DAPE; (ii) dos quarenta e um *campi* apenas doze disponibilizam materiais em seus canais; (iii) o *campus* Sertãozinho, o que mais possui vídeos disponibilizados, tem um no canal particular de uma de suas docentes. Deduzimos, portanto, que, ao estabelecer sua política de FCP, o IFSP não estabeleceu protocolos claros sobre as formas de registro e disponibilização de suas atividades de formação continuada.

Os três vídeos mais visualizados são disponibilizados no canal oficial do IFSP e dois deles estão na página do DAPE. O primeiro conta com 2047 visualizações, é uma palestra de formação continuada intitulada “Diferenciação e Acessibilidade Curricular na Educação Superior: Operacionalidades e Desafios”. O segundo faz parte do evento “Encontro de Formação Pedagógica para o Currículo de Referência do IFSP” organizado pela Pró-reitoria de Ensino, realizado no *campus* São Paulo e transmitido pelo *Youtube* com 1173 visualizações. O terceiro é uma palestra intitulada “Mediação Pedagógica no Contexto do Ensino Remoto” com 915 visualizações.

O primeiro e o terceiro vídeo estão no *site* do DAPE, que, como dissemos anteriormente, disponibiliza em seu site apenas três vídeos. O outro vídeo, presente no site do departamento, figura em nosso levantamento como o quarto mais visualizado, com 780 acessos.

Dentre os dez vídeos mais visualizados, sete estão no canal oficial do IFSP, tal fato deve-se à natureza dos canais, ou seja, o canal oficial destina-se a um público mais amplo visando atingir todos os *campi* enquanto os canais das unidades buscam alcançar a comunidade local do *campus*.

A maioria dos vídeos foi disponibilizada no ano de 2020, totalizando 17 vídeos, no ano de 2021 foram disponibilizados 11 vídeos, em 2023 temos 4 vídeos, em 2019 temos 2 vídeos e em 2022 apenas 1 vídeo.

Parece inevitável a correlação do maior número de vídeos nos anos de 2020 e 2021 com a pandemia da Doença por Coronavírus 2019 (COVID-19, *Coronavirus Disease* 2019). O isolamento social e a necessidade do ensino remoto exigiram das instituições de ensino o emprego de tecnologias de informação e comunicação que possibilitassem a manutenção das atividades de ensino à distância. Igualmente o declínio da disponibilização de vídeos nos anos de 2022 e 2023 pode ser associado à retomada das atividades presenciais.

Outra questão que deve ser contextualizada é a forma como a instituição operacionalizou suas atividades em tempos de ensino remoto. Para viabilizar ambientes virtuais para consecução de suas atividades letivas e administrativas, o IFSP contratou a utilização do aplicativo “Microsoft Teams”.

O referido *software* possibilita, entre outras coisas, a realização e a gravação de reuniões corporativas e foi utilizado pelos *campi* do IFSP também para atividades de formação continuada de professores. Desse modo, podemos compreender por que alguns dos vídeos têm pouquíssimas visualizações. Devido ao fato de que a plataforma da *Microsoft* limitava o prazo de armazenamento das gravações realizadas, a instituição recorreu ao *Youtube* como *backup* dos vídeos produzidos. É o caso do vídeo da palestra “Formação Continuada – Adaptação Curricular e Autismo – IFSP Campus Jacareí – SP” que tem apenas vinte e sete visualizações e que podemos observar o layout da tela do Microsoft Teams na transmissão do *Youtube*.

Nesse cenário, o vídeo mais visualizado pode ser uma expressão da racionalidade pedagógica inerente a essa política institucional, revelando a orientação presente nas iniciativas mais amplas da instituição. No entanto, as ações realizadas nos contextos locais também podem ser significativas da dinâmica institucional, revelando os anseios e a racionalidade presente no cotidiano do trabalho docente para além das prescrições institucionais.

Dessa maneira, entre os vídeos disponíveis no *Youtube*, selecionamos para produção do protocolo de análise o mais visualizado, uma iniciativa da DAPE dirigida a toda instituição, e o menos visualizado, proposto pela equipe de formação continuada do *campus* Sertãozinho, mas que está disponibilizado no canal particular de uma de suas docentes. Acreditamos, assim, que teremos dois casos significativos para representar as situações sociais em que as atividades de FCP são desenvolvidas.

Apresentaremos a seguir uma compilação dos dados obtidos a partir da análise desses casos.

Resultados e Discussão

Para consecução da pesquisa ocorreu a composição de dois grupos de análise de material empírico. O primeiro, com sete integrantes, destinou-se à reconstrução empírica da palestra cujo título é “Diferenciação e Acessibilidade Curricular na Educação Superior: operacionalidades e

desafios”. Os membros reuniram-se quinzenalmente no período de 05/06/2024 a 11/09/2024. O segundo, com seis integrantes, ocupou-se da reconstrução da palestra: “Formação Continuada IFSP SRT -Encontro 2- Trilha 1 Tecnologias Ensino Aprendizagem”. As reuniões ocorreram quinzenalmente no período de 23/10/2024 a 27/11/2024.

As palestras que originaram os dois protocolos são diametralmente opostas. O Quadro 1 demonstra esse cenário.

Quadro 1 – Caracterização dos protocolos de análise.

Protocolo	1	2
Número de visualizações no <i>Youtube</i>	2047 (maior número de visualizações)	12 (menor número de visualizações)
Público-alvo	IFSP	Campus Sertãozinho
Promovido por	DAPE – Pró-reitoria de Ensino	Campus Sertãozinho
Temática	Acessibilidade e Inclusão	Cultura <i>Maker</i>
Ano de realização	2020	2021
Canal de disponibilização no <i>Youtube</i>	Canal oficial do IFSP	Canal particular da professora Rozangela

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Nota: DAPE: Departamento de Articulação Pedagógica e Formação Continuada; IFSP: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

Como similaridade podemos indicar o ano de realização. Embora tenham sido realizadas em anos diferentes, ambas ocorreram durante o ensino remoto emergencial, que como já relatamos foi o período com o maior número de atividades de FCP registrados em áudio e vídeo e disponibilizados no *Youtube*.

Diante desse contexto, acreditamos que os dois protocolos representam casos significativos, pois nos possibilitaram elementos oriundos tanto da estrutura macro da instituição quanto da realidade local de um de seus *campi*.

É preciso ressaltar que, a princípio, o número reduzido de visualizações da palestra do protocolo 2 não se revela um demérito. Conforme já relatado, foi prática comum na instituição, durante a pandemia, utilizar o *Youtube* como ferramenta de *backup* dos registros audiovisuais realizados no aplicativo *Microsoft Teams* que possui limitações no tempo de armazenamento. Dito isso, é muito provável que a audiência do vídeo no *Youtube* se deve ao fato de se tratar de um evento síncrono registrado para assistência daqueles professores que por algum imprevisto estivessem ausentes.

Reconstrução Empírica dos Protocolos de Análise

A palestra Diferenciação e Acessibilidade Curricular na Educação Superior: operacionalidades e desafios, transmitida ao vivo no dia 16 de junho de 2020, foi ministrada por um professor da Universidade Federal de São Carlos e mediada por uma professora do IFSP – *Campus* São Carlos e interpretada para Língua Brasileira de Sinais por tradutores e intérpretes de ambas as instituições.

Com intuito de evidenciar a racionalidade pedagógica presente nessa iniciativa, discorreremos sobre alguns aspectos que puderam ser observados por meio do emprego da hermenêutica objetiva. São eles: (i) estrutura institucional de apoio ao evento realizado; (ii) linguagem adotada; (iii) embasamento teórico e princípios apresentados pelo palestrante; (iv) dinâmica da palestra e interação com o público-alvo.

Quanto à estrutura institucional de apoio, percebemos que foi dispensada ao evento uma atenção por parte da DAPE – PRE. São indícios dessa afirmação: o fato da webinar ser transmitida e armazenada no canal oficial do IFSP; a presença de gestores da PRE no protocolo de abertura; a presença de intérpretes de Libras; e a mediação realizada por docente da instituição.

No geral, o evento apresenta-se organizado e demonstra que, para além da infraestrutura da instituição promotora, é também mobilizada uma rede de colaboração, o que pode ser percebido pelo fato do palestrante pertencer a outra instituição, assim como um dos intérpretes de Libras.

Por sua vez, a linguagem adotada pelo palestrante tem um tom cordial e privilegia o léxico acadêmico. Percebe-se que a palestra não é constituída da leitura de um texto previamente escrito e são utilizados apenas slides de apoio com informações importantes e pertinentes sobre a temática abordada. Mesmo assim, a informalidade da língua falada não é utilizada em detrimento do zelo por expressões e conceitos científicos. Pode ser percebido também o respeito à linguagem protocolar própria a eventos acadêmicos com fórmulas de agradecimento aos pares e ao público-alvo, tanto no início quanto no final da palestra. Constatamos, portanto, que a linguagem empregada é adequada ao evento, apresentando o decoro necessário a esse tipo de situação social. Também os demais que fazem uso da palavra (mediadora, representante da PRE) utilizam o mesmo tipo de linguagem cordial e acadêmica.

O palestrante demonstra ser expert na temática abordada, estudioso da área, traz exemplos de pesquisas e experiências acadêmicas anteriores para embasar sua fala. Demonstra também conhecimento sobre a legislação educacional. O embasamento teórico é coerente e se pauta na defesa de duas necessidades: (i) de uma educação inclusiva e (ii) de uma gestão democrática. Busca demonstrar os princípios mais relevantes para superar uma postura meramente conteudista do currículo, procurando incluir todos os alunos, não somente aqueles que são elegíveis para a educação especial.

A dinâmica da apresentação, por sua vez, é bastante interessante. O professor convidado é bastante didático, utiliza exemplos claros e consegue se expressar de modo simples e fundamentado. Chama especial atenção o esforço realizado pelo palestrante para se colocar sempre na situação de par do público-alvo, demonstrando que também lida com a questão como docente e compartilha das mesmas dificuldades e anseios. O profissional, sempre de uma perspectiva colaborativa, se coloca à disposição para dialogar.

O que pode ser verificado na fala *“E essa exposição de hoje é com base em uma experiência que a gente teve, está construindo há dois anos aqui na Universidade Federal de São Carlos, e que tem trazido bons resultados, mas que os desafios ainda continuam”* (linhas 60 a 63 do protocolo 1) e corroborada por outra passagem em que o palestrante diz: *“Porque muitas vezes a gente fica centralizando a questão sobre o sujeito e esquece de tentar planejar cooperativamente sobre a situação”* (linhas 127 a 129 do protocolo 1).

Respeitadas as limitações do tipo de evento, ocorreu uma interação razoável com o público presente por meio de questões enviadas pelo *chat*. As questões revelaram, na maioria das vezes, preocupações pragmáticas e operacionais, demonstrando que os professores participantes careciam dessas informações necessárias para organização cotidiana da vida escolar. O palestrante não se furtou a responder às perguntas, mas chama a atenção que suas respostas sempre foram abertas, sem incorrer na disseminação de “receitas”, procurando sempre enfatizar que a melhor alternativa para readequar o currículo é a colaboração democrática de todos os envolvidos. O que é expresso, por exemplo, na afirmação *“até porque cada sujeito é único”* (linha 77 do protocolo 1).

Outro aspecto que chamou a atenção em relação à dinâmica do evento foi a interação entre mediadora e palestrante, indicando a existência de uma colaboração interinstitucional bastante sólida. Evidenciada na fala da mediadora *“Somos parceiros de conversas faz pelo menos uns 11 anos [...]”* (linha 514 do protocolo 1).

Em síntese, o grupo de análise ao reconstruir a situação social a partir do protocolo 1 concluiu que se trata de uma iniciativa plenamente adequada à formação continuada de professores, proveniente de uma colaboração interinstitucional, que se ancorou na atividade de pesquisa de um especialista para propiciar ao público-alvo indicações de como proceder em relação à diferenciação curricular e à acessibilidade na educação profissional.

Não obstante a isso, percebeu-se que na instituição promotora do evento, no caso o IFSP, prevalecem preocupações pragmáticas e de operacionalização do currículo dos cursos frente às problemáticas enfrentadas por uma educação inclusiva. Comprova essa interpretação, a ênfase dispensada, no momento de interação entre a mediadora e o palestrante em que se busca responder às perguntas do chat, à questão do ingresso por meio de cotas. Em que o palestrante é interpelado da seguinte maneira: *“Então, se você puder contar para a gente um pouquinho como vocês realizam na UFSCar e trazer sugestões para a gente também [...]”* (linhas 644 e 645 do protocolo 1).

Por meio da interação da mediadora pôde se perceber, ainda, que estão em curso várias iniciativas, em colaboração com outras instituições, a fim de estruturar as demandas da escola. No entanto, muitas dessas iniciativas, percebemos, decorrem mais dos interesses acadêmicos e de pesquisa de um grupo de docentes do que de uma iniciativa planejada da instituição. É interessante que, mesmo sendo constantemente inquirido sobre as demandas de ordem pragmática, parcimoniosamente, o palestrante retomava os princípios centrais da questão, remetendo para uma postura democrática e inclusiva. A esse respeito é interessante observar a seguinte exposição do palestrante:

Então o caminho pra pensar é na não padronização do que vai sair do curso enquanto sujeito, mas de como que os sujeitos serão transformados durante o curso, porque é por isso que chama formação do sujeito. Então, não pode ser só o professor sozinho pensando que a resposta vai partir dele. Os colegas também precisam ser ouvidos. Os colegas sem deficiência, eu quero dizer (linhas 792 a 797 do protocolo 1).

Esses aspectos mencionados indicaram, a partir do processo de reconstrução empírica, o predomínio de uma racionalidade pedagógica dialógica, por parte do palestrante e corroborada também pela postura da mediadora, que prevaleceu sobre os anseios pragmáticos da instituição.

Passemos, portanto, ao protocolo 2, palestra *“Ferramentas da Cultura Maker aplicadas ao Ensino”*, que integra as ações da Equipe de Formação Continuada do *campus* Sertãozinho e é o segundo encontro da Trilha número 1 denominada Tecnologias do Ensino e Aprendizagem. Foi ministrada por um professor do IFSP – *Campus* Sertãozinho e mediada por uma professora da mesma unidade. A palestra não contou com intérpretes de Libras, foi disponibilizada no canal pessoal da professora mediadora e não conta com descrição no *Youtube*.

Destacaremos os mesmos aspectos mencionados no protocolo anterior: (i) estrutura institucional de apoio ao evento realizado; (ii) linguagem adotada; (iii) embasamento teórico e princípios apresentados pelo palestrante; (iv) dinâmica da palestra e interação com o público-alvo.

Para discorrer sobre o primeiro aspecto precisamos considerar que essa palestra foi dirigida a um único *campus* e que, portanto, a infraestrutura disponível é, conseqüentemente, diferente e mais limitada do que a que se encontra à disposição da administração central da instituição. No entanto, devemos destacar algumas questões evidentes no registro audiovisual. Primeiramente,

nota-se que a palestra não foi interpretada em Libras. Não podemos descartar a hipótese de que por ser um evento restrito inexistia dentre os participantes pessoa surda e, portanto, a tradução não seria necessária. Igualmente não podemos descartar a possibilidade de que a ausência de intérprete se deva a indisponibilidade ou ao número reduzido de profissionais dessa área na instituição, o que apontaria para uma dificuldade estrutural significativa.

Ademais, observou-se que o vídeo foi disponibilizado no canal particular da professora que, provavelmente, é integrante da equipe de formação continuada. Consideramos essa uma deficiência estrutural significativa. Ao considerar que a formação continuada de professores é uma política institucional, a ausência de protocolo para registro e disponibilização dos eventos denota uma falha ou até mesmo um descaso do *campus* com a iniciativa.

Em relação à linguagem adotada, a palestra é toda conduzida em tom demasiadamente informal. Não são notados os protocolos de apresentação e encerramento próprios a eventos acadêmicos. Nota-se a intimidade entre todos os presentes na reunião *online*, realizada por ocasião do evento, o que poderia ser justificado pelo fato de o palestrante ser docente do próprio *campus*. Não obstante a essa constatação, a linguagem utilizada seria no máximo adequada a um bate papo no intervalo entre aulas na sala dos professores, mas totalmente inadequada à atuação profissional, muito menos a um momento de formação continuada. Sem incorrer em moralismo, é mister destacar que se verifica, inclusive, a utilização de palavras de baixo calão. Dessa forma, a linguagem adotada, não só, mas principalmente pelo palestrante, é inadequada e não manifesta o decoro exigido para a situação. O que pode ser verificado nas expressões utilizadas pelo palestrante: “*Vocês estão me ouvindo bem aí, galera?*” (linha 30 do protocolo 2) “*cara*” (linhas 580 e 581), para se referir aos participantes, “*Borá-la*” (linha 456 e 503) e “*mais foda*” (linha 745 do protocolo 2).

O professor não demonstra indícios de que seja pesquisador ou expert na temática abordada: a cultura *maker*. Formado em engenharia da produção e com mestrado na mesma área, possui experiência em projetos de automação, impressão 3D, robótica, dentre outros. Esse fato nos leva a crer que tenha conhecimento sobre o assunto, porém não fica claro se existe um esforço acadêmico mais profundo na área abordada. Tal questão parece impactar no embasamento teórico da palestra caracterizando-a como um treinamento. O que é reconhecido pelo próprio palestrante: “*[...] fui pensando em melhorias e pensando mais nessa palestra também, né, nesse treinamento que eu vou passar para vocês*” (linhas 55 e 56 do protocolo 2).

Não se verifica uma preocupação com a definição de conceitos e de ideias, ao passo que nem mesmo o conceito de cultura *maker* é devidamente apresentado. Durante toda a palestra é feita apenas uma breve referência a um artigo científico. O palestrante parte da proposição “*Do It Yourself*” (faça você mesmo) sem a devida contextualização, utiliza jargões comuns aos discursos de empreendedorismo liberal e, às vezes, até frases de efeito motivacional. Registra-se, portanto, ausência de um embasamento teórico cientificamente fundamentado.

Em relação à dinâmica da palestra e à interação com o público-alvo, percebe-se que toda a exposição é feita em um tom inventariante, em que sucessivamente são apresentadas máquinas utilizadas e procedimentos realizados no laboratório *maker* (que na ocasião estava em vias de ser instalado no *campus*) com especial destaque para as impressoras 3D. “*A impressora 3D, ela é o coração do espaço maker, né?*” (linhas 221 e 222 do protocolo 2). Embora o título da palestra remeta a aplicabilidade da cultura *maker* no ensino, as situações pedagógicas são apresentadas como momentos de brincadeira, descontração ou embelezamento das atividades propostas. O mesmo ocorre quando é mencionada a interdisciplinaridade com arte e com educação especial. O que nos leva a acreditar que as questões educacionais e de humanidades são vistas como menores.

Durante a exposição não é apresentada uma disposição para o diálogo. A palestra é encerrada abruptamente, aparentemente por ter se esgotado o tempo. Ao final, seria possível a interação, pois se tratava de uma reunião *online* síncrona onde todos os participantes tinham acesso ao áudio e ao vídeo da chamada para se comunicarem. No entanto, o que se vê é uma interação caótica, com brincadeiras relacionadas à inabilidade de algum dos participantes com a tecnologia no momento de registrar a tela do evento, além de brincadeiras aleatórias referentes a temas totalmente alheios como apostas esportivas. “Bom, Fulano, vê se escala seu time no Cartola, hein? Tá feita a coisa lá, hein?” (linha 1056 e 1057 do protocolo 2). Até mesmo ocorre a indagação a um dos presentes sobre a venda de seu apartamento. “Oi, Cicrana, você tá vendendo seu apartamento, você vai embora, Cicrana?” (linha 1034 do protocolo 2).

Em meio a essas interações, surge uma pergunta pertinente ao assunto da palestra e um dos professores presentes questiona sobre um tipo específico de impressora 3D. A resposta, porém, é superficial e a atividade se encerra totalmente. Há que se destacar que a interação da mediadora, embora tenha sido discreta, demonstrou indícios de que existia no *campus* uma demanda reprimida pelo desenvolvimento da temática e que a palestra não supriu essa necessidade. “Enquanto você falava eu já estava clicando e procurando as coisas de linguagens lá naquele site, que eu já esqueci o nome[...]” (linhas 955 e 956 do protocolo 2). Tal fato pode ser comprovado pelo fato de que ela relata que, enquanto o evento ocorria, recorreu à internet para pesquisar exemplos da utilização da cultura *maker* na sua área de atuação, a saber, o ensino de línguas.

Em síntese, o grupo de análise ao reconstruir a situação social a partir do protocolo concluiu que se trata de uma iniciativa inadequada ao momento de formação continuada de professores, haja vista que a exposição realizada totalmente em linguagem coloquial e sem embasamento científico dedicou-se à explanação inventariante de máquinas e de procedimentos sem destacar aspectos pedagógicos ou relegando-os a posições menores e secundárias.

Tais constatações demonstram que a racionalidade predominante nesse evento foi a instrumental, pois a preocupação revelada era a de pôr em funcionamento um laboratório que exigia o conhecimento de seus equipamentos e procedimentos.

Destacamos que ambas as palestras, embora sejam significativos exemplos de racionalidades contraditórias, fazem parte de uma mesma política institucional.

Refletindo sobre os Resultados

Os resultados obtidos nesta pesquisa são de origem bibliográfica/documental e empírica (oriunda das análises realizadas com a utilização da hermenêutica objetiva). Sistematizá-los nos remete a breves reflexões.

A pesquisa bibliográfica realizada nos auxiliou a compreender alguns aspectos pertinentes à racionalidade pedagógica presente nas atividades de formação continuada. É recorrente, nos trabalhos analisados, a constatação de que a racionalidade técnica é a que historicamente tem fundamentado as ações de formação de professores.

Não obstante às divergências teóricas, podemos dizer que os trabalhos analisados concebem a racionalidade técnica como aquela que desvincula o trabalho intelectual do trabalho técnico, transformando professores em operários executores de idealizações pensadas por especialistas, que podem ocupar as cátedras universitárias ou os cargos e as funções da burocracia política e/ou editorial.

Esse estado de coisas em que uma profissão que exige uma atuação autônoma é tutelada por mecanismos de controle sutis só pode ser compreendida em seu contexto. Ao dialogar com o pensamento weberiano, Hebert Marcuse demonstra a relação do contexto econômico com o cultural.

O conceito de capitalismo industrial na obra de Weber torna-se concreto na sua teoria formal do racionalismo e do domínio, os dois temas fundamentais de *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tentemos, antes de nos adiantarmos por qualquer outro caminho, aclarar a conexão que existe entre capitalismo, racionalismo e domínio, tal como aparece no pensamento de Weber. Na sua forma mais geral, essa relação pode ser resumida da seguinte maneira: a ideia, especificamente ocidental, de Razão encarna-se no sistema de cultura intelectual e material (uma economia, uma tecnologia, um modo de viver, uma ciência, uma arte), que alcança o seu mais elevado ponto de desenvolvimento no capitalismo industrial. Esse sistema tende para um domínio específico que se converte no destino da época em que vivemos: a burocracia total. A ideia de Razão – enquanto racionalismo ocidental – é o conceito fundamental que lhe serve de base (Marcuse, 1973, p. 13).

Dito de outra forma, o capitalismo ainda na fase industrial inaugura e, em sua fase tardia (a atual), amplia seu domínio por todas as esferas da vida. Isso só é possível pela disseminação de uma racionalidade específica, a instrumental.

Parece-nos que a educação ganha centralidade nesse processo e a revisão bibliográfica realizada corrobora nossa compreensão de que cada vez mais as políticas de formação inicial e continuada de professores sucumbem à lógica neoliberal e abrem espaço para imposição da razão instrumental no ambiente educacional. Para refletir sobre essa questão, é necessário resgatar a centralidade do conceito de formação para a teoria educacional e, conseqüentemente, para pensar a Racionalidade Pedagógica.

O conceito *Bildung* (formação) é central na teoria crítica da sociedade e nos remete ao pensamento Kantiano. Para melhor compreender esse conceito retomemos o clássico texto “Resposta à pergunta: que é ‘Esclarecimento’?” Kant (2005, p. 63) afirma que:

Esclarecimento [*Aufklärung*] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem.

Kant enfatiza, ainda, que o esclarecimento não é um fim em si mesmo, ao dizer que não podemos viver uma época de esclarecidos, mas somente poderemos viver uma época de esclarecimento, indicando sua natureza processual. É nessa linha que podemos dizer que uma educação que objetive o esclarecimento só pode existir enquanto uma educação emancipatória e que, portanto, auxilie a formação da autonomia dos educandos.

Acreditamos que os estudos frankfurtianos partilham dessa concepção e, por isso, Adorno (1996, p. 389) afirma que a “[...] formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva. Porém a cultura tem um duplo caráter: remete à sociedade e intermedia esta e a Semiformação.” A formação cultural é, desse modo, a possibilidade de desenvolvimento integral do sujeito que possibilita a resistência ao seu oposto, a Semiformação cultural.

O termo formação está intrinsecamente relacionado com cultura (*Kultur*), são praticamente equivalentes. Só que, enquanto *Kultur* tende a se aproximar das realizações humanas objetivas, *Bildung* vincula-se mais às transformações decorrentes na esfera subjetiva, ou seja, a formação é o correlato subjetivo da própria cultura (Zuin, 1998, p. 79, grifos do autor).

Entendemos que a racionalidade pedagógica está intimamente ligada ao projeto formativo que se tem. Portanto, diretamente relacionado à formação integral do sujeito (cultura subjetiva), ou seja, a *Bildung*. Pois uma ação educativa que visa a adaptar os sujeitos ao atual contexto da sociedade capitalista será diametralmente contrária à ação educativa que visa a expor as contradições da referida sociedade, possibilitando aos sujeitos fundamentos para resistir aos processos de alienação e de exploração. Conforme citamos anteriormente, nas palavras de Magalhães e Porto (2021), a racionalidade pedagógica é aquela que embasa a ação docente, permeando conceitos, discursos, teorias e práticas. Desse modo, podemos estabelecer a síntese dessa linha de pensamento que estamos expondo aqui.

A racionalidade pedagógica ao fundar a ação docente não pode ser entendida fora do contexto social mais amplo. Dessa maneira, uma ação pedagógica que visa a uma formação meramente técnica do âmbito do saber fazer e a uma inserção do indivíduo no mercado produtivo de trabalho está alicerçada numa racionalidade pedagógica instrumental. Por outro lado, aquela ação pedagógica que busca refletir constantemente sobre o estado de coisas e que visa resistir e ultrapassar os ditames do mercado para promover a educação integral do sujeito está calcada em uma racionalidade pedagógica crítica. Tal postura só é possível por meio de práticas dialógicas que entendam a atividade educativa em sua natureza processual e emancipatória, possibilitando a existência do esclarecimento nos moldes kantianos.

Zambel (2017), ao relembrar a ação de Ulisses diante das Sereias, demonstra como a classe dominante adota para si tratamentos diferenciados que possibilitam ter o conhecimento do canto das sereias sem, entretanto, sucumbir a ele, podendo, dessa maneira, prosseguir a jornada. Um questionamento que surge, portanto, é: a racionalidade pedagógica pode dissimular ou até mesmo promover mecanismos de diferenciação social?

A resposta a esse questionamento perpassa uma questão de suma importância: a da autonomia docente. O que nos preocupa sobremaneira, pois, em trabalho anterior, Amorim (2012) postula, a partir do clássico conceito de “Sociedade Administrada”, o conceito de “Docência Administrada” que ilustra a incompatibilidade da aplicação de mecanismos de controle ao exercício da docência, haja vista que isso só é possível a partir da autonomia. No entanto, o autor constatou a existência de uma docência tutelada por mercadorias (no caso, apostilas) o que configura a docência administrada.

Ao revisar a literatura sobre racionalidade pedagógica e formação de professores, vimos que tal situação é recorrente nas iniciativas analisadas. Os autores abordados denunciam a existência de projetos formativos que não atendem à demanda docente e que prescrevem os princípios oriundos dos grandes blocos hegemônicos manifestados nos organismos multilaterais e presentes na legislação educacional brasileira. Ou seja, o predomínio de uma razão instrumental promoverá uma docência a priori tutelada, administrada. Outra constatação oriunda da revisão da literatura, respeitadas as nuances de perspectivas, é a de que a reflexão é sempre uma das alternativas propostas para a superação desse estado de coisas.

É importante ressaltar que não existe unicidade na definição do conceito de Racionalidade Pedagógica. O que acreditamos é corolário da diferença entre os conceitos de Razão e Racionalidade. A partir de uma perspectiva ocidental “podemos dizer que a Razão (o Logos) é uma descoberta dos gregos” (Cambi, 1999, p. 72).

Cambi (1999) apresenta o movimento de síntese realizado pelos gregos a partir do contato com as culturas circundantes ao Mar Mediterrâneo possibilitado pelo dinamismo da psicologia do homem grego e pela sua organização política nas cidades estado, colocando o Logos no centro

da cultura. Esse fato possibilita à razão um duplo aspecto: é a responsável pela reconstrução da experiência por meio da interpretação racional, o que confere universalidade à cultura grega; e é um valor em si mesma em busca da plena realização do gênero humano (a vida contemplativa).

Os gregos inauguram, portanto, a compreensão de que o ser humano se destaca por sua capacidade natural de fazer uso da razão. Desde a antiga Grécia à atualidade, a discussão sobre a razão tem pautado os debates acerca da aquisição e do desenvolvimento do conhecimento humano. Da busca platônica da verdade e da maiêutica socrática, passando pelo cogito cartesiano e pelo empirismo de Locke, Berkeley e Hume, pela revolução filosófica de Kant, que muda o centro da discussão, culminando nas contemporâneas: fenomenologia de Husserl; crítica social da Escola de Frankfurt e Estruturalismo, que influenciou Derrida, Deleuze, Foucault e Kuhn. A razão tem sido pauta das discussões epistemológicas (Chauí, 2006).

Podemos afirmar, portanto, que a razão é uma característica única do gênero humano e designa o potencial de submeter a natureza e a si mesmo a partir de princípios lógicos. Portanto, não temos razões, mas sim razão. Porém temos diferentes racionalidades. Assim, “racionalidade deve ser entendida como concepções de razão, nesse sentido, pode-se dizer que há muitas racionalidades enquanto razão há uma só” (Goergen, 2007, p. 16).

É justamente essa característica ontológica do ser humano que possibilita que tenhamos diferentes perspectivas para uma mesma questão. É nessa esteira que verificamos a crítica ao emprego da racionalidade instrumental nos processos de formação docente. Destacam-se, como alternativas e possibilidades de uma racionalidade pedagógica emancipadora, a epistemologia da prática, teoria signatária dos estudos de Donald Schön e a Teoria da Ação Comunicativa, fruto dos esforços intelectuais de Jürgen Habermas.

A tese central de Schön, segundo Tardif e Moscoso (2018), é a de que os profissionais não atuam no mundo como técnicos ou cientistas devido à impossibilidade de seguir receitas ou de aplicar conhecimentos teóricos. Sua ação exige uma constante reflexão sobre a prática e, por conseguinte, é composta por muitos imprevistos.

Os autores supracitados julgam a filiação das ideias de Schön exclusivamente às ideias de Dewey um tanto simplista e defendem que o autor se situa em um contexto maior em que a reflexividade ganha terreno no pensamento científico.

Em suma, para além das correntes teóricas, o pensamento dos professores na ação se impõe a partir dos anos 1980 como um passo obrigatório das pesquisas sobre o ensino e a formação dos docentes. Por isso, sustentamos que as ideias de Schön, formuladas no mesmo momento, são uma variante do cognitivismo, na medida em que colocam sistematicamente em evidência a dimensão cognitiva da aprendizagem e do exercício do ensino. Tais ideias afirmam que o atuar profissional passa por lidar com as capacidades reflexivas de alto nível: relato da prática, tomada de distância crítica, pausa na ação para pensá-la melhor, reflexão-na-ação, problem-setting, problem-solving etc. (Tardif; Moscoso, 2018, p. 397).

Das assertivas de Tardif e Moscoso (2018), primeiramente podemos depreender que o trabalho de Schön tem como aspecto de originalidade a centralidade da prática na ação profissional, o que, no campo educacional, valoriza o contexto de sala de aula e questiona a supremacia do cientificismo positivista. No entanto, os autores asseveram que esse aspecto novel não é exclusividade da teoria schoniana e citam como exemplo de pensamento reflexivo o Movimento de Educação Popular amparado na teorização de Paulo Freire, teoria esta que, igualmente a de Schön, surge da prática e contempla a improvisação oriunda da atuação profissional.

Os autores advogam que historicamente foi construído um empobrecimento das ideias de Schön, temática que extrapola o escopo de nossa análise e que, portanto, não discorrermos detalhadamente sobre ela. No entanto, apresentamos uma síntese das asseverações dos estudiosos da seguinte forma:

Em síntese, o profissional reflexivo se transforma em símbolo do professor competente formado nas universidades, capaz de fazer seus alunos aprenderem. A questão que hoje preocupa a maior parte dos formadores universitários é saber como levar os futuros professores a refletir sobre suas práticas para melhorá-las. A reflexão que se exige dos novos professores geralmente é vista como um processo mental subjetivo e individual que, em grande medida, retoma a reflexão inspirada em Descartes. Em outros termos, a reflexão é vista essencialmente como um processo metódico e analítico: pausa e controle do curso espontâneo do pensamento, análise das representações em jogo, prudência no tocante às opiniões precoces, postura crítica, capacidade de formular juízos argumentados etc.; ela se transforma em uma espécie de faculdade intelectual subjetiva, uma disposição vazia e universal das práticas e da mobilização de competências. Por essa razão ela se integra à grande maioria dos referenciais de competências requeridas dos professores nos sistemas educativos europeus e americanos: a reflexão é apresentada como uma competência genérica, uma “metacompetência” ou como uma espécie de metacognição (Tardif; Moscoso, 2018, p. 401).

Essa centralidade da prática docente para atuação profissional do professor é o fundamento para o que convencionou-se chamar de epistemologia da prática.

É necessário, contudo, registrar que a epistemologia da prática como fundamento para os processos formativos é alvo de críticas da comunidade acadêmica, principalmente por individualizar e culpabilizar os sujeitos da educação, desconsiderando determinantes contextuais. Esclarecemos, no entanto, que a menção de tal concepção teórica nesse texto faz jus ao resultado das revisões bibliográficas realizadas e de modo algum constitui-se em uma defesa preemptória.

Ruz (1984) propõe-se a refletir sobre a gênese da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. Para tanto, empreende uma análise sobre o que ele denominou como “Teoria Crítica Original” em que apresenta os impasses dessa empreitada e defende a ideia de que Habermas, a partir de um momento mais maduro do desenvolvimento teórico dessa perspectiva, relança a teoria crítica por meio do desenvolvimento de uma dimensão interacional que visa à formação de um programa epistemológico.

O autor apresenta Habermas ao mesmo tempo como um elemento de continuidade e ruptura na Teoria Crítica. De continuidade no sentido que preserva o interesse pelo desenvolvimento dessas perspectivas a partir dos princípios e dos temas da primeira geração, mas também de ruptura ao propiciar uma guinada na teoria ao propor as bases da teoria da Ação Comunicativa.

Para Ruz (1984), Habermas, ao diferenciar Poder Técnico de Poder Prático, o faz a partir de duas teses. A primeira é a de que o verdadeiro meio de emancipação é o desenvolvimento de uma dimensão interacional que vise à formação. A segunda é que a única base formativa de uma teoria social com fins práticos é a ideia de emancipação.

Na teoria do Agir Comunicativo, destaca-se o caráter intersubjetivo proposto.

Esse é um dos pontos centrais da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas, que denota a fecundidade teórica significativa para o estabelecimento de uma nova perspectiva para educação contemporânea, principalmente quando passamos a entender a educação como uma interação fundada na ideia de intersubjetividade. Essa concepção, apontada por Habermas, nos permite visualizar uma nova perspectiva de resgate do potencial emancipatório da práxis educativa (Gomes, 2006, p. 141).

Gomes (2006) nos auxilia a compreender que a natureza intersubjetiva da teoria de Habermas ampara-se nas bases de validade universal da fala que pressupõe, dentre outras coisas, um diálogo entre sujeitos autônomos e livres de qualquer tipo de coerção e controle. A partir dessa constatação, não podemos aceitar a imposição de uma racionalidade instrumental que inviabilize a dimensão intersubjetiva da ação pedagógica e imponha os ditames da ideologia dominante. Imbuídos da certeza de que é preciso refletir e se opor à racionalidade hegemônica de nossa sociedade é que podemos refletir sobre o caso elegido para nossa análise, o IFSP.

Antes de qualquer comentário, ressaltamos que estamos de acordo com Heeren (2019) que afirma que a criação da Rede Federal e, conseqüentemente, dos Institutos Federais constitui-se como uma das mais bem sucedidas políticas educacionais brasileiras das últimas décadas. O autor demonstra em sua tese os mecanismos institucionais que propiciam que os IF sejam contrapontos no cenário nacional, possibilitando a existência de uma escola pública e de qualidade, inclusive, na educação básica.

Os trabalhos que versam sobre a realidade da formação continuada no IFSP, no entanto, apontam para numerosos desafios. Parece inegável que o fato de existir uma normatização sobre a questão, por meio da Resolução IFSP 138/2015, constitui-se um avanço rumo à institucionalização de uma política de formação continuada. Entretanto, esse ainda é um passo inicial para sua efetiva implementação. Vimos que as dificuldades vão desde a resistência dos pares, em sua maioria bacharéis, até a falta de recursos e condições institucionais, verificados pela falta de orçamento para as ações de formação continuada.

Outra constatação, relevante, é o fato de que a instituição ainda não conseguiu construir uma sólida base conceitual e estrutural que dê sustentação a esse tipo de trabalho. O mapeamento das atividades de FCP disponibilizadas no *Youtube* demonstra a existência de uma iniciativa ainda fragmentada e difusa que se confunde com outras ações. Tal cenário poderia indicar o predomínio de uma racionalidade técnica/instrumental, sendo indício da cisão entre teoria e prática ou entre pedagogia e ciência.

Nesse ponto de nossa reflexão, ganha relevância a reconstrução do material empírico dos dois protocolos selecionados. A indissociabilidade existente entre *Bildung* e *Kultur*, como já mencionado, faz da educação um processo social e, igualmente, professores são formados por meio da interação em situações sociais, seja nos cursos de formação inicial, seja nos eventos de formação continuada.

Com base na experiência prévia e no conhecimento do histórico da rede federal, nossa hipótese inicial era a de que a Racionalidade Técnica fosse predominante nas atividades de formação continuada do IFSP. Já na análise do primeiro protocolo nossa hipótese foi refutada com um bom exemplo de uma iniciativa alicerçada em uma racionalidade dialógica possibilitada por colaboração interinstitucional.

Cabe destacar que esse primeiro caso contou com uma participação ativa e próxima da administração central da instituição representada na pró-reitoria de ensino. Pois bem, se um evento promovido pela administração central é um excelente exemplo de ação calcada na racionalidade dialógica, deveríamos tensionar nossa hipótese ao outro extremo? Seria a racionalidade dialógica predominante nas políticas institucionais do IFSP?

Tais questionamentos nos levaram a analisar um segundo caso diametralmente oposto ao primeiro e, novamente, fomos surpreendidos. O evento local em que a proximidade com o público-alvo poderia favorecer o diálogo e a interação colaborativa foi pautado em uma racionalidade técnica, privilegiando o como fazer a partir da aplicação de modelos e fórmulas prontas.

Ambos os casos analisados se enquadram na definição de política de formação continuada, que segundo a resolução 138/2015 é “um conjunto de atividades e ações voltadas para o processo de desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional dos docentes.” Essa resolução, além de definir uma gama abrangente de atividades que podem ser consideradas FCP, estabelece os *campi* como local privilegiado dessas ações que devem levar em consideração:

- I. A reflexão sobre a prática docente como forma de reconstrução permanente da atuação profissional, em interação constante com a cultura escolar, com os sujeitos do processo e com os conhecimentos produzidos na área de Educação;
- II. A necessidade de se estabelecer discussões contextualizadas. Sobre o fazer pedagógico e as dimensões técnica, cultural, científica e extensionista, com base na realidade de trabalho do câmpus e nas demandas dos professores;
- III. O processo interativo e reflexivo, voltado para a resolução de problemas reais;
- IV. A colaboração mútua entre os sujeitos participantes da formação continuada, envolvidos em um mesmo contexto de trabalho pedagógico;
- V. A construção de uma metodologia dinâmica e interativa que proporcione ação-reflexão-ação;
- VI. A abordagem da práxis docente, possibilitando a construção coletiva de novos saberes para a profissão (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, 2015, *online*).

A contemplação dos itens enumerados pela resolução leva-nos a acreditar que a normativa é embasada numa racionalidade dialógica emancipatória coerente com as teorizações pedagógicas progressistas. No entanto, o que percebemos pelos casos analisados é que existem fortes indícios de que coexistem nas atividades de formação continuada tanto a racionalidade técnica quanto a racionalidade dialógica.

Partir da concepção de que estamos tratando de situações sociais que não podem ser desvinculadas do universo macro, que é a própria sociedade, acreditamos que a coexistência de racionalidades contraditórias na política de formação continuada do IFSP é consequência de uma crise maior da razão. Especificamente sobre a racionalidade, termo utilizado pelos frankfurtianos em um diálogo com Weber, Horkheimer (2015) nos apresenta a razão subjetiva e a razão objetiva para explicar a crise da razão.

A razão subjetiva é o que “torna possíveis ações razoáveis, é a faculdade de classificação, inferência e dedução, não importando qual o conteúdo específico – o funcionamento abstrato do mecanismo do pensar” (Horkheimer, 2015, p. 11). Já a razão objetiva é “uma força não apenas na mente individual, mas também no mundo objetivo – nas relações entre seres humanos e entre classes sociais, em instituições sociais e na natureza e em suas manifestações” (Horkheimer, 2015, p. 12).

O processo de crise ocorre quando a razão subjetiva, que pode ser considerada como apenas uma faceta da razão, suplanta sua face diametralmente oposta, a razão objetiva, eclipsando-a.

A presente crise da razão consiste fundamentalmente no fato de que, a certa altura, o pensamento tornou-se simplesmente incapaz de conceber tal objetividade ou começou a negá-la como ilusão. Esse processo avançou gradualmente até incluir o conteúdo objetivo de todo conceito racional. Ao final, nenhuma realidade particular pode parecer razoável per se; todos os conceitos básicos esvaziados de seu conteúdo, tornaram-se apenas carapaças formais. Na medida em que a razão é subjetivizada, ela também se torna formalizada (Horkheimer, 2015, p. 15).

Tal crise insere-se, dessa maneira, no horizonte delimitado inicialmente pelo projeto iluminista e na sua consequente e única filiação a um projeto científico cartesiano. O homem

moderno, no anseio de superar a explicação mítica, elege o paradigma positivo de ciência como superação da visão mágica e, por isso, equivocada. No entanto, a estrita filiação à lógica matematizante do cartesianismo levou ao reducionismo de considerar como conhecimento somente aquilo que pode ser medido, quantificado e parametrizado, desconsiderando a totalidade da vivência e da existência humana. Esse processo conduziu à limitação de nossa experiência e à impossibilidade da nossa emancipação, realizada pela alienação do homem em relação a suas potencialidades.

Marcuse (1978) fornece-nos elementos para interpretar criticamente esse contexto quando reflete sobre o poder negativo da razão ao afirmar que originalmente o pensamento ocidental se preocupou mais com as condições objetivas para compreensão da realidade do que os homens e as coisas realmente são e que a lógica totalitária e cientificista da razão tecnológica é uma transmutação dessa ideia de razão que mina seu potencial negativo.

Gomes (2006, p. 64) sintetiza a questão ao afirmar que “reduzir a razão aos seus aspectos cognitivos e instrumentais significa que as outras dimensões da racionalidade como a ética e a estética ficam eclipsadas, dificultando a formação de consensos verdadeiros que se motivam racionalmente”.

Tal cenário tem seus efeitos na ação pedagógica e deixa suas marcas no que chamamos de racionalidade pedagógica. Verificamos, portanto, que no IFSP a política de formação continuada é signatária dos embates mais profundos e estruturais vividos por uma instituição de Ensino Profissionalizante e Tecnológico ocasionados pela tensão existente entre preparar para o Mundo do Trabalho ou para o Mercado de Trabalho. Nossa percepção é que coexistem na instituição as tensões próprias de nossa sociedade capitalista o que faz das situações de formação continuada um território a ser disputado.

Essas constatações remetem à necessidade de um esforço contínuo de compreensão e de reflexão sobre a formação continuada na instituição. E é nesse intuito que nossa pesquisa demonstra sua relevância ao mesmo tempo em que indica a necessidade de novas investigações sobre essa mesma temática.

Considerações Finais

À guisa de conclusão consideramos que as iniciativas de formação continuada de professores no Brasil têm privilegiado a racionalidade técnica em detrimento do desenvolvimento pleno dos docentes e do atendimento de suas demandas. Como alternativa a essa situação, os estudiosos têm apontado alternativas críticas, sendo que as mais significativas são a Epistemologia da Prática e a Teoria da Ação Comunicativa, conforme demonstrado pela revisão da literatura.

Vimos ainda que a Rede Federal e os Institutos Federais podem ser considerados uma das mais exitosas políticas públicas educacionais de nosso país, demonstrando a viabilidade de escolas públicas de qualidade socialmente referenciada, inclusive, na educação básica. Não obstante a isso, constatamos que os desafios enfrentados por essas instituições ainda são numerosos e vão desde a incipiência em conduzir diversos processos necessários à gestão da instituição até as dificuldades de recursos orçamentários.

No caso analisado, verificamos que não é diferente em relação à política de Formação Continuada de Professores. Identificamos que o IFSP toma posição de vanguarda ao institucionalizar sua política de formação continuada por meio de normativa alicerçada em uma racionalidade dialógica, o que foi comprovado na normativa que rege o processo na instituição.

No entanto, as reconstruções empíricas de situações de formação continuada demonstraram a paradoxal existência de atividades baseadas em racionalidades antagônicas no interior do IFSP. Fato que levou à negação da nossa hipótese inicial de que a racionalidade técnica seria a predominante. Postulamos que o paradoxo institucional vivenciado na PFC do IFSP é consequência de um cenário maior em que os ditames da sociedade capitalista produzem e alimentam uma crise da razão.

Concluimos, desse modo, que a Política de Formação Continuada de Professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo é um território em disputa e que, portanto, carece de esforços reflexivos para promoção de movimentos de resistência que culminem em ações promotoras de uma racionalidade pedagógica que, por sua vez, promovam a emancipação dos professores e, conseqüentemente, garantam o exercício pleno da docência.

Referências

- Adorno, T. W. Teoria da Semicultura. *Educação e Sociedade*, v. 17, n. 56, p. 388-411, 1996.
- Amaral-Filho, F. S.; Juk, J. A Filosofia em meio à educação profissional e técnica nos Institutos Federais do Brasil. *Revista Contrapontos - Eletrônica*, v. 18, n. 3, p. 227-239, 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-71142018000300227&script=sci_abstract. Acesso em: 18 ago. 2026.
- Amorim, I. F. *Indústria cultural e sistemas apostilados de ensino: a docência administrada*. 2012. 199 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2012.
- Bergamaschi, M. N. F. D. *Formação Continuada de Professores no Instituto Federal de São Paulo: um estudo de caso em Cubatão/SP*. 2022, 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual de Campinas, 2022.
- Brasil. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 17 jul. 2023.
- Cambi, F. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- Chauí, M. *Convite à Filosofia*. 13. ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.
- Goergen, P. Razão e racionalidades na formação humana: o debate pedagógico contemporâneo. In: Lombardi, J. C.; Goergen, P. (org.). *Ética e educação: reflexões sobre a formação e a atuação docente*. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 1-28. (Coleção Educação Contemporânea).
- Gomes, L. R. *Racionalidade comunicativa e educação: teoria crítica e a reconstrução da razão em Jürgen Habermas*. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).
- Gomes, L. R. Hermenêutica objetiva e pesquisa empírica em educação: a experiência com estudos de sala de aula em Frankfurt am Main. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 11, n. 2, p. 351-367, 2017. Doi: <https://doi.org/10.14244/198271992154>.
- Gomes, L. R.; Gruschka, A.; Zuin, A. A. S. Palavras mágicas: solução instantânea para questões pedagógicas? *Educação e Filosofia*, v. 35, n. 73, p. 199-229, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/57274/32522>. Acesso em: 30 out. 2022.
- Heeren, M. V. *A construção Político Normativa do IFSP: a garantia do direito constitucional à Educação Básica e o conflito com a reforma do Ensino Médio de 2017*. 2019. 140 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2019.
- Horkheimer, M. *Eclipse da razão*. São Paulo: Editora Unesp, 2015.
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. *Resolução nº 138, de 08 de dezembro de 2015*. Aprova Política de Formação Continuada de Professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. São Paulo: Conselho Superior do IFSP, 2015. Disponível em: https://srq.ifsp.edu.br/attachments/article/323/Resol_138_Aprova_Politica_de_Formacao_Continuada_de_Professores.pdf. Acesso em: 18 jul. 2023.

Instituto Federal de São Paulo. *Diretoria de Articulação Pedagógica*. São Paulo: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/42-assuntos/ensino/1206>. Acesso em: 24 jun. 2025.

Kant, I. Resposta à pergunta: Que é “esclarecimento”? (Aufklärung). In: Kant, I. *Textos seletos*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

Laville, C.; Dionne, J. *A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Magalhães, M. L. T.; Porto, B. S. A racionalidade pedagógica e os saberes sobre o ensino: um estudo sobre a epistemologia da prática docente. *Cenas Educacionais*, v. 4, e8928, 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/8928>. Acesso em: 28 mar. 2024.

Marcuse, H. Sobre Max Weber. In: Weber, M. *O político e o cientista*. 2. ed. Lisboa: Presença. 1973.

Marcuse, H. *A ideologia da sociedade industrial*. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

Ruz, J. Teoria crítica e educação. *Perspectiva*, v. 1, n. 3, p. 9-50, 1984.

Saviani, D. *Escola e Democracia*. 31. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

Tardif, M.; Moscoso, J. N. La noción de “profesional reflexivo” en educación: actualidad, usos y límites. *Cadernos de Pesquisa*, v. 48, n. 168, p. 388-411, 2018.

Vilela, R. A. T. Teoria Crítica e Pesquisa Empírica: Metodologia Hermenêutica Objetiva na Investigação da Escola Contemporânea. In: Pucci, B.; Zuin, A. Á. S.; Lastória, L. A. C. N. *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2010.

Vilela, R. A. T.; Noack-Napoles, J. “Hermenêutica Objetiva” e sua apropriação na pesquisa empírica na área da educação. *Linhas Críticas*, v. 16, n. 31, p. 305-326, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193517492007>. Acesso em: 7 ago. 2022.

Zambel, L. *Educação e emancipação em Adorno: contribuições para a formação de professores*. 2017. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2017.

Zuin, A. Á. S. *A indústria cultural e a formação dissimulada: aspectos psicológicos da experiência educacional danificada*. Campinas: Unicamp, 1998.

Colaboradores

F. AMORIM: Curadoria de dados, Análise formal, Investigação e Administração do projeto. L. R. GOMES. Supervisão. I. F. AMORIM e L. R. GOMES, Conceitualização, Metodologia, Escrita – rascunho original e Escrita – revisão e edição.