



"Educação como prática de Liberdade":
cartas da Amazônia para o mundo!

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
SET-OUT 2021

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

9869 - Resumo Expandido - Trabalho - 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021)

ISSN: 2447-2808

GT08 - Formação de Professores

PRESSUPOSTOS DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENTENDIMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Aline Christiane Oliveira Souza - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS)

Claudio Zarate Sanavria - IFMS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul

PRESSUPOSTOS DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENTENDIMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Resumo: Este trabalho apresenta parte dos resultados de uma pesquisa que analisou as contribuições de uma formação continuada para mudanças de concepções sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em um grupo de docentes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Por meio de abordagem qualitativa de natureza descritivo-explicativa e caráter intervencionista, a pesquisa consistiu na elaboração, aplicação, análise e validação de uma formação organizada em encontros *online*, abordando os temas conceituais da EPT. Trazemos aqui uma discussão focada nos pressupostos da formação e suas contribuições para o entendimento da EPT pelos sujeitos. A formação pautou-se na colaboração e na aprendizagem em espiral e os resultados apontam que tal perspectiva valoriza os saberes prévios dos docentes e oportuniza que eles tragam para o momento de formação suas experiências, inquietações e expectativas, construindo novos saberes quanto à EPT.

Palavras-chave: Formação Continuada; Educação Profissional e Tecnológica; Colaboração.

Introdução

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) revela-se por meio de estudos que a caracterizam como uma oportunidade de espaço unitário de apreensão de saber. Contudo, ainda há desafios a serem superados (PACHECO, 2015). No contexto atual, podemos dizer que a indissociabilidade entre formação geral e profissional tem inquietado os pesquisadores no que diz respeito à efetivação da integração entre o ensino médio e os cursos técnicos deste mesmo nível (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2012). Esta inquietação também se reflete na formação dos professores, pois, ao se buscar uma prática transformadora, pressupõe-se que a formação docente a acompanhe (KUENZER, 2011).

Ao falarmos do Ensino Médio Integrado (EMI), mais especificamente daquele proposto para ser ofertado pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, tomamos Pacheco (2015) quando este o define como uma busca pelo rompimento com o conceito da escola dual que delega aos filhos das classes trabalhadoras uma educação estritamente técnica e aos das classes mais abastadas uma educação científica.

A atuação dos professores na EPT, especialmente no EMI dos Institutos Federais (IFs), implica o conhecimento das bases conceituais e dos pressupostos teóricos-metodológicos definidos a partir das diretrizes de criação deste projeto. Entretanto, a atuação nessa esfera requer conhecimentos para além da formação inicial e a formação para a EPT no Brasil, apesar de prevista em lei, apresenta-se desarticulada, descontinuada e fragmentada (MOURA, 2008).

Neste contexto, este trabalho apresenta parte dos resultados de uma pesquisa que teve por objetivo analisar as contribuições de uma formação continuada para mudanças de concepções sobre a EPT em um grupo de docentes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) a partir de um enfoque colaborativo. Trazemos aqui uma discussão focada nos pressupostos da formação e as suas contribuições para o entendimento da EPT pelos sujeitos envolvidos.

Percurso Metodológico

A pesquisa foi desenvolvida numa abordagem qualitativa de natureza descritivo-explicativa (GIL, 2010) e caráter intervencionista (SANDÍN ESTEBAN, 2010) e obedeceu às seguintes etapas: 1) revisão bibliográfica; 2) convite aos docentes; 3) entrevista semiestruturada pré-formação; 4) elaboração e aplicação da formação; 5) entrevista semiestruturada pós-formação; 6) análise dos dados. Os dados foram analisados a partir da proposta de análise de conteúdo de Bardin (2011).

A formação foi organizada em cinco encontros *online* e teve como temas: fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais; o Ensino Médio Integrado; o mundo do trabalho; saberes docentes; organização do currículo integrado. Os conteúdos trabalhados se pautaram no referencial que caracteriza a EPT voltada para a formação integrada, cuja formação visa o mundo do trabalho. A formação embasou-se na colaboração proposta de Fiorentini (2010) e na estratégia pedagógica espiral da aprendizagem (VALENTE, 2005) e os encontros síncronos ocorreram semanalmente, totalizando pouco mais de um mês de ação. Para a coleta e análise dos dados treze (13) professores foram entrevistados.

Pressupostos e suas Contribuições

Inicialmente, a maior parte dos docentes tomava o EMI como duas formações distintas cuja finalidade voltava-se para o mercado de trabalho. Após a formação essas concepções se modificaram, denotando a construção de uma visão do educando como sujeito que, além de dominar as técnicas específicas desse ofício, tem as condições para pensar sobre a profissão e seu impacto tanto em sua vida profissional quanto pessoal, assim como na comunidade na qual vive e nas intervenções que suas escolhas, vivências e práticas podem ocasionar. O currículo passou a ser visto como uma oportunidade de conexão entre a formação geral e profissional e a formação voltada para o mundo do trabalho. A partir do referencial adotado e dos resultados obtidos, sistematizamos cinco pressupostos, foco deste artigo.

Com o primeiro pressuposto – *a escola como espaço de formação garante melhor apreensão da realidade da EPT* – defendemos que a escola deve ser entendida como ambiente de atuação e formação do professor. Um espaço de construção de saberes, tanto pelos docentes quanto pelos discentes, onde o professor é visto como educando e educador. Trouxemos a formação para dentro do espaço de atuação docente e estabelecemos como desafio fazer uma formação *com* os docentes (FIORENTINI, 2010), entendendo-a como parte intrínseca da profissão (IMBERNÓN, 2010). Entendemos que a formação de professores precisa estar para além dos cursos de formação ministrados nas instituições superiores (KUENZER, 2011). Nóvoa (2016) defende ser primordial um plano de formação de professores, apresenta o ciclo de desenvolvimento profissional do docente e confirma que, na base da construção de uma formação, deve estar a profissão docente e a cultura profissional.

Temos como segundo pressuposto o de que *uma formação que parta da realidade do professor EBTT e dos seus anseios resulta em engajamento e possibilidade de uma prática educativa crítica ou progressista*, partindo da complexidade que envolve o ato de formar os professores e a diversidade de formações iniciais trazidas por eles, e propondo a reflexão pedagógica sobre a prática e o fortalecimento do elo entre ensino-pesquisa-extensão. Concebemos a educação como dialógica e problematizadora e defendemos o diálogo e o debate embasado nos princípios básicos da cidadania, partindo do conceito de inclusão vinculado ao de emancipação (PACHECO, 2015) sob os princípios éticos (FREIRE, 2004). A formação também deve ser contínua e em serviço e o professor ingressante é aquele que necessita de suporte em sua chegada (NÓVOA, 2016) para a construção pessoal de sua identidade docente e, junto ao professor mais experiente, construir os saberes necessários à sua *práxis* (PIMENTA, 1999).

O terceiro pressuposto prevê que *uma formação que traga fundamentos teóricos articulados com a realidade do docente EBTT permite que a formação profissional e tecnológica com vistas à emancipação humana seja contemplada*, e resulta do entendimento da importância do aprofundamento teórico e do contexto social, da ciência, do trabalho, da cultura e tecnologia como elementos fundantes para uma formação humana integral (MOURA, 2008) e da necessidade de uma formação pedagógica de qualidade a partir de uma rigorosa formação científico-tecnológica (KUENZER, 2011), numa compreensão da formação profissional para além do ensino da técnica ou da tecnologia por si só (RAMOS, 2008). Destarte, defendemos a promoção de uma formação integrada no EMI como finalidade da *práxis* docente, visando romper com a concepção de escola dual e culminando para a EPT com vistas à formação politécnica e omnilateral (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Nóvoa (2016) demonstra a necessidade de momentos de *indução profissional ou residência pedagógica* e reiteramos essa proposição, apontando que trazer a formação para dentro dos IFs é a forma de oportunizar aos professores recém-chegados que, junto aos mais experientes, possam ter contato com a instituição em si, seus princípios, discutir tipos, temas, fundamentos e princípios.

Quanto ao quarto pressuposto – *a compreensão do mundo do trabalho e dos princípios da EPT e do EMI contribuem para a reflexão sobre as práticas pedagógicas neste contexto* – temos como um dos princípios a concepção de escola unitária, com vistas à formação politécnica e omnilateral, que traga as questões didático-político-pedagógicas conjuntamente com a função social da EPT (PACHECO, 2015) concebendo o trabalho em seu sentido histórico e ontológico, como elemento que constitui o homem e é constituído por ele (MOURA, 2008). Assim, entendemos e defendemos os profissionais da educação como sujeitos que atuam na perspectiva da transformação social, o EMI como oportunidade de uma educação de qualidade para os filhos das classes trabalhadoras e os egressos dos seus cursos como cidadãos, sujeitos políticos, socialmente ativos e com capacidade crítica (FRIGOTTO,

Clavatta, Ramos, 2012). Em síntese, defendemos uma formação que apresente o mundo do trabalho como vertente para a consolidação do ensino médio integrado que preconize uma formação humana integral (Kuenzer, 2011).

Uma vez entendido que o homem se constitui por meio do trabalho e o conhecimento profissional também advém das vivências dele como aluno, a dinâmica da formação continuada sob os pressupostos de Valente (2005) – a espiral da aprendizagem – levou-nos a uma formação que buscou refletir *na* e *sobre* a ação, o que requereu uma organização processual, um *dever* e o planejamento das ações a partir de ciclos em continuidade fosse validado.

O quinto e último pressuposto aqui sistematizado é o de que *uma formação continuada com enfoque colaborativo facilita o processo reflexivo por parte do docente*, partindo do princípio de uma formação *com* os docentes (Fiorentini, 2010) na condição de protagonistas desta e do estudante como sujeito participante (Freire, 2004), a *reflexão na ação e reflexão sobre a ação* (Pimenta, 1999) e as ações e os procedimentos metodológicos a partir da espiral da aprendizagem, articulados e continuados (Valente, 2005) na busca da constituição de grupos colaborativos (Fiorentini, 2010; Imbernón, 2010). Trouxemos para a formação a articulação entre os fundamentos teóricos da formação e a realidade dos professores, desencadeando um processo reflexivo.

Se tomamos o objetivo do EMI no sentido de fomentar uma educação de qualidade para os filhos das classes trabalhadoras, tais pressupostos precisavam discutir a dualidade estrutural e escolar que determina previamente os papéis dos sujeitos na sociedade e romper com o entendimento do EMI como sinônimo de instrução e treino de habilidades técnicas (Ramos, 2008). O pautar-se nos princípios da colaboração é situação *sine qua non* para a consolidação de um processo formativo dentro da profissão que se fundamente no ouvir e entender o docente como sujeito produtor do saber, assim como a conceituação de professor objeto e sujeito de sua formação (Kuenzer, 2011), por meio de uma experiência ético-formativa a qual dará condições que o professor promova mudanças em sua própria prática e, respectivamente, na localidade em que atua.

Em síntese, segundo Pacheco (2015), para construirmos a concepção de EPT comprometida com a formação humana integrada é necessário que: tomemos os conceitos *formação humana integral* (superando a divisão histórica do homem entre a ação e o pensar); entendamos o eixo estruturante *trabalho, ciência, tecnologia e cultura* (em unidade); priorizemos a inclusão, a cidadania, a transversalidade e a verticalização.

Considerações Finais

Na formação de professores o diferencial não está apenas nas novidades didático-metodológicas que ela traz, mas também no que entendemos por formação. Se a tomamos como um processo no qual o homem se constitui, a concebemos como um momento de reflexão *na* e *sobre* a ação. Os resultados da pesquisa nos possibilitaram evidenciar que a formação que os professores já possuíam não os prepararam para entender o processo de ensino e aprendizagem na realidade complexa em que atuam junto à EPT. Assim, ao propormos uma formação como um espaço dialógico, pautado nos princípios e concepções que embasam a EPT a partir dos pressupostos colaborativos, subsidiamos uma formação contínua, em serviço e promotora de oportunidades de estabelecimento de grupos de trabalhos colaborativos.

Nesse contexto, confirmamos que a formação continuada sob o enfoque colaborativo,

que valoriza os saberes prévios dos docentes e oportuniza que eles tragam para o momento de formação suas experiências, inquietações e expectativas é a que permite que haja construção de novos saberes pelos docentes ao permitir que eles olhem para sua atuação, contrapondo suas escolhas didático-pedagógicas com as dos colegas e com as teorias que fundamentam a EPT.

Referências

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

FIorentini, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? *In*: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Loiola (orgs.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 49-78.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KUENZER, Acacia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1, n. 1., p. 23-38, 2008.

NÓVOA, António. **[Palestra]**. Formação de professores no século XXI e a perspectiva da educação integral. Destinatário: Instituto Ayrton Senna. São Paulo, 28 jul. 2016. 1 vídeo.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal: IFRN, 2015. E-book.

PIMENTA, Selma Garrido (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. 8 e 9 maio 2008.

SANDÍN ESTEBAN, M. Paz. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

VALENTE, José Armando. **A espiral da espiral de aprendizagem: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação**. Campinas: [s.n.], 2005.