

Formação continuada e saberes para a docência no ensino médio integrado
Continued training and knowledge for teaching in integrated middle school
Formación y conocimientos continuos para la educación media integrada

Recebido: 07/08/2019 | Revisado: 10/08/2019 | Aceito: 13/08/2019 | Publicado: 24/08/2019

Marcelo Wilton Vieira Lopes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0487-4632>

Instituto Federal de Educação do Ceará, Brasil

E-mail: marcelo@prograd.ufc.br

Resumo

O presente artigo buscou apreender as contribuições da formação e saberes docente no ensino médio integrado à educação profissional técnica. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de cunho bibliográfico para uma visão mais clara do objeto investigado. À luz do que apontam os autores utilizados no referencial teórico, conclui-se que o contexto escolar é um ambiente fértil para formação continuada de professores do ensino médio integrado à educação profissional técnica, para tanto, nela deve-se dar protagonismo ao professor e ser contemplados saberes capazes de desenvolver a competência científico-reflexivo, buscando uma prática pedagógica integradora.

Palavras-chave: Educação profissional técnica. Formação docente. Saberes docentes.

Abstract

The present article sought to understand the contributions of teacher training and knowledge in secondary education integrated with technical vocational education. For that, a bibliographic research was carried out for a clearer view of the investigated object. In the light of the authors used in the theoretical framework, it is concluded that the school context is a fertile environment for the continuing education of high school teachers integrated with technical vocational education, for it, the teacher must be protagonist and be contemplated knowledge capable of developing the scientific-reflective competence, seeking an integrative pedagogical practice.

Keywords: Technical vocational education. Teacher training. Teaching knowledge.

Resumen

Este artículo buscaba comprender las contribuciones de la formación y el conocimiento del profesorado en la escuela secundaria integrada a la educación técnica profesional. Para ello, se realizó una investigación bibliográfica para una visión más clara del objeto investigado. A la luz de lo que señalan los autores en el marco teórico, se concluye que el contexto escolar es un ambiente fértil para la educación continua de los docentes de secundaria integrados con la educación vocacional técnica. Contempló conocimiento capaz de desarrollar competencia científico-reflexiva, buscando una práctica pedagógica integradora.

Palabras clave: Educación profesional técnica; Formación del profesorado; Enseñanza del conocimiento.

1. Introdução

O presente artigo buscou apreender as contribuições da formação e saberes docente no ensino médio integrado à educação profissional técnica. Compreendendo que a educação de qualidade deve ser uma busca constante em quaisquer instituições ou sistemas educacionais e para isso é imprescindível que se tenham profissionais comprometidos e conscientes do trabalho a ser desenvolvido em cada realidade. Discutir sobre o trabalho pedagógico que se realiza no interior das instituições escolares é um fator relevante para que se possa compreender a essência e as responsabilidades das funções desempenhadas pela escola.

Nessa perspectiva, este trabalho surgiu a partir das inquietações manifestadas nos estudos e discussões realizados nos encontros do mestrado em educação profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica-ProfEPT. O presente artigo tem como objetivo discutir a formação continuada e saberes necessários para atuação a atuação docente no ensino médio integrado à educação profissional técnica.

2. Metodologia

Para dar conta desse estudo descritivo, como procedimento metodológico, adotou-se uma pesquisa bibliográfica, que segundo Fonseca (2002):

“A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na

pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta” (Fonseca, 2002, p. 32).

Gil (2008) complementa que este tipo de pesquisa busca analisar as diversas posições acerca de um problema, que aqui, especificamente, se detém em apresentar e enriquecer as discussões sobre a formação continuada de docentes para o ensino médio integrado à educação profissional técnica – EMIEPT.

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir do levantamento de produções já existentes sobre a formação docente na/para Educação Profissional e Tecnológica- EPT no contexto brasileiro. Logo, a fundamentação teórica foi baseada nos estudos de Almeida & Biajone (2007), Araújo (2008), Cardoso (2007), Demo (2011), García (1999), Imbernón (2010), Machado (2008), Moura (2008), Nóvoa (1997), Tardif (2010 e 2014), e Silva & Bastos (2012) Gariglio & Burnier (2012), considerando os desafios que envolvem as práticas pedagógicas na modalidade do ensino médio integrado à educação profissional técnica ofertado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, numa perspectiva de formação integral. Desta feita, para dar prosseguimento à discussão e melhor estruturação, buscou-se dividir o texto em seções, as quais veremos a seguir.

3. A criação dos Institutos Federais

Vejam, a partir de 2008, mais precisamente a partir da promulgação das Leis nº. 11.741, de 16 de julho de 2008, que altera dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional – LDB, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica, e nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a RFEPCT e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs, (Brasil, 2008a; 2008b), o Ensino Médio viveu um período de profundas transformações no Brasil.

A criação dos Institutos Federais traz, no seu bojo, a propagação da “justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias”, respondendo, “de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais” (Brasil, 2010, p. 3). Nesse sentido, é que a relação entre ciência e as forças produtivas se manifesta no papel do Ensino Médio Integrado, que busca recupera a relação entre o conhecimento e a

prática do trabalho, propiciando aos estudantes o domínio dos fundamentos das diversas técnicas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas formando técnicos especializados, mas sim formando-os com as bases da formação integrada.

Compreende-se, aqui, a formação integrada na perspectiva do pensamento de Ciavatta (2005), que explica que o termo “integrar” tem significado próprio em um contexto específico, compreende uma integralidade, um sentido de completude que constitui a proposta pedagógica integradora. Essa integração deve se estabelecer nos processos educativos e de produção do trabalho. Assim:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. [...] Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. (Ciavatta, 2005, p. 85).

Segundo a autora, esta formação passa a ser uma proposição didático-pedagógica que possibilitará ao sujeito superar a dualidade histórica na educação, fazendo a junção do pensar (ensino geral) e do fazer (ensino técnico), com o saber técnico-científico e cultural, proporcionando uma educação omnilateral.

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta **todas as dimensões** que constituem a especificidade do ser humano e **as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico**. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a **emancipação de todos os sentidos humanos**, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza. (Frigotto; Ciavatta, 2012, p. 265, grifos nossos).

Tal educação traz a possibilidade de integração ao mundo político-social, produtivo-econômico e cultural da sociedade. Assim, é preciso pensar em uma formação que estabeleça um ensino aprendizagem com a prática de ações didáticas integradoras, sempre pensando na realidade vivenciada. O objetivo a ser alcançado, na perspectiva de uma sociedade menos desigual, é uma formação omnilateral que implique na integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social, de forma pública, igualitária e sob a responsabilidade do Estado. Deve-se assumir a responsabilidade com a formação de sujeitos

críticos, reflexivos e éticos e que estes estejam comprometidos com as transformações sociais e que o Ensino Médio defina sua identidade mediante um projeto que, unitário em seus princípios e objetivos, fundamentado na formação humana integral, desenvolva possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que o constituem – adolescentes, jovens e adultos –, reconhecendo-os não como trabalhadores de um futuro indefinido, mas como sujeitos de direitos, no momento em que cursam o Ensino Médio.

Compreendendo que, com a expansão da educação profissional médio técnico integrado, aumenta a preocupação com a qualificação específica para docência no EMIEPT, pois se reconhece que o ensino nesta modalidade vai para além do domínio dos conteúdos específicos e das técnicas profissionais.

Assim a formação continuada é um requisito fundamental para os profissionais que atuam nesta modalidade, pois as mudanças no mundo do trabalho exigem um perfil de excelência do profissional e conseqüentemente do professor formador deste profissional, que, por sua vez, deve buscar ser antenado, criativo, pró-ativo, entre outras características que compõem o perfil deste profissional.

4. A formação continuada de professores

Diante das inúmeras transformações que ocorrem na sociedade contemporânea, a instituição escolar enfrenta muitos desafios que comprometem a sua ação frente às exigências que surgem. Assim, os profissionais que nela trabalham, precisam ter uma formação cada vez mais ampla promovendo o desenvolvimento das capacidades desses sujeitos.

A instituição escolar é um todo complexo que abrange muitas realidades, contextos, vivências e possibilidades. É um espaço de comunicação, de educação, de pesquisa, onde os indivíduos se encontram, interagem, compartilham saberes, lugar onde as práticas pedagógicas acontecem, conforme as afirmações de Viñao:

(...) a instituição escolar ocupa um espaço que se torna, por isso, lugar. Um lugar específico, com características determinadas, aonde se vai, onde se permanece umas certas horas de certos dias, e de onde se vem. Ao mesmo tempo, essa ocupação de espaço e sua conversão em lugar escolar leva consigo sua vivência como território por aqueles que com ele se relacionam. Desse modo é que surge, a partir de uma noção objetiva – a de espaço – lugar – uma noção subjetiva, uma vivência individual ou grupal, a de espaço – território. (Viñao, 2005, p. 17)

A escola deve ser percebida como lugar em que a vida se manifesta, com toda a complexidade dos sujeitos que fazem parte do seu contexto e a sua qualidade depende das contribuições que ela pode oferecer à sociedade, do atendimento às expectativas de desenvolvimento da comunidade. Assim, a escola é também um lócus de formação docente, onde são realizadas as ações pedagógicas, que devem ser observadas, refletidas, discutidas e transformadas de acordo com a realidade (Imbernón, 2010).

Nessa perspectiva, a escola também é um espaço de formação, em que a comunidade escolar vivencia as ações que visam ampliar seus conhecimentos e a aplicabilidade destes para a vida cotidiana.

Atualmente, a formação continuada de professores destaca-se como um dos temas mais discutidos no âmbito da educação, tendo em vista os desafios que são colocados à escola, que exigem do trabalho docente um preparo profissional, que possibilite o desenvolvimento de competências e habilidades que envolvam o processo de ensino e de aprendizagem, tais como mediação, conhecimentos, criatividade, pesquisa, comunicação, como também atitudes de cooperação e capacidade para resolução de problemas. Sobre esse aspecto, Tardif ressalta que,

[...] Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesmo saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se quer fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional. (Tardif, 2014, p. 21)

Portanto, um fator importante para uma educação de qualidade está relacionado à existência de professores bem formados, que estejam motivados, com adequadas condições de trabalho e envolvidos em um processo de formação continuada, que lhes forneça subsídios para a ampliação de seus conhecimentos e para as constantes reflexões que envolvam a melhoria de sua prática.

No âmbito das políticas públicas brasileiras de educação, a formação de professores ganhou maior expressão com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) e em seguida, com os Referenciais para a Formação de Professores (Brasil, 1999), que juntamente a outros documentos e movimentos de abrangência mundial enfatizam a importância da formação contínua como política a ser priorizada.

No que se refere ao conceito de formação continuada, vários autores tais como Cardoso (2007), Gariglio & Burnier (2012), Imbernón (2010), García (1999) e Tardif (2010 e 2014) têm levantado esse debate e apresentam suas concepções que propõem reflexões importantes sobre este assunto.

Para efeito do presente trabalho, não caberá a defesa de uma ou de outra concepção sobre formação continuada, mas a apresentação de alguns conceitos pertinentes para nossa compreensão sobre a temática.

Ao conceituar formação de professores, García afirma:

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação de propostas teóricas e práticas, que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo e melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (García, 1999, p.26)

Nesse contexto, a formação continuada do professor deve oferecer os fundamentos teóricos para que ele possa construir conhecimentos pedagógicos significativos e coerentes com as práticas educativas que precisará para conduzir seu fazer profissional. Os saberes docentes supõem a competência para remeter o conhecimento à prática e ao conjunto das situações que enfrenta o profissional da educação no cotidiano escolar, visto que:

Ser profissional, pressupõe, além de uma preparação específica para realizar as tarefas da área de atuação, um processo de desenvolvimento permanente para fazer frente aos desafios constantes que deve enfrentar e para acompanhar os avanços e modificações produzidos no campo de trabalho. (Cardoso, 2007, p. 20)

Assim, os programas de formação continuada para os professores devem contribuir para proporcionar uma formação em serviço, que possibilite repensar as suas práticas, analisando suas necessidades diante da realidade presente no seu cotidiano de atuação. Sobre isso, Cardoso complementa:

A eficácia de um trabalho de formação é resultante do equilíbrio entre as várias frentes e pode promover diferentes tipos de resultados: alguns ligados ao crescimento profissional do

professor, e outros ligados ao desenvolvimento de sua competência prática. Uma ferramenta central para o formador é a capacidade de escutar os professores (Cardoso, 2007, p. 358).

5. Formação continuada e saberes docentes no ambiente escolar do ensino médio integrado à educação profissional técnica

Compreendendo que a formação docente continuada é um processo de apropriação de conhecimentos didático-pedagógicos, saberes sobre a docência, então ela deve ser gestada e realizada na instituição educacional – espaço privilegiado para tal, pois possibilita aos docentes tornarem-se autores e protagonistas da própria formação, além de contribuir para a efetiva autonomia profissional. A defesa pela formação pedagógica para o exercício da docência em qualquer nível de ensino encontra respaldo teórico em autores que estudam a importância do saber da Pedagogia para a formação dos sujeitos no contexto social, político e econômico.

Segundo Silva & Bastos (2012), é importante salientar que, no processo formativo dos professores, a formação inicial é uma das fases do desenvolvimento profissional e que, por isso, possui algumas limitações cujos impactos têm imposto a necessidade da criação de oportunidades de formação continuada. Esses autores afirmam que:

As necessidades propulsoras para o grande movimento de qualificação profissional dos docentes através da formação continuada, nas últimas décadas, em nosso país, são: a falta de formação adequada dos professores para enfrentarem as demandas contemporâneas advindas da grande produção de conhecimentos científicos e a impossibilidade de efetivar uma formação inicial que abarque toda a gama de exigências profissionais que precisam ser atendidas para o exercício qualificado da profissão docente. (Silva & Bastos, 2012, p. 12)

A formação no ambiente educativo possibilita o desenvolvimento contínuo e permanente, no coletivo (docentes, gestores, coordenadores), de forma que tal espaço passa a ser um ambiente de reflexão e intervenção, em que os profissionais dão sentido às experiências, aos saberes e possibilita repensar a formação a partir da análise da própria prática pedagógica.

Na mesma perspectiva, o processo formativo deve ser alicerçado a partir da ação reflexiva, que se materializa em três ideias: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ‘reflexão na ação’. Shön (2000). Gariglio & Burnier (2012), ao discutirem os

saberes da docência na EPT e a influência das contribuições de Shön (2000) sobre o profissional reflexivo, argumentam:

Esse autor, ao desenvolver os conceitos de “conhecer na ação”, de “reflexão na ação” e de “reflexão sobre a ação”, procura demonstrar como os práticos, durante suas atividades profissionais, desenvolvem processos reflexivos que seriam dotados de características *sui generis* em relação à lógica aplicacionista e linear das práticas reflexivas próprias do modelo acadêmico/científico. (Gariglio & Burnier, 2012, p.218)

No contexto da EPT, esses conceitos contribuem grandemente para as melhorias das vivências pedagógicas, uma vez que os docentes têm a oportunidade de colocar em xeque suas experiências, práticas e ações, como também as próprias reflexões, oriundas do cotidiano, fazendo-se um terreno fértil para problematização.

É inegável que o processo de formação de docente não deve ser estagnado, pois o mesmo vive em constante transformação, o que reforça a necessidade de contínua busca do conhecimento e dos procedimentos de articulações de saberes docente. A continuação dos estudos significa ampliar as relações dos diversos conhecimentos aproximando os professores da educação profissional aos conhecimentos da área da educação em geral e, igualmente, de aproximar os licenciados às questões do mundo do trabalho e das relações entre suas disciplinas e as denominadas disciplinas profissionalizantes .

Na compreensão de que os saberes também não se constroem fora da prática e que ela precisa está entrelaçada a teoria, Gariglio & Burnier (2014) afirmam que no contexto formativo se faz urgente a discussão e a definição de uma política de formação inicial e continuada de professores para a educação profissional, que é inexistente no país, para que os impasses e dilemas vividos por esses docentes possam se constituir em base para a construção de tal política.

Conforme Almeida & Biajone (2007):

Reconhecer os professores como sujeitos do conhecimento e produtores de saberes, valorizando a sua subjetividade e tentando legitimar um repertório de conhecimentos sobre o ensino a partir do que os professores são, fazem e sabem constitui as bases para a elaboração de programas de formação. (Almeida & Biajone, 2007, p. 281)

Com base neste entendimento, Almeida & Biajone (2007) asseveram que o tema saberes docente têm ocupado papel de destaque na formação de professores, haja vista o seu

potencial no desenvolvimento de ações formativas que vão além de uma abordagem acadêmica, envolvendo as dimensões pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

No que concerne aos saberes docentes em EPT, alguns autores, como exemplo: Araújo (2008) e Moura (2008) categorizam em: **saberes técnicos**, referentes aos conhecimentos específicos de cada área; **saberes didáticos** (pedagógicos), que remetem aos conhecimentos do fazer docente e sua intencionalidade; e **saberes da pesquisa**, que assumem uma dimensão de problematização sobre as práticas em sala de aula, possibilitando espaço para possíveis ressignificações e reorientações das mesmas.

Araújo (2008) considera que saberes didáticos:

...devem ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes, a fim de que as práticas profissionais ultrapassem os limites da educação e bancária assumam um caráter científico-reflexivo. A definição dos saberes didáticos exige, insistimos, uma opção em favor de um, entre vários projetos político pedagógicos existentes na nossa sociedade. (Araújo, 2008, p.08).

Referente aos saberes do pesquisador, Araújo (2008) atenta para a necessidade de esses saberes transporem o simples devolver dos projetos de pesquisa. Segundo o autor, eles devem promover uma atitude de autonomia intelectual do docente diante dos desafios da prática educativa, ou seja, a capacidade de ressignificar sua prática cotidiana a partir do contexto que está inserido.

Demo (2011) é um defensor da pesquisa como “princípio educativo”. Segundo ele, não é preciso professor ser um pesquisador profissional, mas torna-se condição indispensável que, na educação, o professor seja um pesquisador. Ele ressalta que a educação e a pesquisa têm caminhos comuns, pois ambas vão contra a ignorância, valorizam o questionamento dedicam-se ao reconstruir do conhecimento. Educar pela pesquisa exige alguns pressupostos fundamentais:

A proposta de educar pela pesquisa tem pelo menos quatro pressupostos cruciais: - a convicção de que a educação pela pesquisa é a especificidade mais própria da educação escolar e acadêmica; - o reconhecimento de que o questionamento reconstrutivo com qualidade formal e política é o cerne do processo de pesquisa; - a necessidade de fazer da pesquisa atitude cotidiana no professor e no aluno; e - a

definição de educação como processo de formação da competência histórica humana. (Demo, 2011, p. 05)

O pressuposto “questionamento reconstrutivo” é uma postura desejada por todos os sujeitos envolvidos em educação significativa. Ele é o caminho para que os sujeitos abandonem a postura passiva e passem a analisar, criticar, questionar e reconstruir o conhecimento. Logo, para que o professor alcance os objetivos da pesquisa, é importante que o ele tenha clareza dos pressupostos da pesquisa, aja como um orientador do seu educando.

Para isso, Demo levanta cinco desafios da pesquisa como cunho educativo: “1. (Re)construir projeto pedagógico próprio; 2. (Re)construir textos pedagógicos próprios; 3. (Re)fazer material didático próprio; 4. Inovar a prática didática e 5. Recuperar constantemente a competência. (Demo ,2011, p. 38).

Na perspectiva do autor, o professor pesquisador elabora seu próprio material didático, tendo a possibilidade de estar em constante avaliação do que realiza e tornando-se propositivo em relação ao ato educativo.

O conjunto de saberes pensados por Araújo (2008) e Moura (2008) vão ao encontro dos princípios norteadores do papel do professor na EPT e sua função social de formar sujeitos críticos, dentro de uma perspectiva de educação emancipatória, pois os autores defendem os conhecimentos específicos de cada área como sendo importantes na formação, mas, também, enfatizam a perspectiva pedagógica como algo inerente e indissociável do fazer docente nessa modalidade de ensino.

No que se refere aos saberes docentes em EPT, assim como Tardif (2010) e Gauthier et al. (2013), Garíglío & Burnier (2014) pecebem o diálogo com a sala de aula como imprescindível , a fim de que a docência se constitua um ofício feito de saberes. Assim, em momentos de diálogos delineiam-se algumas inquietações e reflexões sobre a temática em questão, o que representa um percurso de construção de saberes para a EPTNM, que para os autores é uma contribuição para superar o que se chama ofício sem saberes na Educação Profissional e Tecnológica.

A discussão sobre “Saberes Docente” remete à busca da compreensão sobre os professores e os espaços e aspectos em que é mobilizada sua atuação. Assim, é preciso considerar que a escola é um espaço legítimo de formação de seus profissionais, buscando

assegurar que a organização escolar se torne um ambiente de aprendizagem, um espaço formativo onde os profissionais refletem, pensam, analisam e criam novas práticas.

Por isso, é tão importante desenvolver uma formação na instituição educativa, uma formação no interior da escola. Como a prática educativa é pessoal e contextual precisa de uma formação que parta de suas situações problemáticas. Na formação não há problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todo; há situações problemáticas em um determinado contexto prático. Assim, o currículo de formação deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas. (Imbernón, 2011, p.16-17).

Nesse encadeamento de ideias, o saber profissional dos professores, de acordo com Montanucci (2009):

Envolve o compromisso com o conhecimento historicamente construído e acumulado; *habitus* da reflexão sobre as práticas pedagógicas cotidianas; a busca de formação, leituras; a troca de informações com os pares; o repensar a si e aos seus valores do profissionalismo e a profissionalidade docente. As intenções em reconhecer o professor como profissional trouxe em seu bojo, entre outros pontos a considerar, a exigência da sistematização dos saberes construído pelos professores no exercício de sua profissão docente. (Montanucci, 2009, p. 497)

Os estudos de Gariglio & Burnier (2012) também apontam a dificuldade de profissionalização dos professores da EPT, visto que o tratamento emergencial dado à formação pedagógica desses docentes contribui para ausência de diretrizes claras sobre um modelo de formação inicial e continuada para os mesmos, colaborando para o processo de desprofissionalização. De acordo com estes autores, o desafio da profissionalização desse grupo de profissionais indica a necessidade de “produção de estudos que consigam revelar as singularidades do contexto profissional no qual os professores encontram-se mergulhados” (Gariglio & Burnier, 2012, p. 216). E para uma concepção de formação e seus saberes de professores do ensino médio integrado à educação profissional técnica, Gariglio & Burnier (2012) afirmam que:

As pesquisas sobre a formação de professores têm forte referência na questão da profissionalização do ensino e do magistério, no esforço dos pesquisadores em definir a natureza dos conhecimentos profissionais que serviriam de base ao exercício da docência. Essa definição ajudaria os governos a projetar padrões curriculares nacionais para a formação de professores, assim como metas a serem alcançadas pelos centros de formação inicial e continuadas. (Gariglio & Burnier, 2012, p. 216)

No que se refere às demandas de formação e à atuação do professor na EPT, segundo Machado (2008):

As exigências com relação ao perfil dos docentes da educação profissional estão, hoje, mais elevadas. Não é mais suficiente o padrão do artesanato, quando o mestre da oficina-escola se apresentava como o espelho que o aluno praticante deveria adotar como referência. Superado também está o padrão da escola-oficina, que impunha ao aluno a aplicação de séries metódicas de aprendizagem. Instrutores recrutados nas empresas, segundo o padrão de que para ensinar basta saber fazer, apresentam grandes limitações não somente pedagógicas, mas também teóricas com relação às atividades práticas que ensinam (Machado, 2008, p.15).

Contra advogando a tais padrões adotados na EPT em sua historicidade, a autora argumenta a favor da superação da fragmentação e improvisado que marcaram a prática docente. Como solução, ela aponta a criação de licenciaturas para a formação de docentes para essa modalidade como “uma necessidade urgente”, pois se constituem em “espaço privilegiado da formação docente inicial e pelo importante papel que podem ter na profissionalização docente, para o desenvolvimento de pedagogias apropriadas às especificidades da educação profissional” (Machado, 2008, p.15). Pois em sua percepção, há necessidade de entender a docência em um sentido amplo, que não se resume à mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e sem fundamentação teórica.

Tendo por base as discussões de Grupo de Trabalho para sistematizar as questões referentes ao diagnóstico e às propostas para a organização de Licenciaturas para a Educação Profissional e Tecnológica, a autora traça o seguinte perfil do docente em EPT:

[...] o docente da educação profissional é, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar. (Machado, 2008, p.14)

Nesta direção, perfil profissional abarca, segundo a autora, além dos saberes pedagógicas relativas ao processo de ensino-aprendizagem, as dimensões próprias do

planejamento, organização, gestão e avaliação dessa modalidade. Continuando, ela afirma que o professor da EPT deve ainda:

Ser capaz de permitir que seus alunos compreendam de forma reflexiva e crítica os mundos do trabalho, dos objetos e dos sistemas tecnológicos dentro dos quais estes evoluem; [...] como os produtos e processos tecnológicos são concebidos, fabricados e como podem ser utilizados; métodos de trabalho dos ambientes tecnológicos e das organizações de trabalho.

Descrever práticas profissionais [...], levar em conta o uso que quer fazer desta descrição no processo de ensino-aprendizagem [...] e estabelecer a diferença entre ensinar práticas e ensinar os saberes sobre estas práticas. É desejável que além da experiência profissional articulada à área de formação específica, saiba trabalhar com as diversidades regionais, políticas e culturais existentes, educar de forma inclusiva, contextualizar o conhecimento tecnológico, explorar situações-problema, dialogar com diferentes campos de conhecimentos e inserir sua prática educativa no contexto social, em todos os seus níveis de abrangência (Machado, 2008, p.14-15).

Referente à docência em EPT, segundo Moura (2008), por mais que professores apresentem um conjunto de saberes pedagógicos na sua formação inicial, é diferente atuar, mesmo na disciplina específica, em cursos cujo fim é a formação técnica de nível médio, principalmente, o ensino médio integrado à educação profissional.

Partilhando do mesmo pensamento, Araújo (2008 p.10) afirma que “a formação didático-pedagógica dos cursos de licenciatura não prepara o docente para enfrentar uma sala de aula de instituição de educação profissional”. Ou seja, a EPT possui características diferenciadas do fazer docente da educação regular ou propedêutica. Essas características diferenciadas necessitam de metodologias específicas, o que exige do professor saberes que as vezes não são presentes em sua formação inicial.

Concernente à formação continuada, Moura (2008) ressalta a necessidade de aproximar os docentes das relações entre trabalho e educação e ao vasto campo da educação profissional, no sentido de estabelecer as conexões de disciplinas de formação geral e formação profissional específica, contribuindo para a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Isso é fundamental, haja vista os cursos de licenciatura, em geral, não incluem em seus currículos estudos aprofundados sobre esse campo e menos ainda sobre a sua relação com o ensino médio técnico integrado.

Além disto, Moura (2008) chama a atenção para a necessidade de pensar essa formação continuada a partir do próprio contexto escolar no qual os professores estão inseridos, tendo em vista que os saberes experienciais e pesquisador são fundamentais na ressignificação dos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial.

Nesta perspectiva, a Pedagogia de Projetos pode ser uma possibilidade norteadora das formações continuadas de professores. Haja vista que tal Pedagogia visa um ensino que não objetive somente o aprendizado disciplinar ou de leitura e escrita, mas um espaço de construção de conhecimento de valor, de funções sociais inerentes ao sujeito. Na Pedagogia de Projetos, a pesquisa se dá a partir de projetos de trabalho desenvolvidos em sala de aula, que resultam em uma aprendizagem que ocorre por meio de projetos autênticos e realistas, que se fundamentam em problemas motivadores e que permitem o envolvimento do aluno com a questão a ser investigada (Bender, 2014)

O trabalho por projetos fundamenta-se na interdisciplinaridade, pois surge durante o processo uma possibilidade de interlocução entre as disciplinas, o que para Gonzaga (2006) permite legitimar a pedagogia de projetos, pois não se limita a justaposição das disciplinas.

Segundo Araújo (2014, p. 34), interdisciplinaridade é “[...] aquilo que é comum a duas ou mais disciplinas ou campos de conhecimento”. O autor explica que os fenômenos da vida humana permitem que as disciplinas circulem umas pelas outras, quebrando o isolamento entre elas, típico do trabalho quando realizado por meio de projetos, que evidencia assuntos da realidade.

A partir do trabalhar por projetos, tem-se a possibilidade da pesquisa no ambiente escolar, e, em especial, na formação continuada de professores, a qual não parece ser uma tarefa fácil, quando nos deparamos com modelos estáticos, com receitas prontas para o ensino-aprendizagem baseado na repetição de informações e que se distancia da proposta defendida pela educação integradora.

Conforme Fazenda (2005), *apud* Miranda (2013), o trabalho interdisciplinar

[...] não se ensina, nem se aprende, ou seja, vivencia-se, constrói-se, pois o que caracteriza um trabalho interdisciplinar é a busca, a pesquisa e a ousadia em romper os limites das fronteiras estabelecidas entre as várias áreas de conhecimento, entretanto, respeitando cada área onde na construção interdisciplinar estes campos de conhecimentos não se anulam, nem somem, contudo estabelecem um diálogo

dialético respeitando a especificidade do estatuto epistemológico de cada área do saber. (Fazenda 2005 *apud* Miranda, 2013, p. 552)

Desta forma, a formação docente necessita ser apreciada de forma pedagógica integradora para que se reverta em fonte de aprendizado, exercendo uma função crítica e reflexiva. Nóvoa (1997) considera que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. [...] A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (Nóvoa, 1997, p.25).

Compreende-se, também, que os saberes docentes subsidiam o desenvolvimento das práxis do professor, por meio de conhecimentos teórico-práticos e a sua autonomia. São esses conhecimentos, principalmente, que possibilitarão o trabalho docente no desenvolver curricular, no planejamento do ensino, na escolha e organização de estratégias didático-pedagógicas, na seleção dos conteúdos, na compreensão dos processos de desenvolvimento cognitivo, nas diferentes faixas etárias e na percepção das características dos discentes e nas demais especificidades no processo de ensino.

Os saberes docentes em grande parte ganham solidez ao longo da carreira do profissional a partir: de sua prática pedagógica no dia a dia escolar, dentro da sala de aula com os alunos; das relações que estabelece com outros professores e com outras pessoas do corpo gestor da escola, demais integrantes da organização escolar, alunos e do embate com seus próprios saberes. Isto revela a importância de referenciais teóricos e das vivências do contexto escolar para a formação dos professores que no EMIEPT. Vivenciar o ambiente de trabalho aliado às reflexões e discussões durante a formação continuada podem favorecer o desvelamento da falsa ideia de formação profissional limitada apenas ao executar, ao dualismo existente entre os processos teóricos e práticos.

Pois segundo Pimenta & Lima (2008, p. 35): “muitas vezes nossos alunos aprendem conosco nos observando, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser”. Deste modo, espera-se que a formação do professor

de educação profissional, seguindo um caráter crítico, seja capaz de construir uma prática docente voltada à formação integral do trabalhador e à superação da dicotomia entre teoria e prática.

A indissociável relação entre a teoria e a prática, a práxis, é fundamental para o trabalho do professor do EMIEPT, atentando para as questões relacionadas ao ensinar e para a importância de uma formação ampla e integral do trabalhador, em contraposição àquela que apenas segue uma lógica de mercado (Araújo, 2008). Nesta perspectiva, a ação pedagógica do professor deve caminhar para formar um trabalhador mais consciente, capaz de perceber a importância de seu trabalho e as relações que se constituem na dinâmica de produção da sociedade capitalista atual.

Sendo assim, formação continuada deve possibilitar ao professor conhecer as complexidades do seu campo profissional e atuar para sanar as suas necessidades. Para tanto, deve oferecer subsídios para desenvolver no profissional a capacidade de domínio das situações em sala de aula e apresentar as grandes responsabilidades que permeiam sua função. Desta forma, o momento vivenciado durante a formação continuada deve ser um começo para vencer possíveis dificuldades encontradas na prática docente do professor de educação profissional.

Portanto, na formação continuada, os professores atuantes no E necessitam de saberes voltados para as questões inerentes a esta modalidade de ensino, seja o referencial envolvendo o mundo do trabalho, ciências, arte, tecnologia, as discussões do ensino médio integrado, bem como a intencionalidade da emancipação social dos estudantes a partir da problematização das demandas do regime econômico posto atualmente. Assim, esse pensamento vai ao encontro da concepção que considera a formação continuada como um processo que dá ao professor opções de desenvolvimento profissional, mudando a sua forma de agir e de solucionar problemas, lançando mão de informações adquiridas no processo de reflexão sobre a práxis pedagógica.

6. Algumas considerações

Sabe-se que há desafios na implantação da formação continuada no contexto da instituição escolar, os quais abrangem tanto o processo pedagógico quanto o administrativo e o comunitário. Entretanto, a realização deste trabalho mostra-se significativo, segundo os autores pesquisados, na instituição escolar que oferta ensino médio integrado à educação profissional técnica, quando possibilita ações formativas que permitem que o professor reflita

sobre sua prática, por meio da compreensão dos fatos, da análise e discussão dos acontecimentos e trocas de experiências, buscando a realização dos objetivos propostos no processo educacional.

A formação continuada no espaço escolar pode ser uma alternativa para o professor do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica adentrar na discussão da teoria, da prática e das práxis, principalmente na questão da formação integral, conforme pontua Ciavatta (2005b, p. 85), quando nos diz que “a ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”.

A formação continuada no espaço escolar pode contribuir para o professor perceba que : ele não é só aquele que ensina, mas também aquele que aprende, por isso, deve (re) tomar consciência de estar sempre estudando, pesquisando e refletindo sobre suas ações para melhorá-las; sua formação pode acontecer no cotidiano da escola, nas reflexões das experiências educativas, utilizando os recursos no seu espaço de trabalho, compartilhando informações; e a dinâmica de ações e conceitos numa formação continuada em contexto escolar visa contribuir para que ele seja um sujeito ativo, criativo e autônomo, motivando-o a experimentar outros caminhos de práticas de ensino, superando o temor de fazer novas experiências, ousar e aprender com os próprios erros.

Assim, vale destacar que a formação continuada pedagógica na escola deve contribuir no processo educacional, proporcionando transformações, inovação das práticas e superação dos desafios presentes no contexto escolar. Tudo isso só pode ser possível, se os sujeitos envolvidos tiverem sensibilidade para perceber a visão de trabalho coletivo, criatividade, participação ativa e que saiba conduzir sua equipe com motivação.

Nesse sentido, inferiu-se mediante o estudo realizado que a formação continuada pedagógica é mediadora de ações pedagógicas e ainda o transformador de práticas docentes, se nela estiver contido os saberes específicos das disciplinas, saberes didáticos pedagógicos e saber pesquisador. Sem desvalorizar os outros saberes, mas se faz uma ênfase no saber pesquisador, pois o educar pela pesquisa possibilita a professores e alunos transmutarem do paradigma da reprodução da informação para o paradigma da reconstrução de conhecimentos, entretanto, essa proposta pedagógica só se concretiza, de fato, mediante o diálogo entre os sujeitos, todavia é essa proposta tem que ser, ainda, fortemente explorada no contexto educacional.

Referências

Araújo, R.M.L. (2008). Formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. *Trabalho & Educação*. 7(2) mai-ago. Disponível em: <http://livrozilla.com/doc/1216078/forma%C3%A7%C3%A3o-de-docentes-para-a-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional> . Acesso em: 10 ago 2019.

Araújo, U. F. (2014). *Temas Transversais, Pedagogia de Projetos e Mudanças na Educação*. São Paulo: Ed Summus.

Bender, W.(2014). *Aprendizagem baseada em Projetos: Educação diferenciada para o século XXI*. Penso.

Brasil. Presidência da República (1996). *Lei Federal 9.394/96 de 23/12/1996*. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília.

Brasil. Presidência da República (2008). *Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008*. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 17 87 de jul. 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 21 jan. 2019.

Brasil. Presidência da República (2008). *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. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 30 de dez. 2008b. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 24 out. 2018.

Brasil (2010). MEC. Ministério da Educação. *Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes*. Disponível em: <<http://goo.gl/MPN6aK>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

Cardoso, B. (org.) (2007). *Ensinar: Tarefa para Profissionais*. Rio de Janeiro: Record.

Ciavatta, M. (2005). *A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade*. In: Frigotto, G.; Ciavatta, M.; Ramos, M. (Orgs.). *Ensino Médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez.

Demo, P. (1996). *Formação Permanente de Professores: educar pela pesquisa*. In: Menezes, L. C. (Org.). *Professores: Formação e Profissão*. Campinas: Autores Associados.

Demo, P. (2011). *Educar pela pesquisa*. 9ª ed. Campinas: Autores Associados.

Frigotto, G. & Ciavatta, M. (2012). *Trabalho como princípio educativo*. In: Caldart, R. S., Pereira, I.B., Alentejano, P. & Frigotto, G. (Org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, p. 748-759.

Fonseca, J. J. S. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC. Apostila.

Garíglío, J.A. & Burnier, S. (2012). Saberes da Docência na educação profissional e Tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte. 28(1):211-236, mar./2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000100010. Acesso em: 10 ago 2019.

Garíglío, J. A.; Burnier, S. (2014). *Os professores da educação profissional: Saberes e práticas*. Cadernos de pesquisa, v. 44, n. 154, p. 934-959, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n154/1980-5314-cp-44-154-00934.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

García, C. M. (1999). *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3.ed. São Paulo: Atlas.

Gonzaga, A.M. (2006). A formação do professor pesquisador a partir da pedagogia de projetos: uma integração possível. *Revista Olhar do Professor*. Ponta Grossa, 9(1):47-62.

Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo, Cortez.

Imbernón, F. (2010); tradução Juliana dos Santos Padilha. *Formação Continuada de Professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Machado, L. R. S. (2008). *Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional*. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. Miranda, J. R. *A organização curricular, avaliação e o trabalho com o portfólio na educação de jovens e adultos*. Revista espaço do currículo, v.6, n.3, p.549-561, set/dez, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Admin/Downloads/18993-35001-1-SM.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2018.

Moura, D. H. (2008). *A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica*. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica. MEC, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, 2008, v.1. n.1, p. 23-37, jun. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf. Acesso em: 03 abr. 2018.

Nóvoa, A. (1997). *Formação de Professores e Profissão Docente*. In: Nóvoa, A. *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote: Lisboa.

Pimenta, S. G. Lima, M. S. L. (2008). *Estágio e docência*. 3ª ed. Campinas, SP: Cortez.

Silva, V. F. & Bastos, F. A. (2012). *Formação de Professores de Ciências: reflexões sobre a formação continuada*, Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 150-188.

Tardif, M. (2010). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes.

Tardif, M. & Lessard, C. (2014). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Viñao, A. (2005). *Espaços, usos e funções; a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada*. In: Bencostta, M. L.(org.). (2005). *História da educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Marcelo Wilton Vieira Lopes – 100%