

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA)
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PPG)
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS (CECEN)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

LÉA CRISTINA DUTRA PAIXÃO DE SOUZA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO IEMA/AXIXÁ-MA:
conhecimentos e saberes em discussão

São Luís
2024

LÉA CRISTINA DUTRA PAIXÃO DE SOUZA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO IEMA/AXIXÁ-MA:
conhecimentos e saberes em discussão

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA), como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Gestão e Formação de Professores na Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Nadja Fonsêca da Silva.

São Luís
2024

Souza, Léa Cristina Dutra Paixão de.

Formação continuada de professores no Iema/Axixá-MA: conhecimentos e saberes em discussão / Léa Cristina Dutra Paixão de Souza. – São Luis, MA, 2024.

137f

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual do Maranhão, 2024.

Orientadora: Profa. Dra.Nadja Fonsêca da Silva.

1.Formação Continuada de professores. 2.Ensino médio profissional. 3.formação humana crítica e emancipatória. 4.Saberes docentes. I.Título

CDU: 377.8(812.1)

LÉA CRISTINA DUTRA PAIXÃO DE SOUZA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO IEMA/AXIXÁ-MA:
conhecimentos e saberes em discussão

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA) como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em: 29/05/2024

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Nadja Fonsêca da Silva Campos (Orientadora)
Universidade Estadual do Maranhão - (UEMA)

Profa. Dra. Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento – PPGE/UEMA
Examinadora interna

Documento assinado digitalmente
 **LELIA CRISTINA SILVEIRA DE MORAES**
Data: 18/07/2024 00:36:50-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Lélia Cristina Silveira de Moraes – PPGE /UFMA
Examinador externo

AGRADECIMENTOS

Agradeço

A Deus, por ter me fortalecido nos momentos difíceis e não ter me deixado desanimar diante das dificuldades encontradas na vida, por ter sido sempre meu Escudo e a minha Fortaleza, por ter estado ao meu lado para que eu pudesse realizar este e outros sonhos.

Aos meus pais (in memória), por terem sido meus maiores incentivadores na vida. Por terem me colocado como prioridade, para que eu pudesse realizar meus sonhos.

Aos meus filhos, pela paciência e entendimento na minha ausência quando necessário durante todo o percurso do curso.

Ao grupo de professores do IEMA/AXIXÁ, que se dispuseram a participar da pesquisa, contribuindo de forma relevante nesta construção, em especial ao professor Fredson Costa pelas colaborações nos momentos de dificuldades.

À Prof.^a Dr.^a Nadja Fonsêca da Silva, minha orientadora, que com sua tranquilidade e amorosidade muito me ajudou no processo de construção desta dissertação.

À Prof.^a Dr.^a Monica Piccolo A. Chaves, pelo incentivo e apoio para que eu ingressasse neste Mestrado.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) Mestrado Profissional em Educação, pelos ricos ensinamentos de tão grande valia.

Às Professoras Doutoras Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento – PPGE/UEMA e Lélia Cristina Silveira de Moraes – PPGE /UFMA, que fizeram parte da banca de qualificação, por suas valiosas contribuições e dedicação à causa da Educação brasileira.

A todos os colegas de turma, em especial à amiga Suzana de Jesus Almeida Calvet Barbosa e Flavia Danielle Simas Costa, que compartilharam vários momentos de estudos, ajudando na superação dos desafios encontrados no percurso deste curso.

RESUMO

Este estudo se vincula à Linha de Pesquisa “Formação de Professores e Práticas Educativas” do PPGE-UEMA e parte da seguinte questão norteadora: Como se dá a formação dos professores que atuam no IEMA/Axixá-MA e quais conhecimentos e saberes são construídos? O objetivo é analisar a formação continuada dos professores do IEMA/Axixá-MA, para sugerir uma proposta de Plano de Formação de professores na perspectiva da formação humana crítica e emancipatória. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com levantamento bibliográfico, análise documental e legal. Para coleta e geração dos dados foram utilizados os seguintes instrumentos: entrevista semiestruturada, questionários, diários de campo, observação participante e análise de documentos oficiais. Para a organização e análise dos dados coletados utilizamos o método “análise de conteúdo”, baseado em Bardin (2011). O marco conceitual apoia-se nos estudos e pesquisas de Antônio Sampaio Nóvoa (1999), Paulo Freire (2001), Edgar Morin (2000), Duarte (2017 e 1981), Francisco Imbernón (2010), dentre outros autores. O *locus* da pesquisa foi o Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA PLENO Axixá-MA, tendo como participantes 08 professores(as) e 01 gestor pedagógico. Os aspectos éticos se fundamentam no parecer 6.547.080 CEP. Os resultados demonstram que o IEMA realiza a formação continuada de professores voltada para atender aos pressupostos e interesses econômicos, em detrimento da perspectiva crítica e transformadora. Consideramos que o IEMA tem como desafio o debate ampliado com seus professores para a implantação de uma política de formação continuada de professores que provoque a reflexão crítica da práxis, na perspectiva da formação humana e emancipatória dos estudantes, compreendendo que a educação é uma forma de intervenção no mundo, que solicita sujeito(s) aprendente(s) no contexto político, econômico, sócio-histórico e cultural.

Palavras-chave: Formação Continuada de professores; ensino médio profissional; Formação humana crítica e emancipatória; Conhecimentos e Saberes docentes.

ABSTRACT

This study is linked to the Research Line “Teacher’s formation and educative practices” of PPGE-UEMA and comes from the following question: How does the teacher’s formation that act in the IEMA/Axixa-MA is made and what knowledge is build by them? The goal is to analyze the continued formation of teachers from IRMA/Axixá-MA to follow a propose of Teachers plan of formation in the perspective of critical and emancipation human formation. It is a qualitative approach with bibliographic, documental analysis and legal survey. For the collect and made of data the following instruments were used: semi structured interviews, quizzes, field diary, participative observation and analyze of official documents. For organization and analysis of data collection we used the method of “content analysis” based on Bardin (2011). The conceptual mark is supported in the researches and studies of Antônio Sampaio Nóvoa (1999), Paulo Freire (2001), Edgar Morin (2000), Duarte (2017 and 1981), Francisco Imbernón (2010), among other authors. The locus of research was the Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA PLENO Axixá-M, having as participants eight teachers and one school master. The ethical aspects are supported in the 6.547.080 CEP. The results demonstrate that IEMA make the continued teacher formation that provokes the critical reflection of praxis, in the perspective of human formation and emancipation of students, comprehend that education it’s a way of intervention in the world, that solicited the learning subject in the political, economical, sociohistorical and cultural context.

Keywords: Continued Formation of teachers; professional high school; critical and emancipatory formation; Teachers knowledge.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Termos empregados para formação continuada de docentes	23
Tabela 2 - O reservatório de saberes segundo Gauthier et al, 2006, p. 29	35
Tabela 3 -Definição dos saberes docentes de acordo com Tardif (2002).....	37
Tabela 4 - Classificação dos saberes dos professores de acordo com Tardif	38
Tabela 5 - Classificação dos saberes docentes	40
Tabela 6 - Estrutura curricular dos IEMAS Plenos	61

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Graduação	78
Gráfico 2 - Que tipo de pós-graduação.....	78
Gráfico 3 - Você considera que os cursos ofertados pelo IEMA contribuem para a formação humana, crítica e emancipatória dos estudantes?	87
Gráfico 4 - Você gostaria de contribuir com a construção da proposta do Plano de Formação de Professores voltado para a perspectiva da formação humana, crítica e emancipatória?	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	-	Associação Nacional de Pós-graduação
ANFOP	-	Associação Nacional pela formação dos profissionais da Educação
BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
CF	-	Constituição Federal
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
DCN	-	Diretriz Curricular Nacional
DCNEM	-	Diretriz Curricular Nacional do Ensino Médio
FORUNDIR	-	Fórum Nacional De Diretores De Faculdades, Centros, Departamentos De Educação Ou Equivalentes Das Universidades Públicas Brasileiras
IEMA	-	Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
LDBEN	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNE	-	Plano Nacional de Educação
PPGE	-	Programa de Pós-Graduação em Educação
PTT	-	Produto Técnico Tecnológico
TCLE	-	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEMA	-	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	-	Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA, CONHECIMENTOS E SABERES DA DOCÊNCIA.....	19
2.1 A formação continuada de professores.....	19
2.2 A formação humana crítica e emancipatória	26
2.3 Conhecimentos e Saberes da docência segundo Tardif, Gauthier e Shulman.....	34
2.4 ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	40
3. ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL NO BRASIL E NO IEMA	52
3.1 Ensino Médio Profissional Integrado no Brasil.....	52
3.2 O Ensino Médio Profissional Integral do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA.....	56
3.3 O Plano de formação continuada do IEMA.....	62
4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	66
4.1 Cenário da Investigação.....	67
4.2 Participantes da pesquisa	69
4.3 Geração de dados.....	69
4.4 Organização e análise de dados	70
4.5 Aspectos Ético-Legais	72
5. PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES E GESTORES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NO IEMA/AXIXÁ-MA: SABERES E CONHECIMENTOS PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA CRÍTICA E EMANCIPATÓRIA	74
5.1 A entrevista semiestruturada	76
5.2 Perfil profissional dos sujeitos entrevistados.....	77
6. PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO: Caderno de orientação para o Plano de Formação de professores	97
6.1 Caderno de orientações para elaboração do plano de formação: conhecimentos e saberes na perspectiva da formação humana, crítica e emancipatória	98
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICES	122
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	123

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA	126
APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	129
ANEXOS	130
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA	131
ANEXO B - AUTORIZAÇÃO DO IEMA PARA PESQUISA DE CAMPO.....	136

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores é tema de inúmeras discussões entre educadores e objeto de estudo em importantes pesquisas. No que se refere à formação inicial, esta foi considerada, por muito tempo, suficiente para preparar os profissionais que ingressavam na carreira docente. Porém, os avanços tecnológicos, as políticas escassas de formação de professores no Brasil, dentre outros fatores, trazem à tona a necessidade de formação e atualização profissional, ou seja, de formação continuada, sendo esta última o objeto de estudo do nosso trabalho, o qual está inserido na linha de pesquisa “Formação de professores e práticas educativas”. Por meio deste, foram desenvolvidos estudos que compreendem a formação continuada de professores em exercício, bem como as práticas educativas desenvolvidas no contexto escolar do IEMA-AXIXÁ-MA.

Ao longo da minha carreira docente, que teve seu início em 1992, ao ingressar na Rede Estadual de Ensino, sempre me deparei com um cenário de necessidades relacionado à formação continuada de professores. Ouvia sempre nas rodas de conversas, nos ciclos de planejamento, as mesmas inquietações: “é necessário formação para os professores”, “estamos necessitando de formações, pois a formação inicial não contemplou o que estamos vivenciando hoje”, etc. E esses questionamentos se aprofundavam a cada mudança que era imposta no processo. A cada Matriz curricular estabelecida, ou BNCC proposta, enfim, a cada interferência no percurso educacional tornava-se evidente a necessidade de uma formação continuada para os docentes.

Por essa razão, ao ingressar no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão – PPGE/UEMA, vi uma oportunidade de materializar uma necessidade que em mim já era latente: de pesquisar e desenvolver algo que pudesse contribuir com o processo ensino-aprendizagem, melhorando as práticas pedagógicas dos professores e amenizando as dificuldades encontradas no processo formativo dos sujeitos inseridos no contexto escolar do *locus* da pesquisa.

Por entender que a escola é um ambiente cultural onde há aquisição e troca de saberes e se tem no processo de formação continuada amplas oportunidades para a reflexão e construção de conhecimentos, uma vez que a realidade da escola oferece inúmeras possibilidades de aprendizagem e aperfeiçoamento da práxis pedagógica, dessa forma, os professores precisam estar em constante processo de formação, apreensão e multiplicação de novos saberes. Para Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 369), “[...] formar-se é um processo de

aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a.”

A formação continuada realizada na escola deve partir das necessidades do cotidiano, de interferência coletiva, para que essa formação tenha significado e relevância social, no intuito de transformar uma realidade que pode não estar favorável ou encontrar desafios aos processos educativos. Dessa forma, o trabalho coletivo desses profissionais é imprescindível, como nos afirma Nóvoa (2019, p. 06)

Tornar-se professor – para nos servirmos do célebre título de Carl Rogers, tornar-se pessoa – obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, apoio e a colaboração dos outros professores.

No cenário atual, a formação continuada de professores ganha destaque, tendo em vista as necessidades do contexto escolar. Pois, sendo a escola um espaço privilegiado para a construção de saberes e conhecimento, as transformações advindas da formação no ambiente escolar interferem diretamente na sociedade, em especial no contexto em que estão inseridas.

Partindo desse contexto, este trabalho investiga a formação continuada de professores que atuam nos cursos do IEMA PLENO/Axixá-MA, no qual oferecem cursos de Educação Profissional de nível médio na modalidade integrada, na perspectiva da construção de saberes e práticas que contribuam para a formação humana crítica e emancipatória de estudantes.

É possível compreender que a qualificação é uma relação social que compreende a unidade teórico-prática, como princípio da Base Comum Nacional da ANFOPE, fundada em uma concepção sócio-histórica de formação do educador, e orientadores das proposições curriculares no campo da formação dos profissionais da educação. (ANFOPE, 2021, p. 28)

Diante do exposto, considera-se necessário novas e constantes discussões, além do fortalecimento de políticas públicas que priorizem uma formação inicial e continuada consistente, capaz de formar os professores para os embates da profissão e que atendam às legítimas necessidades pedagógicas dos docentes, de tal maneira que estes se sintam como coautores do processo no qual estão inseridos, ou seja, participantes das determinações que contemplam a sua formação.

Busca-se, com este trabalho, contribuir com a discussão da formação continuada dos professores que reverbera na (trans)formação da prática pedagógica, de modo a contribuir com a formação humana, crítica e emancipatória dos estudantes do IEMA/Axixá-MA.

Intenciona-se ainda que a formação continuada de professores do IEMA se constitua um espaço permanente de reflexão crítica da realidade e de reconstrução e transformação das

práxis educativas e pedagógicas, de modo a contribuir com a formação cidadã, pautada na dimensão humana e científica, contrapondo a dimensão tecnicista.

O marco conceitual apoia-se nas ideias de Antonio Nóvoa (1999), Paulo Freire (2001), Edgar Morin (2000), Newton Duarte (2017 e 1981), Francisco Imbernón (2010), dentre outros autores que discutem a formação de professores e a práxis pedagógica na perspectiva da formação humana crítica e emancipatória.

Tendo em vista a necessidade das Instituições de Educação Básica em buscar a melhoria da qualidade do ensino, o presente estudo busca responder a seguinte questão norteadora: Como se dá a formação dos professores que atuam no IEMA/Axixá, na perspectiva da construção de saberes e conhecimentos voltados para a formação humana crítica e emancipatória? Neste panorama, elegemos alguns questionamentos:

1. Qual é a concepção de formação continuada de professores que norteiam a proposta pedagógica do IEMA/Axixá-MA que orientam a prática pedagógica docente?
2. Como ocorrem os encontros de formação continuada desenvolvidos com os professores que atuam no IEMA/Axixá-MA?
3. Quais são os desafios encontrados pelos professores na construção de conhecimentos e saberes necessários à formação humana crítica e emancipatória dos estudantes?

Considerando a importância da formação continuada de professores no atual contexto brasileiro, é relevante enfatizar que a escolha do tema, ora proposto, foi motivada pela experiência enquanto docente em instituições públicas de ensino, com oportunidade de atuar também, na área da gestão escolar.

As experiências vivenciadas no espaço da escola suscitaram o desejo de aprofundar estudos sobre a temática da formação continuada, dada a sua importância na práxis educativa e pedagógica dos professores.

Uma vez vinculada ao contexto educacional e locus da pesquisa, observo de perto a necessidade dos professores na constituição de uma política de formação continuada que garanta espaço permanente para reflexão crítica da realidade e reconstrução das práxis educativas e pedagógicas, de modo a contribuir com as aprendizagens significativas dos estudantes e, portanto, para sua formação cidadã, pautada na dimensão humana, científica, crítica e emancipatória, o que inclui, obviamente, a formação profissional e técnica, diferente da dimensão tecnicista.

Pelo exposto, se resume as razões que me motivaram a buscar novos conhecimentos, experiências e práticas que subsidiem este estudo, de forma a corroborar com os profissionais

da escola campo, compreendendo que a formação dos professores é a base para a educação, pois contribui para a emancipação do cidadão.

Este estudo tem como objetivo geral analisar a formação continuada dos professores do IEMA/Axixá-MA, para sugerir uma proposta de Plano de Formação de professores na perspectiva da formação humana crítica e emancipatória.

Tem ainda, como objetivos específicos:

1. Identificar na proposta de formação continuada do IEMA/Axixá-MA a concepção de formação de professores que orientam a prática pedagógica docente;
2. Observar os encontros de formação continuada desenvolvidos com os professores que atuam no IEMA/Axixá-MA;
3. Compreender os desafios encontrados pelos professores na construção de conhecimentos e saberes necessários à formação humana crítica e emancipatória dos estudantes;
4. Propor um Plano de Formação de professores que contribua para a formação humana crítica e emancipatória.

A fim de desenvolver os objetivos listados acima, as seguintes categorias analíticas foram destacadas neste trabalho, visando trazer uma melhor compreensão do que se pretendeu analisar: a fundamentação teórica, que traz os aspectos legais e as principais concepções da formação continuada de professores, dos saberes docentes e os documentos legais que sustentam o lócus da pesquisa.

Para isso, como procedimentos metodológicos realizamos pesquisa bibliográfica, a fim de aprofundar o conhecimento teórico sobre o tema, pesquisa documental, visando analisar a Política de Formação Continuada no IEMA, realizamos ainda, pesquisa de campo do tipo pesquisa participante na escola lócus da pesquisa, bem como a ferramenta observação participante na busca pelos dados necessários para alcançar os objetivos da pesquisa. A pesquisa de abordagem qualitativa, possui base empírica e caráter exploratório, tendo como norteador o método materialista histórico-dialético, visto que a escola (unidade) é parte da sociedade (totalidade), havendo uma relação recíproca de existência e é nessa relação que há a necessidade de uma formação crítica emancipatória.

Para analisar os dados coletados através da entrevista e questionários realizados com os sujeitos da pesquisa, utilizamos a Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Aqui concordando com Silva e Fossá (2015, p.02) quando afirmam que:

[...] a análise de conteúdo é uma técnica de análise das comunicações que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador. Na análise do material,

busca-se classificá-los em temas ou categorias na compreensão do que está por trás dos discursos.

Assim, o recurso da Análise de Conteúdo é muito utilizado na análise de diversas fontes de dados, entre elas a entrevista, fonte que foi utilizada para coletar as informações necessárias para este trabalho. Bardin (2011) indica que a utilização da Análise de Conteúdo prevê três fases fundamentais, a citar: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação.

Este estudo tem suas reflexões fundamentadas, principalmente em autores e pensadores como Freire (2001, 2002, 2006), Saviani (1987, 2000, 2005, 2014 e 2014) Antônio Sampaio Nóvoa (1995, 1999, 2022), Edgar Morin (2000 e 2002), Duarte (2017 e 2010), Gramsci (2000), Adorno (1995), Tardif (2001 e 2014), Shulman (1987), Kosik (1995 e 2002), Vasquez (1968), entre outros, que discutem a formação de professores numa perspectiva crítica e emancipatória, além da consolidação dos estudos a partir dos movimentos e organizações como ANFOPE, ANPED e FORUMDIR.

Como Produto Técnico Tecnológico – PTT, proposta teórico-metodológica exigida nos cursos de mestrado profissional em conformidade com os objetivos do PPGE – UEMA, que constituem a materialização de uma devolutiva para a comunidade do que foi pensado, estudado e concretizado durante o curso pelo mestrando, apresentamos um caderno de orientações para elaboração do plano de formação continuada elaborado a partir das impressões e sugestões dos professores, da coordenação pedagógica e do gestor pedagógico pesquisados de acordo com o aprofundamento nas vivências desses sujeitos. Essa construção coletiva e colaborativa, se faz na perspectiva de trazer contribuições para os docentes do lócus da pesquisa e demais professores, e ainda, colaborar com pesquisas futuras.

O material necessário para a elaboração do Plano de Formação Continuada partirá das anotações realizadas pelos pesquisados no diário de campo recebido, assim como as anotações realizadas durante a pesquisa, além de um acervo de materiais sobre os temas abordados, relatos de experiências exitosas em outras escolas do país encontradas nas literaturas e publicações. Esse material servirá como propulsor para a ampliação do conhecimento e ainda como um conjunto de técnicas que poderão ser revisitadas sempre que necessário para auxiliar elaboração das formações necessárias à formação humana crítica emancipatória.

Este trabalho está distribuído em oito seções para melhor organização dos conteúdos abordados. Dessa forma, iniciando o texto temos a Introdução, onde encontramos uma breve apresentação da motivação para a pesquisa, bem como o problema da pesquisa, objetivos gerais e específicos, as categorias desenvolvidas para a análise, além de uma breve demonstração dos

procedimentos metodológicos¹, tipo de pesquisa e abordagem utilizada. Perpassamos também por uma breve descrição do Produto Técnico Tecnológico e dos principais autores e teóricos utilizados para fundamentar este trabalho. Por fim, faremos a apresentação de cada uma das seções que compõe este trabalho.

Na seção 2, intitulada Concepções de Formação Continuada e Saberes Docentes, pretende-se desenvolver o esboço de algumas reflexões sobre os seus subitens, como: A formação continuada de professores; A formação humana crítica e emancipatória e Saberes Docente segundo Tardif, Gauthier e Shulman, trazendo concepções e refletindo acerca da formação continuada de professores com ênfase nas práticas pedagógicas que permeiam os espaços das salas de aula, considerando que uma prática pedagógica eficiente e significativa perpassa também pela formação continuada dos professores. Nesta seção faremos uma breve abordagem sobre as concepções de autores como Vasquez (1968), Gramsci (2000), Nóvoa (2007; 2022), Freitas (2010), Freire (1987), Marin (1995), Tardif (2001,2002,2014) entre outros, que discutem a formação continuada de professores e saberes docentes na perspectiva de uma formação humana crítica e emancipatória. E ainda, aborda sobre os aspectos legais da educação e da formação de professores no Brasil, com subseções, a saber: A Formação continuada de professores a partir da Constituição Federal do Brasil de 1988; A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN Nº 9.394//1996 e a formação continuada de professores; O Plano Nacional de Educação – PNE Lei Nº 13.005/2014 e a formação de professores e as Diretrizes curriculares Nacionais para formação continuada - DCN 2015; DCN 2019 e DCN 2020.

Na seção 3, intitulada Ensino Médio Profissional no Brasil e no IEMA, está subdividida em duas subseções: 1 Ensino Médio Profissional Integrado no Brasil e 2 O Ensino Médio Profissional Integral do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA, subseção necessária para aprofundar os estudos nessas categorias que se configuram base de sustentação para a nossa pesquisa, pois trata-se da modalidade de ensino existente no cenário desta pesquisa.

Os Pressupostos Teóricos e Metodológicos da Pesquisa nomeiam a seção 4, que traz cinco subseções: Cenário da Investigação, espaço de apresentação da escola onde foi realizada a pesquisa de campo; Participantes de pesquisa que traz uma breve apresentação sobre os sujeitos participantes da pesquisa; Geração de dados, deixando claro e especificando a

metodologia utilizada para a coleta de dados; Organização e análise de dados, subseção que mostra como os dados foram organizados e analisados utilizando a Análise de Conteúdo de Bardin (2011); e, por fim, esta seção traz os Aspectos Éticos-Legais necessários para a realização da pesquisa na escola.

Na seção 5, intitulada Percepções dos Professores e Gestores Sobre a Formação Continuada no IEMA/AXIXÁ-MA: Saberes e Conhecimentos para uma Formação Humana Crítica e Emancipatória, trazemos a percepção a partir da análise na observação participante nos encontros formativos, nos quais tivemos a oportunidade de participar e iniciar o desenvolvimento da pesquisa empírica. Este momento foi de suma importância para entender como se dá a formação continuada no *locus* da pesquisa e, ainda, temos a Análise das percepções dos professores e do gestor pedagógico sobre a formação continuada de professores no IEMA/Axixá, a partir dos conhecimentos e saberes voltados para uma formação humana crítica e emancipatória. Esta seção encontra-se dividida em três subseções, a saber: A entrevista semiestruturada; Perfil profissional dos participantes entrevistados; e Resultados e discussões a partir da análise dos questionários utilizados na entrevista. Esta última se subdividindo em nove questões discorridas, trazendo os resultados obtidos a partir da entrevista e observação realizadas na escola com os professores e demais profissionais participantes desta pesquisa, caracterizando as categorias de análise traçadas para atender a pesquisa.

Na seção 6, intitulada Proposta de Caderno de orientações para elaboração do Plano de Formação Continuada de Professores do IEMA AXIXÁ. Sendo feito a apresentação da proposta do Produto Técnico Tecnológico desenvolvido com a colaboração dos professores.

Por fim, na seção 8, trazemos as considerações finais, que abordam os pontos principais de descobertas e confirmações deste estudo, acerca do que nos propomos estudar.

2 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA, CONHECIMENTOS E SABERES DA DOCÊNCIA

A formação continuada de professores tem sido tema de constantes discussões entre educadores. De modo mais específico, pretende-se, nesse texto, esboçar algumas reflexões acerca da formação continuada de professores, com ênfase nas práticas pedagógicas que permeiam os espaços das salas de aula. Nesta seção, faremos uma breve abordagem sobre as concepções de autores como, Vasquez (1968), Gramsci (2000), Nóvoa (2007; 2022), Freitas (2010), Freire (1987), Marin (1995) entre outros que discutem a formação continuada de professores, práxis, conhecimentos e saberes e formação humana crítica e emancipatória.

2.1 A formação continuada de professores

Abordamos nesta seção as concepções sobre a formação continuada de professores na visão de vários autores, num recorte temporal do ano de 1980 a 2023. A formação de professores é uma necessidade que não é recente. Essa necessidade foi preconizada e já era percebida desde o século XVII. Sendo essa formação considerada como necessária na profissão docente, como diz Nóvoa (2007, p. 10)

É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão. Sublinha a necessidade de os professores terem lugar predominante na formação dos seus pares. E acrescenta que não haverá nenhuma mudança significativa se a comunidade dos formadores de professores e a comunidade dos professores não se tornarem mais permeáveis e imbricadas.

Como podemos observar, o autor prima por uma formação contínua na profissão e que essa formação seja em conjunto, para que assim possibilitem as mudanças significativas para o processo educacional.

Para Lima (2010, p. 9) “a educação escolar dá-se num local específico, instituído com a finalidade de organizar, formalizar e universalizar o conhecimento historicamente produzido. Esta instituição, como o nome pontua, é a escola”. O autor discute que a formação continuada do professor deve ser pensada em detrimento da prática pedagógica, uma vez que o trabalho docente reflete uma formação dentro e fora da escola. Não há como pensar a formação, sem, contudo, pensar fora dos muros da escola.

De acordo com os levantamentos bibliográficos realizados, observamos que os atuais cursos de formação de professores têm oferecido um ensino que, primordialmente, vem sendo descaracterizado de suas funções. Por essas e outras razões, muitos pesquisadores têm envidado

esforços para buscar elementos que subsidiem reflexões acerca da formação e atuação desses profissionais, desenvolvendo pesquisas que trazem novas perspectivas de trabalho, novas ideias, novas abordagens e novas teorias na área de educação.

Para Silva (2017), no que tange à formação continuada, havemos de considerar, primeiramente, que aquilo que o professor vivenciou na sua formação inicial vai tornando-se obsoleto à medida que o conhecimento evolui e se modifica, o que ocorre cada vez mais rapidamente na sociedade globalizada e que pode afetar, significativamente sua trajetória profissional, caso não esteja preparado para acompanhar esse processo evolutivo, e acrescenta que

Ademais, as mudanças que ocorrem socialmente acabam por se refletir, diretamente, no ambiente escolar e em seus sujeitos e na aprendizagem. Hoje, acompanhar esses cenários de mudanças, as políticas educacionais, o currículo, e estar precipuamente munido de um espírito crítico e reflexivo corresponde a um desafio posto aos professores, especialmente aos que assumem a posição de defesa e construção de uma escola pública voltada para qualidade, um projeto de educação escolar emancipador e transformador (Silva, 2017. p 15).

Nesse contexto, a formação continuada representa um processo permanente de estudo e entendimento da prática, da reflexão sobre o compromisso político assumido em sua ação pedagógica. Por ser contínua, deve englobar ações que valorizem a prática docente e a experiência profissional. E, dessa forma, vai se constituindo um perfil profissional, uma identidade, que se constrói ao longo dessa carreira.

Para tanto, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), os sistemas de ensino são responsáveis pelo bom funcionamento de suas escolas, dando plenas condições para que essas possam elaborar o seu projeto pedagógico e, ao mesmo tempo, ter em seu quadro de docentes pessoas capacitadas e especialistas, por meio das formações continuadas, atendendo as necessidades, inclusive dos portadores de necessidades especiais.

Uma proposta inclusiva envolve professores comprometidos, na qual a formação não se esgota na graduação ou nos cursos de pós-graduação. Portanto, os professores estão continuamente se atualizando, para conhecer cada vez mais de perto os seus alunos, em suas peculiaridades de desenvolvimento, para promover a interação entre as disciplinas escolares, para reunir os pais, a comunidade, a escola em que exercem suas funções, em torno de um projeto educacional que estabeleceram juntos (Gaio; Meneghetti, 2004, p. 92).

Diante do exposto, consideram-se necessárias novas e constantes discussões, além do fortalecimento de políticas públicas que priorizem uma formação inicial e continuada consistente, capaz de formar os professores para os embates da profissão e que atendam às

legítimas necessidades pedagógicas dos professores, de tal maneira que estes se sintam como coautores do processo no qual estão inseridos, ou seja, participantes das determinações que contemplam a sua formação.

A formação de professores não se finda na sua formação acadêmica inicial, pelo contrário, esse é apenas o início de sua formação. É no exercício de sua profissão que os professores vivenciam situações complexas, o que podem favorecer e incentivar reflexões e buscar conhecimentos que visem atender às diversas demandas de forma teórico e/ou prática que a complexidade encontrada nos contextos educacionais comumente exige. A formação continuada é uma ação necessária e fundamental nesse processo. De acordo com Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 317)

A formação, como um caminho de diversas possibilidades, permite às pessoas que o transitam desenvolver-se, construir as relações que as levam a compreender continuamente seus próprios conhecimentos e os dos outros e associar tudo isso com suas trajetórias de experiências pessoais. Assim, a formação docente é uma contínua caminhada dos profissionais da educação, em cujo caminhar atuam todas as suas dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, próprias de seres integrais e autores de sua própria formação.

Nesse sentido, a formação continuada de professores viabiliza (re)conhecimento do sujeito enquanto profissional docente e as condições que o permeiam em sua totalidade e seus desafios quanto às questões ligadas ao cotidiano escolar e as aprendizagens diárias que ele proporciona. É através do conhecimento que este profissional será capaz de pensar criticamente, considerando assim o que Paulo Freire (1987) chama de leitura de mundo, o que se reflete ao compartilhamento de saberes, mas também no significado que essa formação pode possibilitar para o docente, quando esta busca a sua liberdade ou formação emancipatória, como diz Freire (1987, p. 29): “[...] ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.”

Compreendemos que essa busca por essa liberdade perpassa pelo estabelecimento de uma relação de reflexão com os sujeitos que estão inseridos no cotidiano, os professores. Essa relação é construída de forma contínua de diálogo e reflexão e deve ser voltado ao seu próprio cotidiano.

Porém, vale ressaltar que é comum a formação continuada de professores ser resumida a cursos, palestras, reuniões acreditando-se que ela finda com o término dessas práticas. No entanto, cabe questionar como essas atividades formativas se constituem enquanto procedimentos para informação, pois, enquanto processo, a formação se dá de forma contínua e progressiva, como nos afirma Veiga (2012, p. 19-20):

É preciso ficar claro que a formação docente é uma ação contínua e progressiva, que envolve diversas instâncias e que atribui valorização significativa para a prática pedagógica e para a experiência, consideradas componentes constitutivos da formação. Ainda há a necessidade de destacar que o exercício da docência envolve saberes construídos nos espaços da experiência.

Diante do exposto, Veiga (2012) ressalta a importância da formação continuada do profissional docente. Cabe acrescentar que a realidade da escola é um ambiente rico em situações que favorecem a aprendizagem e o aperfeiçoamento profissional. Contudo, pondera-se que é não mais importante e significativo que a formação inicial do professor, a sua formação em curso torna-se fundamental.

É essa formação cada vez mais vem se apresentando no cenário brasileiro como primordial para suprir as demandas da Educação, uma vez que aumenta o número de professores com a formação inicial. Passando a ser foco de atenção das políticas educativas como uma prática permanente necessária à melhoria da qualidade de ensino, como diz Freitas (2010, p. 373)

Ter sucesso no ensino-aprendizagem mediante a formação continuada é um ideal que não será alcançado por não se considerar nessa formação as características dos professores, suas necessidades e expectativas pessoais e profissionais, seus contextos de trabalho, bem como a cultura elaborada pela instituição escolar em que eles atuam.

Partindo para o campo das definições e concepções, é importante iniciarmos com a definição de “formação” e “continuada”, para buscarmos o entendimento a partir das diversas concepções sobre a formação continuada.

“Formação” é um termo que se origina etimologicamente do latim *formare*, que expressa dar o ser e a forma, criar, organizar, estabelecer.

Podemos pontuar, de acordo com Silva (2016, p. 95), que a formação passa a ser vista etimologicamente como “A ação de dar forma ou de colocar na fôrma determinado objeto ou ser, formatando-o conforme os objetivos estabelecidos pelo formador.”

Podemos destacar que a formação continuada de professores tem recebido diversas denominações, respondendo, muitas vezes, a uma dada visão de mundo, educação, sociedade e formação, dos pesquisadores, gestores educacionais, formadores e professores. Essa pluralidade semântica e prática do campo da Formação Continuada de Professores é exemplificada na referência a seguir:

A formação continuada de professores – por vezes chamada de treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento profissional ou capacitação – tem uma história recente no Brasil. Intensificou-se na década de 1980 e, a despeito de pautar-se predominantemente por um modelo formal de formação, foi assumindo formatos diferenciados em relação aos objetivos, conteúdos, tempo de duração (desde um curso rápido até programas que se estendam por alguns anos) e modalidades (presencial ou a distância, direta ou por meio de multiplicadores) (Brasil, 1999, p. 46).

Existe uma variedade de termos utilizados para a designação de formação continuada de professores, por vezes com significações inconvenientes, como: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, educação continuada e formação continuada. Tomando como base os estudos de Marin (1995, p. 14-18), a qual elabora críticas contundentes a essa multiplicidade de concepções, vejamos a tabela apresentada a seguir.

Tabela 1 - Termos empregados para formação continuada de docentes

DENOMINAÇÃO	DEFINIÇÃO
Reciclagem	Este termo é considerado incompatível com a ideia de atualização pedagógica, pois sua adoção em propostas educacionais levou à proposição e à implementação de cursos rápidos e descontextualizados.
Treinamento	Sinônimo de tornar destro, apto, capaz de determinada tarefa. A utilização do termo, em se tratando de profissionais da educação, é inadequada quando está relacionado a processos de educação continuada que desencadeiam apenas ações com finalidades meramente mecânicas.
Aperfeiçoamento	Ligado à ideia de perfeição; não é possível utilizá-lo no processo educativo sob pena de negar a raiz da própria educação. No caso dos profissionais da educação, os limites são postos por inúmeros fatores, muitos dos quais independem das próprias pessoas sujeitas a interferências.
Capacitação	Ligado à ideia de perfeição; não é possível utilizá-lo no processo educativo sob pena de negar a raiz da própria educação. No caso dos profissionais da educação, os limites são postos por inúmeros fatores, muitos dos quais independem das próprias pessoas sujeitas a interferências. Tornar capaz e habilitar, de um lado e convencer, persuadir, de outro. O primeiro grupo pode ser aceito como termo ou conceito que seja expresso por ações para obter patamares mais elevados de profissionalidade. O segundo grupo, não deve seguir o mesmo raciocínio, pois a atuação da profissionalidade caminha no sentido oposto ao do convencimento e persuasão.
Educação Permanente	Educação Permanente, sugere uma educação como um processo prolongado e em contínuo desenvolvimento.
Educação Continuada	Educação Continuada, no entendimento da autora, é o termo mais completo por apresentar uma visão mais completa, mais valorizada e cada vez mais aceita e que pode ser trabalhada no lócus da prática cotidiana, de maneira contínua e sem lapsos.
Formação Continuada	A Formação Continuada, apesar das diversas abordagens, guarda o significado fundamental de atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança

Fonte: Marin (1995, p. 14 -18).

Como considera a autora, podemos analisar que a formação continuada vem propor algo que favorece o processo ensino aprendizagem, uma vez que está direcionada para a mudança. Esta por sua vez pode interferir positivamente na práxis educativa. Podemos destacar ainda que o termo “continuada” advém do verbo latino *continuar* que de acordo com (Ribeiro, 2005, p. 89) “Evoca prosseguir, dar segmento, prolongar, persistir, permanecer sem interrupção”, trazendo a ideia de continuidade, algo que não pode ser interrompido. Neste sentido, concebemos a Formação Continuada de Professores, como um estado que favorece ao desenvolvimento profissional docente.

No tocante à concepção de formação continuada de professores, é importante destacar o pensamento de Veiga (2012, p. 84) quando evidencia que

A formação constitui um dos instrumentos privilegiado no processo de construção de uma identidade profissional nos professores. Ela é um processo contínuo que se inicia antes do exercício das atividades pedagógicas (pré-serviço), prossegue ao longo da carreira e permeia toda prática profissional, numa perspectiva de formação permanente.

Analizamos que a concepção de Veiga sobre a formação continuada de professores complementa o pensamento de Marin, no que tange a construção de uma identidade profissional, entendendo que toda construção exige modificações ou mudança até que essa construção se concretize.

Podemos destacar também o pensamento de Nóvoa (2002, p. 10), no que se refere às práticas de formação docente quando diz que:

Uma nova concepção da formação de professores deve privilegiar este tempo entre dois, a indução profissional, através da residência docente ou de outras iniciativas, um tempo que é estruturante do desenvolvimento profissional docente. Para o fazer, é imprescindível construir sínteses e alternativas que nos permitam escapar a dicotomias e binarismos.

Ao analisar a concepção do autor, observa-se que ele se reporta às iniciativas de formação de professores sob um novo olhar acerca da formação de professores, visando o desenvolvimento profissional docente. Contudo, vê-se que a indução profissional a fim dessa formação, carece de uma política de formação que garanta um espaço permanente na práxis educativa que ampare este profissional e garanta sua formação continuada.

A BNC-Formação (2020) traz uma abordagem sobre a formação continuada de professores como elemento de profissionalização e desenvolvimento de competências, com foco na formação do educando.

Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil, 2020, p. 02).

Pode-se analisar que a BNCC (2020) considera apenas o saber fazer, o tecnicismo e o instrumental, desconsiderando os elementos do ser. Com isso, não contempla o que deve ser o objetivo essencial da educação, “o desenvolvimento pleno da pessoa”. Nessa discussão, vale destacar a relação da formação de professores e a práxis educativa.

Em se tratando da formação continuada, vale destacar que esta deve ser eficiente quando contempla os temas de interesses dos próprios professores, uma vez que são estes que vivenciam a realidade da escola, de onde partem as vivências recheadas de situações às vezes simples ou complexas, perpassando pelos problemas individuais e/ou coletivos. A formação continuada deve constituir um espaço para as trocas de experiências desses sujeitos contribuindo, assim, para a resolução de situações problemas do cotidiano. Pois a formação é também um processo de desenvolvimento humano e, portanto, profissional.

Segundo Freitas e Freitas (2010, p. 370),

No caso dos docentes, estes se desenvolvem principalmente nos contextos de seu trabalho exercido na instituição escolar onde criam relações alicerçadas em estruturas complexas que as sustentam ou permitem sua alteração. Nesse sentido, espera-se que a formação continuada contribua com a manutenção, criação e alteração das relações estruturantes e estruturadoras do desenvolvimento profissional do coletivo docente na instituição escolar.

Para tanto, ressaltamos que foi abordado neste estudo a formação continuada de professores a partir dos pressupostos de uma educação crítico-emancipadora, por meio da qual a realidade é entendida como contraditória e dialética. Assim sendo, considera-se que as propostas de formação não são inteiramente de qualidade, não considerando apenas os aspectos apenas positivos ou negativos. Considerando ainda, que existem as realidades e não há bipolaridade, pois, dependendo do interesse, principalmente o interesse de classe, há iniciativas diversas que podem conter aspectos diversos e antagônicos. Com base nisso, entende-se que se busca “marcar coordenadas e princípios fundamentais para delinear um projeto de formação de professores que esteja a serviço de uma educação “desinteressada”, ou seja, para além das necessidades imediatas do mercado” (Silva *apud* Gramsci, 2011, p. 16).

2.2 A formação humana crítica e emancipatória

Observamos a necessidade de compreender que, para propor um projeto de formação, é importante o mapeamento de um plano constituído por uma composição onde o saber e o fazer da ação de formação se esboçam, ou seja, definir as intensidades que logram resultar em um conjunto elaborado das formas teóricas. Para tanto, trabalharemos com alguns princípios que entendemos serem fundantes de um projeto de formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora, sendo eles: a categoria trabalho, a relação teoria e prática, a pesquisa na/da formação e a função docente.

A concepção de formação de professores na perspectiva crítica-emancipadora procura produzir a dependência da teoria e prática na práxis. Esta concepção percebe a formação como uma atividade humana que transforma o mundo natural e social, visando a construção de um mundo humano, sem que esta seja imaginado com especificidade de natureza utilitário. Têm as dimensões do conhecer – da atividade teórica– e do transformar – a atividade prática–, numa dependência entre ambas: teoria e prática. Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade ou prática é práxis, pois esta tem sua especificidade distinta de outras com as quais pode estar intimamente vinculada. Portanto, entende-se por práxis como

Uma atividade material transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica (Vazquez, 1968, p. 108).

No entanto, somente na unidade entre teoria e prática pode haver uma práxis transformadora da realidade, uma vez que é a teoria que viabiliza, de forma dependente, o conhecimento da realidade e a instituição de finalidades que viabiliza sua transformação. Para tanto, para que haja de fato essa transformação é insuficiente somente a atividade teórica, torna-se necessário a atuação sobre a realidade. Sobre a prática, esta não se basta só, uma vez que isso acontece, esta fica situada passivamente e assim perdendo sua capacidade transformadora.

Na perspectiva do trabalho, esta surge como sendo a atividade primordial para o desenvolvimento da humanidade. Além disso, enquanto categoria da vida social, corresponde a uma dimensão a qual propicia os instrumentos e símbolos, os quais diferem o homem dos demais seres vivos. Ou seja, a humanidade é elaborada a partir das ações dos referidos seres humanos, estes que conseguem adaptar a natureza às suas necessidades ao invés de se adaptarem a esta, e, ainda através do trabalho, se define o processo de humanização. Contudo, pretensão e pertinência ou adequação não ocorrem de forma natural, ou seja, a internalização

da intenção cultural e histórica ocorre de forma subjetiva através das relações educativas intencionais.

No que se refere à pedagogia histórico-crítica, o trabalho educativo permite ao homem o aprimoramento de suas capacidades de apropriação e elaboração de saberes. De certo modo, sob a ótica educacional, os seres humanos apreendem o mundo por diferentes tipos de saberes, conforme afirma Saviani (2000, p. 11): “conhecimento sensível, intuitivo, afetivo, conhecimento intelectual, lógico, racional, conhecimento artístico e estético e mesmo conhecimentos práticos e teóricos.”

Esse conjunto de elementos encontra sua importância à medida que a humanidade se constitui a partir de sua assimilação. “Isto porque o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo” (Saviani, 2000, p. 11).

Em consequência desses pressupostos, o saber sistematizado e metódico predomina em relação aos aprendizados espontâneos e, por sua vez, o indivíduo se configura enquanto humano, estando inserido em dinâmicas educativas qualificadas que o permitam absorver as riquezas materiais e simbólicas elaboradas pela humanidade.

Outrossim, o trabalho educativo não é uma atividade qualquer, sem intencionalidade, contrariamente a isso, ele possui finalidade e desenvolve nos sujeitos a capacidade de se antecipar reflexivamente à ação que transforma a natureza. Nesse viés, a atividade educativa se orienta ao ato de produzir intencionalmente, de modo subjetivo aos indivíduos, o desenvolvimento humano engendrado pela coletividade no delinear de sua história social. E de acordo com Saviani (2000, p. 17)

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

O trabalho educativo deve propiciar instrumentos que colaboram com os sujeitos na diferenciação do que é essencial e o que assume o papel como secundário, além de organizar os meios que se apresentam por conteúdos, espaços, tempo e procedimentos, com objetivo de que cada sujeito realize a sua forma de absorção dos saberes e conhecimentos, o envolvendo numa dinâmica emancipatória que assim, permita aos indivíduos significar suas realidades imbuídos do aparato histórico-cultural da humanidade.

É importante ressaltar também a relação entre ensino e desenvolvimento em uma dinâmica de interdependência, em que as contradições entre processos biológicos e culturais são substantiadas de forma a dialogar por dispositivos (signos) que caracterizam o

desenvolvimento e o deixam em movimento. Não há desenvolvimento na inércia. De maneira igual, é chamada a atenção pela pedagogia histórico-crítica para a necessidade de identificar os condicionantes a serviço do desenvolvimento humano, durante a ação educativa.

Freire defende a efetivação de uma educação problematizadora e participativa, que seja delineada na curiosidade e na participação de todos, levando em consideração cada sujeito como sendo responsável por suas aprendizagens e também a dos seus companheiros. Isso leva a materialização da transformação da humanidade, através de uma pedagogia que liberta as consciências e, conseqüentemente, a posição das pessoas no mundo.

Nesse sentido, a capacitação dos sujeitos para uma mobilização coletiva com foco em uma práxis social transformadora, num processo de libertação com base na história dos oprimidos, em sua própria luta pela humanidade. Além disso, os procedimentos educacionais necessitam organizar interações entre todos os sujeitos e os seus contextos sociais, políticos e históricos, preponderando assim, as dualidades entre subjetividade e objetividade, e instaurando intersubjetividades em movimentos dialogais e interdependentes.

Freire (1996) ressalta que: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 39).

Para Freire, a formação de professores é um processo permanente que incorpora as dimensões inicial e continuada. Segundo o estudioso, a formação de professores deve ser uma prática reflexiva e crítica, que permita aos professores desenvolverem uma consciência crítica sobre a realidade social em que estão inseridos e sobre o papel que desempenham na transformação dessa realidade. Freire propõe uma formação que vá além da mera transmissão de conhecimentos técnicos, mas que leve em conta a dimensão ética e política da educação, e que seja capaz de formar professores comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse sentido, o sujeito necessita ser o protagonista da sua história no contexto em que está inserido, na busca pela sua autoafirmação perante a violência opressora a qual busca sua perpetuação. Como cita Ferreira et al (2022, p. 07):

Diante da dualidade: consciência oprimida e consciência opressora, o que gera um problema de submissão, uma pedagogia humanista e libertadora se caracteriza por motivar os homens à reflexão sobre as causas geradoras da opressão e os instigam a uma ação transformadora, o que o Freire denomina práxis libertadora, conceito elucidado pelo autor.

Destacamos que a pedagogia humanista e libertadora tem como foco a motivação do sujeito para o pensamento crítico das suas vivências e as causas geradoras da opressão bem como reafirma Freire (2005, p. 39):

Vale dizer, pois, que reconhecer-se limitadas pela situação concreta de opressão, de que o falso sujeito, o falso ‘ser para si’, é o opressor, não significa ainda a sua libertação. Como contradição do opressor, que tem neles a sua verdade, como disse Hegel, somente superam a contradição em que se acham, quando o reconhecer-se oprimidos os engaja na luta por libertar-se. Não basta saber-se numa relação dialética com o opressor – seu contrário antagônico – descobrindo, por exemplo, que sem eles o opressor não existiria, (Hegel) para estarem de fato libertados. É preciso, enfatizamos, que se entreguem à práxis libertadora.

Compreendemos diante desse processo, que se torna necessário uma verdadeira comunhão entre os sujeitos para que haja libertação. Sendo que o oprimido, por meio da descoberta sobre o opressor e em se comprometer pela sua libertação, passa a acreditar em si mesmo. Refere-se a uma ação libertadora a partir da conscientização.

De acordo com Saviani (1987, p. 68-69), o qual reafirma o pensamento de Freire, podemos destacar que

A educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade.

Observamos a partir desse pensamento o qual traduz que, a relação da educação com a sociedade tem um fundamento dialético, que vislumbra e tem de certa forma papel decisivo nas transformações sociais. Portanto, tornando-se indispensável para uma sociedade que busca o seu desenvolvimento o incentivo e as rupturas de pressupostos retrógrados no processo educativo.

Saviani traz ainda a sua percepção sobre o trabalho educativo e a sua importância à formação humana, quando diz “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2005, p. 13).

Já o princípio educativo/pedagógico do pensamento de Saviani para a educação é a apropriação do saber historicamente acumulado, uma vez que a formação humana tem influência singular a partir do trabalho educativo.

O estudioso traz, ainda, a percepção sobre a pedagogia histórico-crítica, a qual define como papel da educação a sua contribuição em um movimento maior de transformação da sociedade capitalista. Saviani (1987, p. 68-69) entende que a educação assume funções específicas:

A pedagogia revolucionária é crítica. E, por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como faz a concepção crítico-produtivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade.

Partindo desse princípio, é importante analisarmos que a educação é entendida como sendo um instrumento transformador da sociedade, e se relaciona dialeticamente com ela. Mesmo sendo determinada pela estrutura social, não deixa de ser um instrumento decisivo no processo de transformação social.

Alguns autores e instituições sugerem a práxis educativa como base para uma formação crítica e emancipatória, assim como podemos observar no contexto das citações aqui apresentadas.

Segundo a ANFOPE (2021, p. 28), a práxis como princípio epistemológico formativo na formação inicial e continuada de professores está sustentada em três premissas que se complementam:

1 - Na práxis como princípio da formação de professores concebido no âmbito da perspectiva crítica da Educação; 2 - Na compreensão da Educação como área de conhecimento que tem na práxis educativa seu objeto de estudo; e, 3- Na concepção/consideração que a prática educativa realizada nos diversos contextos educativos tem como propósito contribuir para a transformação dos sujeitos envolvidos. Assim, o princípio da unidade orgânica da teoria e da prática pressupõe o entendimento de que, na formação docente, não se trata de tornar a teoria como guia da ação e nem a prática como guia.

De acordo com as considerações da ANFOPE, a práxis vem apresentada como princípio, objeto de estudo, bem como uma forma de contribuição para a transformação dos sujeitos, o que reafirma a ideia e significação do termo.

Com base nas leituras feitas sobre a relevância da práxis educativa, considero que estas devam se estruturar como instâncias, na perspectiva de transformação coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens.

No entanto, é importante salientar o que Freire (1979) cita sobre a prática dos professores, a prática docente, para se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas. A consciência ingênua de seu trabalho impede-o de caminhar nos meandros das contradições postas e, além disso, impossibilita sua formação na direção de um profissional crítico.

Na práxis, a intencionalidade rege os processos. Para a filosofia marxista, a práxis é entendida como a relação dialética entre homem e natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo. Marx (1994) afirma, na oitava tese sobre Feuerbach: [...] que toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que dirigem a teoria para o misticismo encontram sua solução na práxis humana e na compreensão dessa práxis.

A práxis também é compreendida como tarefa pedagógica. Para Kosik (1995, p. 222) a práxis é a esfera do ser humano, portanto, não é uma atividade prática contraposta à teoria, mas práxis “é determinação da existência como elaboração da realidade”. Uma intervenção pedagógica como instrumento de emancipação considera a práxis como uma forma de ação reflexiva que pode transformar a teoria que a determina, bem como transformar a prática que a concretiza.

Trazendo a contribuição de Freire (1979), que diz saber que o diálogo só ocorre na práxis, a qual requer e promove a ultrapassagem e superação da consciência ingênua em consciência crítica, podemos evidenciar o seguinte apontamento do estudioso: “Posso acreditar que a superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo, não mais opressor, não mais oprimido, mas o homem libertando-se” (1979, p. 25).

Então, entende-se que a práxis transforma e liberta por meio de ações reflexivas e práticas, de forma emancipatória, visando a atuação do sujeito na intervenção diretamente na realidade, em uma relação dialética teórico-prático. A relação entre formação e práxis dos docentes perpassa pelo contexto educacional, levando em consideração ao que se espera do processo educacional. Para tanto, torna-se importante trazer abordagens sobre a concepção de educação numa perspectiva de emancipação do homem.

Partindo do princípio de que a realidade desumanizante não pode ser mudada sem que o homem tenha consciência de sua essência mutável, é necessário fazer do processo de conscientização a base para a educação problematizadora e crítica para que essa possa gerar uma ação de reflexão que permita ao indivíduo comprometer-se com a transformação do meio em que está inserido e com sua própria transformação. Para Freire (1980, p. 16)

A conscientização é isto; tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: como desmitologizar, se eu oprimo? Ao contrário, porque sou opressor, tenho a tendência a mistificar a realidade que se dá à captação dos oprimidos, para os quais a captação é feita de maneira mística e não crítica. O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmistificação.

A educação é o principal instrumento para a conscientização e ela permite que os homens se tornem seres políticos e críticos. Freire (1982) entende a alfabetização como o ponto de partida da educação, sendo ela o instrumento que dá ao homem condições de atuar na sociedade. O homem alfabetizado é capaz de se reconhecer como protagonista da sua própria vida, como sujeito histórico que é.

O processo educativo, segundo Freire (1987), deve possibilitar ao homem uma reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo e suas responsabilidades. O trabalho educativo não deve ser feito para o homem, mas sim com o homem, onde ele possa atuar ativamente. A conscientização, como processo educativo, é um meio de organização política do oprimido, um instrumento de luta na superação da realidade opressora.

Contudo, trazemos neste estudo a concepção de prática pela qual se orienta esse trabalho, bem como uma proposta de formação aqui apresentada que é a da práxis. Entendendo que esta possibilita uma atividade que não seja apenas observação, nem o oposto disso, sendo este o agir como mera repetição, reprodução ou incorporação de novidades na ação.

Estas novidades são instigadas através de uma tendência ou por uma racionalidade falseada, permitindo tão somente pela aderência, porém, um movimento de ação e reflexão que contém uma dimensão de prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos vinculados a uma prática social mais ampla que só pode acontecer na não-oposição entre reflexão e ação, na unidade entre teoria e prática. A indissociação não se remete ao imediato, mas tem por referência uma totalidade que compõe a realidade.

Dessa forma, Gramsci (2001, p. 21) diz que

a práxis não acontece na imediateidade com modelos ou mesmo por meio de decretos legais, nem por teorias superficiais, uma vez que é o resultado de um processo histórico no interior do qual a compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de hegemonias políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois da política, atingindo finalmente uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam.

Então, a práxis é entendida pelo autor como uma caminhada de conhecer-se a si mesmo, e é fruto de um processo histórico que vem se desenvolvendo, deixando suas marcas, e que só pode iniciar e acontecer na prática, na atividade do dia a dia. Desta forma, uma práxis emancipadora só pode ser construída se a atividade for modificada em sua forma (aparência) e em seu conteúdo (essência). É uma atividade humana, e só nesse sentido se manifesta.

A práxis compreende, além do momento laborativo, também o momento existencial. Ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem como na formação da subjetividade

humana. Sem o momento existencial, o trabalho deixaria de ser parte da práxis. É tanto domínio da natureza quanto realização da liberdade humana.

A práxis é entendida, ainda, como assevera Kosik (2002, p. 225)

Na práxis se realiza a abertura do homem para a realidade geral [...] A criação da realidade (humano-social) constitui o pressuposto da abertura e da compreensão da realidade em geral. A práxis como criação da realidade humana é ao mesmo tempo o processo no qual se revelaram em sua essência, o universo e a realidade.

Então, é na práxis, e baseado nela, que o homem ultrapassa sua irracionalidade e estabelece uma relação de existência com o universo. O homem se abre para a realidade geral, ultrapassando sua mortalidade, se pondo em contato com a totalidade, e quem sabe, em contato com a com a transcendentalidade.

Para tanto, a categoria práxis materializa-se no pensamento pedagógico emancipatório de Paulo Freire, que a partir dos seus trabalhos e suas descobertas metodológicas com jovens e adultos, trouxe a questão da práxis na construção da pedagogia do oprimido, uma pedagogia libertadora com traços emancipatórios e críticos, aos moldes de uma “pedagogia da práxis”.

Seu pensamento encontra o de Kosik, no sentido de que uma práxis (ou palavra) é histórica e dinâmica, constantemente em mutação.

[...] aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra. E a sua palavra humana imita a palavra divina: é criadora. A palavra é entendida, aqui, como palavra e ação; não é o termo que assinala arbitrariamente um pensamento que, por sua vez, discorre separado da existência. É significação produzida pela “práxis”, palavra cuja discursividade flui da historicidade – palavra viva e dinâmica, não categoria inerte, examine. Palavra que diz e transforma o mundo. A palavra viva é diálogo existencial (Freire, 1987, p. 81).

O que podemos considerar com base no pensamento de Freire é que o educador, por meio da práxis, passa a ter uma organização a partir da capacidade de executar métodos ativos que façam a diferença na vida do educando, por meio da sua concepção de mundo, para a partir daí agir com criticidade. Ele considera ainda que a educação deve se refazer constantemente na práxis, na criticidade e criatividade, com a visão de transformação da realidade dos sujeitos do processo pedagógico.

Para colaborar com a discussão sobre a práxis, entendida como atividade docente, onde a indissociação entre teoria e prática é essencial, trazemos aqui a colaboração de Vásquez (1968, p. 117), que baseado em Marx, diz que

A relação entre teoria e práxis, é para Marx, teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária, teórica, na medida em que essa relação é consciente.

Vásquez, ao explicar o conceito de práxis, faz a distinção de atividade. Ele diz que: “Toda práxis é atividade, mas, nem toda atividade é práxis” (1968, p. 185). O que podemos

concluir que a práxis é uma atividade distinta, que se distingue das outras que pode estar intimamente ligada.

2.3 Conhecimentos e Saberes da docência segundo Tardif, Gauthier e Shulman

Iniciamos este estudo trazendo uma abordagem sobre a construção de conhecimentos defendida por Freire (2004, p. 22), quando diz que “(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.”

Baseado nesse pensamento, os saberes docentes passam a ser observado como algo que faz a diferença no processo de ensino aprendizagem, apesar de pouco explorados uma vez que a interação desses saberes favorece um ensino propício a mudanças de comportamento, abrindo oportunidade para uma reflexão e aplicação como competência.

Tardif (2002) considera que a relação dos docentes com os saberes não é restrita a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. O autor reitera que a prática pedagógica ou docente incorpora saberes diversos e que estabelecem diferentes relações com eles. Definindo assim, o saber docente: “[...] Como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Tardif, 2002, p. 36).

Em se tratando da inter-relação dos saberes dentro de uma abordagem por competência, Dias (2010, p. 05), argumenta que,

Uma abordagem por competências defende que o sujeito constrói os seus próprios saberes, numa interação afetiva que possibilita o aprender a aprender. Em contexto educativo, com os outros, o sujeito (re)descobre, (re)inventa novas possibilidades de ação que lhe permitem situar-se crítica e autonomamente na sociedade atual.

Quanto aos saberes docentes, este tema não é fácil de discorrer, haja vista as dificuldades conceituais e metodológicas, pela pluralidade e complexidade de sua análise, de acordo com Borges (2004) e Tardif (2002).

A educação dos professores tem sido pensada e influenciada por reformas ocorridas na América do Norte. Variações significativas são apontadas nos países que vivenciaram ou vivenciam essas reformas. De acordo com Almeida & Biajone (2007), pautados em Tardif, Lessard e Gauthier (2001), são encontrados objetivos e princípios em comuns às reformas, como:

Conceber o ensino como uma atividade profissional que se apoia num sólido repertório de conhecimentos; considerar os professores como práticos reflexivos; ver a prática profissional como um lugar de formação e de produção de saberes pelos práticos; instaurar normas de acesso à profissão e estabelecer ligação entre as instituições universitárias de formação e as escolas da Educação Básica. (Almeida & Biajone, 2007, p. 03).

Tardif (2014) considera que, um posicionamento nacional frente à educação pode fomentar a discussão sobre competência docente, abordando a prática profissional dos professores e reforçando os saberes plurais e temporais, considerados estratégicos. Esses saberes são ainda pouco explorados como um conjunto de conhecimentos direcionados ao saber-fazer e de experiências adquiridas – pensando-se ainda em sua aplicação e reflexão como competências sociais e ambientais –, sendo atualmente incorporados na prática educacional sem serem produzidos ou legitimados para este fim.

Para Gauthier, é necessário que se conheça sobre os fenômenos inerentes ao ensino, quando cita, “Contrário de outros ofícios que desenvolveram um corpus de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo” (1998, p. 20). O autor cita ainda que,

apesar de o ensino ser uma atividade que se realiza desde a antiguidade, ainda se sabe muito pouco a seu respeito, e que convivemos com certas ideias preconcebidas que contribuem para o “enorme erro de manter o ensino numa cegueira conceitual (1998, p. 20).

Faz uma análise sobre a formação dos professores que, partindo da profissionalização, vem o desafio de evitar dois erros dentro desse processo: o ofício sem saberes e saberes sem ofício.

Assim como as ideias preconcebidas de um ofício sem saberes, denunciadas anteriormente, bloqueavam a constituição de um saber pedagógico, do mesmo modo essa versão universitária científica e reducionista dos saberes negava a complexidade do real do ensino e impedia o surgimento de um saber profissional. É como se, fugindo de um mal para cair num outro, tivéssemos passado de um ofício sem saberes a saberes sem um ofício capaz de colocá-los em prática, saberes esses que podem ser pertinentes em si mesmos, mas que nunca são reexaminados à luz do contexto real e complexo de sala de aula (Gauthier et al, 2006, p.27).

Apresentamos aqui uma consolidação sobre as principais concepções do autor acerca do reservatório de saberes dos professores, que leva em consideração a existência de um saber específico à classe profissional dos docentes, que é o saber da ação pedagógica. O que resulta de uma complementação oriunda da relação entre os demais saberes que viabiliza a tomada de decisão no seu fazer pedagógico.

Tabela 2 - O reservatório de saberes segundo Gauthier et al, 2006, p. 29

SABERES	RESERVATÓRIO
---------	--------------

Disciplinares	A matéria a ser ensinada - pesquisas nas diferentes áreas de conhecimento.
Curriculares	O programa escolar
Das ciências da educação	A escola com sua organização, seu funcionamento e profissão docente.
Da tradição pedagógica	O uso de representações construídas ao longo da vida
Experienciais	Conhecimentos construídos em um processo individual – experiência prática.
Da ação pedagógica	O repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada.

Fonte: De Souza (2023).

Podemos retratar, de acordo com o autor, que os saberes estão agrupados em reservatórios, oriundos de contextos na trajetória vivenciada.

Os saberes **disciplinares** são aqueles saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas envolvidos com atividades de pesquisa nas diferentes áreas de conhecimento.

Os saberes **Curriculares**, estão relacionados aos conhecimentos a respeito dos programas escolares. Gauthier et al (2006) diz que o conhecimento dos docentes acerca dos programas escolares faz parte dos seus saberes.

Denominam-se **saberes das Ciências da Educação** o conjunto de saberes produzidos a respeito da escola, sua organização, seu funcionamento e, ainda, a respeito da própria profissão docente. Sendo estes, adquiridos ao longo da sua formação profissional. Gauthier esclarece que, o professor deve conhecer profundamente a instituição escolar.

Quanto aos **saberes relacionados à tradição pedagógica**, estes correspondem ao conjunto de saberes que se referem às representações que cada professor possui a respeito da escola, do professor, dos alunos, dos processos de aprender e ensinar etc.

Os **saberes experimentais** correspondem aos conhecimentos construídos pelos professores em um processo individual de aprendizagem da profissão. Neste sentido, o autor destaca que estes saberes acabam contribuindo para o não reconhecimento da profissão:

Quer se trate de um momento único ou repetido infinitas vezes, a experiência do professor não deixa de ser uma coisa pessoal e, acima de tudo, privada. Embora o professor viva muitas experiências das quais tira grande proveito, tais experiências, infelizmente, permanecem confinadas ao segredo da sala de aula. Ele realiza julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo. Seu julgamento e as razões nas quais ele se baseia nunca são conhecidos nem testados publicamente (Gauthier et al, 2006, p. 33).

Os **saberes da ação pedagógica** são os saberes experienciais dos professores a partir do momento em que se tornam públicos e são validados por meio de pesquisas realizadas tendo como cenário empírico a sala de aula. A ideia apresentada por Gauthier et al, a respeito da necessidade de que se validem e se tornem públicos os saberes experienciais dos professores é, nesse sentido, o que possibilitaria a construção de uma teoria da pedagogia. Com base no estudo do autor, e que deve ser visto como relevante, observa-se a riqueza de saberes oriundos de um processo de ensino e aprendizagem, ao longo de vivências e práticas docentes. Que carece ser levada em consideração para um reconhecimento devido e uma melhor valorização da função do profissional.

Segundo Almeida, Biajone (2007), baseados em Tardif (2002), analisam que:

Considerando que os saberes são provenientes de diversas fontes e o estabelecimento de diferentes relações pelos professores, classifica os saberes em: saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), compreendido como o conjunto de saberes transmitido pelas instituições de formação de professores; saberes disciplinares, correspondentes aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplina — são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados na prática docente; saberes curriculares, que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita; e por fim, saberes experienciais, que são aqueles saberes que brotam da experiência e são por ela validados, incorporando a experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. (Almeida, Biajone, 2007, p. 286).

É importante observar as considerações do autor, uma vez que este faz uma abordagem, considerando a origem dos saberes docentes, o que nos leva a refletir e analisar que, de fato a aquisição dos saberes vem de fontes relevantes para a formação dos docentes, perpassando por momentos e espaços que suscitam experiências, as quais vislumbram conhecimentos e saberes consolidados.

Trazemos aqui as principais concepções encontradas nas pesquisas dos autores, Tardif (2002) e Shulman (1986), sobre saberes docentes, na perspectiva da conceituação de forma consolidada. O quadro a seguir traz as definições sobre os saberes docentes de acordo com as concepções de Maurice Tardif.

Tabela 3 -Definição dos saberes docentes de acordo com Tardif (2002)

SABERES	DEFINIÇÃO
---------	-----------

Saberes da Formação Profissional	Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.
Saberes Disciplinares	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.
Saberes Experienciais	São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (p. 38).
Saberes Curriculares	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.

Fonte: Tardif (2002, p.36-38)

Em se tratando da definição dos saberes docentes, podemos observar que o autor leva em consideração a aquisição dos saberes desde a formação inicial até aqueles adquiridos por força do exercício da profissão, o que leva a evidenciar que os saberes docentes se constituem ao longo do processo educativo.

Ainda trazemos a classificação dos saberes docentes de acordo com algumas especificidades. O quadro a seguir propõe um modelo tipológico, capaz de identificar e classificar os saberes docentes, levando em consideração o contexto do sujeito, como: lugares que atuam, organizações de formação ou de trabalho, instrumentos e experiências de trabalho, bem como as fontes de aquisição desse saber e modo de integração no trabalho docente.

Tabela 4 - Classificação dos saberes dos professores de acordo com Tardif

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTES
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de	Pela história de vida e pela socialização primária.

	vida, a educação no sentido lato, etc.	
Saberes provenientes da Formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pré secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré profissional.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2002, p. 63).

O autor buscou expressar os saberes que considera serem efetivamente utilizados pelos professores na sua práxis pedagógica e que tem fator determinante na sua ação docente e suas formas de fazer. Faz referência aos saberes que contribuem para a concepção dos docentes e que seriam por isso caracterizados, uma vez que, essas concepções diz respeito à sua atividade profissional, como podemos citar: os saberes da formação profissional, os saberes da experiência e os seus saberes pessoais; e também referência àqueles saberes que poderiam ser caracterizados como instrumentais (meios concretos de realização), a exemplo, os saberes referentes ao manuseio de ferramentas concretas de trabalho (livros, apostilas, fichas, programas de computador etc.).

A classificação dos saberes docentes com base nos estudos de Lee Shulman (1986), tem contribuído com os estudos no campo da pesquisa educacional sobre o tema. O quadro a seguir foi extraído do artigo de Flores e Oliveira, em que é destacado os saberes docentes a partir de Shulman (1986), com base na mobilização dos saberes dos professores a partir de um olhar compreensivo dos conhecimentos e ações que mobilizam os saberes no exercício de sua prática.

Tabela 5 - Classificação dos saberes docentes

SABERES DOS PROFESSORES	DEFINIÇÃO
Saberes disciplinares	Relacionados aos conteúdos, e cujo conhecimento deve ir além dos conceitos e fatos, abarcando a compreensão da estrutura da disciplina.
Saberes pedagógico-disciplinares	Articulam os saberes disciplinares e a prática de ensinar. O conhecimento acerca de um conteúdo deve incluir variadas explicações, ilustrações e analogias, de modo a torná-los compreensíveis aos estudantes.
Saberes curriculares	Obtidos pelo conhecimento e análise de orientações curriculares, de diferentes alternativas ao ensino de uma dada disciplina: textos diversos, filmes, programas computacionais e experimentos, dentre outros.

Fonte: Flores (2010, p. 13).

O autor descreve os saberes a partir de Lee Shulman (1986), o qual leva em consideração os conhecimentos presentes no desenvolvimento cognitivo do professor, a partir dos quais são classificados em três categorias: conhecimento do conteúdo da matéria ensinada; conhecimento pedagógico da matéria e curricular, conhecimento curricular.

Essas categorias referem-se às compreensões dos docentes sobre a estrutura da disciplina, da organização cognitiva do conhecimento da matéria o qual será o objeto de ensino. Essa compreensão requer ir além dos fatos e conceitos ligados diretamente à disciplina e pressupõe o conhecimento das formas pelas quais os princípios fundamentais de uma área do conhecimento estão organizados.

Para Shulman (1986, p. 13-14) são identificados três tipos de conhecimento apresentados pelos docentes:

conhecimento do Conteúdo Específico, Conhecimento Pedagógico e Conhecimento Curricular. O primeiro faz referência a organização do conhecimento. Já o segundo, vai além dos assuntos de conhecimento da matéria em si, para dimensão da essência do conhecimento da matéria para ensinar. Enfim, o terceiro, refere-se aos conhecimentos de todos os conteúdos ensinados, nos distintos anos de escolaridade, e os materiais didáticos empregados para promover a aprendizagem.

A partir das impressões aqui destacadas, observamos que os autores fazem uma abordagem levando em consideração os docentes e seus contextos.

2.4 ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A presente seção visa destacar os aspectos legais da Educação e da formação de professores atualmente no Brasil, bem como na rede Estadual de Educação, em específico no

Instituto de Educação, Ciência e tecnologia do Maranhão – IEMA, rede educacional que a escola pesquisada faz parte. As legislações vigentes norteiam o processo educacional e de forma veemente a formação continuada dos docentes, uma vez que esta faz parte da política de educação, devendo ser compreendida através do contexto histórico.

Não é nossa pretensão aqui nos aprofundarmos no histórico da formação de professores no Brasil, mas consideramos trazer à tona seus marcos principais a partir da Constituição Federal (Brasil, 1988) até os documentos mais recentes que se ocuparam em abordar essa questão como o Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2014-2024), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n. 9.394 (Brasil, 1996), a BNC – Formação de professores, Resolução nº 2 (Brasil, 2019) e BNC – Formação Continuada de Professores, Resolução nº2 (Brasil, 2020), embasadas na BNCC (Brasil, 2017).

A Constituição Federal (Brasil, 1988) contempla 10 artigos à Educação, do Art. 204 a 214. Esses artigos são os responsáveis por orientar os desdobramentos e norteamientos voltados à melhoria da qualidade da educação no país, abordando questões importantes, que vão desde a responsabilização pela educação até a elaboração de planos voltados para a formação de professores com objetivo de desenvolvimento do ensino.

De acordo com a Constituição Federal (Brasil, 1988) quando se refere à formação de professores, esta destaca no texto do Artigo 214 da Seção I (Da Educação) que compõe o Capítulo III (Da Educação, Da Cultura e Do Desporto) o qual foi modificado pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009. Diz assim,

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria na qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (Brasil, 1988, p. 124).

Esse artigo, ao ser inserido na Constituição Federal (Brasil, 1988), significa um marco importante para a formação continuada dos professores. O estudo trata sobre a construção de um Plano Nacional de Educação com prazo de 10 anos para promover a melhoria na qualidade da educação no Brasil, considerando que a educação existente quando o plano foi contemplado pela Constituição Federal necessitava de melhorias significativas.

Nesse sentido, não podemos falar em melhoria da qualidade da educação sem uma política efetiva com investimentos na formação dos professores, tanto inicial quanto

continuada. De acordo com a CF (Brasil, 1988) é evidenciado no item III do Art. 214 quando evidencia que esses investimentos se configuram em um ciclo que passa pela educação básica, formação superior e continuada.

A temática formação dos professores se manifesta nos documentos oficiais relacionados à educação brasileira, a partir da Constituição de 1988, sendo contemplada pela LDBEN N.9.394/96, em seu artigo 62, quando explicita que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 62-B. O acesso de professores das redes públicas de educação básica a cursos superiores de pedagogia e licenciatura será efetivado por meio de processo seletivo diferenciado. (Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017) (Brasil, 1996, P. 48)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN nº 9.394//1996 traz o que se constitui como política de formação continuada, especificadamente no ensino médio profissional, tratado no Art. 36 – B da referida Lei.

Podemos observar que a formação continuada de professores instituídos como política está prevista a um bom tempo, devendo já está bem avançado o seu processo de consolidação. Porém, observamos ainda, a necessidade de ações concretas dos Entes Federados na aplicação da Lei aqui referenciada.

Diante disso, espera-se que gere reflexões por parte dos formadores de professores e seja usado nos âmbitos de gestão do sistema educativo e das instituições formadoras, como subsídio para a tomada de decisões políticas.

O Plano Nacional de Educação – PNE Lei Nº 13.005/2014, discute a formação inicial e continuada dos docentes. É sabido que após a CF (Brasil, 1988) outros Planos Nacionais de Educação já foram aprovados no país, porém, abordaremos aqui o Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2014 – 2024) elaborado e implantado devido à exigência desta constituição no ano de 2014, com validade até 2024.

O Plano Nacional de Educação resultou de uma grande mobilização que reuniu em torno da mesma causa os movimentos sociais, os gestores públicos, os estudantes, os profissionais da Educação, os representantes dos poderes públicos e formadores de opinião para uma grande discussão sobre os destinos da Educação nacional.

Os resultados dessa mobilização foram apresentados na forma de um projeto de lei que, depois de receber um grande número de emendas, aprovou o Plano Nacional de Educação para este decênio, no qual estão definidas 10 diretrizes, 20 metas e mais de 170 estratégias que devem contribuir para o atingimento das referidas metas.

O PNE é outro documento legal que traz a temática da formação docente, que está prevista na Meta de número quinze, em se tratando da formação inicial, estando prevista assim:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014, p. 88).

O objetivo da meta acima é assegurar que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Para tanto, assevera que seja garantida uma política nacional de formação dos profissionais da educação em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios.

Ainda sobre a formação docente, está amparada na meta 16 do PNE a formação continuada dos profissionais docentes, com o objetivo de formar em nível de pós-graduação 50% dos professores da Educação Básica até o último ano de vigência deste PNE, que é neste ano de 2024.

A meta 16 do referido Plano trata da formação continuada dos docentes e traz como texto o seguinte

Meta 16 – Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014, p. 88).

Como se pode observar, o Ministério da Educação sinaliza o fortalecimento das políticas públicas em favor da formação de professores. No entanto, é imprescindível que essas políticas sejam pensadas em consonância com as reais necessidades dos professores, no que se refere às condições de trabalho no campo de atuação profissional, ou seja, nas instituições de ensino.

Vale ressaltar a necessidade de novas discussões e o fortalecimento de políticas públicas que priorizem uma formação inicial e continuada voltadas para a real necessidade dos docentes, capaz de preparar os profissionais para a função da profissão docente. Por meio da

formação continuada o professor atualiza e analisa se as metodologias utilizadas estão sendo favoráveis à aprendizagem. Além disso, a troca de saberes entre os docentes é essencial para adquirir conhecimentos e aprimorar estratégias educativas em que o aluno é o maior beneficiado no processo.

Diante disso, Saviani (2018) diz que o PNE não passa de uma carta de intenções e que a lei que o criou, não passa de uma letra morta, pois não pesou grandes efeitos na política educacional e na vida das instituições escolares.

Alguns estudiosos consideram o PNE como uma grande vitória. Porém, houve quem lamentasse a versão final da lei 13.005/2014, no entanto, é considerado pela maioria das entidades e movimentos sociais da área que o texto do Plano Nacional de Educação que está vencendo neste ano de 2024, tem mais pontos positivos do que negativos. No entanto, é reconhecimento unânime de que algumas derrotas, mais ou menos estruturais estão entrelaçadas nessa vitória, o que será tarefa da Conferência Nacional de Educação (CONAE) ao discutir o próximo PNE, tentar corrigir.

Era expectativa que este PNE 2014-2024 tivesse funcionado como uma bússola que norteasse os rumos da Educação brasileira. Porém, como é sabido, dez anos depois, das 20 metas e inúmeras estratégias que a lei contém, pouca coisa foi posta em prática. Observa-se que ficou a desejar o próprio monitoramento feito pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), ligado ao Ministério da Educação. Foram muitas denúncias realizadas por estudos sobre o descumprimento da maior parte do Plano. Esta denúncia do descompromisso e a repactuação de metas e indicadores é parte do que se espera da CONAE 2024. Espera-se que, em vez de discutir a ausência dos resultados, a ideia é ouvir dos especialistas uma análise crítica das próprias propostas que foram (ou não) formuladas naquele momento.

Abordamos ainda, o que está posto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação continuada (2015 -2019 e 2020), sendo necessário uma análise do histórico e do contexto dessas diretrizes, tendo estas o objetivo de nortear essa formação. Fazendo uma comparação entre as duas últimas DCN, ou seja, as aprovadas pelas Resoluções CNE/CP n. 2 (Brasil, 2015) e CNE/CP n. 2 (Brasil, 2019), respectivamente, vemos o retrocesso que as DCN de 2019 (Brasil, 2019) tiveram em relação as DCN de 2015 (Brasil, 2015).

As DCN de 2015 (Brasil, 2015) se configuram como um grande avanço para a educação. É importante ressaltar que as Diretrizes curriculares Nacionais para formação continuada - DCN 2015, contou com a participação de entidades voltadas para a defesa da escola pública, como a ANFOPE e outros.

Houve um grande debate envolvendo diversas áreas da sociedade que se organizaram e decidiram o que era considerado melhor para a educação a partir da aprovação dessas diretrizes. Assim, universidades, sindicatos, professores da educação básica entre outras entidades da educação participaram ativamente e puderam inserir no seu texto compreensões que já vinham sendo defendidas e reivindicadas sobre a qualidade da educação.

Destacamos nesta Resolução, o capítulo VI, que dá atenção à formação continuada dos professores, e o capítulo VII, que trata da política de valorização dos professores da educação básica. Dessa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2015) são consideradas um avanço da educação.

Já em relação às Diretrizes em vigor, esta teve sua constituição iniciada a partir do Conselho Nacional de Educação - CNE, sendo recomposto com os membros indicados no período do governo Michel Temer (2016-2018), dando assim andamento à proposta da Base Nacional Comum da Formação - BNC-Formação.

Em novembro de 2019, a Resolução CNE/CP n. 2/2019 instituiu novas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e a BNC Formação e revogou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Esta nova resolução, homologada pelo Ministério da Educação em dezembro de 2019, representa um grande retrocesso para a formação de professores, indo na contramão da histórica defesa da ANFOPE por uma Base Comum Nacional para a Formação de Professores.

O CNE, durante 2020, em meio da pandemia da COVID-19, aprovou a Resolução CNE/CP Nº 1, DE 27 de outubro de 2020 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica - BNC-Formação Continuada. Tal resolução, aprovada sem nenhuma discussão acerca do seu conteúdo, é mais um ataque e retrocesso à formação dos professores, (Anfope, 2021).

Vale destacar que a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). No seu artigo terceiro diz:

Art. 3º As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; III - engajamento profissional.

Parágrafo único. Estas competências profissionais docentes pressupõem, por parte dos professores, o desenvolvimento das Competências Gerais dispostas na Resolução CNE/CP nº 1/2020 - BNC-Formação Inicial, essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes (Brasil, 2020, p. 02).

Questiona-se que a BNC formação continuada prioriza as competências profissionais, algo que é criticado pelas organizações e estudiosos do tema, uma vez que é um termo polissêmico e que se configura na perspectiva da reprodução ou da construção de conhecimentos voltados para a profissionalização.

Os movimentos contra o documento são explícitos em vários estudos com críticas aos interesses camuflados por traz de uma construção tão repentina e com tanto interesse governamental, como compreende Heleno (2017, p. 29) no texto a seguir

De forma inicial, podemos elucidar que a formulação do documento ocorre com o incentivo do governo federal e principalmente de entidades como o Instituto Natura, Instituto do Itaú, Fundação Lemann, empresas nacionais e internacionais e que se camuflam na categoria de sociedade civil, conhecido como Movimento Todos pela Educação. A camuflagem, ao nosso ver, pode ser encarnada a partir da confluência de pessoas e cargos tanto nos aparelhos do Estado, exemplos o MEC, CNE, como nas associações civis. Essa conformação e o grande peso das entidades presentes na elaboração da BNCC resultam na falta de uma apresentação explícita dos elementos centrais e essenciais da proposta, temos como exemplo, porque a necessidade de formular um documento que balize a avaliação, formação de professores deva existir; quais interesses, empresas, entidades estão subsidiando o documento; quais grupos e quais teorias do conhecimento, educacional e pedagógica fundamentam os conteúdos dos componentes curriculares.

Existe um grande peso das entidades presentes na elaboração do documento em discussão a BNCC, o que tem como consequência a falta de clareza na demonstração dos elementos centrais e essenciais da Base, o que suscita vários questionamentos, como apresentados no pensamento da autora. Outros autores trazem à tona sobre a incumbência da BNCC como demonstrado a seguir

A amplitude da incumbência da BNCC não é restrita apenas a “orientar” a formulação dos objetivos de cada componente curricular, mas interfere no conjunto da política educacional, dirigindo a Organização do Trabalho Pedagógico, e seus elementos essenciais como os pares dialético Objetivos/Avaliação e Conteúdo/Método, assim como os aspectos financeiros e de uma disputa dos mecanismos de hegemonia de função de direção intelectual e moral (Motta, 2012, s/n).

Sobre a avaliação em larga escala:

A avaliação seguirá a lógica imprimida pelo OCDE a partir do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), sendo assim a formação para atingir os observar que patamares requeridos deverá também ser modificada. (Heleno, 2017, p. 37).

Houve muitas perdas para a educação com essa nova Resolução (Brasil, 2019), e vale destacar que as DCN instituídas por ela, tratam exclusivamente sobre a formação inicial dos

professores sendo que a formação continuada é citada sem grandes destaques, e com isso perde a relevância garantidos na diretriz antecessora. Então, podemos destacar os prejuízos relacionados à importância e posição da formação continuada de professores, reconhecendo como um retrocesso provenientes dessas diretrizes.

A formação está de modo particular relacionada à vida humana. E que a humanização é semelhante à aprendizagem baseada na relação com o outro, no envolvimento com sua cultura, na permuta de práticas, vivências e saberes realizados em diversos contextos em que esse docente está inserido e, nesse desenvolvimento, o homem se forma e se transforma enquanto cidadão crítico de sua história.

Entendemos assim, que a aprendizagem vai além das salas de aulas, com as aprendizagens adquiridas nos contextos escolares ou acadêmicos, perpassa pelos saberes adquiridos no dia a dia de cada indivíduo bem como nas relações estabelecidas com o meio e com os demais sujeitos que compõem o cotidiano.

A formação é parte do desenvolvimento humano, precisamente, ela compõe o desenvolvimento profissional dos sujeitos. Portanto, sinalizamos a formação de professores, a partir do entendimento da sua importância como um processo de construção de saberes e conhecimentos essencial para o desenvolvimento desses profissionais.

Nóvoa (1995) argumenta que a formação profissional se constrói mediante a reflexividade crítica sobre as práticas e de construção permanente da identidade pessoal. Deste modo, “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” (1995, p. 25).

Duarte (2010) concebe que “A formação de qualquer profissional, em especial a de professores, como uma trajetória de formação de indivíduos. Intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social” (2010, p. 27).

Nessa perspectiva a formação que necessitamos para os docentes é aquela que contempla uma formação humana, crítica e emancipatória. Levando em consideração o que considera Morin (2007), quando afirma que “Educar fomentando uma postura ético-solidária, consolidando o chamamento à responsabilidade individual e à participação social, exige mudanças no atual modelo de educação, e isso exige mudanças nos cursos de formação docente. Mudança esta que deve perpassar pela mudança nas atuais Diretrizes, na contemplação de forma mais prioritária quanto à formação continuada dos docentes.

Na obra Carta aos professores, Paulo Freire afirma que

O ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado. O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (Freire, 1997, p. 19)

Diante do pensamento de Freire observa-se que é necessário criar uma cultura que viabilize uma educação transformadora, emancipadora, para além das estruturas construídas através dos mecanismos de formação docente, só sendo possível, a partir do momento em que os órgãos condutores da política dessa formação, bem como a escola possibilite um processo de formação continuada um processo permanente. Nóvoa (1995, p. 25) destaca que

A formação profissional se constrói mediante a reflexividade crítica sobre as práticas e de construção permanente da identidade pessoal. Está 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.

Observamos que a formação profissional é uma construção permanente. A partir dessa construção cria-se a identidade individual de forma reflexiva e crítica o que visa um profissional com uma formação continuada e permanente de forma crítica, humana e emancipatória.

No entanto, observando o formato de construção desta que deveria ser uma base voltada para o fortalecimento da educação e que visualizasse a formação dos docentes, de forma ampla e voltada para uma formação humana, crítica e emancipatória, questiona-se quais interesses fundamentam a formação de professores?

Acrescentamos que, ainda que o destaque sobre a discussão da BNCC tenha somente surgido recentemente, as discussões mais amplas que envolve a criação do Sistema Nacional de Educação (SNE) nos remete ao tempo do Império. De acordo com Saviani (2014), o qual percorre um extenso percurso histórico da educação brasileira e critica as disputas políticas encerradas, chegando à conclusão de que o real significado da política educacional pode ser expresso na equação: filantropia + protelação + fragmentação + improvisação = precarização geral do ensino no país.

Então, podemos considerar que os fatores da equação aqui apresentada como expressões da macro política, efetivadas pelo processo de desenvolvimento do capitalismo e de sua mundialização, o que atualmente constituem a essência da construção da BNCC e da Reforma do Ensino Médio. Não existe possibilidade de humanizarmos a atual BNCC e a

Reforma do Ensino Médio, visto que as implicações mais gerais da política econômica se manifestando no específico do documento, tornando-a um instrumento que favorece uma educação empresarial e imediata.

A respeito de influências na construção da BNCC, Heleno (2017, p. 109) ressalta que

Um dos aspectos gerais que mais influenciam a BNCC, a nosso ver, foram encontrados na política voltada para o século XXI, ou seja, a nova concepção de pobreza subjetivada (MOTTA, 2012). Uma globalizada pobreza enraizada na falta de acesso ao mercado de trabalho e a serviços básicos de vida. A uma rasa abordagem do conceito de pobreza gera-se um teto de vidro igualmente frágil que é o entendimento que os serviços básicos para obter tanto a capacitação como as melhoras nas condições de vida deveriam ser supridos por um suposto setor externo ao Estado e ao livre-mercado, a sociedade civil.

Analizamos que a autora se refere a um teto de vidro que é evidentemente testado e desejado pelo pensamento da parcela que mais sofre os ataques, a classe trabalhadora de cor de nosso país que a cada “ajuste” sofre para reorganizar sua contrarresposta.

O conceito multidimensional de pobreza do Banco Mundial lança como alvo principal a camada da classe trabalhadora que compõe o exército de reserva e o pauperismo. Nossos intelectuais orgânicos, apesar de seu silenciamento, desnudam as aparências sólidas de nossos algozes.

Então, não podemos deixar de acrescentar aqui, o que dizem os movimentos em prol de uma Base que prime por uma educação pensada e efetivada para o progresso da sociedade, onde os sujeitos sejam partícipes, que tenham uma formação humana, crítica e emancipatória.

A Frente Nacional pela REVOGAÇÃO das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020, criada em 30 de março de 2023, congregando entidades nacionais, fóruns e movimentos sociais ligados à formação de professores/as e ao campo educacional, se ORGANIZA em torno da defesa da formação de professores/as e REIVINDICA a imediata RETOMADA da Resolução CNE/CP 02/2015. A defesa centra-se em uma Formação de Professores/as para a Educação Básica socialmente referenciada, crítica e emancipatória.

O movimento traz à tona questões cruciais, considerando que, hoje, diante de um cenário político que respeita o debate público e coletivo, persistem mobilizados/as, de forma organizada, para a luta pela revogação das Resoluções 02/2019 e a 01/2020 tendo em vista os seguintes aspectos

a) a imposição da ultrapassada Pedagogia das Competências e Habilidades que preconiza uma concepção pragmática e reducionista de formação e de docência, centrada em processos de (de)formação com ênfase na padronização, centralização e controle, ferindo os princípios da pluralidade de concepções e a autonomia didático-científica das Universidades, presentes em nossa Constituição Federal de 1988 e na Lei 9.394/96.

- b) a redução do magistério a simples função de tarefeiros e instrutores, induzindo à alienação da categoria e ao expurgo da função social da escola e da formação, como a BNCC e a Reforma do Ensino médio propugnam, impossibilitando a construção de projetos formativos próprios e criativos, e esvaziando de significado a formação de crianças, adolescentes, jovens, e pessoas adultas e idosas na escola e de professores/as nos cursos de licenciatura;
- c) a secundarização do processo de construção do conhecimento pedagógico e científico e sua socialização, a articulação teoria-prática e a sólida formação teórica e interdisciplinar, ferindo o necessário equilíbrio curricular. Esse modelo impõe uma distribuição de carga horária e tempo e um percurso formativo uniforme, em clara inversão epistemológica;
- d) a desconsideração da autonomia das IES e de seus Colegiados de Curso na definição da concepção, sequência e ordenação dos conteúdos curriculares necessários à formação (Manifesto da Frente Revoga BNC-Formação, 2023, p. 02).

O movimento defende que as políticas de formação do magistério sejam elaboradas de forma democrática, tendo diálogo com as instituições formadoras e as entidades representativas da comunidade educacional, para que assim, possam contribuir para a construção de uma sociedade com mais justiça social. Sendo essa uma luta urgente e que diz respeito a toda a sociedade, posto que a formação dos professores e professoras é essencial para a reconstrução da democracia, da cidadania plena e da soberania nacional.

Já a ANFOPE defende uma política nacional de formação e valorização dos educadores construída de forma democrática e participativa e gerida coletivamente pelos profissionais da educação. (ANFOPE, 2021, p.46)

Na mesma direção, o FORUMDIR diz que um conjunto de normativos legais configura-se como grave desmonte e desqualificação da formação de professores no Brasil, principalmente porque tem sido empreendido de forma autocrática e sem nenhum lastro teórico que os sustente. (FORUMDIR, 2015)

Analizamos que estes movimentos nos remetem a pensar em como a educação está pensada pelas normas estabelecidas. Que carecemos de uma postura do governo atual, frente a esses movimentos e que as decisões sobre as mudanças a serem pensadas para a educação, passem por um processo de construção participativa, com a participação dos sujeitos e suas representações.

Em se tratando da defesa que a ANFOPE faz em prol da formação continuada de professores, ressaltamos que a formação deva ser atrelada às condições materiais de trabalho, baseada na unidade teoria e prática e capaz de se relacionar com o conhecimento socialmente útil para professores e alunos. Portanto, sendo necessário a reafirmação dos princípios que norteiam a formação de professores, sendo que estes, tem como referência a Base Nacional Comum defendida pela entidade.

São 11 os princípios da ANFOPE voltados à formação continuada de professores, dentre eles citamos o nono, por se tratar da Formação humana como princípio da formação continuada, que converge com o nosso objetivo de pesquisa

O processo educativo é formativo e, portanto, essencialmente humano. Assim, a função mais importante da educação é a busca pelo desenvolvimento do homem, norteadas pelas premissas da historicidade, do engajamento político e do compromisso ético. O sentido da educação na lógica da conscientização é o movimento de superação de quaisquer situações de opressão e injustiça impostas pela ordem social. Defendemos, então, o desenvolvimento da consciência crítica em relação à realidade do mundo, da história e de si próprio como forma de alcançar a liberdade e a autonomia. Nesse sentido, o professor se forma a partir de claros referenciais políticos, atuando na própria transformação social por meio de seu modo de pensar e agir criticamente. O diferencial de tratarmos da formação humana como princípio da formação continuada é que, por essa via, questões filosóficas estão presentes. A realidade humana e social deve ser oposta ao que é dado, pronto. A sociedade humana é formada e, ao mesmo tempo, forma. Nessa lógica, só faz sentido formação continuada de professores dentro dessa premissa da formação humana. (Anfope, 2023, p.37)

Este princípio, como podemos observar, traz como base o processo educativo a formação humana. Enfatizando a função essencial da educação, que é a busca pelo desenvolvimento humano, a partir das premissas com a historicidade, engajamento político e compromisso ético. Uma vez que este professor atuará na transformação social, uma vez que questões filosóficas são abordadas.

3. ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL NO BRASIL E NO IEMA

Nesta seção abordamos o Ensino Médio Profissional, sobretudo na modalidade integrada. Discutimos, ainda, o que dizem os documentos como a BNCC, a BNC formação, o ensino médio do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA, e as análises de estudiosos sobre o tema.

3.1 Ensino Médio Profissional Integrado no Brasil

Em termos legais, a inclusão da nova proposta de formação integrada, de natureza dialética entre trabalho e educação, efetivou-se a partir da promulgação da Lei n. 9.394/1996 (LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Em seus artigos 35 e 36 estão descritas as finalidades e a organização curricular do ensino médio. Particularmente, quando se trata do trabalho como princípio educativo, o inciso II do art. 35 apresenta como uma das finalidades desta etapa de ensino “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (Brasil, 1996, p. 15). No art. 36, acrescenta

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. [...] § 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: I – a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional.

A Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e traz o referencial legal e conceitual, traz também princípios específicos que orientam o Ensino Médio, corroborando com o que está posto no art. 206 da Constituição Federal e no art. 3º da LDB.

Destaca-se os referenciais do currículo segundo essa normativa, que está assegurado no Art. 7º da atual DCN para o Ensino Médio, a saber:

Art. 7º O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais.

§ 1º Atendidos todos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as instituições e redes de ensino podem adotar

formas de organização e propostas de progressão que julgarem pertinentes ao seu contexto, no exercício de sua autonomia, na construção de suas propostas curriculares e de suas identidades.

§ 2º O currículo deve contemplar tratamento metodológico que evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho.

§ 3º As aprendizagens essenciais são as que desenvolvem competências e habilidades entendidas como conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e da atuação no mundo do trabalho.

§ 4º Cada unidade escolar, em consonância com o sistema de ensino, deve estabelecer critérios próprios para que a organização curricular ofertada possibilite o desenvolvimento das respectivas competências e habilidades.

§ 5º A organização curricular deve possibilitar contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências pessoais, sociais e do trabalho.

§ 6º A distribuição da carga horária da formação geral básica e dos itinerários formativos deve ser definida pelas instituições e redes de ensino, conforme normatização do respectivo sistema de ensino. (Brasil, 2018, p. 04)

É importante observar que, as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN para o Ensino médio (2011) traz a abordagem por competência, relacionada às práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, voltadas a atuação no mundo do trabalho.

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Para além da necessidade de universalizar o atendimento, tem-se mostrado crucial garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras.

Outro documento que aborda essa questão são as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2011 (DCNEM, 2011), sobre as juventudes, públicos do Ensino Médio, cita que:

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (Brasil, 2011, p. 465)

É importante ressaltar que quando as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM (2011), trazem essa abordagem de valorização das juventudes que estão inseridos no Ensino Médio, vai ao encontro às finalidades do atual Ensino Médio que contempla

a profissionalização, como ponto principal dessa etapa de ensino, desconsiderando assim, a formação humana e priorizando o desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho.

Para atender às necessidades de formação geral para a inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida.

A BNCC (2017) descontextualiza as finalidades do Ensino Médio, estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Art. 35), há mais de vinte anos, em 1996, a saber:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Observa-se que segundo as finalidades propostas pela LDBEN, há uma preocupação não só com a preparação para o mundo do trabalho, mas, ainda com a formação humana e com a práxis educativa.

No entanto, é importante salientar que, as mudanças ocorridas nas legislações propõem uma alteração na LDBEN, por meio da Lei nº 13.415/2017, na direção de substituir o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível, instituindo a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Passando o Artigo 36 da Lei 9.394 a vigorar com a seguinte redação

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular (2017) e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I – Linguagens e suas tecnologias;
- II – Matemática e suas tecnologias;
- III – Ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – Ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – Formação técnica e profissional (Brasil, 2017, p. 03)

Essa nova estrutura do Ensino Médio, ratifica a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários

formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional.

As aprendizagens essenciais definidas na BNCC do Ensino Médio (2017), estão organizadas por áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e, Ciências suas Tecnologias Humanas e Sociais Aplicadas), conforme estabelecido no artigo 35 -A da LDBEN.

De acordo com a BNCC (2017), são definidas competências específicas para cada área de conhecimento, ou seja, essas competências associadas às habilidades, constituem a formação geral básica. Mas, será que essas competências levam de fato essas juventudes a serem sujeitos críticos? O questionamento se dá em função destes documentos trazerem as competências específicas, voltada para práticas profissionais e socioemocionais, valorizado o viés econômico e desconsiderando a perspectiva histórica e cultural, bem como a formação humana, crítica e emancipatória.

Com base nessa nova estrutura, apontamos um estudo realizado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), intitulada Ensino Médio: o que as pesquisas têm a dizer?

Ressalta-se que o documento fruto de 5 seminários, traz algumas conclusões sobre o novo ensino médio, efetivado partir da aprovação da Lei nº 13.415/2017. A reforma trouxe um conjunto de mudanças, sobretudo no âmbito da política curricular. Sendo assim, concretizada em âmbito legal uma nova política educacional, em que alguns pontos são analisados pela associação, tais como

A reforma amplia/produz desigualdades entre a rede pública. Nossa questão inicial e fundamental reside nos problemas incontornáveis de ampliação das desigualdades que já se verificam com a implantação do ENEM – proposições da Lei 13.415/2017 nas escolas da rede pública do país; 2 A necessidade de comprometimento dos interesses da educação com os sujeitos que lhe constitui, ou seja, estudante s e profissionais da educação, com fins de contribuir para que compreendam sua autoformação para a sociedade e para o mundo; 3- a continuidade da mudança, reduzindo e controlando os currículos do Ensino Médio, prejudicará a formação, principalmente, dos jovens das escolas públicas (ANPED, 2023, p. 11).

Essa avaliação traduz o reflexo vivenciado pela comunidade escolar após a reforma, e com base nessa impressão, podemos pressupor o que poderá acontecer e o prejuízo que ocorrerá na formação dos jovens, em especial os das escolas públicas. O que está proposto na avaliação da pesquisadora Eliza Bartolozzi.

A reforma não afeta somente o Ensino Médio, mas é uma reforma que pretende abranger toda a educação básica e a superior. E essa constatação talvez explique a urgência do governo Temer ao criar uma MP 746/2017, dando início assim a mais

uma reforma que integra o reformismo neoliberal instaurado no país com o golpe de 2016. Reformismo esse que tem como princípio a destituição dos direitos sociais dos trabalhadores. A reforma aumenta as desigualdades e afeta o acesso ao Ensino superior pelos trabalhadores e pretende mudar a organização desse ensino (ANPED, 2023, p. 11).

Esse é outro aspecto a ser considerado, uma vez que a reforma tem desdobramento não só na última etapa da educação básica, mas também no ensino superior. Nesse sentido, podemos dizer que ainda existe um longo caminho a ser trilhado no sentido de uma transformação na educação, aquela que busque de fato a articulação entre as demandas atuais e futuras do mundo do trabalho, bem como o projeto educacional que contemple a sociedade com suas necessidades. E uma necessidade a ser pensada é a relação do ser humano com o meio ambiente. Que para Saviani significa dizer que:

Nas condições atuais não é mais suficiente alertar contra os perigos da racionalidade técnica advogando-se uma formação centrada numa cultura de base humanística voltada para a filosofia, literatura, artes e ciências humanas, à revelia do desenvolvimento das chamadas “ciências duras”. É preciso operar um giro da formação na direção de uma cultura de base científica que articule, de forma unificada, num complexo compreensivo, as ciências humano-naturais que estão modificando profundamente as formas de vida passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária. É este o desafio que o sistema nacional de educação terá de enfrentar. Somente assim será possível, além de qualificar para o mundo do trabalho, promover igualmente o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania. (Saviani, 2016, p. 83)

Contudo, o que se observou na BNCC (2017), foi um retrocesso, uma trajetória inversa à constituição de uma educação unificada e integral. Uma vez que a carga horária do novo Ensino Médio é constituída de quatro itinerários e a formação docente exigida, permanece no quinto itinerário, configurando como formação técnica e profissional.

3.2 O Ensino Médio Profissional Integral do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA

O Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA, possui seu modelo pedagógico, bem como, sua organização e seus sujeitos, agentes que compõem a escola. Lembrando que, a escola locus desta pesquisa, o IEMA Pleno Axixá faz parte deste Instituto, portanto, sendo necessário que seja evidenciado a macroestrutura onde a escola está inserida.

O IEMA é organizado a partir da Lei Nº 10.385, de 21 de dezembro de 2015, que traz no Art. 2º, o seguinte texto

Art. 2º O IEMA é uma instituição de ensino cuja finalidade é ofertar educação profissional e tecnológica de nível médio e superior no Estado do Maranhão em todas as modalidades, sendo-lhe assegurada as condições pedagógicas, administrativas e financeiras para a oferta de ensino médio técnico e outras modalidades de preparação

para o trabalho. § 1º Para garantir a necessária articulação entre a escola e o trabalho, o ensino médio integrado à educação profissional a ser oferecido pelo IEMA poderá ter jornada de tempo integral (Maranhão, 2015, p. 01).

Observamos que o IEMA foi criado com o intuito de formação de jovens para o mercado de trabalho, visto que, a Lei deixa claro sua finalidade, mesmo que tendo a garantia de condições necessárias para este fim. Cabe questionar se não seria interessante pensar uma modalidade que contemplasse a formação humana, pois entendemos que essa modalidade pensada apenas na profissionalização tende a suprir as demandas do capitalismo, podendo sim, suprir a necessidade da profissionalização, porém é necessária uma formação integral.

Para Ramos (2012), a presença da profissionalização no ensino médio deve ser compreendida, por um lado, como uma necessidade social e, por outro lado, como um meio pelo qual a categoria trabalho encontre espaço na formação como princípio educativo (Ramos, 2012, p. 125).

Fazendo uma contextualização da educação profissional no Brasil, Moura (2007) explica a origem dual de sua estrutura, mostrando que a educação profissional emerge no período colonial com a criação do Colégio das Fábricas em 1809, com a escola de belas artes em 1816, com o instituto comercial no Rio de Janeiro em 1861, entre outras. Essas escolas foram criadas para atender aos indivíduos que estavam à margem da sociedade

[...] a Educação Profissional no Brasil tem, portanto, a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista de ‘amparar os órfãos e os desvalidos da sorte’. Ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contraordem dos bons costumes (Moura, 2007, p. 6).

É preciso se atentar para não recair na concepção que o ensino técnico integrado ao ensino médio seja a garantia para se ter um emprego. Essa ideia de empregabilidade está inserida na pedagogia tecnicista, proposta pela Lei n. 5.692/1971. Sendo importante entender a sua função formativa, de conhecimentos para transformação social, superando, de fato, a dualidade entre trabalho manual e intelectual, o que deva ser a finalidade da educação profissional integrada ao ensino médio.

Em relação à concepção pedagógica, a Lei Nº 10.385/2015, que cria o IEMA define toda sua estrutura, seus objetivos, agregados em documentos que consolidam a concepção pedagógica da Instituição, trazendo no seu Art. 12 o que segue.

Art. 12. A concepção pedagógica do IEMA constará do seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o modelo de governança e gestão, estratégias, objetivos e metas constarão do seu Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (Maranhão, 2015, p. 03)

Observamos que, o modelo pedagógico do IEMA é composto por um conjunto de documentos norteadores que vem reunindo as metas, objetivos e as estratégias. O que se desdobram em vários instrumentais que norteiam a práxis educativa no IEMA, como podemos observar a seguir:

1. **Carta Fundacional:** documento institucionalizado pela Resolução CONSUP/IEMA Nº 92, de 16 de novembro de 2018, que estabelece missão, valores, visão, sonho, propósito, modelo institucional, redes, programas e eventos de referência do IEMA (IEMA, 2023, p. 06).

2. **Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI:** documento em que se definem a missão do IEMA e as estratégias para atingir suas metas e objetivos, contemplando o cronograma e a metodologia de implementação dos objetivos, metas e ações do Plano, observando-se a coerência, a articulação e a manutenção de padrões de qualidade (IEMA, 2022, p. 39).

3. **Proposta Pedagógica Institucional-PPI:** documento que estabelece as diretrizes básicas e a linha de ensino e de atuação na comunidade acadêmica. Traz a identidade da Instituição, seus princípios filosóficos, suas teorias e metodologias, que norteiam o planejar e o fazer pedagógico, e tem como pressuposto garantir aos educandos conhecimentos que os preparem, de maneira integral, em suas dimensões cognitiva, afetiva, emocional e profissional, para fazê-los cidadãos autônomos, solidários e competentes (IEMA, 2022, p. 39).

4. **Regimento Geral do IEMA:** é um documento que contém um conjunto de normas que disciplinam as atividades comuns dos vários órgãos e serviços integrantes da estrutura organizacional do IEMA, nos planos administrativo, didático-pedagógico e disciplinar, com o objetivo de complementar e normatizar as disposições emanadas da Lei nº 10.385, de 21 de dezembro de 2015, que reorganizou o IEMA (IEMA, 2022, p. 39).

5. **Regimento do IEMA Pleno:** documento que contém as normas e a estrutura organizacional do IEMA Pleno, nos planos administrativo, didático- pedagógico e disciplinar (IEMA, 2022, p. 40).

6. **Plano de Ação do IEMA:** instrumento estratégico elaborado pela Diretoria Adjunta Pedagógica (DAP), a partir dos resultados consolidados de todas as unidades escolares do IEMA, no ano anterior; contém diagnóstico, metas a serem alcançadas, indicadores de resultados e de processo e estratégias a serem empregadas no período de 1 (um) ano letivo. Esse documento norteia todos os IEMAs Plenos na elaboração de seus próprios Planos de Ação. Na

DAP, a Coordenação da TGE fica responsável em monitorar o Plano de Ação do Instituto (IEMA, 2022, p. 40).

7. **Projeto de Curso:** instrumento de concepção de ensino e aprendizagem dos cursos técnicos, que apresenta à contextualização, os objetivos, as referências epistemológicas e as matrizes curriculares dos referidos cursos (IEMA, 2022, p. 40).

8. **Manual de Estágio:** documento que contém as normas disciplinares do Estágio nos IEMAs Plenos (IEMA, 2022, p. 40).

9. **Referencial da Educação Especial/Inclusiva:** documento criado por meio da resolução CONSUP/IEMA Nº 113, janeiro de 2020, norteia todos os IEMAs Plenos e tem como objetivo organizar, planejar, dirimir e avaliar a educação dos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista - TEA e Altas Habilidades/Superdotação, oferecendo suporte ao atendimento escolar de qualidade, de modo a contemplar as necessidades do seu público-alvo, minimizando suas dificuldades de aprendizagem (IEMA, 2022, p. 40).

10. **Diretrizes Operacionais:** apresentam todas as orientações pertinentes ao seu funcionamento, por meio das suas atividades acadêmicas e administrativas, para o ano que se inicia, sendo um instrumento eficaz a ser utilizado por todos aqueles que fazem parte do IEMA (IEMA, 2022, p. 40).

Além dos documentos citados acima, os IEMAs Plenos elaborarão os seguintes instrumentais pedagógicos e de gestão que contribuem para o norteamento das atividades ao longo do ano letivo, como citados a seguir:

1. **Plano de Ação:** instrumento estratégico de cada IEMA Pleno. É elaborado coletivamente a partir do Plano de Ação do IEMA e coordenado pela equipe gestora, contém diagnóstico, metas, indicadores de resultados e de processo, estratégias e ações a serem empregadas no período de 1 (um) ano letivo. No IEMA Pleno, o gestor-geral é o responsável direto pelo monitoramento desse instrumental (IEMA, 2022, p. 41).

2. **Programas de Ação:** instrumento operacional que deve ser elaborado por toda a equipe escolar, individualmente, a partir das estratégias traçadas no Plano de Ação do IEMA Pleno. Deve ser visto como o “compromisso” individual de cada membro da equipe escolar para o alcance das metas pactuadas. Elaborado para 1 (um) ano letivo e revisitado/atualizado a cada período (IEMA, 2022, p. 41).

3. **Agenda Bimestral:** instrumento de planejamento e sistematização das ações cotidianas da equipe gestora do IEMA Pleno; deve conter indicação das datas para realização das ações apontadas nas estratégias do Plano de Ação e nos Programas de Ação da Gestão, em periodicidade adequada para sua execução (IEMA, 2022, p. 41).

4. Plano de Ensino: documento organizado por área de conhecimento e realizado no âmbito escolar, devendo conter os elementos essenciais à organização do processo de aprendizagem e de ensino em cada período do ano letivo, bem como as aprendizagens esperadas, os conteúdos a serem trabalhados, as metodologias de ensino, as formas e os instrumentos de avaliação. Os planos anuais deverão ser entregues ao Gestor Pedagógico para validação e, posteriormente, postados no Sistema Ibutumy até o final do primeiro período letivo, que, por sua vez, terá o acompanhamento da DAP (IEMA, 2022, p. 41).

5. Guia de Aprendizagem: instrumento de gestão da aprendizagem, que se destina a orientar os processos de planejamento a cada início de período letivo. Deve atender a três níveis distintos de acompanhamento: professores, estudantes e familiares. É importante salientar que, em se tratando de um instrumento de suma importância para o estudante, orientamos que os professores façam a leitura periódica do documento, para apropriação das informações, reconhecimento do documento como parte do desenvolvimento de competências, de pertencimento, apropriação do modelo institucional, enfatizando para os estudantes a disponibilidade do Guia de Aprendizagem no Sistema Ibutumy e no mural da escola (IEMA, 2022, p. 41).

6. Questionário socioeconômico: forma de mensurar os aspectos que representam a realidade econômica e social dos estudantes e suas respectivas famílias (IEMA, 2022, p. 41).

Ressaltamos que, o modelo institucional do IEMA segue ao longo do ano letivo sendo norteado pelos instrumentais elaborados no início das atividades letivas em cada ano. Valendo destacar que, esses instrumentais seguem um modelo próprio do instituto, bem como um modelo geral que é proposto pela direção geral do instituto.

Podemos destacar ainda, o que traz a diretriz sobre o Modelo Pedagógico do IEMA.

O Modelo Pedagógico é constituído por cinco princípios educativos, nos quais estão pautadas e fundamentadas as metodologias de êxito. São elas:

- a) Protagonismo Juvenil: o jovem é o ator principal em ações que dizem respeito aos problemas concernentes ao bem comum, na escola e na sociedade de modo geral. Ele se percebe como parte da solução e não do problema, agindo com autonomia, solidariedade e competência;
- b) Os 04 Pilares da Educação: são estratégias de desenvolvimento das competências dos estudantes, que podem ser sintetizadas nas seguintes proposições: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser; (DELORS, 1998)
- c) Pedagogia da Presença: esse é um princípio segundo o qual o educador estará junto ao estudante de maneira compromissada, presente e recíproca, garantindo seu desenvolvimento pleno. Está alicerçado na ideia de estar próximo, estar com alegria, sem oprimir, nem inibir, saber afastar-se no momento oportuno, encorajar a crescer e a agir com liberdade e responsabilidade; (COSTA, 2001)
- d) Princípio da Educação Interdimensional/Competência Socioemocional (COSTA, 2021), por sua vez, leva em consideração as dimensões da corporeidade, do espírito e da emoção na formação humana e não apenas a formação cognitiva, o que implica inovações, conteúdo, método e gestão. Isso pressupõe o equilíbrio das relações do

indivíduo consigo mesmo e com as pessoas à sua volta, para que as escolas formem não apenas estudantes com boas notas, mas bons cidadãos;

e) Princípio da Inserção Transformadora: seu cerne é a tomada de decisão, no sentido de intervir e transformar a realidade, não apenas a própria, mas a de sua família e de sua comunidade (IEMA, 2023, p. 09).

Além dos princípios nos quais é pautado o modelo pedagógico do IEMA (2023), vale destacar a equipe que conduz o trabalho no Instituto, bem como estão organizados:

- a) Coordenação do Modelo Pedagógico;
- b) Diretoria-Adjunta Pedagógica;
- c) Professores;
- d) Professores Coordenadores de Área;
- e) Professor Coordenador do Eixo Tecnológico;
- f) Professor Coordenador do Núcleo de Integração Escola-Trabalho;
- g) Professor Coordenador do Núcleo de Pesquisa e Olimpíada do Conhecimento – NPOC;
- h) Professor Coordenador do FABLAB (LABORATÓRIO FÁBRICA).

De acordo com a Diretriz curricular do IEMA (2023), diz que,

a carga horária docente é composta pelo conjunto de horas em atividades com os estudantes e de horas de trabalho pedagógico sem interação com o estudante, exercida em regime de ensino de tempo integral, dos professores efetivos ou contratados (40 horas) e de professor - formador (40h ou 20h), de forma coletiva e individual, promovendo a integração das áreas de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular, da Parte Diversificada e da Base Técnica (IEMA, 2023, p. 14)

Vale destacar ainda, sobre estruturação curricular do IEMA, importante aspecto a ser analisado. O currículo do Ensino Médio do IEMA está distribuído em 03 (três) séries anuais, correspondendo cada uma a 02 (dois) períodos semestrais letivos, com duração mínima anual de 1800 (mil e oitocentas) horas em 200 (duzentos) dias letivos.

Consideram-se as particularidades de cada IEMA Pleno no que se refere à oferta de cursos técnicos, cuja carga horária possui entre 800h, 1.000h e 1.200h, de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, garantindo qualidade e equidade na consolidação dos direitos e objetivos de aprendizagem, expressos em competências e habilidades na BNCC, conforme apresentado na Tabela 6.

Tabela 6 - Estrutura curricular dos IEMAS Plenos

ESTRUTURA CURRICULAR DOS IEMAS PLENOS			
Estrutura curricular do IEMA	1 ^a / 2 ^a / 3 ^a séries	Carga horária anual *	Carga horária total *

Formação Geral	BNCC	Áreas do conhecimento e componentes curriculares comuns a todos os cursos	1800h/a 1500 h/r	5.380 h/a 4.500 h/r
Itinerários Formativos	Parte diversificada	Núcleo comum a todos os cursos	480 h/a 400 h/r	1.600 h/a 1.300 h/r
	Base Técnica	Eixos e componentes curriculares específicos de cada curso	200 h/a 166 h/r	667h/a;1200h/a;1.440h/a 800h/r;1.000h/r; 1.200h/r

Fonte: IEMA (2023).

*valores aproximados

Legenda: h/a: horas-aula h/r: horas relógio

A Tabela 6 representa a estrutura curricular dos IEMAS Plenos, demonstrando assim, que essa estrutura está organizada de acordo com o Novo Ensino Médio. É importante analisar se a formação continuada dos professores está contemplada de forma a amparar as necessidades e possibilidades do desenvolvimento de práxis pedagógica que vise a formação humana crítica e emancipatória.

A organização em períodos semestrais, indicada na Lei 9.394/96, art. 23, parágrafo primeiro, permite que o estudante tenha menos componentes curriculares por semestre e maiores possibilidades de vivenciar a integralização curricular, possibilitando-lhe mais tempo para usufruir da escolha de outros componentes, como as Eletivas referentes ao seu itinerário formativo, implicando diretamente a formação integral e integrada à educação profissional.

3.3 O Plano de formação continuada do IEMA

Observamos de acordo com o que está posto no documento referente ao Plano de Formação do IEMA para o ano de 2023 que, a cada ano é proposto um conjunto de formações que acontecem durante o ano letivo. No início de cada mês é divulgado o cronograma de formações específicas a serem realizadas naquele mês.

São oferecidas formações, durante o ano letivo de 2023, aos professores e gestores dos IEMA's Plenos, com o objetivo de desenvolver competências socioemocionais com base na BNCC, garantir o pleno entendimento do Modelo Institucional e aperfeiçoar as práticas pedagógicas e de gestão das equipes escolares (IEMA, 2023, p. 42).

O Plano de Formação do IEMA (2023), representa uma construção coletiva das equipes escolares e técnicas do IEMA e parte das necessidades apontadas e descritas nos Programas de Ação dos coordenadores, docentes e gestores e, portanto, constitui-se em uma ferramenta estratégica de desenvolvimento profissional que deveras prioriza as lacunas deixadas na Formação Inicial e as necessidades específicas apontadas pelos docentes.

O Plano de Formação do IEMA pleno Axixá (2023), segue o modelo de construção do plano geral, construído a partir das necessidades e realidades locais, identificadas nos programas de ação da equipe escolar.

A formação acontece de forma contínua, sendo estabelecidos momentos formativos nos planejamentos coletivos, que ocorre uma vez por mês, e também nas reuniões de área e eixo tecnológico, em momentos sugeridos pela equipe, dada a necessidade evidenciada.

O Plano formativo do IEMA (2021, p. 05) segue os pressupostos previstos a Lei nº. 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conforme disposto no art. 62 da LDBEN:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. [...]
§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. [...].

Como observado, o plano de formação continuada do IEMA é posto como um viés a atender a Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira. Seguindo os pressupostos da LDBEN, vale ressaltar a necessidade de um plano voltado para suprir as lacunas existentes na formação inicial dos docentes.

Além dessa legislação que discorre sobre a necessidade da formação docente, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, emitida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Essa Resolução esclarece que a formação continuada dos profissionais do magistério compreende

dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (Brasil, 2015, art. 16).

Segundo esse entendimento, a formação continuada abrange dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, além de caracterizar-se como um repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores de toda equipe escolar, e envolve desde atividades de extensão até mesmo reuniões pedagógicas, desde que tenha como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político da equipe pedagógica.

No tocante à proposta pedagógica do IEMA (2017, p 06) visa

oferecer aos profissionais da educação do IEMA oportunidades de desenvolver conhecimentos que promovam a articulação entre teoria e prática, sempre em consonância com as mudanças educacionais e sociais, de modo que ofereça situações formativas que promova reflexões e análises sobre as práticas cotidianas dos profissionais que atuam nas Unidades Plenas do Instituto.

Após a análise dos planos de formação dos anos de 2021 à 2023, podemos considerar que estes trazem uma abordagem por competência seguindo a BNCC (2017) e BNCC Ensino Médio Profissional e Integral (2021)

A formação continuada refere-se ao processo de aprendizagem ao longo da vida, que visa aprimorar as competências e conhecimentos dos profissionais, mesmo após a conclusão de sua formação inicial. Na educação profissional, é especialmente relevante, pois envolve o desenvolvimento de habilidades técnicas e práticas para atender às demandas do mundo do trabalho em constante evolução. A formação continuada permite aos profissionais se manterem atualizados em relação às novas tecnologias, metodologias e tendências em sua área de atuação. Isso é essencial para garantir a qualidade do ensino e a capacidade de preparar os estudantes para o mercado de trabalho. (IEMA, 2023, p. 04)

Vale destacar que, no tocante à inserção do desenvolvimento de competências socioemocionais, profissionais, tecnológicas e midiáticas nos documentos que norteiam a educação brasileira atualmente, podemos destacar os seguintes: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2017), que visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio; as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, aprovada por meio da RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 5 DE JANEIRO DE 2021. Esta última ressalta o seguinte

IV - Centralidade do trabalho assumido como princípio educativo e base para a organização curricular, visando à construção de competências profissionais, em seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem, na perspectiva de sua integração com a ciência, a cultura e a tecnologia (Brasil, 2021, p. 01).

Ressalta-se que, as competências profissionais, tecnológicas e midiáticas, estão cada vez mais valorizadas nos documentos oficiais que norteiam a Educação brasileira atualmente.

São citadas como uma necessidade para o mercado de trabalho e como forma de ajudar as pessoas a se adaptarem melhor às mudanças e desafios do mundo moderno.

Neste contexto, a proposta pedagógica vinculada à BNCC se constitui na reprodução e adaptação ao mercado. Deste modo, busca-se inquietar e provocar a ressignificação da proposta e da prática pedagógica para um Plano de Formação de Professores na perspectiva da formação humana, crítica e emancipatória.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este estudo se caracteriza como um estudo de abordagem qualitativa com base empírica, de caráter exploratório através do método materialista histórico-dialético, sendo contextualizado através do estudo de caso e pesquisa participante, que segundo Gil (2010) “a pesquisa participante tem como propósito fundamental a emancipação das pessoas ou das comunidades que a realizam”.

Priorizou-se esse tipo de abordagem uma vez que se pretende analisar a formação dos professores, propondo assim, um caderno de orientações para a elaboração do plano de formação continuada dos professores do IEMA/AXIXÁ, no intuito de uma proposta para a formação humana, crítica e emancipatória. Dessa forma, a pesquisa qualitativa

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2001, p. 21).

Bogdan e Biklen (1994) fazem referência à abordagem qualitativa na educação e afirmam que esse tipo de pesquisa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, pois enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

No que se refere aos objetivos, a pesquisa é de caráter exploratório. É exploratória porque visa proporcionar maior aproximação com o problema no sentido de lhe dar maior visibilidade, construindo hipóteses (Gil, 2002).

Quanto aos procedimentos metodológicos, inicialmente, o estudo foi feito através de pesquisa bibliográfica para ampliação de conhecimento teórico sobre o tema. Em seguida, fizemos uma pesquisa documental com o objetivo de analisar a política de formação continuada na rede IEMA, bem como, essa formação acontece na escola *locus* da pesquisa, objetivando identificar o que ela traz em sua estrutura sobre a práxis educativa para a formação humana crítica e emancipatória.

Uma pesquisa de campo do tipo pesquisa participante foi realizada posteriormente no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – Unidade Plena de Arixá para análise da formação continuada dos professores, sujeitos da pesquisa, resultando assim na geração de dados necessários para a pesquisa. Sendo realizada a entrevista com aplicação de questionários, utilizando os recursos da tecnologia por meio do questionário *forms* em um

encontro coletivo por meio do Grupo Focal. Otimizando o tempo dos professores e da pesquisadora.

Segundo Gatti (2005, p. 9) o Grupo Focal é uma técnica qualitativa importante, ela tem como objetivo captar entre os participantes percepções, os sentimentos e ideias, possibilitando a compreensão de diversos pontos de vista e processos emocionais, advindo do próprio contexto de interação criado.

Para Minayo (2009, p. 132), essa estratégia de coleta de dados pode e deve ser utilizada justamente por seu caráter dinâmico, posto que cada entrevista é parte relevante da pesquisa (por causa dos dados específicos que nela afloram), ressaltando-se que é esse conjunto de dados que encadeará as informações que o pesquisador lançará mão para compor a análise.

O trabalho parte do levantamento bibliográfico seguido da análise documental e das bases legais, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN nº 9.394/96; Base Nacional Curricular Comum BNCC (2018); Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) e do Plano de Ação e o Plano de Formação da Instituição campo da pesquisa.

Segundo Gil (2002), o desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas cabe considerar que, enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas, sobretudo por material impresso localizadas nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas.

4.1 Cenário da Investigação

A escola campo da pesquisa, é uma instituição pública, que iniciou seu funcionamento no ano de 2017, inaugurada no dia 20 de fevereiro do referido ano. A escola participa de rede de Educação Profissional integrada ao Ensino Médio do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA. Cada Unidade de Ensino do Instituto, nessa modalidade, recebe o nome de IEMA PLENO.

De acordo com o Plano de Ação do IEMA PLENO AXIXÁ, no ano de 2015, o Governo do Maranhão no intuito de melhorar a educação pública, especialmente a educação profissional e tecnológica, com vistas a preparar pessoas qualificadas e, assim, fortalecer a economia estadual, criou o Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA, por meio da Lei nº 10.254/2015 e regulamentado pelo Decreto nº 10.385/2016.

Este instituto foi criado numa perspectiva inovadora de educação, na qual há a articulação entre a Base Nacional Comum, a Parte Diversificada e a Base Técnica favorecendo uma formação politécnica verdadeiramente integral nas dimensões intelectual e corporal e nos

aspectos humano, social e profissional. Nesse sentido, o IEMA está organizado em IEMAs Plenos de Educação Profissional Integrado ao Ensino Médio em Tempo Integral e Unidades Vocacionais. (IEMA, 2023, p. 01)

O IEMA Pleno de Axixá partilha do objetivo do IEMA, que é: formar jovens autônomos, solidários e competentes, a partir de uma educação integral, criando oportunidades de uma formação plena, com desenvolvimento de práticas e vivências a partir de um currículo diferenciado e integrado com a formação técnica. (IEMA, 2023, p. 01).

A escola tem uma estrutura física que contempla 13 salas de aula adequadas para 40 alunos, quadra poliesportiva, laboratórios de Matemática, Biologia, Química, física e Eletrotécnica, sala de informática com lousa digital e 20 computadores interligados à rede de internet, espaços para atividades culturais, biblioteca, auditório, cozinha e refeitório, apresentando-se com um padrão arquitetônico adequado às necessidades formativas desses jovens protagonistas do século XXI.

O IEMA PLENO de Axixá está localizado na BR 402, KM 31, no povoado Santa Rosa, Axixá MA, em 2023, oferece cursos de Educação Profissional de nível médio na modalidade integrada, sendo os Cursos: Técnico em Informática com um público de 117 estudantes matriculados, Técnico em Eletrotécnica com 116 estudantes matriculados, Técnico em Eletromecânica com 118, Técnico em Informática para internet com 118 estudantes matriculados e Técnico em Rede de Computadores com 40 estudantes matriculados.

O IEMA PLENO possui 01 gestor geral, 01 gestor auxiliar pedagógico, 01 gestor auxiliar administrativo financeiro, 03 coordenadores de área, que também atuam como professores de componentes curriculares da Base Nacional Comum, Curricular e/ ou Parte diversificada do Currículo, 02 coordenadores de Eixo Tecnológicos, os quais, são também professores de disciplinas da Base Técnica, 36 professores que atuam em sala de aula, 01 professor da sala de atendimento educacional especializado, 02 intérpretes de Libras, 01 professor que também é coordenador de estágio, 01 professor que é coordenador de Núcleo de Pesquisa e Olimpíada de Conhecimento (NPOC), 01 coordenadora pedagógica, 01 bibliotecária, 01 secretária escolar, 01 coordenador de pátio, 01 porteiro, 01 TI, 04 auxiliares de limpeza, 05 auxiliares de cozinha, 01 técnica de nutrição e 04 agentes de vigilância. 504 estudantes que estudam em tempo integral.

4.2 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa compreendem 9 (nove) participantes, os quais foram convidados a participarem da pesquisa, sendo estes, professores em efetivo exercício do IEMA PLENO AXIXÁ e o gestor pedagógico da referida instituição. Como critérios de inclusão optou-se pela participação dos profissionais da escola que participaram de todos os encontros formativos observados, durante a observação participante pela pesquisadora. Sendo 8 (oito) professores que atuam efetivamente na docência do Ensino Médio e 01 (um) gestor pedagógico. Os demais professores que se enquadravam no critério de inclusão, também foram convidados a participarem, no entanto, por motivos adversos não conseguiram participar.

Todos os/as participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Foram adotados como critérios de exclusão os professores que ingressaram no campo da pesquisa a menos de 1 ano, por considerarmos que a sua vivência ainda não conteria os subsídios necessários que possam contribuir com propriedade sobre a abordagem, professores que estão em desvio de função, e os professores que estiverem de férias ou licença e ainda aqueles que não assinarem o TCLE.

Como estes sujeitos são convidados a participarem do processo, não há obrigatoriedade na sua participação. Sendo assim, caso decida desistir durante a entrevista, ou mesmo se recusar a responder o questionário, estes poderão ser interrompidos a qualquer momento, sem que lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

4.3 Geração de dados

Utilizamos o termo geração de dados no lugar de coleta de dados, por entender assim como Bulla, Garcez & Loder (2014, p. 262) que “[...] a vida social que nos interessa compreender é em si evanescente e que não pode ser captada integralmente por nenhum aparelho ou método de gravação”. Assim, o pesquisador não apenas coleta os dados, mas juntamente com os participantes da pesquisa, gera os dados a serem analisados, o que vai muito além de apenas registrar.

Dessa forma, foram inicialmente gerados os dados por meio de pesquisa documental que de acordo com Gil (2002, p. 62-3), a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de dados”: não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes. Ela é semelhante à pesquisa bibliográfica, segundo o autor, e o que a diferencia é a natureza das fontes, sendo material que

ainda não recebeu tratamento analítico, ou que ainda pode ser reelaborado de acordo com os objetivos da pesquisa. Consideramos ainda que

Pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências [...] (Pádua, 1997, p. 62).

Este momento da pesquisa consistiu na análise de como ocorre a formação continuada de professores que atuam nos cursos do IEMA PLENO/Axixá-MA, na perspectiva da construção de saberes e práxis que contribuem para a formação humana crítica e emancipatória.

Em seguida, já na escola, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os participantes autorizaram suas participações na pesquisa e iniciamos a realização das entrevistas semiestruturadas.

A pesquisa foi apresentada aos participantes por meio de folder explicativo e reunião pré-agendada. Nesta ocasião, demos a cada professor um diário de campo para que passassem a registrar suas experiências através das formações ocorridas na escola. Solicitamos aos professores, que fizessem uma descrição do que vivenciaram e qual a importância para sua práxis.

Também, foi aplicado um questionário no forms para os docentes participantes da pesquisa e realizada uma entrevista com o gestor pedagógico.

No final, cada participante socializou seus registros com a pesquisadora, pontuando suas dificuldades cotidianas e suas necessidades. A partir daí foram realizados três encontros formativos com os participantes da pesquisa e como considerou as possibilidades de superação dos desafios encontrados, apontando na direção de sugestões para saná-los.

Esses registros serviram como reflexão coletiva para a elaboração do Plano de Formação continuada, onde foram compiladas as orientações didático-metodológicas para uma formação humana, crítica e emancipatória, a qual consiste no produto final desse estudo.

4.4 Organização e análise de dados

A organização e análise dos dados gerados a partir da observação participante, dos questionários e entrevista semiestruturada foram feitos a partir das contribuições de Bardin (2011, p. 47), para a qual análise de conteúdo significa:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A partir da orientação da referida autora, a técnica de análise de conteúdos segue três passos fundamentais para que possamos analisar de forma efetiva os dados gerados, que são: Pré-análise, Exploração do material e Tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Na Pré-análise, depois de coletados os dados, partimos para organização dos materiais para a codificação. Nesta fase, fazemos a leitura flutuante do material, escolhemos os documentos que serão analisados (a priori) e selecionamos os documentos que foram coletados para a análise (a posteriori). Constitui-se o corpus com base na exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, formular os objetivos e preparar o material. Na fase da Exploração do material, temos as etapas de codificação e categorização do material. Na codificação é feito o recorte das unidades de registro (a palavra, o tema, o objeto ou referente, o personagem, o acontecimento ou o documento) e seleção da unidade de contexto, levando em consideração a pertinência. Em seguida, será feita a categorização, que seguirá algum dos seguintes critérios: semântico, sintático, léxico ou expressivo. No que se refere ao Tratamento dos resultados obtidos e Interpretação, é feita por meio da inferência, que é um tipo de interpretação controlada. A inferência poderá apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor (Bardin, 1977, p. 133).

Assim compreende a Organização dos dados, primeiro passo que consiste na avaliação dos documentos obtidos durante a pesquisa. Nessa etapa avaliamos o que foi relevante ou não para ser analisado, ou seja, fizemos o levantamento do que foi utilizado na análise. Ademais, sendo necessário entrar em contato com os atores sociais dessa problemática, através da averiguação das respostas expostas nas entrevistas e observação em lócus.

O segundo passo corresponde à Codificação dos dados que se subdivide em unidade de registro e unidade de contexto. A unidade de registro envolve o que foi analisado, ou seja, o assunto que está sendo pesquisado. Já a unidade de contexto, por sua vez, se refere ao contexto em que a unidade de registro se encontra.

E o terceiro e último passo corresponde à Categorização, passo em que se agrupa o material analisado relacionando as unidades de registro com o problema de pesquisa formando assim as categorias. A interpretação dos resultados obtidos pode ser feita por meio da inferência, que é um tipo de interpretação controlada. Para Bardin (1977, p. 133), a inferência poderá “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”.

Enfim, após a geração de dados, o material foi organizado para análise. Analisamos as transcrições das entrevistas realizadas com os participantes, assim como os registros que foram gerados durante a observação, buscando relacioná-los com o objeto da pesquisa, o problema e os objetivos fazendo assim a decodificação dos dados e, por conseguinte, a categorização.

4.5 Aspectos Ético-Legais

Este projeto de pesquisa desenvolvido em conformidade com as normas vigentes expressas na Resolução 510/16, uma vez que traz em seu bojo a preocupação com as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. O projeto foi submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), e no seu desenvolvimento observadas as orientações e demais normas e recomendações éticas para a realização de pesquisas no IEMA, de acordo com a Resolução n. 466/12 (Brasil, 2012).

O termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi entregue aos participantes, sendo facultada aos professores da escola pesquisada a sua participação e permanência nas reuniões. Esclarecemos que a qualquer momento, qualquer um dos participantes poderia desistir de sua participação sem nenhum prejuízo para ele. Estávamos aptos a esclarecer, sempre que necessário, cada uma das etapas da pesquisa para que não houvesse nenhuma dúvida sobre os processos do estudo.

O material coletado é de uso exclusivo do pesquisador, sendo utilizado com a finalidade de fornecer elementos para a realização da pesquisa, bem como dos artigos e publicações que dela resultem. Será assegurada a confidencialidade dos dados e das informações que possibilitem a identificação dos participantes.

A pesquisa não oferece nenhum dano ou desconforto aos participantes e não será objeto de nenhum benefício, ressarcimento ou pagamentos. É válido destacar que os dados coletados não serão objeto de comercialização ou divulgação que possa prejudicar os entrevistados. Nesse aspecto, os dados coletados serão guardados durante cinco anos pelo pesquisador, sendo destruídos tão logo esse prazo tenha expirado.

Poderão ocorrer os possíveis riscos durante a realização da pesquisa: “constrangimento” devido a presença de terceiros na sala de aula durante a observação participante, além de frustração devido às condições de trabalho, cansaço para participar devido a jornada exaustiva de trabalho, poderão sentir-se constrangidos devido aos questionamentos da entrevista realizada. Tais riscos serão amenizados pelo fato de ser a pesquisadora integrante do quadro efetivo desta escola, o que pode caracterizar um ambiente mais acolhedor entre

pesquisador e participante, visto que compartilham da mesma realidade. Cada participante também será entrevistado de modo individual e particular, deixando o sujeito mais à vontade.

Como benefícios da pesquisa destacamos: a contribuição para a reflexão sobre a formação continuada, bem como sua práxis e os saberes desenvolvidos; a constituição de um ambiente rico em práticas que favoreçam a formação humana, crítica e emancipatória, que poderá resultar em grandes ganhos para a educação e para uma comunidade escolar mais consciente, conseguidos através das formações continuadas propostas no plano de formação continuada, produto desta pesquisa, que contribuirá para o autoconhecimento e busca coletiva de conhecimento para aprimorar suas práticas pedagógicas. Promover uma transformação na realidade educacional e assim uma intervenção positiva na sociedade em que a escola está inserida, bem como para o campo da pesquisa por meio do produto proposto no final da pesquisa.

É compromisso assumido pelo pesquisador manter os participantes informados acerca do andamento da pesquisa e, ao final de sua realização, comunicar-lhes os resultados.

5. PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES E GESTORES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NO IEMA/AXIXÁ-MA: SABERES E CONHECIMENTOS PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA CRÍTICA E EMANCIPATÓRIA

Nesta seção abordamos as percepções dos professores e gestores a partir da metodologia da observação e entrevista. Tem ainda como objetivo trazer as análises da coleta de dados realizadas a partir da pesquisa de campo no IEMA/AXIXÁ – MA, visando atender aos objetivos propostos neste estudo.

A observação inscreve-se numa abordagem na qual o observador participa ativamente nas atividades de recolha de dados, sendo requerida a capacidade do investigador se adaptar à situação. Partindo dessa premissa, é que consideramos importante utilizar dessa metodologia e assim, levantar dados relevantes para o enriquecimento da pesquisa.

Inserida no conjunto das metodologias denominadas de qualitativas, a Observação é utilizada em estudos ditos exploratórios, descritivos, etnográficos ou, ainda, estudos que visam a generalização de teorias interpretativas. Sendo que, para os registros da observação, utilizamos o diário de campo. Com o objetivo de registrar as informações necessárias para nossa pesquisa, além da aquisição das impressões dos participantes.

De acordo com Kroeff, Gavillon e Ramm (2020, s/n), ao ponderar sobre o diário de campo para Weber (2009), consideram que

o diário de campo é uma ferramenta importante para a autoanálise do(a) pesquisador(a), não sendo um texto completo, mas um material de análise da pesquisa, podendo haver partes que não serão mencionadas em publicações científicas, mas que devem ser consideradas durante a análise dos dados.

Os diários compreendem registros não somente de procedimentos técnicos, mas também conversas que “acontecem em filas de ônibus, no balcão da padaria, nos corredores das universidades; outras são mediadas por jornais, revistas, rádio e televisão” (Spink, 2003, p. 29).

Registramos então, as observações realizadas e registradas no diário, que traz as seguintes informações:

As observações foram coletadas nos encontros formativos sendo o 1º encontro realizado em fevereiro de 2023, com o tema “Modelo Institucional (fundamentos): Projeto de vida, Estudo Orientado e Eletivas”. Neste encontro, participaram os professores coordenadores de área e eixo tecnológico da escola, demais professores e gestores escolares. Com o objetivo de rediscutir e repensar as metodologias de êxito do modelo pedagógico do IEMA. Além de observar e provocar a percepção dos professores sobre a importância da formação continuada dos professores para o êxito do trabalho docente. Como metodologia foi utilizado a discussão

sobre os temas, com a apresentação das concepções sobre as metodologias, com o registro das impressões individuais. Este encontro fez parte da semana pedagógica da escola.

O segundo encontro teve como tema “DESIGN THINKING para professores”. Que teve como objetivo, observar a formação continuada dos professores participantes da pesquisa proposta pela escola. Este encontro ocorreu no mês de março de 2023. A metodologia utilizada foi a análise da proposta do IEMA sobre a metodologia a ser usada nos trabalhos de conclusão dos cursos técnicos da instituição.

O terceiro encontro ocorreu em abril de 2023, com a temática “adaptação curricular para os alunos com deficiência: instrumentais e aulas”. A participação neste encontro teve como objetivo compreender os desafios encontrados pelos professores na construção de conhecimentos e saberes necessários para a formação crítica e emancipatória dos estudantes.

Neste encontro utilizamos como metodologia a investigação sobre as formações realizadas para estes professores, onde tivemos a participação, de forma a provocar uma discussão, sendo feita a exposição por área de conhecimento e eixo tecnológico, tendo a possibilidade de serem abordadas as inquietações, necessidades e expectativas dos professores sobre as contribuições das formações continuadas para uma formação humana, crítica e emancipatória.

Observamos que os professores consideram que a formação continuada para os professores, é de suma importância e uma necessidade veemente para a práxis pedagógica. Enfatizando que, essa necessidade se dá pela não contemplação da rede em atender toda a demanda existente de acordo com as falas observadas.

Analisamos que, as formações são pontuais, ocorrendo com escassez, e as que acontecem são específicas para as áreas ou eixo tecnológico, bem como, não ocorrem formações com temáticas voltadas para uma formação humana, crítica e emancipatória. As formações são voltadas para a perspectiva técnico e/ou profissional e ainda para as áreas de Ciências Exatas, específicas para os laboratórios.

Em suas falas, os professores elogiaram a iniciativa da celebração do Convênio IEMA/UEMA, que trata do Mestrado Profissional em Educação, em Geografia, em História e Língua Portuguesa. “Esse convênio foi o mais importante feito para a formação continuada dos professores da rede IEMA, porém ainda é um número pequeno de professores contemplados”.

Observamos que, os desafios são inúmeros para que os professores consigam ser contemplados com a formação continuada, uma vez que são professores de tempo integral e o tempo é comprometido com as inúmeras atividades que a educação profissional em tempo

integral requer. Carece de um esforço enorme por conta desse acúmulo de trabalho e falta de disponibilidade de tempo para o estudo.

Como perspectivas, observamos que, os professores vislumbram uma formação continuada que contemple a carência oriunda da formação inicial e que vá além, buscando atender as exigências que a vida cotidiana exige, como ser pensante, crítico, solidário e autônomo.

Assim, através da entrevista semiestruturada com 08 professores e o gestor pedagógico e da observação nos encontros formativos mensais realizados no período de fevereiro a abril/2023. Durante 03 encontros foi possível obter respostas para as categorias analisadas, trazendo assim, subsídios para a produção posterior do produto desta pesquisa.

5.1 A entrevista semiestruturada

Iniciamos com uma reunião para sensibilização dos professores para esclarecer os objetivos e como seria realizada a entrevista, oportunidade em que apresentamos as temáticas que seriam investigadas, como seria o processo de geração/coleta de dados e a produção coletiva do Produto Técnico Tecnológico. Em seguida, fizemos a leitura do TCLE (disponível no APÊNDICE A) e o disponibilizamos para que os docentes se apropriassem do conteúdo do Termo e assiná-lo, para assim iniciarmos a coleta de dados.

As pesquisas sociais se baseiam em grande parte, em entrevistas, as quais costumam ser analisadas qualitativamente, por meio da Análise de Conteúdo. Entende-se, tal análise, como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis, em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos extremamente diversificados” (Bardin, 2011, p. 15).

A entrevista é entendida como instrumentos escritos e planejados para reunir dados de indivíduos a respeito de conhecimento, atitudes, crenças e sentimentos. Nesse sentido, as entrevistas podem ser consideradas conversas com finalidades e se caracterizam pela sua forma de organização.

A entrevista é considerada uma modalidade de interação entre duas ou mais pessoas. Essa pode ser definida como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e por meio de perguntas formuladas busca a obtenção dos dados que lhe interessa. É uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para o objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo (Minayo, 2010, p. 261).

A entrevista (APÊNDICE B) conta com um total de 09 questões a respeito do tema estudado, além de uma breve investigação acerca do perfil profissional dos docentes entrevistados num total de 09 profissionais.

Vale destacar que o critério de inclusão foi o convite como voluntário para participar da pesquisa. Os professores que participaram dos encontros formativos, foram convidados a participar da entrevista. Porém, por algumas situações de conflitos de tempo e sobrecarga de trabalho, não tiveram como participarem. A entrevista semiestruturada foi assim organizada.

5.2 Perfil profissional dos sujeitos entrevistados

A pesquisa contou com a participação de 8 professores/as em efetivo exercício em sala de aula, que trabalham em tempo integral e um gestor pedagógico. Nessa modalidade, atuam 37 professores, destes, foram convidados todos os professores com mais de 1 ano de atividade na escola e que participaram dos encontros formativos, que fizeram parte da observação participante, sendo este o critério de inclusão. Além dos professores, foi convidado ainda a participar, o gestor pedagógico da escola.

Dos professores convidados, responderam ao questionário 8 professores.

Para traçar o perfil mantendo o sigilo dos participantes, nomeamos os de Participante 1 (P1), Participante 2 (P2), Participante 3 (P3), Participante 4 (P4) e Participante 5 (P5), Participante 6 (P6), participante 7 (P7), participante 8 (P8) e participante 9 (P9).

Sobre a formação inicial dos participantes, todos são graduados em Licenciatura Plena. Sendo 1 em Filosofia, 1 em História, 3 em Letras, 1 em Química, 1 em Matemática, 1 em História, Geografia e Pedagogia e 1 em Ciências da computação. Como já visto, a formação continuada é fundamental para o desenvolvimento das atividades profissionais, e os entrevistados, relatam possuir pós-graduação do tipo Especialização, mestrado e doutorado.

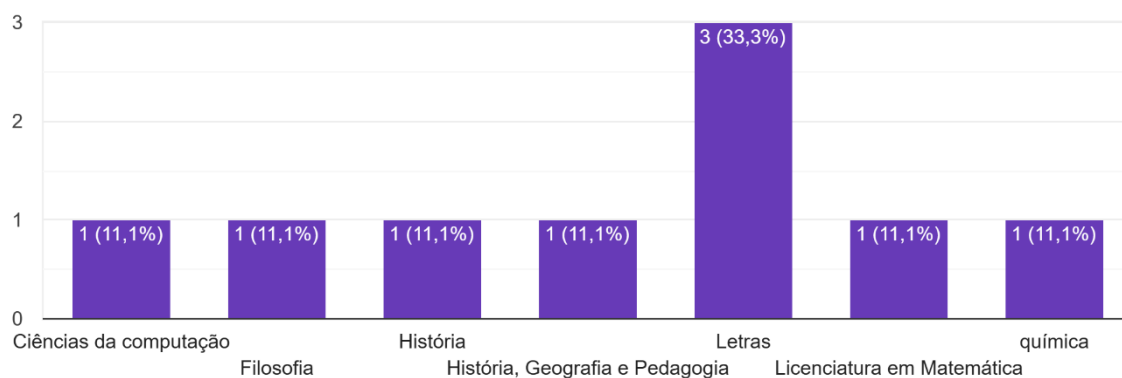
A experiência profissional foi questionada aos participantes, e assim, obtivemos o resultado correspondente ao tempo de experiência na docência, onde a maioria dos entrevistados possuem experiência entre 5,1 a 10 anos, equivalente a 7 entrevistados. Um participante declara possuir experiência entre 15,1 a 20 anos e 1 declarou ter experiência entre 30,1 a 35anos.

Observamos que os docentes desta Escola possuem uma vasta experiência profissional na educação básica, alguns entre o serviço público e privado, o que pode contribuir para uma maior facilidade e habilidade no processo educativo rico em práticas diversas. Além de uma excelente formação. Como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Graduação

Graduação

9 respostas



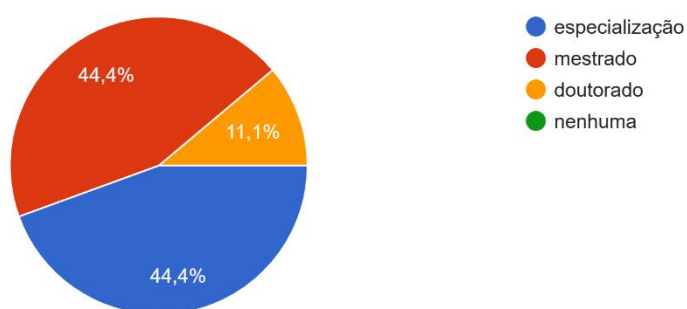
Fonte: elaborado pela autora (2024).

Em se tratando da formação continuada os participantes respondem ter cursado pós-graduação do tipo, especialização, mestrado e doutorado, como demonstra o gráfico a seguir:

Gráfico 2 - Que tipo de pós-graduação

Que tipo de pós graduação

9 respostas



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Observamos que 100% dos professores possuem pós-graduação, o que demonstra o compromisso com o investimento pessoal no desenvolvimento profissional docente.

Feito isto, daremos início às análises dos questionamentos da entrevista semiestruturada realizadas com estes profissionais a partir das categorias de análises traçadas para este trabalho.

Apresentaremos aqui os resultados e discussões da pesquisa obtidos a partir da coleta de dados no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA Pleno Axixá, por meio da entrevista semiestruturada e da observação participante resultantes da pesquisa no local, desenvolvendo os objetivos geral e específicos deste estudo.

Assim, no intuito de desenvolver uma análise de conteúdo (BARDIN, 2011), realizamos a codificação tendo por base o problema da pesquisa, seus objetivos e as observações feitas durante a pesquisa bibliográfica e de campo.

Em seguida, foi feita a categorização, na qual demos destaque às seguintes categorias de análise: Formação de professores na perspectiva da formação humana crítica e emancipatória; Os conhecimentos dos docentes sobre a proposta de Formação Continuada do IEMA; A percepção dos professoras acerca da contribuição da formação continuada dos professores do IEMA para ressignificar suas práxis pedagógicas; A concepção dos professores sobre a contribuição dos cursos do IEMA para a formação humana, crítica e emancipatória dos estudantes; A percepção dos professores sobre os desafios encontrados na formação continuada do IEMA/AXIXÁ; O que pode ser melhorado na formação continuada do IEMA PLENO AXIXÁ, na visão dos professores; a percepção dos professores sobre os conhecimentos e saberes construídos ao longo da trajetória docente, que podem contribuir para a formação humana e crítica dos estudantes; A percepção dos professores sobre os encontros de formação de professores do IEMA PLENO AXIXÁ, e sua contribuição para a formação humana, na perspectiva crítica e emancipatória; manifestações dos professores em participar da construção de um Caderno de orientações para elaboração do Plano de Formação de Professores do ensino médio integral.

Durante a seleção das unidades de registro, foi possível identificar as unidades de contexto contidas nas entrevistas e nos resultados das observações das práticas pedagógicas dos professores e que eram necessárias para a extração das respostas aos objetivos da pesquisa.

Destacamos que os procedimentos realizados e a participação ativa dos docentes foram significativos para a obtenção dos resultados e desafiadores no sentido de traçar discussões relevantes acerca das categorias.

5.3 Conhecimento da proposta de formação continuada do Ensino Médio Profissional Integrado do IEMA- Axixá-MA

Nesta categoria de análise, identificamos que todos os docentes ao responderem a primeira questão da entrevista, demonstraram ter conhecimento da proposta de formação continuada do IEMA/AXIXÁ, configurando uma unidade de registro necessária para a análise.

Sendo que 100% dos entrevistados responderam que sim, quando questionados sobre “Você conhece a proposta de formação continuada do Ensino Médio Profissional Integrado do IEMA-Axixá-MA?”

Podemos destacar, como demonstra o resultado que, existe uma coerência nas respostas dos entrevistados em se tratando da unanimidade. O que nos leva a perceber a importância desse conhecimento para o processo de formação continuada, uma vez que, ao tomarem conhecimento dessa proposta, os participantes têm propriedade para opinar e sugerir sobre as suas necessidades cotidianas no que se refere ao processo contínuo de formação. Pois, baseados no que diz Freire, a formação permanente pressupõe que o formador e o formando se compreendam como seres inconclusos e que essa é uma condição humana que impede o homem a se enveredar, curiosamente, na busca pelo conhecimento de si e do mundo.

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (Freire, 1993a, p. 22-23)

Com base no pensamento de Freire, a formação deve ser contínua, pois a educação é permanente, com isso os saberes e conhecimentos são incorporados ao longo da vida. Partido dessa premissa, vale ressaltar a necessidade de participação ativa dos professores em expor suas necessidades e conflitos, para que a formação contemple e venha sanar essas lacunas que possam existir.

Vale destacar que, no ano de 2023, o IEMA propôs no seu plano de formação as seguintes temáticas a serem desenvolvidas com os professores de todos os IEMAS Plenos, porém nem todos os professores foram contemplados, uma vez que as temáticas são voltadas para professores de áreas específicas, como:

- Mentoring for education em desing thinking, para professores orientadores de TCC;
- Formação em robótica educacional e elaboração de projetos de fomento e entrega de kits de prática experimental, para professores de robótica educacional;
- Workshop em plataformas digitais e laboratórios virtuais educacionais, professores de química, biologia, física e matemática que ministram o componente curricular de práticas experimentais;
- Princípios, conceitos e metodologias do modelo institucional do IEMA, para as equipes gestoras;

- Oficina de intervenção em casos de depressão, ansiedade e automutilação, para gestores pedagógicos, professores de projeto de vida e 2 professores com perfil formador;
- Formação continuada em redação de escrita científica. para gestores pedagógicos e professores coordenadores do NPOC;
- Assessoria e suporte metodológico a docentes de língua estrangeira moderna: inglês / espanhol para gestores pedagógicos e professores de língua estrangeira moderna inglês/espanhol;
- Oficinas do projeto artístico/integra dor do núcleo de arte & cultura do IEMA /2023 para professores de arte, estudantes e comunidade escolar/entorno;
- Formação em biossegurança e práticas experimentais para professores multiplicadores das disciplinas de química, biologia, física e matemática de cada IEMA PLENO;
- Curso de facilitação em design THINKING para professores da base técnica.

Estas foram as temáticas realizadas com os professores da Rede IEMA no ano de 2023, a exemplo do que é proposto também nos planos dos anos anteriores. Diante do exposto, o que podemos observar, não teve nem uma temática que contemplasse as reais necessidades do coletivo de professores, o que sinaliza a necessidade da Escola, avaliar e sondar os professores para elaborar coletivamente o seu Plano de formação, como retrata a necessidade apresentada pelos professores entrevistados.

Porém, ao investigar sobre o Plano de formação do IEMA/AXIXÁ no ano de 2023. O Gestor Pedagógico nos apresentou as seguintes temáticas, que foram trabalhadas em 2023, no momento que é destinado no calendário acadêmico, para o Planejamento Coletivo. Momento este, que deve ser utilizado também para as formações continuadas em serviço, tais como:

- Modelo Institucional (Fundamentos) Projeto de Vida, Estudo Orientado, Eletivas. Para Professores e Equipe Gestora;
- Adaptação Curricular: Instrumentais e Aulas. Para os Professores;
- Design Thinking Para Professores;
- Instrumentais Pedagógicas. Para os Professores;
- Assédio Moral e Sexual. Para Professores e Gestores;
- Modelo Institucional. Para os Professores e Gestores;
- Regimento Interno. Para os Professores;
- Formação Em Projeto De Vida. Para os Professores.

Observando as temáticas abordadas nos encontros formativos, podemos destacar que estas formações em parte não são voltadas para uma formação humana, crítica e emancipatória, uma vez que, as temáticas são extremamente relacionadas à replicação do que está proposto no Modelo Pedagógico do IEMA.

Não se visualiza formações que propiciem a criticidade dos professores que contribua para a formação humana dos estudantes. Observa-se ainda, que algumas temáticas são replicação do Plano proposto pela Diretoria de Ensino do IEMA. Deixando assim, uma lacuna em relação a uma formação crítica, aquela que promove uma educação libertadora, defendida por Freire (1987), quando diz:

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira de educação ‘bancária’, mas um ato cognoscente (Freire, 1987, p. 39).

Creemos que, este seja um motivo, pelo qual algumas escolas ainda seguem o modelo da repetição e da reprodução de conteúdo pronto, compactuando com o governo eleito no Brasil em 2018, que condenava de modo cabal a criticidade dos alunos, sendo que, quando estes conseguem a partir da reflexão da realidade, da comparação das ideias, compreender de forma crítica sobre as contradições postas na sociedade.

Contudo, é importante destacar que, para que ocorram práticas que propiciem uma formação crítica dos discentes, é necessário que haja uma sólida formação para o professor, que este também adquira práticas libertadoras e emancipadoras.

A percepção dos professores acerca do tema formação continuada de professores

Nesta categoria de análise, identificamos a recorrência das palavras novos conhecimentos, aprimoramento e desenvolvimento profissional nas falas dos professores ao responderem a segunda questão da entrevista, configurando assim as unidades de registro e unidades de contexto necessários para a análise. Estas unidades segundo Bardin (2011), podem ser a palavra, o tema, o objeto ou referente, o personagem, o acontecimento ou o documento, identificados a partir da exploração do material.

Apresentamos abaixo os depoimentos dos entrevistados ao questionarmos “Para você, o que é formação continuada de professores?”

Os professores deram respostas positivas, sobre a formação continuada, pois acreditam que esse tipo de formação favorece o desenvolvimento profissional, propiciando o aprimoramento das suas práticas pedagógicas, através da busca individual do professor e aprofundamento de conhecimentos. Como podemos perceber nas respostas:

P1: Formação continuada constitui-se do processo de aperfeiçoamento profissional do professor em todas as dimensões, para aprimoramento de sua prática que se dá tanto pela busca individual de cada professor por cursos de pós-graduação, outras graduações ou outros cursos, como pela oferta de formação pela rede e ou escola em que o professor atua.

P2: A formação continuada de professores promove o engajamento dos profissionais da educação em processos de aprimoramento que lhes permite estar sempre bem-informados e atualizados sobre as novas tendências educacionais, permitindo-lhes a um agregamento de possibilidades, tornando-lhes capazes de construir e se adaptar às rápidas e diversas mudanças do contexto educacional.

P3: Dar prosseguimento aos estudos avançados da docência.

P4: A formação continuada de professores refere-se a aprendizagem e desenvolvimento profissional contínuo a educadores após sua formação inicial.

P5: Aprofundamento de conhecimento.

P6: A formação que ocorre com frequência atendendo as necessidades e atualizações da comunidade escolar.

P7: A formação continuada contribui com o crescimento e melhoria da prática pedagógica dos profissionais da educação, no exercício da sua função. A formação é o momento de melhoria contínua sobre apropriação do modelo. Este por sua vez, nos leva a refletir, melhorar, elaborar críticas construtivas sobre a prática diária pedagógica, o Projeto de vida dos estudantes, a Pedagogia da presença, as relações interpessoais, modelo de gestão, modelo pedagógico, melhoria da aprendizagem, resultados, etc.

P8: Qualificação do professor para melhor atuação na docência.

P9: Processo contínuo de aprendizagem, com temas diversificados.

Podemos inferir que, embora alguns professores tenham uma denominação equivocada da formação continuada, ambos concordam que esta seja um recurso importante e favorável para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, relacionando com a busca pelo novo, por mudanças e novas estratégias de trabalho que venham dar respostas às necessidades emergentes de uma sociedade em transformação.

Na visão de Nóvoa (1995; 1999; 2007; 2022), a formação de professores tem uma nova concepção, na qual deve privilegiar este tempo entre dois, a indução profissional, através da residência docente ou de outras iniciativas, um tempo que é estruturante do desenvolvimento profissional docente. Para o fazer, é imprescindível construir sínteses e alternativas que nos permitam escapar a dicotomias e binarismos.

Compreendemos que a formação continuada de professores é mais eficaz quando parte dos próprios problemas que emergem no ambiente de trabalho. O foco dos profissionais, união de forças e as trocas de experiências se tornam aliados fundamentais para que possa haver debate e busca de resoluções para as questões comuns àquele ambiente. Para Freire (2001; 2002; 2005; 2006), a formação de professores é um processo permanente que incorpora as dimensões inicial e continuada.

Segundo Freire (2005, p. 30), a formação de professores deve ser uma prática reflexiva e crítica, que permita aos professores desenvolverem uma consciência crítica sobre a realidade

social em que estão inseridos e sobre o papel que desempenham na transformação dessa realidade. O autor propõe ainda, uma formação que vá além da mera transmissão de conhecimentos técnicos, mas que leve em conta a dimensão ética e política da educação, e que seja capaz de formar professores comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária

A concepção dos docentes sobre a contribuição da formação continuada do IEMA para ressignificação das suas práxis pedagógicas

Nesta categoria questionamos os docentes, instigando-os a responder a seguinte questão: “Você considera que a formação continuada do IEMA contribui para ressignificar suas práxis pedagógicas? Justifique.”

A resposta inicial dos professores foi única. Todos os entrevistados responderam sim. Justificando o seguinte:

P1: A proposta pedagógica do IEMA é ousada e inovadora, levando o professor a transcender as práticas antigas de atuação docente, ao aprofundar no modelo pedagógico o professor enriquece sua práxis e ajuda a aperfeiçoar o modelo pedagógico com novas ideias e práticas.

P2: Uma vez que nos possibilita melhores condições de conhecimento.

P3: Devido ao estímulo aprofundado de conhecimento e a ampliação de habilidades docente.

P4: Manter os educadores atualizados com as últimas descobertas e desenvolvimentos em suas disciplinas e na educação em geral, além de aprimorar as habilidades pedagógicas, métodos de ensino e uso de tecnologias educacionais.

P5: Porque é um processo entre teoria e prática.

P6: Sem a formação ficamos isolados e limitados para replicar o conhecimento.

P7: Toda formação contribui consideravelmente com a melhoria da prática pedagógica e a qualidade do ensino. Porém, na minha escola, IEMA IP Axixá, a formação continuada tem sido muito insuficiente. No ano de 2023 por exemplo, poucas formações foram realizadas, e quando acontecia só tinha o nome de formação, geralmente se usava o momento para dar informações e lembretes sobre calendário, provas, questões administrativas como alimentação, limpeza etc. Dessa forma, os professores que adentram na escola, ficam dispersos e não se apropriam do modelo. Isso é muito ruim. Este ano, tivemos uma formação boa, com a professora kênia, contudo, foi insuficiente pois foi remota e não podíamos participar, já que o nosso gestor pedagógico, não nos deu essa opção.

P8: Sim, as qualificações preparam o professor para trabalhar com determinada realidade, melhorando e qualificando o professor para realizar um trabalho de excelência.

P9: Porque é necessário o docente está atualizado.

Nesta categoria observamos que, a palavra “sim”, foi recorrente nas respostas, porém quanto às justificativas houve divergências nas justificativas, necessitando de análise.

A participante 7 desqualifica as formações que ocorrem no IEMA/AXIXÁ, e trata da importância que tem a formação continuada na escola. Nesse sentido faz-se necessário repensar as práticas de formação continuada na escola, uma vez que tal formação é considerada

necessária na profissão docente e que ocorram na escola, para a melhoria da práxis pedagógica, como assevera Nóvoa (2007):

É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão”. Sublinha a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus pares, e acrescenta que não haverá nenhuma mudança significativa se a comunidade dos formadores de professores e a comunidade dos professores não se tornarem mais permeáveis e imbricadas (Nóvoa, 2007, p, 10).

Neste contexto, cabe repensar a formação continuada na escola, a partir das necessidades e contextos existentes, uma vez que os professores ao conhecerem a proposta de formação continuada da escola, consideram que contribui para ressignificar suas práxis pedagógicas, porém precisa ainda ser melhorada e atender os anseios e necessidades dos docentes.

Torna-se evidente na fala dos professores a necessidade de que a formação continuada deve se pautar na concepção de uma formação humana, crítica e que emancipe os sujeitos partícipes desse contexto educacional, a qual defendemos como sendo a necessária para a contemporaneidade.

A concepção dos professores sobre a contribuição dos cursos do IEMA para a formação humana, crítica e emancipatória dos estudantes

Nesta unidade de registro questionamos os docentes com a seguinte indagação “Você considera que os cursos ofertados pelo IEMA contribuem para a formação humana, crítica e emancipatória dos estudantes? Justifique.

Ao observarmos as respostas, identificamos que um professor entrevistado respondeu que não, sendo que os demais responderam sim. Como mostra o gráfico abaixo. Tendo como justificativa o seguinte:

P1: Os cursos ofertados pelo IEMA não se limitam à formação intelectual e ou técnica do estudante, mas estando integrados à BNCC e parte diversificada, além de oferecer essas dimensões formativas, ajudam o estudante a se desenvolver de maneira holística tendo uma formação que lhe amplia as possibilidades e oportunidades o crescimento humano.

P2: Contribui de forma significativa para que o aluno realize o seu projeto de vida.

P3: Sim, devido a inclusão de cursos de capacitação profissional, aperfeiçoamento e atualização, em todos os níveis de escolaridade.

P4: curso técnico pode contribuir significativamente para a formação profissional e pessoal, também oferece maiores oportunidade de trabalho

P5: Interessante porque de acordo com o modelo, os estudantes saem capacitados para o mercado de trabalho e solução para os problemas do século 21.

P6: Os estudantes assumem o papel de protagonistas de suas histórias, o que contribui para a formação do ser crítico.

P7: Os estudantes não têm a opção de escolha, são matriculados nos cursos ofertados pela rede IEMA. Sem contar que a formação da base técnica tem sido muito

insuficiente. A prova disso é que a grande maioria dos estudantes, ingressam na faculdade e não no mercado de trabalho, pois não se sentem preparados tecnicamente.
 P8: Sim, o aluno é instigado ao longo dos três anos para que construa um pensamento crítico, principalmente pela área de ciências humanas e por meio de atividades desenvolvidas pela escola. (jovem protagonista, eventos, olimpíadas etc.)
 P9: É necessário construir o senso crítico do estudante.

Ao analisarmos estas respostas, observa-se que a maioria dos entrevistados concordam que os cursos ofertados pelo IEMA contribuem para a formação humana, crítica e emancipatória dos estudantes, ao considerarem que estudante a se desenvolver de maneira holística tendo uma formação que lhe amplia as possibilidades e oportunidades para o crescimento humano, sendo que os estudantes realizam o seu projeto de vida, propiciando uma formação profissional e pessoal. Que contribuem significativamente para a formação profissional e pessoal dos discentes, também oferecem maiores oportunidade de trabalho, propiciando capacitação para o mercado de trabalho e solução para os problemas do século 21, levando os estudantes a assumirem o papel de protagonistas de suas histórias, o que contribui para a formação do ser crítico. Sendo este aluno instigado ao longo dos três anos para que construa um pensamento crítico, principalmente pela área de ciências humanas e por meio de atividades desenvolvidas pela escola, como: jovem protagonista, eventos, olimpíadas etc. No entanto, vale destacar a fala de um participante quando questiona este modelo de educação, considerando que, os estudantes não têm a opção de escolha, são matriculados nos cursos ofertados pela rede IEMA. Sem contar que a formação da base técnica tem sido muito insuficiente. A prova disso é que a grande maioria dos estudantes, ingressam na faculdade e não no mercado de trabalho, pois não se sentem preparados tecnicamente.

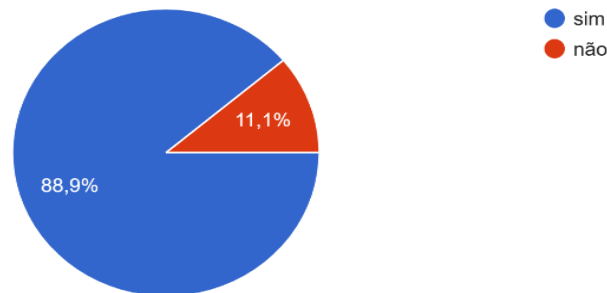
Então, podemos analisar que existem contrapontos sobre a formação oferecida pelo IEMA. Não sendo consenso que a escola ofereça cursos que contribuem para a formação humana, crítica e emancipatória dos estudantes, cabendo nesse sentido repensar a oferta desta formação para as juventudes, que carecem de oportunidades, bem como de autonomia para decidir sobre o seu futuro e automaticamente realizar seu projeto de vida. Para que isso ocorra é imprescindível que este jovem tenha oportunidade de escolha e não das imposições oriundas do sistema.

Abaixo, o gráfico que representa as respostas sobre a questão analisada.

Gráfico 3 - Você considera que os cursos ofertados pelo IEMA contribuem para a formação humana, crítica e emancipatória dos estudantes?

Você considera que os cursos ofertados pelo IEMA contribuem para a formação humana, crítica e emancipatória dos estudantes?

9 respostas



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Diante das respostas diversificadas e contextualizadas sobre a formação dos estudantes do IEMA, os docentes tiveram pensamentos relevantes e ao mesmo tempo questionadores, o que nos remete a refletir sobre a formação acadêmica do estudante do ensino médio na modalidade profissionalizante, integrado em tempo integral. Essa modalidade de ensino, não deve se limitar apenas à sala de aula; ela deve moldar indivíduos completos, conscientes e preparados para contribuir positivamente para a sociedade.

Porém há controvérsias, alguns estudiosos como Saviani (2016, p. 83) alertam que:

Nas condições atuais não é mais suficiente alertar contra os perigos da racionalidade técnica advogando-se uma formação centrada numa cultura de base humanística voltada para a Filosofia, Literatura, Artes e Ciências Humanas à revelia do desenvolvimento das chamadas “Ciências Duras”. É preciso operar um giro da formação na direção de uma cultura de base científica que articule, de forma unificada, num complexo compreensivo, as ciências humano-naturais que estão modificando profundamente as formas de vida, passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária. É este o desafio que o sistema nacional de educação terá de enfrentar. Somente assim será possível, além de qualificar para o trabalho, promover igualmente, o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania.

É notório que ainda existe um grande caminho a ser trilhado no sentido da efetivação de uma nova educação, especialmente na articulação entre as demandas atuais e futuras do mundo do trabalho e do projeto de educação para a sociedade.

A percepção dos professores e do gestor pedagógico sobre os desafios encontrados na formação continuada do IEMA/AXIXÁ

Quando questionados sobre os desafios encontrados na formação continuada no campo da pesquisa, as respostas foram diversificadas ao responderem o seguinte questionamento: “Quais desafios você encontra na formação continuada do IEMA/AXIXÁ?”

- P1: Tempo e Internet de qualidade para a realização de atividades fora de sala de aula.
- P2: Encontrar formas criativas de lidar com as diversas juventudes e seus "dilemas" e conciliar as bases técnica e nacional comum sem perdas em nenhuma destas.
- P3: Gestores despreparados para ofertar a formação: se julgam alto suficiente e não aceitam opiniões.
- P4: Levar o que foi absorvido nas formações continuada para a sala de aula, por conta de muitos casos de desinteresse e déficits dos estudantes.
- P5: A Constância. Na maioria das vezes, tempo. Uma vez que a demanda integral requer um tempo árduo no ambiente escolar.
- P6: A aplicabilidade às vezes é difícil pela falta de recursos.
- P7: Agendas lotadas, com aulas, correção de provas e outras responsabilidades.
- P8: Encontrar tempo para participar de programas de formação continuada. As vezes nem sempre estão alinhados com as necessidades específicas dos professores ou com os desafios encontrados em suas salas de aula, o que pode reduzir a motivação para participar.
- P9: Diversos, como exemplo, o projeto de vida. Respeito.

Nesta categoria podemos observar que alguns termos apareceram na fala de quase todos entrevistados. Um dos mais abordados como um fator preponderante nos desafios, foi o “*tempo*”, mas, também se torna desafio na visão dos entrevistados, “*os dilemas das juventudes*”, “*despreparo da equipe gestora*” para conduzir o processo, “*falta de recursos*”, o que torna difícil a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos, associados aos desinteresses e déficits dos estudantes, além da falta de motivação dos docentes pela ausência de formações que atendam os desafios encontrados em salas de aulas e às necessidades específicas dos professores.

Neste sentido é relevante destacar que a formação continuada deve partir das necessidades dos professores, diferente desse contexto, o acúmulo de conhecimentos não garante mudanças no cenário que causa insatisfação ou que se pretende transformar. Concordamos com Gatti (2008, p. 192) quando afirma que:

Em geral os mentores e implementadores de programas ou cursos de formação continuada, que visam mudanças em cognições e práticas, têm a concepção de que, oferecendo informações, conteúdos, trabalhando a racionalidade dos profissionais, produzirão a partir do domínio de novos conhecimentos mudanças em posturas e formas de agir. As limitações dessa concepção têm sido tratadas pela pesquisa e literatura em psicologia social, que chamam a atenção para o fato de que esses profissionais são pessoas integradas a grupos sociais de referência nos quais se gestam concepções de educação, de modo de ser, que se constituem em representações e valores que filtram os conhecimentos que lhes chegam. Os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, socioafetivo e culturais. Essa é uma das razões pelas quais tantos programas que visam mudanças cognitivas, de práticas, de posturas, mostram-se ineficazes. Sua centralização apenas nos aspectos cognitivos individuais esbarra nas representações sociais e na cultura de grupos.

O autor retrata a necessidade de ser levado em consideração questões para além de matérias conteudistas e disciplinares, mas sim, considerar pontos mais abrangentes como o contexto social e cultural onde este professor está inserido, bem como aspectos emocionais deste ser, que vive em contextos históricos com sentimentos, vulnerabilidades, expectativas e relevantes buscas por mudanças de fatores que imbricam sua formação e seus contextos.

O que pode ser melhorado na formação continuada do IEMA PLENO AXIXÁ-MA

Ao perguntamos aos docentes “o que pode ser melhorado na formação continuada do IEMA PLENO AXIXÁ?” Obtivemos como resposta o seguinte:

- P1: Pode ser melhorado por meio de ações propostas pelas áreas para suprir necessidades específicas enfrentadas pelas áreas.
- P2: Alguns aspectos estruturais (realidade geral nas redes de ensino), participação mais efetiva das famílias na vida e rotina escolar, a formação inicial para os professores que ingressam no modelo.
- P3: Discutir de forma imparcial os problemas da unidade, inserir PDCA, como prática da melhoria contínua. Ser uma gestão aberta às contribuições, visando o crescimento da rede e da escola. Impedir que questões externas como político partidárias, interfiram nas relações interpessoais, na gestão como um todo e no fazer pedagógico da instituição.
- P4: Se possível ceder os horários de formação para acompanharmos em casa, sendo que na maioria das vezes os horários coincidem com as regências.
- P5: Acredito que deveria ser realizado mais formações continuadas
- P6: Mais formações de forma mensal.
- P7: Formações mais frequentes
- P8: Mudanças no campo da educação, como currículos revisados e novas abordagens pedagógicas, podem criar desafios para manter os programas de formação continuada atualizadas e relevantes
- P9: Respeito, dignidade e cooperação para com os trabalhos dos docentes.

Como unidade de registro tivemos a expressão “mais formações” recorrente em quase todas as respostas, isso quer dizer que existe uma necessidade e lacunas a serem preenchidas em relação a formação continuada dos docentes do IEMA/AXIXÁ. Visto que, todas as respostas demonstram uma necessidade, todos entrevistados concordam que precisa ser melhorada.

Uma unidade em destaque é a fala do participante 8, quando diz que “Mudanças no campo da educação, como currículos revisados e novas abordagens pedagógicas, podem criar desafios para manter os programas de formação continuada atualizadas e relevantes”. Neste sentido, Gatti (2010, p. 58) ressalta que

Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia a dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas

e analisadas por pesquisas. Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação.

Dessa forma, podemos inferir que a preocupação com as mudanças prevalece e é reflexo de uma política educacional que carece de atualizações relevantes para uma educação crítica e reflexiva. Diante do explanado, é importante refletir sobre questões fundamentais que deveriam ser incluídas na política de formação continuada do IEMA, mas que não estão sendo, pois esta segue o mesmo padrão das políticas inseridas no contexto explanado por Gatti (2010) acima.

Como nos propõe Arroyo (1991, p. 215), é necessário “pensar sobre como encontrar elementos materiais da formação humana nos contextos que vivemos e não apenas no modo deformador do trabalho sob o capital”, que, ao se configurar como alienado, tende a criar forças para nos despojar desses elementos.

Percepção dos professores sobre os conhecimentos e saberes que foram construídos ao longo da trajetória docente que podem contribuir para a formação humana dos estudantes

Nesta categoria discutimos sobre os conhecimentos e saberes construídos ao longo da carreira profissional que contribuem para a formação dos estudantes. Nesse sentido os docentes foram motivados a refletir sobre as vivências e práticas no processo ensino aprendizagem a partir do questionamento “Quais conhecimentos e saberes você construiu ao longo da sua trajetória docente, que podem contribuir para a formação humana e crítica dos estudantes?” Obtivemos os seguintes depoimentos:

P1: Conhecimentos sobre metodologias ativas e estratégias para aplicar em sala de aula para conduzir o processo de ensino aprendizagem

P2: Inteligência emocional, experiência docente dentro e fora da sala de aula, conhecimento sobre as discussões de projeto de vida e estudo orientado e a prática da tutoria.

P3: Apoiar e incentivar a construção do Projeto de Vida dos estudantes; A pedagogia da presença como apoio ao projeto de vida e prática diária em todos os espaços da escola; A tutoria como completo, incentivo e apoio a concretização do Projeto de vida; As eletivas que incentivam novas práticas e descobertas científicas, através do saberes mais práticos, leves e lúdicos. Por fim, a centralidade do modelo que tem o jovem e o seu Projeto de Vida como atores principais da sua formação integral, para vida, o mundo, o meio ambiente, a família, a preocupação com o outro, o que o torna solidário e capaz de mudar a sua realidade, do entorno, da família, do Estado...é apaixonante formar esse cidadão livre, ético, autônomo, livre de preconceitos e sobretudo, altruísta. A grande preocupação com a minha escola, se dá pelo medo de perder tudo que já foi conquistado, nos 08 anos de existência do Iema/Axixá. O período que deveria ser de sustentabilidade, hoje se apresenta como incerteza e desconstrução naquilo que já avançamos.

P4: Na conclusão do projeto de vida de cada estudante.

P5: O principal foi o modelo institucional que traz consigo três pilares que move a educação integral

P6: Conhecimentos humanos e críticos.

P7: Saberes dentro da minha área de atuação, além de entender a importância do protagonismo, do projeto de vidas de várias práticas que são importantes para a formação dos jovens.

P8: Aplicação da prática e a experiência pessoal do conhecimento em diferentes contextos da vida. Ambos são essenciais para o desenvolvimento humano, a tomada de decisões informadas e a evolução dos estudantes e da sociedade para um mundo melhor.

P9: A prática é produção de leitura tanto quanto a escrita.

Analizamos que a fala dos professores retratam a pluralidade do saber docente, saberes oriundos da formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais, em conformidade com o que diz Tardif (2002). Destacando assim, que na maioria das falas estão citados de forma implícita os saberes da docência, já comentados anteriormente neste trabalho, como podemos destacar: “conhecimento sobre projeto de vida e estudo orientado e a prática da tutoria”; “conhecimento sobre o modelo institucional”; que fazem parte do currículo da escola em que estes professores atuam, o que corresponde aos saberes curriculares. “Saberes mais práticos, leves e lúdicos”, “experiência docente”; “conhecimentos sobre metodologias ativas e estratégias”, neste caso parte dos saberes experienciais de acordo com Gauthier (2006). “Conhecimentos humanos e críticos”; “Inteligência emocional”; área de atuação; conhecimento em diferentes contextos da vida”; “leitura e escrita” aqui relacionam-se além dos saberes disciplinares aos Saberes da Formação Profissional.

Analizamos que os saberes e conhecimentos retratados nas falas dos participantes se alinham ao que diz Shulman (1986) ao classificar o conhecimento dos docentes como conhecimento do Conteúdo Específico, Conhecimento Pedagógico e Conhecimento Curricular. Quando se trata da organização do conhecimento, de adquirir a essência do conhecimento para ensinar e ir além do conhecimento da matéria, bem como, o conhecimento adquirido ao longo da vida, adquiridos por meio do ensino.

Podemos inferir das falas dos professores que o projeto de vida dos estudantes é presente, estando associado à formação dos jovens. Essa se configura a centralidade do modelo pedagógico do IEMA, que faz parte da modalidade de Educação Integral.

É a centralidade do Modelo Institucional, em que toda a Equipe Escolar reúne esforços para apoiar e incentivar os estudantes num processo de reflexão sobre “quem ele sabe que é” e “quem gostaria de vir a ser”, com vistas à construção da identidade do adolescente como ponto de partida para a elaboração do seu Projeto de Vida. Destina-se, também, à aquisição, à ampliação e à consolidação de valores e princípios necessários à vida pessoal, social e produtiva dos estudantes, ofertando as condições para que estes criem expectativas em relação ao futuro e construam uma visão de si próprios (IEMA, 2023, p. 25).

A diversificação curricular é um importante elemento de ressignificação da educação integral, pois consiste num empenho em dar ao currículo escolar uma diversificação nos conteúdos e formas de nos comunicar. A multiplicidade de atividades e suas distintas formas de expressão, seja na dança, música, esporte, biblioteca, exposição, devem interagir com ações educativas previamente planejadas, feitas por meio da oferta de várias atividades diferenciadas, as quais devem integrar-se entre si.

A diversificação do currículo também oportuniza o protagonismo estudantil por meio da criação de disciplinas eletivas que contemplem os interesses dos alunos. O currículo coloca o aluno no centro dos processos educativos, com a ambição de contemplar as diferentes dimensões formativas.

A percepção dos professores sobre os encontros de formação de professores do IEMA PLENO AXIXÁ, e sua contribuição para a formação humana, na perspectiva crítica e emancipatória

É importante destacar nesta categoria que, nessas disputas societárias, afirmamos o compromisso com a educação que emancipa os sujeitos na sua condição humana. Não obstante, sabemos dos limites estruturais desse contexto sócio-histórico, em que a educação é parte integrante de uma totalidade para transformação das relações sociais opressoras e de exploração de uma classe sobre outra. “Desde o início o papel da educação é de grande importância para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à legitimação constitucional democrática do Estado capitalista” (Mészáros, 2005, p. 61).

Portanto, nesta categoria discutimos sobre a formação de professores do IEMA/AXIXÁ e a formação humana, na perspectiva crítica e emancipatória. Como ponto de partida levamos em consideração as respostas dos entrevistados. Quando indagados sobre “Você considera que os encontros de formação de professores do IEMA PLENO AXIXÁ, contribui para a formação humana, na perspectiva crítica e emancipatória? Justifique.”

Obtivemos respostas que sinalizam a contribuição que estes encontros possibilitam para uma formação humana, na perspectiva crítica e emancipatória, por parte de todos os entrevistados, o que nos afirma, sob a ótica dos docentes, a afirmação sobre a contribuição da formação dos professores para a formação humana, na perspectiva crítica e emancipatória. As temáticas relacionadas pelos docentes das formações voltadas à questão indagada, os docentes acrescentam:

- P1: Formação na área de inclusão, projeto de vida, metodologia da instituição, entre outras.
- P2: Estudos sobre o modelo em si e suas metodologias de êxito.
- P3: Modelo pedagógico, de gestão, saúde mental etc.
- P4: TICs (Tecnologias de informação e comunicação, práticas laboratoriais, TCC focado em empreendedorismo e inovação
- P5: Valorização e agregamento de valores.
- P6: Formação em projeto de vida, formações sobre o modelo, formação sobre o jovem protagonista.
- P7: Estimula a reflexão sobre essas práticas pedagógicas e promove a melhoria contínua.
- P8: Todas voltadas no regimento interno da Instituição.

Observamos que dos nove participantes, um deixou de participar. O que nos leva a interpretar que a questão investigada causou inquietação aos participantes, o que se pode constatar na fragilidade de algumas respostas, bem como um certo equívoco em outras. Pois, algumas respostas não condizem a uma formação humana, crítica e emancipatória. Pois, essa abordagem propõe a superação de modelos tradicionais de formação, priorizando a práxis, ou seja, a integração entre teoria e prática, e considerando a dimensão ética e política da educação.

Segundo Adorno (1995), a formação de professores e a práxis educativa são temas que se entrelaçam. Adorno acreditava que a educação deveria ser um processo de emancipação, e não apenas uma mera apropriação de instrumentos técnicos e receituários para a eficiência. Para ele, a práxis educativa deveria ser incorporada ao processo de ensino, compreendendo o professor e o aluno enquanto seres inacabados e abertos ao inusitado.

É necessário pensar a formação de forma crítica, que consiste em propor uma educação que combata a barbárie e todo tipo de violência. A formação deve ser voltada para a construção de uma consciência crítica contra esses acontecimentos e deve se preocupar com os aspectos extracurriculares (Adorno, 1995, p. 145).

Em resumo, a formação humana crítica e emancipatória transcende a mera instrução, promovendo a reflexão, a autonomia e a transformação social. É um caminho essencial para construir uma sociedade mais justa e consciente.

Manifestações dos professores em participar da construção de um Caderno de orientações para elaboração do Plano de Formação de Professores voltado para perspectiva da formação humana, crítica e emancipatória e suas sugestões

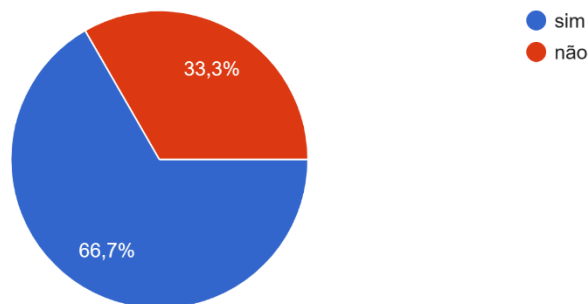
Ao serem questionados “Você gostaria de contribuir com a construção da proposta do Plano de Formação de Professores voltado para perspectiva da formação humana, crítica e emancipatória?”

Três dos entrevistados disseram não, e os demais disseram sim. Como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 4 - Você gostaria de contribuir com a construção da proposta do Plano de Formação de Professores voltado para a perspectiva da formação humana, crítica e emancipatória?

Você gostaria de contribuir com a construção da proposta do Plano de Formação de Professores voltado para perspectiva da formação humana, crítica e emancipatória?

9 respostas



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Os professores que responderam sim, deram as seguintes contribuições, ao serem questionados com a seguinte pergunta: o que você considera importante ser inserido no plano de formação continuada dos professores do IEMA?

- P1: Estudos sobre juventude e adolescência; estudo sobre novas metodologias de ensino.
- P2: Relações interpessoais, respeito, assédio moral, projeto de vida, para todos os professores e professoras.
- P3: Formação continuada para todas as áreas que compõe o IEMA.
- P4: Incluir uma sessão de tecnologias educacionais, com formação mensal.
- P5: O Incentivo a colaboração entre professores, compartilhando experiências, ideias e recursos. também é gracioso a capacitação dos professores para lidar com mudanças na sociedade e na tecnologia, garantindo o preparo para enfrentar os desafios contemporâneos.
- P6: Mais autonomia e participação em regime cooperação e colaboração e compromisso com os discentes.

A partir do exposto, é notória percepção da importância e da necessidade de haver formações continuadas de qualidade, que venham a atender as reais necessidades geradas a partir da realidade de cada escola e motivar os professores a participarem de forma mais significativa e com mais efetividade, reavaliando, revendo e ressignificando suas práticas de forma reflexiva e, de acordo com Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 374), deixar de ser entendida como uma histórica concepção de:

Suprir as lacunas existentes na formação “inicial” docente; de sanar dificuldade escolares que acontecem no cotidiano escolar; de implantar políticas, programas, projetos, campanhas, principalmente governamentais; de adquirir certificados (créditos) para ascender na carreira e/ou obter benefícios salariais; de satisfazer interesses ou necessidades de conhecimentos específicos, ou seja, cursos de curta duração que contribuem apenas para cumprir uma exigência social.

Observamos nas respostas dos participantes a evidência da necessidade de formações continuadas para os professores do IEMA/AXIXÁ. O que reafirma a proposta de analisar como ocorre as formações continuadas no cenário desta pesquisa. Reforçando assim a necessidade de uma proposta de formação que de fato atenda as reais necessidades do corpo docente, bem como promova a autonomia e a emancipação, que ressignifique as práticas pedagógicas e busque formar os estudantes de forma significativa.

Concluímos então que, de acordo com as falas dos entrevistados, a escola busca aproximar as formações da realidade cotidiana, e que os conhecimentos e saberes adquiridos se tornam a base para a condução do processo ensino aprendizagem. Em análise observamos a preocupação dos professores com a construção do projeto de vida dos estudantes quando a maioria dos entrevistados citam na sua fala sobre os conhecimentos adquiridos da experiência docente, sobre metodologias ativas, inteligência emocional, discussões, incentivo e apoio na construção do projeto de vida dos estudantes.

a centralidade do modelo da escola do IEMA, segundo os documentos norteadores do projeto pedagógico da escola, é o jovem e o seu Projeto de Vida. Porém, vale destacar a grande preocupação, sinalizada na fala de um professor quando cita, “A grande preocupação com a minha escola, se dá pelo medo de perder tudo que já foi conquistado, nos 08 anos de existência do IEMA/Axixá. O período que deveria ser de sustentabilidade, hoje se apresenta como incerteza e desconstrução naquilo que já avançamos”.

Com isso, ao aproximarmos a fala dos professores com o plano de formação da escola no ano de 2023, observou-se uma carência na materialização das formações continuadas. Observamos que as temáticas não são discutidas, e sim propostas por eventualidade, a escola não apresentou um plano consolidado, apenas um rol de temáticas que foram discutidas por necessidades cotidianas, e seguiram as formações propostas pela rede IEMA. Contudo, vale sugerir que a escola, além de seguir a proposta de formação da rede IEMA, busque ter seu plano organizado, estruturado e que atenda as necessidades da comunidade escolar, voltado para uma formação humana, crítica e emancipatória.

A experiência docente associada aos conhecimentos adquiridos no exercício da função, se unem e constroem os saberes que alicerçam a prática pedagógica. Ambos são

essenciais para o desenvolvimento humano. A tomada de decisões informadas vislumbra a formação dos jovens autônomos, solidários e competentes, para atuarem na sociedade, contribuindo para um mundo melhor.

6. PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO: Caderno de orientação para o Plano de Formação de professores

Os produtos educacionais são caracterizados como processos de ensino voltados para elaboração de um protótipo ou produto artesanal. Em consonância com a CAPES (2016, p. 53), existem vários tipos de produto oriundo do Mestrado Profissional

a) mídias educacionais; b) protótipos educacionais; c) propostas de ensino; d) material textual; e) atividade de extensão; f) desenvolvimento de APP; g) organização de evento; h) programa de rádio ou Tv; i) relatório de pesquisa; j) patentes; k) serviços técnicos.

O produto aqui apresentado consiste em um caderno de orientações para elaboração do Plano de Formação Continuada de professores que será desenvolvido a partir desta pesquisa para o Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Ele será elaborado a partir da pesquisa bibliográfica segundo Tardif (1991); Freire (1996); Gatti (2010); Marin (1995); Nóvoa (1999) e outros, dos encontros, conversas e reflexões com a equipe de professores da escola, por meio dos registros dos diários de campo, textos, vídeos e outros materiais apresentados.

É objetivo do mestrado profissional contribuir com a formação de professores e outros profissionais que atuam na educação, no caso deste mestrado em específico, fomentando o aperfeiçoamento destes, além de levar à reflexão de suas práticas, podendo elevar assim o nível da educação em seus ambientes de trabalho.

A Portaria nº 60 de 20 de março de 2019, dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e traz em seu Art. 2º os objetivos dos cursos de mestrado e doutorado profissionais elencados a seguir:

- I - Capacitar profissionais qualificados para práticas avançadas, inovadoras e transformadoras dos processos de trabalho, visando atender às demandas sociais, econômicas e organizacionais dos diversos setores da economia;
- II - Transferir conhecimento para a sociedade de forma a atender às demandas sociais e econômicas, com vistas ao desenvolvimento nacional, regional e local;
- III - contribuir para agregação de conhecimentos de forma a impulsionar o aumento da produtividade em empresas, organizações públicas e privadas;
- IV - Atentar aos processos e procedimentos de inovação, seja em atividades industriais geradoras de produtos, quanto na organização de serviços públicos e privados;
- V - Formar doutor com perfil caracterizado pela autonomia, pela capacidade de geração e transferência de tecnologias e conhecimentos inovadores para soluções inéditas de problemas de alta complexidade em seu campo de atuação (Brasil, 2019, p. 26).

No mestrado profissional, os pesquisadores devem desenvolver um produto técnico tecnológico com base em sua pesquisa, que venha contribuir com as necessidades das demandas as quais optou por estudar. Sobre o PTT, a Resolução nº 1393/2019 - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE)/UEMA, de 04 de dezembro de 2019, que aprova o Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Maranhão, em sua seção VI, Da Dissertação, Art. 55, estabelece que:

Para obtenção do título de Mestre em Educação do Mestrado Profissional, será exigida, também, a elaboração de um produto pedagógico, como parte integrante da dissertação.

Parágrafo único. A Dissertação e o produto deverão tratar sobre tema de importância para a educação e que esteja em consonância com os objetivos do Mestrado Profissional em Educação (UEMA, 2019, p. 18).

Então, a elaboração do nosso produto ocorre em colaboração com os participantes da pesquisa. O produto aqui proposto é um caderno que orienta a elaboração do plano de formação interativo e não finda com a conclusão da pesquisa. Pensamos ainda, que as orientações do caderno possam contribuir para que o Plano de Formação seja voltado para orientação de professores da escola locus da pesquisa, bem como a quem se interessar pela temática. De modo a contribuir para construção de conhecimentos e aprendizagens significativas de forma crítica e emancipatória.

6.1 Caderno de orientações para elaboração do plano de formação: conhecimentos e saberes na perspectiva da formação humana, crítica e emancipatória

A formação de professores tem sido tema de inúmeras discussões entre educadores e objeto de estudo em importantes pesquisas. Por muito tempo, a formação inicial foi considerada suficiente para preparar os indivíduos que ingressavam na carreira docente. Porém, os avanços tecnológicos, as políticas de formação de professores no Brasil, dentre outros fatores, trouxeram à tona, novas necessidades de formação e atualização profissional.

Sabemos que os sistemas de ensino são responsáveis pelo bom funcionamento de suas escolas dando plenas condições para que elas possam elaborar, com autonomia, o seu projeto pedagógico e ao mesmo tempo ter em seu quadro de docentes, pessoas capacitadas e especialistas, atendendo às reais necessidades dos estudantes, bem como as suas especificidades.

No entanto, cabe compreender que a formação de professores não se finda na formação acadêmica inicial, uma vez que é no exercício de sua profissão que os professores vivenciam

situações complexas o que pode favorecer e incentivar a reflexões e a buscar conhecimentos que visem atender às diversas demandas de forma teórico e/ou prática que a complexidade encontrada nos contextos educacionais comumente exige.

A formação continuada é uma ação necessária e fundamental nesse processo, pois viabiliza o (re) conhecimento do sujeito enquanto profissional docente e as condições que o permeiam em sua totalidade e seus desafios, quanto às questões ligadas ao cotidiano escolar e às aprendizagens diárias que ele proporciona. É por meio do conhecimento que este profissional compartilha saberes, busca a sua liberdade, ou formação emancipatória, a exemplo do que afirma Freire: “[...] ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 1987, p. 29).

Compreendemos que a busca por essa liberdade perpassa pelo estabelecimento de uma relação de reflexão com os sujeitos que estão inseridos no cotidiano, os professores. Sabendo que formação docente é uma ação contínua e progressiva, que envolve diversas instâncias e que atribui valorização significativa para a prática pedagógica e para a experiência, consideradas componentes constitutivos da formação, surgiu a necessidade de elaborar este caderno de orientações, visando colaborar com a comunidade escolar do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA/AXIXÁ, por meio das formações continuadas, objetivando o desenvolvimento de práxis na perspectiva da formação humana, crítica e emancipatória.

Idealizamos ainda, que as formações dos docentes sejam efetivas e que este caderno contribua de fato para a elaboração do plano de formação dos professores.

Desse modo, justificamos a elaboração dessa proposta, a qual resultou em um produto técnico tecnológico, possibilitando assim, um aporte à equipe da escola campo da pesquisa, bem como para a rede IEMA. Vale considerar que este caderno de orientações para elaboração do plano de formação continuada será amplamente divulgado e acessível a quem se interessar, uma vez que a pretensão é sugerir à direção geral do IEMA que insira a produção no site do Instituto, além de constar no repositório da UEMA e no site do PPGE.

O caderno conta com orientações teórico-metodológicas sobre práxis educativas. Ele tem como objetivo geral, elaborar coletivamente com o gestor pedagógico e professores do IEMA PLENO – AXIXÁ-MA um caderno de orientações para a elaboração do plano de formação dos professores.

Tendo ainda como objetivos específicos:

- Apresentar as concepções sobre formação de professores e saberes;

- Propor cursos de formação continuada para os professores do ensino médio profissional integrado da rede estadual em Axixá – MA, sobre o desenvolvimento de conhecimentos e práticas, numa perspectiva crítica e emancipatória;
- Sistematizar o caderno de orientações para elaboração do plano de formação de professores para o desenvolvimento de práxis na perspectiva da formação humana, crítica e emancipatória.
- Avaliar o caderno de orientações para a elaboração do plano de formação com os professores do ensino médio profissional integrado da rede estadual em Axixá – MA.

Observando as necessidades destacadas sobre a análise crítica e reflexiva para construção de novos conhecimentos com os estudantes, na perspectiva das aprendizagens significativas, iremos propor esse instrumento que auxiliará os docentes na sua formação, levando em consideração os seus saberes e o contexto desses profissionais.

A organização do caderno de orientações para o plano de formação de professores se constitui como produto, por ser um instrumento de fácil acesso, o que viabiliza a formação dos docentes de forma facilitada, propiciando assim, a oportunidade de informações precisas sobre as necessidades dos docentes em atenção à sua formação e a sua práxis para uma formação humana crítica e emancipatória.

O caderno de orientações para a elaboração do plano de formação de professores foi desenvolvido a partir das proposições feitas nas entrevistas com os professores do Ensino Médio Profissional Integrado da rede estadual em Axixá – MA, no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA PLENO AXIXÁ.

O caderno busca captar a ação teórica e prática que serão desenvolvidas, entendendo que a organização, sistematização e planejamento é a base para uma formação de qualidade.

Para o desenvolvimento do produto, suscitamos a contribuição dos docentes de forma significativa para a consolidação de um produto educacional que dispõe de informações pertinentes e orientações para o seu processo formativo emancipatório.

Após a conclusão do trabalho, será socializada a produção, que a partir das impressões dos professores, serão consolidadas em materiais midiáticos para compor o plano de formação, que após a socialização e a discussão, as proposições serão diagramadas e inseridas no produto.

O produto será constituído a partir da reflexão e observação das práxis construídas a partir da observação nos encontros formativos, pela autonomia e autoria dos professores e nas entrevistas semiestruturadas realizadas como os participantes da pesquisa.

Ressaltando (Silva, 2016) que, deve considerar, no processo de formação, não somente o desenvolvimento de conhecimentos, mas também as características de uma cultura, que

implica uma ideologia que transcorre as ações formativas. Portanto, a importância das posições epistemológicas, ideológicas e culturais que os professores formadores decorram do ensino.

O caderno de orientações dispõe de três movimentos dialéticos. O primeiro movimento dialético trata da Concepção de Formação de Professores, com ênfase na concepção emancipatória.

O segundo movimento dialético aborda sobre as proposições de atividades que versam sobre a práxis para o processo de formação crítica e emancipatória e aquisição de aprendizagens significativas, elaboradas pelos professores, de forma colaborativa.

E o terceiro movimento, diz respeito à sistematização e avaliação do caderno de orientações para elaboração do plano de formação dos professores.

E por fim os professores receberão o caderno que servirá de apoio para elaboração do plano de formação continuada, que será fruto das sugestões coletivas e colaborativas para o suporte da práxis educativa.

A proposta apresentada como produto técnico tecnológico terá como título: “Formação continuada de professores do Ensino Médio Profissional no IEMA: construindo e compartilhando conhecimentos e saberes na perspectiva da formação humana, crítica e emancipatória”. Trazendo na apresentação uma abordagem que discute sobre os limites, possibilidades e qualidade da educação. Que perpassam, indiscutivelmente pelas questões que envolvem a formação de professores. Para que haja um entendimento sobre a profissionalidade docente, é necessário compreender a prática educativa, a qual deve ser entendida de forma ampla e não apenas delimitada pela prática didática dos professores. Assim, cabe afirmar que a identidade do professor se constrói a partir da reunião de vários elementos, tais como a significação social da profissão, de acordo com o significado que cada professor confere à sua atividade docente, no cotidiano do seu fazer pedagógico, a partir dos seus valores construídos ao longo da carreira, seus anseios e representações.

A busca pela qualidade de ensino na formação básica voltada para a construção da cidadania para uma educação sedimentada no aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser e para as novas necessidades do conhecimento, exige necessariamente, repensar a formação inicial de professores, assim como requer um cuidado especial com a formação continuada desse profissional com um olhar crítico e criativo.

Diante do exposto, e considerando o estudo desenvolvido durante a pesquisa realizada, a qual teve como objetivo analisar a formação continuada dos professores do IEMA/ Axixá-MA, justificamos a materialização desse plano de formação continuada, uma devolutiva para a

comunidade escolar de tudo o que foi pensado, estudado e concretizado durante o curso de mestrado.

Nesse contexto, a presente proposta de Formação Continuada prima por desenvolver estudos que possam mediar o processo de execução das ações pedagógicas estabelecidas entre as várias ciências que fazem parte do currículo e ainda, propiciar a integração entre teoria e prática numa perspectiva da formação humana crítica e emancipatória.

Como contextualização trazemos a abordagem que, os espaços escolares são representados por uma variedade de perfil de alunos, que pertencem a diversas classes sociais, faixas etárias, interesses e objetivos diversos. Novas metodologias do ensino chegam à linha de ponta a todo tempo, trazendo inovações para consolidar o processo do saber e do aprender. Com isso a figura central do professor sempre será objeto de estudos. Ele não mais possui a fonte do saber, mas, sim, se constitui como um ser capaz de contribuir para a conexão entre o aluno e o conhecimento.

Quando os processos educativos sofrem grandes mudanças, vem à tona ainda mais essas indagações quanto a inabilidade de ferramentas pedagógicas. A dar sentido à essa discussão, Minozzo, Cunha e Spindola (2016, p. 2) fazem referência à utilização de metodologias diferenciadas do convencional, levando o professor a perceber que o processo de ensino e aprendizagem também sofre alterações. Por isso, a necessária capacitação docente.

Sendo assim, destacamos a afirmação de Tardif (2002, p. 175) o qual menciona sobre rejeitar a ideia de que, para ensinar, precisa-se saber apenas do conhecimento específico da disciplina ministrada, ensino de gaveta, ou seja, da sua área de formação. Deste modo, na visão do autor, tal conhecimento é necessário, mas não o suficiente, sendo necessária a capacitação destes profissionais para o novo ambiente de ensino.

O processo de ensino-aprendizagem não é estático, estamos vivenciando um período de mudanças de paradigmas; o modelo tradicional de ensino tem sido posto à prova, diante dos avanços das tecnologias de informação e comunicação. As tecnologias eletrônicas têm definido, em boa parte, o nosso modo de pensar e de agir.

O contexto do qual fazemos parte pede mudanças urgentes. Não podemos mais usar condições inadequadas de ensino como justificativa para não transformar as próprias práticas. Deste modo, a formação continuada contribuirá de maneira significativa para a superação de fragilidades no processo ensino-aprendizagem no âmbito das instituições de ensino, quando buscar propostas criadoras, dialógicas e abertas às interações de todos os envolvidos no processo.

Pensar a formação docente significa tomá-la como um processo contínuo e entender que ela é também autoformação, uma vez que por meio dela os professores têm a oportunidade de reelaborar os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e em um processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes e refletindo na e sobre a prática. A educação necessita de docentes reflexivos que concebam a educação como um fenômeno centrado no aluno.

Para que isso ocorra, tornam-se indispensável a formação de professores no contexto de princípios que discutam, principalmente, as relações de cada sujeito com as diversas formas de saber. A permanente formação e o desenvolvimento profissional não podem ocorrer de modo fragmentado e descontínuo uma vez que a educação se constitui de um processo em que cada ser humano aprende a se formar, a se informar a fim de transformar-se e transformar o seu contexto.

O caderno traz a concepção de formação continuada de professores a parti da indagação “**Como você compreende a formação continuada de professores?**” Sendo a discussão feita com base em Tardif (1991); Freire (1996); Gatti (2010); Marin (1995); Nóvoa (1999) e outros.

Outro item abordado é “O assunto está em pauta...” Sendo que aqui abordamos o que traz Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), sobre as políticas de formação dos professores da educação básica e sua fundamentação com seus aspectos.

O caderno faz uma abordagem sobre quais conhecimentos e saberes são necessários para a formação de professores. Neste sentido é destacado que, os saberes construídos pelo professor no exercício da docência não podem ser considerados desarticulados, ocorrem da práxis social premeditada e realizada por um sujeito histórico e ciente de seus predominantes sociais. São saberes docentes: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Trazemos ainda as **Possibilidades metodológicas para Formação Continuada de Professores**. Neste item destacamos o Workshop, o Seminário e o Grupo de Estudo, que são possibilidades metodológicas as quais discriminamos, visando otimizar o processo de formação continuada, buscando destacar novas maneiras de pensar a educação, sempre numa perspectiva colaborativa entre aqueles envolvidos no processo educativo.

Destacamos também **o que diz a legislação brasileira sobre formação de professores**. Trazendo a Resolução CNE/nº de 18 de fevereiro de 2002, que institui as DCN-Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em

nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena que traz em seu Artigo 3º os princípios que norteiam o preparo para o exercício profissional específico. A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores. Nessa legislação, é dado um destaque a esse último tipo de formação. Destaca-se também a Resolução CNE n. 2/2019, a qual recebeu diversas críticas por apresentar-se de maneira impositiva e sem discussão, aspectos da formação de professores, sob um viés pragmático, o que configura um retrocesso em tudo que a classe já havia conquistado anteriormente. A Resolução CNE/CP Nº 1, DE 27 de outubro de 2020 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica - BNC-Formação Continuada.

A formação dos professores manifesta-se, também, no Plano Nacional de Educação (PNE - Lei 13.005, de 25 de Junho de 2014), na Meta 15, cujo teor é a garantia da “política nacional de formação dos profissionais da educação”, bem como na LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, nos artigos: Art. 62, que garante formação continuada; Art. 63, Inciso III, que garante programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis e o Art. 67, Inciso II, que consta a oferta de “aperfeiçoamento profissional continuado” [...], de forma a promover a valorização dos profissionais da educação.

Inclui-se, também, a Constituição Federal de 1988 a qual faz referência à formação de professores, destacado no Artigo 214 da Seção I (Da Educação). Assim, é possível compreender que a qualificação é uma relação social que envolve o coletivo e a articulação entre educação e trabalho. Como em toda profissão, essa relação possui uma dimensão formativa inicial: aquela que possibilita a uma categoria o exercício profissional.

Destacamos que o marco legal das políticas da formação inicial e especificamente continuada foram se reconstituindo principalmente com a democratização do país e também a redemocratização dos espaços de discussões da educação no fim da década de 1990 com a aprovação da Lei nº. 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Outro item do caderno que destacamos é o que trata do **que deve constar em um Plano de Formação**. Aqui abordamos que todo e qualquer plano deve buscar evidentemente, atender aos objetivos previstos, de modo a possibilitar a tomada de decisões e priorizando sempre, questões relevantes com ações associadas a objetivos definidos. No âmbito da elaboração de um Plano de Formação Continuada para professores, faz-se necessário explicitar elementos importantes, que certamente definirão a clareza e a otimização da busca pelo alcance

dos objetivos. Dentre os principais elementos, citam-se: a) Apresentação, b)Objetivos, c)Metodologia, d)Carga horária, e)Temáticas para estudo e f)Avaliação.

No item **como elaborar um Plano de Formação Continuada que promova uma formação humana, crítica e emancipatória**, abordamos que, como todo e qualquer planejamento, a formação continuada dos professores também deve seguir com rigor, uma programação que atenda à legislação vigente e que privilegie a participação efetiva de todos os docentes. Assim, apresentamos uma sequência de orientações que devem compor as discussões que antecedem a elaboração do plano e que certamente contribuirão para a sistematização de um Plano de Formação Continuada que promova uma formação humana, crítica e emancipatória.

Como proposição destacamos que o plano deva ser pensado a partir do seguinte:

1. Diagnóstico

Esta, certamente, é uma das etapas mais importantes no processo de elaboração do plano de formação continuada, pois deve envolver todos os professores, por meio de um debate prévio e análise das reais demandas da escola, no que tange ao ensino. É imprescindível colocar em pauta, questionamentos que vão ao encontro dos objetivos da escola. Dentre eles, citam-se: Quais são as fragilidades didático-pedagógicas mais significativas no cotidiano dos docentes? Quais são as temáticas contemporâneas preconizadas pelas bases legais e necessárias para a ampliação do campo de conhecimento dos professores na atualidade?

Considerando a busca coletiva por respostas aos questionamentos apresentados pelos docentes, será possível definir ações que de fato vão ao encontro das reais necessidades de aprendizagem dos alunos.

2. Definição dos objetivos da formação continuada

A definição dos objetivos da formação continuada é essencial, pois estes proporcionam uma direção, definem aonde se quer chegar. Além disso, os objetivos auxiliam na manutenção do foco e da motivação, tão importantes para o sucesso de um plano de formação.

3. Definição do cronograma da formação continuada

A definição do cronograma é essencial no ato da elaboração de um plano de formação, uma vez que por meio dele, são distribuídas as temáticas a serem abordadas, com a previsão do tempo de estudo. Assim, cabe às equipes gestora e pedagógica, bem como os docentes, traçar um cronograma de encontros, previamente definidos, sejam eles semanal, quinzenal ou mensal e que de fato, atenda aos estudos previstos.

4. Unidade teoria e prática

No âmbito das discussões acerca da importância da articulação entre teoria e prática, os encontros da formação continuada para estudos teóricos por si só, não são suficientes, dada a necessidade de uma formação a longo prazo e voltada também para a prática. Isso significa dizer que se os professores buscam continuamente repensar a maneira pela qual os alunos aprendem, é importante o compartilhamento de saberes e práticas pedagógicas.

5. Valorização profissional

A necessidade da formação continuada, deve servir como fonte de valorização da identidade do professor, a qual se baseia na articulação entre os saberes das áreas específicas, com os saberes pedagógicos e os saberes da experiência. É a assimilação desses saberes que faz possível a atualização do professor. Nenhuma instrução tem predomínio sobre o outro e quanto mais simetria entre eles mais clareza é a atuação do professor.

Não basta que o professor tenha habilidades específicas em determinadas áreas do conhecimento e os méritos da experiência, é necessário que tenha os saberes pedagógicos e didáticos. É considerável destacar que os saberes pedagógicos e práticos não se mostram ao saber utilizar técnicas e métodos de transferência de conteúdo. Os saberes pedagógicos são construídos na sala de aula, no atendimento aos alunos em suas aprendizagens, na organização curricular, na avaliação.

Autoavaliação e feedback

A avaliação, a autoavaliação e o feedback são práticas indispensáveis na conclusão de todo e qualquer projeto e/ou programa. Assim, é importante o levantamento final das fragilidades e potencialidades existentes no decorrer do desenvolvimento das atividades da formação continuada, na perspectiva da busca pelo aprimoramento.

E por fim trazemos **uma proposta de plano de formação** intitulado “Formação continuada de professores do Ensino Médio Profissional no IEMA: conhecimentos e saberes na perspectiva da formação humana, crítica e emancipatória”.

Propõe-se como objetivo geral: Promover a formação continuada dos professores a partir do estudo de temas emergentes que despontam como desafios para a educação contemporânea e que propiciam a integração entre teoria e prática numa perspectiva da formação humana crítica e emancipatória”. E como objetivos específicos:

- Vivenciar momentos de reflexão e discussão sobre as questões inerentes ao cotidiano escolar de modo a fortalecer o trabalho em equipe;
- Estimular a construção de metodologias didático-pedagógicas inovadoras que possam ser desenvolvidas em diferentes situações de aprendizagem;

- Socializar a utilização de ferramentas tecnológicas inovadoras em favor da aprendizagem significativa;
- Reconhecer a Formação Continuada como um dos caminhos viáveis para o enfrentamento de desafios na profissão;
- Fortalecer a formação dos professores a partir de práticas que possibilitem uma ação educativa interdisciplinar;
- Problematicar as representações produzidas acerca da educação e desenvolvimento do aluno possibilitando uma melhor atuação dos profissionais em diferentes contextos.

Como público beneficiário, serão todos os professores que atuam efetivamente no Instituto de Educação, Ciências e Tecnologia do Maranhão – IEMA – Unidade Plena Axixá, totalizando 37 (trinta e sete), bem como a equipe gestora da referida Instituição. Ainda traz uma abordagem metodológica, que descreve a carga horária das formações, os princípios metodológicos, bem como a recomendação de previsão no calendário anual, em momentos reservados a esse fim, dentro da carga horária de trabalho do/a professor/a.

As temáticas para estudos propostas no plano, são sugestões dos professores entrevistados, o que configura um plano surgido a partir da colaboração dos professores diante das necessidades deles. As temáticas são:

Formação continuada de professores do Ensino Médio Profissional no IEMA, com o objetivo de discutir a concepção de formação humana, crítica e emancipatória;

Conhecimentos e saberes da docência. com o objetivo de compreender os conhecimentos e saberes construídos na formação inicial e continuada de professores;

Juventude e adolescência. com o objetivo de aprofundar saberes acerca da importância do protagonismo de jovens e adolescentes, com ênfase no debate em torno de importantes pautas, relacionadas a esse segmento da população;

Metodologias Ativas. com o objetivo de consolidar conhecimentos sobre a aplicabilidade das Metodologias Ativas no contexto escolar, conforme os parâmetros basilares utilizados na aprendizagem significativa dos discentes do Ensino Médio, somado ao fazer profissional dos docentes;

Relações Interpessoais. Com o objetivo de fortalecer conceitos e práticas que norteias as relações interpessoais no ambiente de trabalho, com ênfase no autoconhecimento, empatia e ética e coletividade;

Projeto de Vida. Com o objetivo de promover a troca de saberes sobre o Projeto de Vida no Ensino Médio, com vista a orientar os estudantes na construção de seus projetos pessoais e profissionais;

Prática interdisciplinar envolvendo as diferentes áreas que compõe o IEMA. Com o objetivo de estudar e compartilhar práticas profissionais, dialogando com seus pares sobre assuntos pedagógicos, numa perspectiva interdisciplinar;

Saúde mental. Com o objetivo de conhecer, apreciar e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com estas, desenvolvendo o autoconhecimento e o autocuidado;

O impacto da docência na aprendizagem. Com o objetivo de apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia, de modo a contribuir de maneira significativa na aprendizagem dos alunos;

Competências digitais. Com o objetivo de pesquisar, investigar, refletir, realizando análise crítica, usando a criatividade e buscando soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas;

Educação e tecnologia. Com o objetivo de utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.

O Plano de Formação de Professores do IEMA contribuirá, evidentemente, para a consolidação de saberes e práticas necessárias ao fazer pedagógico docente na perspectiva da formação humana, crítica e emancipatória, para construção de novos conhecimentos com os estudantes.

Este Caderno propõe que no Plano de Formação seja garantido momentos de autoavaliação e avaliação com os participantes e formadores. As temáticas propostas no momento inicial subsidiarão a construção do plano a partir do movimento das demandas concretas de cada semestre/ano, uma vez que vai emergir dos professores no contexto da formação crítica e emancipatória.

É importante destacar que, as temáticas que serão sugeridas servirão para um momento inicial de sondagem com os professores sobre as necessidades que emergem das práticas pedagógicas docentes. A proposta é que o Caderno sirva de norte e que as temáticas sejam

alteradas de forma dinâmica durante o percurso o educacional, atendendo a carência e as necessidades dos docentes.

A cada encontro formativo foi realizado avaliação da formação com os professores e seus executores (gestores) passarem por um processo de avaliação e os participantes por um momento de autoavaliação.

No caderno de orientações, as temáticas obedecerão ao processo constitutivo da concepção de formação continuada no plano proposto e que vai atender o movimento da realidade objetiva em que se encontra o professor, o desenvolvimento do currículo naquele contexto e conjuntura e a relação dele no processo de aprendizagem com seus alunos e deve emergir da formação crítica e emancipatória.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise dos dados teóricos e práticos oriundos da pesquisa realizada, chegamos a algumas considerações inconclusas, uma vez que a dinâmica da escola é contínua, e estando em movimento dialético, no processo de devir a ser, buscará permanentemente contribuir para a transformação da realidade da sociedade.

Assim, buscamos com estas considerações, concepções e perspectivas que possam encaminhar numa direção de hipóteses e respostas à questão inicial que norteou este estudo, sintetizada na seguinte questão:

Como se dá a formação dos professores que atuam no IEMA/Axixá, na perspectiva da construção de saberes e conhecimentos voltados para a formação humana crítica e emancipatória?

Buscamos as respostas à essa questão, partindo da análise através dos questionamentos: Qual é a concepção de formação continuada de professores que norteiam a proposta pedagógica do IEMA/Axixá-MA que orientam a prática pedagógica docente? Como ocorrem os encontros de formação continuada desenvolvidos com os professores que atuam no IEMA/Axixá-MA? E Quais são os desafios encontrados pelos professores na construção de conhecimentos e saberes necessários à formação humana crítica e emancipatória dos estudantes?

Nesta pesquisa, pudemos observar que a formação dos sujeitos deve surgir para uma mobilização coletiva com foco em uma práxis social transformadora, num processo de libertação, em sua própria luta pela humanidade. Além disso, os procedimentos educacionais necessitam organizar interações entre todos os sujeitos e os seus contextos sociais, políticos e históricos, preponderando assim, as dualidades entre subjetividade e objetividade, e instaurando intersubjetividades em movimentos dialogais e interdependentes.

Consideramos que o ambiente escolar, também é um ambiente formativo, além de ser um grande laboratório de aprendizagem emocional, intelectual, relacional, atitudinal e social, uma vez que as atividades formativas nos forneceram elementos de como é possível haver uma formação continuada que promova uma formação humana, crítica e emancipatória, sendo esta a concepção de formação que me afino e defendo, a partir do estudo aqui realizado.

Compreendemos diante desse processo, que se torna necessário uma verdadeira comunhão entre os sujeitos para que haja libertação. Sendo que o oprimido por meio da descoberta sobre o opressor e em se comprometer pela sua libertação passa a acreditar em si mesmo. Refere-se a uma ação libertadora a partir da conscientização. Compreende-se que a

formação continuada de professores além de ser um tema relevante e muito discutido entre os estudiosos, é ainda considerada, como uma contingência de transformação das práticas no campo dos docentes e da escola, que proporciona a investigação do novo, do distinto, a partir das experiências profissionais que ocorrem neste espaço e período, orientando uma maneira constante de mudança e intervenção na realidade em que se incluem e prepondera esta formação. Diante do exposto vale ressaltar, que a concepção de formação continuada de professores que a pesquisadora se afina é aquela que atenda aos princípios da autonomia do sujeito, da criticidade e que seja humana, que busque atender e superar as necessidades existentes no cotidiano dos docentes de forma reflexiva.

Consideramos que, o IEMA realiza a formação continuada de professores restrita a atender aos pressupostos e interesses econômicos. No entanto sugerimos que uma formação só faz sentido se estiver atrelada ao contexto e atendendo às necessidades que ele apresenta. Consideramos que o instituto tem como desafio a implantação de uma política ampliada de formação continuada de professores que provoque a reflexão crítica e transformadora, na perspectiva da formação humana e emancipatória dos estudantes, compreendendo que a educação é uma forma de intervenção no mundo, que solicita sujeito(s) aprendente(s), ação e contextos específicos.

Constatamos também, que os professores necessitam de formações mais efetivas e constantes no percurso do ano letivo. Pois, no ano de investigação da pesquisa, não foi observado no Plano de Formação da Rede, nem uma temática relacionada à formação humana, crítica e emancipatória, ou mesmo que contemplasse o conjunto total de professores, o que deixa claro a necessidade da Escola, elaborar o seu Plano de formação, como é retratado no percurso das entrevistas.

Constatamos ainda, por meio da observação no lócus da pesquisa que os docentes, além da formação inicial, também têm formação continuada complementar, como: especialização, mestrado e alguns com doutorados. Observamos ainda que, os docentes sugerem uma formação continuada em serviço que atendam as necessidades existentes no cotidiano da escola, bem como contemple as demandas vivenciadas diariamente nos dilemas das juventudes inseridas no contexto escolar.

Voltando aos nossos objetivos, vale destacar sobre o objetivo de identificar na proposta de formação continuada do IEMA/Axixá-MA, a concepção de formação de professores que orientam a prática pedagógica docente, conseguimos identificar que a concepção de formação de professores, precisa ser ampliada para que assim, de forma efetiva possa orientar de maneira mais significativa a prática pedagógica docente, visto que, pudemos considerar que a concepção

ora compreendida na proposta de formação do IEMA, condiz com a concepção da atual política de formação a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), levando em consideração a construção de competências. O que neste trabalho, tentamos esclarecer e concordar com os estudiosos e movimentos pela educação, quando lutam por uma formação humana, crítica e emancipatória.

Em se tratando do segundo objetivo, ao observar os encontros de formação continuada desenvolvidos com os professores que atuam na escola, vimos que são eventuais, não seguem um plano efetivo com formações previstas e necessárias à formação humana, crítica e emancipatória.

Em se tratando de compreender os desafios encontrados pelos professores na construção de conhecimentos e saberes necessários à formação humana crítica e emancipatória dos estudantes, coube aqui a aplicação de um questionário, na entrevista com os participantes da pesquisa, onde pudemos compreender a partir das impressões e das respostas dadas, que os desafios encontrados pelos professores na construção desses conhecimentos, podemos destacar como fatores preponderantes os seguintes desafios: o “tempo”, “os dilemas das juventudes”, “o despreparo da equipe gestora” para conduzir o processo, a “falta de recursos”, o que torna difícil a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos, associados aos “desinteresses e déficits dos estudantes”, além da “baixa motivação dos docentes” pela falta de formações que atendam os desafios encontrados em salas de aulas e às necessidades específicas dos professores, configuram o grande desafio para que a formação que sugerimos neste trabalho, de fato aconteça.

Para atendermos o quarto e último objetivo desta pesquisa que era, propor um Plano de Formação de professores que contribua para a formação humana crítica e emancipatória. Solicitamos aos professores entrevistados que propusessem temáticas que eles sentem necessidade, no cotidiano escolar e que atendessem à proposta de formação humana, crítica e emancipatória. Podemos destacar as seguintes temáticas propostas: “juventude e adolescência”, “Relações interpessoais”, “Formação continuada para todas as áreas que compõe o IEMA”, “tecnologias educacionais”, “formação para lidar com mudanças na sociedade e na tecnologia, garantindo o preparo para enfrentar os desafios contemporâneos”. Essas temáticas devem ser associadas ao incentivo à colaboração entre professores, compartilhando experiências, ideias e recursos. Que seja propiciado mais autonomia e participação em regime cooperação e

colaboração e compromisso com os discentes. Essas contribuições compuseram a proposta de formação continuada que construímos como Produto desta pesquisa.

Neste sentido é relevante destacar que a formação continuada deve partir das necessidades dos professores, diferente desse contexto, o acúmulo de conhecimentos não garante mudanças no cenário que causa insatisfação ou que se pretende transformar. Nesse sentido, propomos um Plano de Formação de professores que contribua para a formação humana crítica e emancipatória. Pois, existe uma necessidade e lacunas a serem preenchidas em relação a formação continuada desses docentes.

Segundo Adorno (1995, p. 145), é necessário pensar a formação de forma crítica, que consiste em propor uma educação que combata a barbárie e todo tipo de violência. A formação deve ser voltada para a construção de uma consciência crítica contra esses acontecimentos e deve se preocupar com os aspectos extracurriculares.

Nessa perspectiva, o professor necessita, pela natureza do seu trabalho, materializar uma formação de natureza científica, artística, ética e técnica. Duas tarefas, portanto, de prática e teoria. Constrói-se, dessa maneira, o verdadeiro sentido da práxis como ação transformadora sustentada pelo conhecimento da realidade e reflexão, que pode superar o imobilismo e fortalecer o sentido histórico da ação educativa.

No que se refere aos conhecimentos e saberes necessários para a formação de professores, ressaltam-se os saberes pedagógicos que podem colaborar com a prática docente, quando forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca. Tais saberes, como: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais, construídos pelo professor no exercício da docência não podem ser considerados desarticulados, ocorrem da práxis social premeditada e realizada por um sujeito histórico e ciente de seus predomínios sociais. É notório que os saberes pedagógicos fazem com que o educador exerça a prática crítica e reflexiva em seu exercício docente.

Tendo em vista os novos paradigmas, a educação contemporânea tem vivenciado inúmeros desafios e dentre eles, está a formação de professores. Assim, busca-se cada vez mais o fortalecimento da consciência crítica acerca da unidade teoria e prática para o fortalecimento do exercício da práxis docente.

Sobre esse assunto, Freire (2001) afirma que ao professor se fazem necessárias uma sólida formação e uma ampla cultura geral, a fim de que possa lidar com os dados presentes na cultura do aluno -aqueles conhecimentos que trazem de outros lugares e de outras experiências, sua visão de mundo e as leituras que faz deste mundo. Diante dessas considerações, há que se pensar que a formação de professores deve estar em consonância com as reais necessidades

sociais, de modo a contemplar os saberes científico, pedagógico, político e social. São, portanto, questões pontuais, que não podem ser desprezadas no contexto dessas discussões.

A pesquisa aqui apresentada teve a pretensão de trazer conhecimentos adquiridos e relevantes para a práxis educativa. Numa dialética de saberes docentes e conhecimentos, que se somam no contexto e promovem a autonomia dos sujeitos. Podemos destacar que, as formações continuadas do IEMA, traz como objetivo, de desenvolver competências socioemocionais, garantir o pleno entendimento do Modelo Institucional e aperfeiçoar as práticas pedagógicas e de gestão das equipes escolares. Neste sentido, sugerimos que a instituição repense as formações continuadas a partir de uma perspectiva de formação humana, crítica e emancipatória. Pois, defendemos a ideia seguindo o que trata Saviani (2013, p. 437) quando diz que

A “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontra subjugados à “mão invisível do mercado”.

Assim, propomos o produto técnico tecnológico construído colaborativamente que possibilitará um aporte à equipe escolar da escola campo da pesquisa, bem como para a rede IEMA. O caderno de orientações para elaboração do plano de formação continuada será amplamente divulgado, sendo acessível a quem se interessar, pois a pretensão é sugerir à direção geral do IEMA que insira no site do Instituto, bem como constará no repositório da UEMA e no site do PPGE, trazendo uma proposta de Plano de Formação continuada na perspectiva da formação, humana, crítica e emancipatória.

O Plano de formação proposto no caderno de orientações, compreende temáticas que obedecerão ao processo constitutivo da concepção de formação continuada e vai atender o movimento da realidade objetiva em que se encontra esse professor, o desenvolvimento do currículo naquele contexto e conjuntura e a relação dele no processo de aprendizagem com seus alunos.

Esperamos que este estudo possa contribuir, para a intervenção no cenário da investigação, de forma que ocorra mudança no cotidiano da escola, por meio das formações em serviço, e que estas atendam as demandas no percurso educacional. Consideramos a necessidade de ampliação com novos estudos que possam contribuir com o processo de formação continuada, na perspectiva humana, crítica e emancipatória.

REFERÊNCIAS

- ABREU-Rodrigues, J. & RIBEIRO, M. R. (2005). **Análise do comportamento: pesquisa, teoria e aplicação**. Porto Alegre: Artmed.
- ADORNO, T.W. Educação – Para quê? In: **Educação e Emancipação**, SP, Paz e Terra, 1995b, p.139-154.
- ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. **Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas**. Revista Diálogo Educacional, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010.
- ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de, & BIAJONE, Jefferson (2005). **Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8gDXyFChcHMD5p6drYRgQSn/?format=pdf>. Acesso em: 13 de julho de 2023.
- ARROYO, M. G. **Revedo os vínculos entre trabalho e educação: Elementos materiais da formação humana**. In SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. **Política de formação e valorização dos profissionais da educação: resistências propositivas à BNC da formação inicial e continuada**. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 10.,2021. Anais... 2021, p. 1 – 59.
- _____. **Uma formação formatada**. Posição da ANPEd sobre texto referência - DCN e BNCC para formação inicial e continuada de Professores da Educação Básica. ANPEd, 9 out. 2019. Disponível em: <https://anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de> Acesso em: 30 jun. 2023.
- _____. **Por Uma Política Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação**. In: Documento Final do XXI Encontro Nacional da ANFOPE – 2023- ENANFOPE. Brasília, 2023.
- ATKINSON, Paul et al. (eds.). (2001). **Handbook of ethnography**. London/New Delhi: Thousand Oaks/Sage.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** Lisboa: Edições 70, 1977.
- _____. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM, 2004.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)** n. 9394/96. Brasília, 1996.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília, DF: MEC/ SEF, 1999.

_____. BRASIL, **Resolução CNE/CP nº 1**, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília-DF 2020.

_____. BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular-BNCC**. Brasília-DF 2020.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024** [recurso eletrônico] : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Disponível em: <http://bit.ly/1mTMIS3>. Acesso em: 10 jan.. 2023.

_____. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis à pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 de maio de 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2fmnKeD>. Acesso em: 10 jan. 2023.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação - VI PNPG**. Brasília, 2016 a. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf> Acesso em: 30 mar. 2023. <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>

_____. **Resolução CNE/CNº 1**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 de setembro de 2023.

_____. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 de setembro de 2023.

_____. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 5/2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 jan. 2011. Seção 1, p. 10.

_____. **Resolução CNE/CP 2/2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12.

_____. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 3/2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 nov. 2018. Seção 1, p. 10.

_____. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49..

BULLA, Gabriela da Silva; GARCEZ, Pedro de Moraes; LODER, Letícia Ludwing. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. D.E.L.T.A., 30.2, 2014 (p. 257-288). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445078307364908145>. Acesso em: 10 janeiro 2023.

Correia, M. C. (1999). **A Observação Participante enquanto técnica de investigação.** Pensar Enfermagem, 13(2), 30-36.

DUARTE, Neuton; MARTINS, Lígia Marcia. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

FERREIRA, A.L.; GOMES, G. K.; HENNING, L. M. P. **Educação emancipadora: contribuições da teoria freiriana e das teorias histórico-cultural e histórico-crítica** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, vol. 17, núm. 1, Esp., pp. 703-715, 2022. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.1.16316> Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16316>. Acesso em: 28 jul. 2023

FLORES, M. A. **Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores.** Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, 2010.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar** (Editora Olho D'Água, 10ªed.,1997<<https://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionovoa.pdf>> Acesso em: 13/07/2022.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **A educação na cidade.** 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

_____. **Política e educação.** Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993a.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.FREIRE, Paulo. **Política e conflito.** São Paulo: editora Cortez, 2001.

_____. **Educação e mudança.** Paz e Terra, 1979.

_____. (2004). **Entrevista com Paulo Freire: a educação neste fim de século**. In M. Gadotti, *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione.

_____. **Conscientização, teoria e prática da libertação**. São Paulo: Centauro, 2005.

_____. **A educação na cidade** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 144 p.

Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/201

GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. K. **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis: Vozes, 2004.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005.

_____. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez.20101357 <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf>. Acesso em: 03 de março de 2024.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, v. 2

IEMA, Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. **Plano de Ação**, 2022.

_____. **Plano de Formação**, 2022.

_____. **Plano de Formação continuada do IEMA**, 2023.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Maranhão, 2023.

_____. **Proposta Pedagógica das Unidades Plenas do IEMA**. São Luís, 2016.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. **Dialética do Concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

Lofland, John & Lofland, Lyn H. (1995). **Analysing social settings**. A guide to qualitative observation and analysis. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.

MARANHÃO. **LEI Nº 10.385**. Dispõe sobre a reorganização do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA, e dá outras providências. São Luís, 2015.

MARIN, Alda Junqueira. **Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções**. Cadernos Cedes: Campinas, 1995.

MARX, K. **Maquinaria e trabalho vivo (os efeitos da mecanização sobre o trabalhador)**. Crítica Marxista, São Paulo, v. 1, n. 1, ano 1994, p. 103-110.

MATTA, Cristiane Maria Barra da; LEBRÃO, Susana Marraccini Giampietri; HELENO, Maria Geralda Viana. **Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: revisão da literatura**. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, SP, v. 21, n. 3, p. 583-591, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001. 80p.

_____. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009

_____. **Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação**. In: _____. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261- 297.

MOURA, Dante H. **Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração**. Holos, Ano 23, v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 30 jun. 2023.

NÓVOA, António. (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1999.

_____. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n.3, 2019.

_____. **Formação de professores e profissão docente**. (1995). In: Nóvoa, A. (Org.). Os professores e a sua formação. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote.

_____. Prefácio. In: JOSSO, M.-C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, p.7-12, 2002.

_____. (2007). **O Regresso dos Professores**. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, 2007.

_____. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022

PÁDUA, E. M. M. de. **O processo de pesquisa**. In: _____. Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática. Campinas: Papirus, 1997. p. 29 – 89. (Coleção Práxis).

Pawlowski, C. S., Andersen, H. B., Troelsen, J., & Schipperijn, J. (2016). Children's physical activity behavior during school recess: A pilot study using GPS, accelerometer, participant observation, and go-along interview. Plos One, 11(2), e0148786. doi:10.1371/journal.pone.0148786

PORTARIA Nº 60, DE 20 DE MARÇO DE 2019. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em: <https://anup.org.br/legislacao/portaria-no-60-de-20-de-marco-de-2019/#:~:text=Art.%201%C2%BA%20A%20Coordena%C3%A7%C3%A3o%20de%20Aperfei%C3%A7oamento%20de%20Pessoal,sua%20regulamenta%C3%A7%C3%A3o%20pr%C3%B3pria.%20CAP%C3%8DTULO%20I%20DAS%20DISPOSI%C3%87%C3%95ES%20GERAIS>. Acesso em: 30 de março de 2023.

RAMOS, M. N. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado.** In: Ensino médio integrado: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil: o papel do congresso nacional na legislação do ensino.** Campinas, SP: Autores Associados, 1987.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular.** Movimento-revista educação. N. 4. 9 ago. 2016.

_____. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SILVA, Nadja Fonseca da. **O ‘ocaso’ do curso de formação de professores em ciências biológicas: constructos multidimensionais do ‘crepúsculo’ acadêmico.** Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Rede da Amazônica de Educação em Ciências e Matemática-REAMEC. Universidade Federal de Mato Grosso. Belém, 2016.

_____. **Formação continuada de professores universitários: a organização curricular dos cursos de graduação por intermédio de matrizes de competências.** Informação. revista digital do cefor/seduc. 1, 286-, 2017.

SILVA, Andressa Hennig. FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. **Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos.** Qualit@s Revista Eletrônica ISSN 1677 4280, vol. 17, n. 1, 2015.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: the knowledge growths in teaching. Educational Researcher, fev. 1986. p. 4 -14. Trad. Gonçalves, Tadeu Oliver. & Gonçalves, Terezinha Valim Oliver. 1996 (Mimeo)

Spink, P. K. (2003). **Pesquisa de campo em psicologia social: Uma perspectiva pósconstrucionista.** Psicologia & Sociedade, 15(2), 18-42. doi:10.1590/S0102-71822003000200003

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional/** Maurice Tardif. – Petrópolis, RJ: Vozes, 4ª ed. 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed., Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Resolução nº 1.393**, de 4 de dezembro de 2019. Aprova o Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Maranhão. São Luís: UEMA, 2019. Disponível em: <https://www.ppge.uema.br/wp-content/uploads/2019/11/Regimento-Aprovado-CEPE-n.%C2%BA-1393.2019.pdf>. Acesso em: 1º maio 2023.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

Weber, F. (2009). **A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo?**. Horizontes Antropológicos, 15(32), 157-170. doi:10.1590/S0104-71832009000200007

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ÁVILLA, Cristina Maria. d'. (org.). **Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas**. 2 ed. Campinas/ SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA)
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PPG)
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS (CECEN)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo intitulado “FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO IEMA/AXIXÁ-MA: conhecimentos e saberes em discussão”, a ser realizada no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA” Pleno Axixá, por mim, Léa Cristina Dutra Paixão de Souza, mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, sob a orientação da Profa. Dra.Nadja Fonsêca da Silva – PPGE/UEMA. cujo pesquisador responsável é a professora Profa. Dra.Nadja Fonsêca da Silva – PPGE/UEMA (orientadora).

1) O estudo se destina a:

- Analisar a formação continuada dos professores do IEMA/Axixá-MA, para sugerir uma proposta de Plano de Formação de professores na perspectiva da formação humana crítica e emancipatória.
- Identificar na proposta de formação continuada do IEMA/Axixá-MA, a concepção de formação de professores que orientam a prática pedagógica docente;
- Observar os encontros de formação continuada desenvolvidos com os professores que atuam no IEMA/Axixá-MA;
- Compreender os desafios encontrados pelos professores na construção de conhecimentos e saberes necessários à formação humana crítica e emancipatória dos estudantes;
- Propor um Plano de Formação de professores que contribua para a formação humana crítica e emancipatória.

A importância deste estudo: A pesquisa demonstra relevância tanto para a sociedade, como para a comunidade científica, inclusive para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão, por se apresentar enquanto um espaço de produção e socialização de conhecimentos científicos na área da educação, contribuindo assim no aprimoramento da prática de professores e com a formação continuada de professores.

3) Os resultados que se deseja alcançar – Espera-se identificar a escassez ou ausência de formações continuadas voltadas para o desenvolvimento de saberes e práticas voltados para a formação humana, crítica e emancipatória e de estudos que embasem a formação dos docentes. Pretende-se fazer proposições colaborativas que contribuirão para o processo formativo.

- 4) A contribuição do participante do estudo – A participação dos professores será feita de forma voluntária e poderão se retirar do processo de pesquisa no momento que desejarem. Os participantes assinarão o TCLE e autorizarão que suas práticas na escola sejam observadas, além de disponibilizarem seu tempo para responder entrevista semiestruturada que será realizada.
- 5) Os riscos ao participante - “constrangimento” devido a presença de terceiros na sala de aula durante a observação participante, além de frustração devido às condições de trabalho, cansaço para participar devido a jornada exaustiva de trabalho, podem ainda sentirem-se constrangidos devido aos questionamentos da entrevista que será realizada.
- 6) Os pesquisadores adotarão as seguintes medidas para minimizar os riscos: os **riscos** podem ser amenizados pelo fato de ser a pesquisadora integrante do quadro efetivo dessa escola, o que pode caracterizar um ambiente mais acolhedor entre pesquisador e participante, visto que compartilham da mesma realidade. Cada participante também será entrevistado de modo individual e particular, deixando o sujeito mais a vontade. O participante poderá contar com assistência: Não será necessária assistência aos participantes desta pesquisa, pois estarão apenas desenvolvendo sua rotina costumeira de trabalho; sendo responsável(is) por ela: não se aplica;
- 7) Os benefícios aos participantes – Os benefícios são: contribuição para a reflexão sobre a formação continuada, bem como sua práxis e os saberes desenvolvidos; a constituição de um ambiente rico em práticas que favoreçam a formação humana, crítica e emancipatória, que poderá resultar em grandes ganhos para a educação e para uma comunidade escolar mais consciente, conseguidos através das formações continuadas propostas, de autoconhecimento e busca coletiva de conhecimento para aprimorar suas práticas pedagógicas;
- 8) Sempre que os participantes ou a pesquisadora julgar necessário serão esclarecidas cada uma das etapas da pesquisa para que não haja nenhuma dúvida sobre os processos do estudo;
- 9) A qualquer momento, o participante poderá se recusar a continuar participando do estudo e o mesmo poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo;
- 10) As informações obtidas através da participação dos sujeitos envolvidos não permitirão a sua identificação, exceto aos responsáveis pelo estudo. A divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto ou em publicações de artigos ou eventos científicos, tendo o anonimato dos participantes preservado;
- 11) Os participantes não terão que custear nenhuma eventual despesa da pesquisa. Caso, por algum motivo, os participantes tenham algum custo, serão ressarcidos pelos responsáveis pela pesquisa, além de serem indenizados por todos os danos que venham a sofrer pela mesma razão.

Finalmente, tendo o (a) participante compreendido perfeitamente tudo o que lhe foi informado sobre a sua participação no mencionado estudo e, estando consciente dos seus

direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a sua participação implica, o(a) mesmo(a) concorda em dela participar e, para tanto DÁ O SEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO O(A) MESMO TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço do(a) participante voluntário(a):

Domicílio: (rua, conjunto)Bloco:

Nº:complemento:.....Bairro:

Cidade:.....CEP:.....Telefone:

Ponto de referência:.....

Pesquisador responsável: Dra.Nadja Fonsêca da Silva (orientadora).

Telefone: (99) 98 987401501

E-mail: nadjafonseca2@gmail.com

Endereço: Cidade Universitária Paulo VI, São Luís – MA.

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pertencente ao Centro de Estudos Superiores de Caxias. Rua Quininha Pires, nº 746, Centro. Anexo Saúde. Caxias-MA. Telefone: (99) 3521-3938.

São Luís-MA, _____ de _____ de _____

Assinatura ou impressão datiloscópica do(a) Participante da pesquisa

Léa Cristina Dutra Paixão de Souza

Pesquisadora responsável



Dra.Nadja Fonsêca da Silva (orientadora).

Pesquisadora Colaboradora

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE) MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA Nome: _____ E-mail: _____ Função no IEMA () Professor/a () Gestor/a pedagógico () coordenador/a pedagógico/a Graduação: _____ Pós-Graduação: () sim () não () em andamento Que tipo: () Especialização () Mestrado () Doutorado Tempo de experiência na docência: () 1 a 5 anos () 5,1 a 10 anos () 10,1 a 15 anos () 15, 1 a 20 anos () 20,1 a 25 anos 1 Você conhece a proposta de formação continuada do Ensino Médio Profissional Integrado do IEMA- Axixá-MA? () Sim () não 2 Para você, o que é formação continuada de professores? _____

3 Você considera que a formação continuada do IEMA contribui para ressignificar sua práxis pedagógica?

☐ sim ☐ não

Justifique_____

4 Você considera que os cursos ofertados pelo IEMA contribuem para a formação humana, crítica e emancipatória dos estudantes?

☐ sim ☐ não

Justifique_____

5 Quais os desafios você encontra na formação continuada do IEMA/AXIXÁ?

6 O que pode ser melhorado na formação continuada do IEMA PLENO AXIXÁ?_____

7 Quais conhecimentos e saberes você construiu ao longo da sua trajetória docente que podem contribuir para a formação humana e crítica dos estudantes?_____

8 - Você considera que os encontros de formação de professores do IEMA PLENO AXIXÁ, contribui para a formação humana, na perspectiva crítica e emancipatória? () sim

() não

Caso positivo, explicita as temáticas das formações relacionadas.

9 - Você gostaria de contribuir com a construção da proposta do Plano de Formação de Professores voltado para perspectiva da formação humana, crítica e emancipatória?

() sim () não

Em caso positivo, o que considera importante ser inserido no plano de formação continuada dos professores do IEMA?

Documento assinado digitalmente
LEA CRISTINA DUTRA PAIXÃO DE SOUZA
Data: 16/10/2023 11:11:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Léa Cristina Dutra Paixão de Souza

Pesquisadora responsável

Dra. Nadja Fonsêca da Silva (orientadora).

Pesquisadora colaboradora

APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO**ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO**

1. Frequência em que ocorre as formações;
2. Participação dos professores nas formações;
3. As temáticas das formações que correspondem as carências e necessidades dos docentes;
4. Os gestores estão preparados para apoiar as formações
5. Necessidade de convidar profissionais externos à instituição para a realização das formações a partir das temáticas propostas pelos professores;
6. Concepção de formação de professores que norteiam o IEMA, perspectiva conservadora ou perspectiva crítica que contribui para a formação humana e emancipatória.

Documento assinado digitalmente
 LEA CRISTINA DUTRA PAIXÃO DE SOUZA
Data: 16/10/2023 11:11:31-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Léa Cristina Dutra Paixão de Souza

Pesquisadora responsável

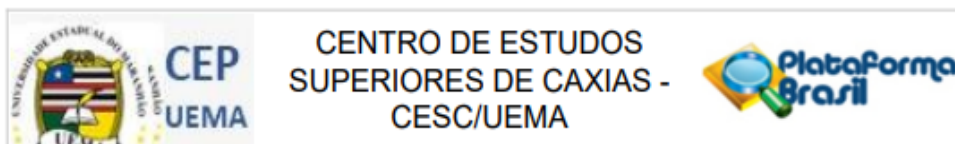


Dra.Nadja Fonsêca da Silva (orientadora).

Pesquisadora Orientadora

ANEXOS

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO IEMA/AXIXÁ-MA: conhecimentos, saberes e competências em discussão

Pesquisador: LEA CRISTINA DUTRA PAIXAO DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 68688623.0.0000.5554

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio
Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.547.080

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa cujo título FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO IEMA/AXIXÁ-MA: conhecimentos, saberes e competências em discussão, nº de CAAE 68688623.0.0000.5554 e Pesquisador(a) responsável LEA CRISTINA DUTRA PAIXAO DE SOUZA. Trata-se de um estudo do tipo qualitativo.

O cenário da realização desse estudo será composto por IEMA AXIXÁ, no povoado Santa Rosa-MA, no município de Axixá, MA.

Os participantes desta pesquisa serão: 39 (trinta e nove) participantes, os quais serão convidados a participarem da pesquisa, que são: 37 (trinta e sete) professores que atuam efetivamente na docência do Ensino Médio, 01 (um) gestor pedagógico e 01 coordenadora pedagógica.

Inserir Critérios de inclusão: 37 (trinta e sete) professores que atuam efetivamente na docência do Ensino Médio, 01 (um) gestor pedagógico e 01 coordenadora pedagógica.

Serão excluídos do estudo: Não participarão da pesquisa, os estudantes e também os professores que ingressaram no campo da pesquisa a menos de 1 ano, por consideramos que a sua vivência ainda não conter os subsídios necessários que possam contribuir com propriedade sobre a abordagem.

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

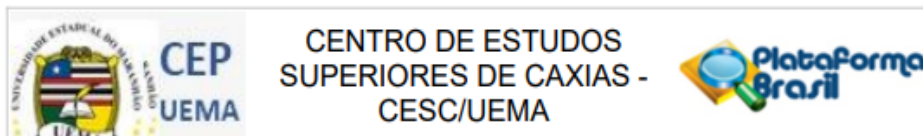
CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uema.br



Continuação do Parecer: 6.547.080

Para tanto, as informações desta pesquisa serão: A coleta de dados será bibliográfica e por meio da observação e uso dos instrumentos de questionário e entrevistas semiestruturada com os participantes - gestão, coordenação e professores. Para análise dos dados será utilizada a Análise do conteúdo (BARDIN, 2001).

Objetivo da Pesquisa:

GERAL:

- Analisar a formação continuada dos professores do IEMA/Axixá-MA, para elaboração colaborativa do Plano de Formação de professores - Saberes e práxis para uma formação humana crítica e emancipatória.

ESPECÍFICOS:

1. Identificar na proposta de formação continuada do IEMA/Axixá-MA, a concepção de formação de professores que orientam a prática pedagógica docente;
- 2) Observar as práticas de formação continuada desenvolvidas com os professores que atuam no IEMA/Axixá-MA;
- 3) Compreender os desafios encontrados pelos professores na construção de saberes para o desenvolvimento da sua práxis que possam contribuir para a formação humana crítica e emancipatória dos estudantes;
- 4) Elaborar um Plano de Formação voltado para o desenvolvimento de práxis pedagógicas que contribuam para a formação humana crítica e emancipatória.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS: constrangimento devido a presença de terceiros; na sala de aula durante a observação participante, além de frustração devido às condições de trabalho, cansaço para participar devido a jornada exaustiva de trabalho, podem ainda sentirem-se constrangidos devido aos questionamentos da entrevista que será realizada.

MINIMIZAR RISCOS: Entretanto, tentaremos ao máximo reduzi-los, por prontamente estar à disposição para esclarecimento de dúvidas, pela disponibilização prévia do roteiro de entrevista e pela escolha por um ambiente calmo. Utilizando uma conduta diligente as pesquisadoras tem o compromisso ético em assegurar respeito e integridade aos colaboradores da pesquisa, estendendo essa preocupação a confidencialidade de seus dados (registrados no TCLE) e na preservação de suas identificações à medida que participam do estudo (cada participante será

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382
Bairro: Centro **CEP:** 65.600-000
UF: MA **Município:** CAXIAS
Telefone: (98)2016-8175 **E-mail:** cepe@cesc.uema.br



CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS -
CESC/UEMA



Continuação do Parecer: 6.547.080

entrevistado de modo individual e particular).

Os benefícios desta pesquisa são:

contribuição para a reflexão sobre a formação continuada, bem como sua práxis e os saberes desenvolvidos; a constituição de um ambiente rico em práticas que favoreçam a formação humana, crítica e emancipatória, que poderá resultar em grandes ganhos para a educação e para uma comunidade escolar mais consciente, conseguidos através das formações continuadas propostas no plano de formação continuada, produto desta pesquisa, que contribuirá para o autoconhecimento e busca coletiva de conhecimento para aprimorar suas práticas pedagógicas; Promover uma transformação na realidade educacional e assim uma intervenção positiva na sociedade em que a escola está inserida, bem como para o campo da pesquisa por meio do produto proposto no final da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante, apresenta interesse público e o(a) pesquisador(a) responsável tem experiências adequadas para a realização do projeto, como atestado pelo currículo Lattes apresentado. A metodologia é consistente e descreve os procedimentos para realização da coleta e análise dos dados. O protocolo de pesquisa não apresenta conflitos éticos estabelecidos na Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de Apresentação obrigatória tais como Termos de Consentimento e/ou Assentimento, Ofício de Encaminhamento ao CEP, Autorização Institucional, Utilização de Dados, bem como os Riscos e Benefícios da pesquisa estão claramente expostos e coerentes com a natureza e formato da pesquisa em questão.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está APROVADO e pronto para iniciar a coleta de dados e as demais etapas referentes ao mesmo.

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

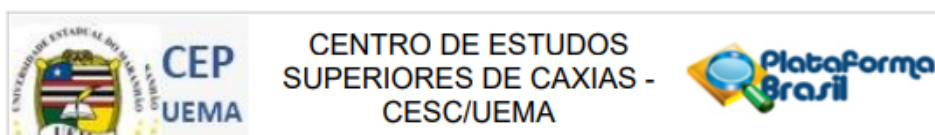
CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uema.br



Continuação do Parecer: 6.547.080

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2115662.pdf	23/10/2023 14:09:56		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.pdf	23/10/2023 14:08:26	LEA CRISTINA DUTRA PAIXAO DE SOUZA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_.pdf.pdf	23/10/2023 14:00:33	LEA CRISTINA DUTRA PAIXAO DE SOUZA	Aceito
Outros	Carta_Resposta.pdf	23/10/2023 13:57:08	LEA CRISTINA DUTRA PAIXAO DE SOUZA	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	23/10/2023 13:52:00	LEA CRISTINA DUTRA PAIXAO DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	23/10/2023 13:44:33	LEA CRISTINA DUTRA PAIXAO DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_assinado.pdf	16/10/2023 10:21:19	LEA CRISTINA DUTRA PAIXAO DE SOUZA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_assinado.pdf	16/10/2023 10:19:48	LEA CRISTINA DUTRA PAIXAO DE SOUZA	Aceito
Cronograma	cronograma_assinado.pdf	16/10/2023 10:19:23	LEA CRISTINA DUTRA PAIXAO DE SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_assinado_29_assinado.pdf	02/06/2023 11:10:52	LEA CRISTINA DUTRA PAIXAO DE SOUZA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_de_pesquisadores_assinado.pdf	01/06/2023 19:59:48	LEA CRISTINA DUTRA PAIXAO DE SOUZA	Aceito
Outros	TCUD_assinado.pdf	01/06/2023 19:51:01	LEA CRISTINA DUTRA PAIXAO DE SOUZA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_de_instituicao_e_infraestrutura.pdf	03/04/2023 15:01:07	LEA CRISTINA DUTRA PAIXAO DE SOUZA	Aceito

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uema.br



**CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS -
CESC/UEMA**



Continuação do Parecer: 6.547.080

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAXIAS, 01 de Dezembro de 2023

Assinado por:

FRANCIDALMA SOARES SOUSA CARVALHO FILHA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

CEP: 65.600-000

E-mail: cepe@cesc.uema.br

ANEXO B - AUTORIZAÇÃO DO IEMA PARA PESQUISA DE CAMPO



SEDUC
Secretaria de Estado
da Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Eu, Lourdes Mary Campos Souza declaro, a fim de viabilizar a execução do projeto de pesquisa intitulado **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO IEMA/AXIXÁ-MA: conhecimentos, saberes e competências em discussão**, Sob a responsabilidade do(s) pesquisador (es) Léa Cristina Dutra Paixão de Souza (mestranda) e Dra. Nadia FONSECA da Silva (orientadora), que haverá a utilização de questionário e entrevistas no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA Pleno Axixá, com professores e gestores, conforme Resolução CNS/MS 466/12, assume a responsabilidade de fazer cumprir os Termos da Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000, 340/2004, 346/2005 e 347 /2005), viabilizando a produção de dados da pesquisa citada, para que se cumpram os objetivos do projeto apresentado.

Esperamos, outrossim, que os resultados produzidos possam ser informados a esta instituição por meio de Relatório anual enviado ao CEP ou por outros meios de praxe (publicações).

Axixá - MA, 10 /10 / 2023.

De acordo e ciente,

Documento assinado digitalmente
LOURDES MARY CAMPOS SOUZA
Data: 11/10/2023 09:25:03-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Lourdes Mary Campos Souza

Gestora Administrativo-financeiro



CADERNO DE ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DO PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL NO IEMA

Construindo e compartilhando conhecimentos e saberes na
perspectiva da formação humana crítica emancipatória



Léa Cristina Dutra Paixão de Souza

Nadja Fonseca da Silva



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PPGE
Mestrado Profissional
em Educação

Souza, Léa Cristina Dutra Paixão de.

Caderno de Orientações para elaboração do Plano de Formação Continuada do IEMA/AXIXÁ [recurso eletrônico] / Léa Cristina Dutra Paixão de Souza. – São Luis: 50f, 2024.

O caderno em formato digital constitui-se produto educacional do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Maranhão.

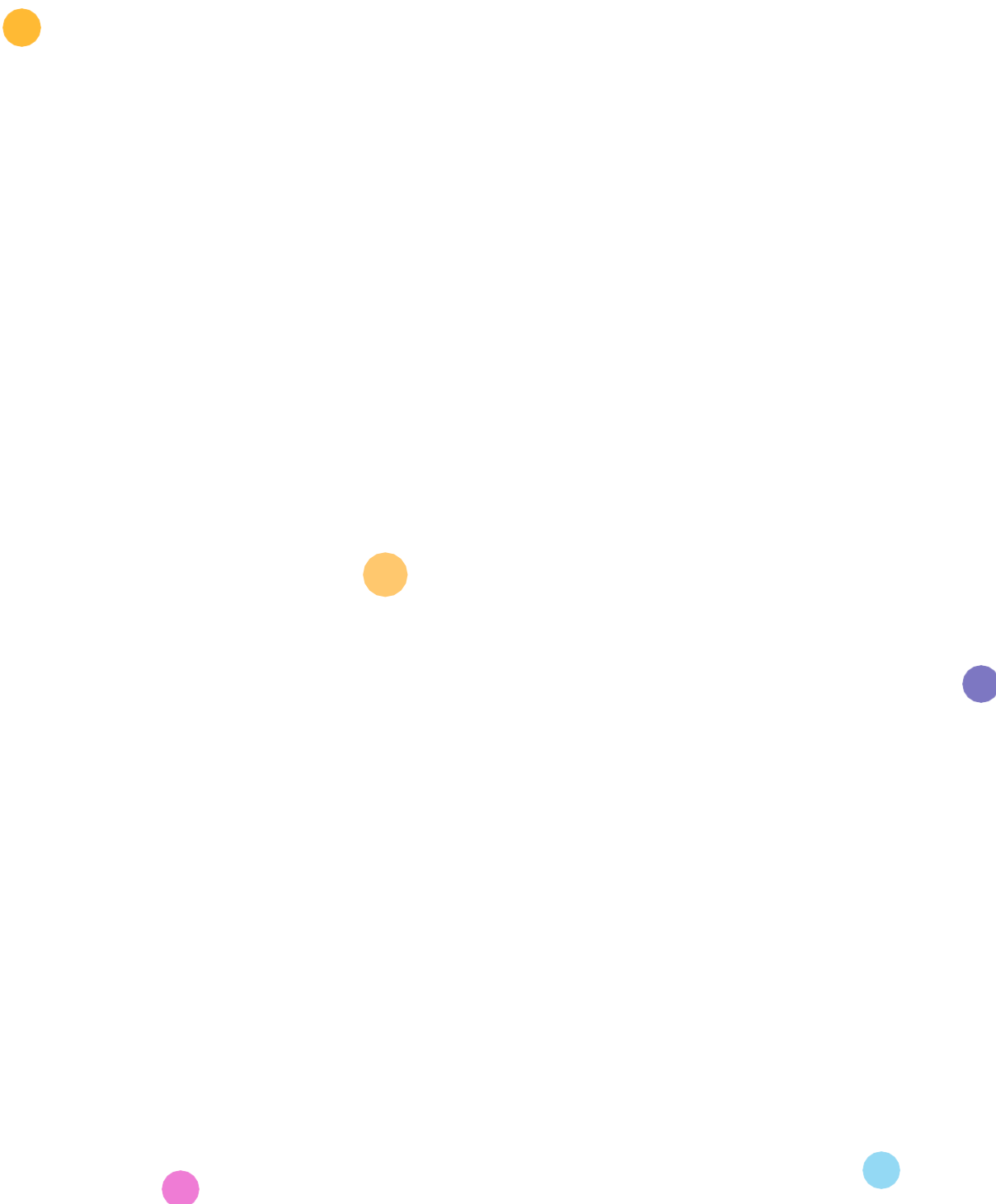
Orientador: Profa. Dra. Nadja Fonsêca da Silva.

1. Formação Continuada de professores. 2. Ensino médio profissional.

Elaborado por Cássia Diniz- CRB 13/910

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	6
2. INTRODUÇÃO	8
3. JUSTIFICATIVA	9
4 OBJETIVOS DO PRODUTO EDUCACIONAL	10
5. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL.....	11
6. O QUE É FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA?	13
7. O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES?	15
8. CONHECIMENTOS E SABERES NECESSÁRIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL.....	21
9. O QUE É E O QUE DEVE CONSTAR EM UM PLANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL?	24
10. O QUE DEVE CONSTAR EM UM PLANO DE FORMAÇÃO?	27
11. COMO ELABORAR UM PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA QUE PROMOVA UMA FORMAÇÃO HUMANA, CRÍTICA E EMANCIPATÓRIA?	29
12. O QUE DEVE CONTER NO PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES?	33
13. É HORA DE PROPOR.....	35
14. CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
15. REFERÊNCIAS	46



“O professor deve ajudar o aluno a transformar a informação em conhecimento. O que define a aprendizagem não é saber muito, é compreender bem aquilo que se sabe. É preciso desenvolver nos alunos a capacidade de estudar, de procurar, de pesquisar, de selecionar, de comunicar. Para isso, o professor é insubstituível.”

(Antonio Nóvoa)



CONHECIMENTOS E SABERES NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO HUMANA, CRÍTICA E EMANCIPATÓRIA.

APRESENTAÇÃO

A formação de professores tem sido tema de inúmeras discussões entre educadores e objeto de estudo em importantes pesquisas. Por muito tempo a formação inicial foi considerada suficiente para preparar os indivíduos que ingressavam na carreira docente. Porém, com as mudanças e possibilidades de transformação social, bem como os avanços tecnológicos, as políticas de formação de professores no Brasil, dentre outros fatores, como democracia, emancipação e práxis pedagógica trouxeram à tona novas necessidades de formação e atualização profissional docente.

Sabemos que os sistemas de ensino são responsáveis pelo bom funcionamento de suas escolas dando plenas condições para que elas possam elaborar, com autonomia, o seu projeto pedagógico e, ao mesmo tempo, ter em seu quadro profissionais e professores para atender às reais necessidades dos estudantes, bem como as suas especificidades.

No entanto, cabe compreender que a formação de professores não se finda na formação acadêmica inicial, uma vez que é no exercício de sua profissão que os professores vivenciam situações complexas que podem favorecer e incentivar reflexões críticas para construir conhecimentos e saberes que atendam às diversas demandas teórico-práticas que a complexidade dos contextos educacionais comumente exige.

A formação continuada é uma ação necessária e fundamental nesse processo, pois viabiliza o (re)conhecimento da profissão docente e as condições que a permeiam, além dos desafios, que em sua totalidade são questões ligadas ao cotidiano escolar e às aprendizagens diárias que ela proporciona.

É por meio do conhecimento que este profissional compartilha saberes, busca a sua liberdade e formação emancipatória, a exemplo do que afirma Freire: “[...] ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão(Freire, 1987, p. 29).”

Compreendemos que a luta pela liberdade, a autonomia e a emancipação perpassa pela reflexão crítica com os professores. A formação docente é uma ação contínua e progressiva, que envolve diversas instâncias e que atribui valorização profissional para a práxis pedagógica, consideradas componentes constitutivas da formação. Assim, surgiu a necessidade de elaborar este caderno de orientações para elaboração do plano de formação continuada do IEMA/AXIXÁ, com o título: *Conhecimentos e Saberes na Perspectiva da Formação Humana, Crítica e Emancipatória*, visando colaborar com a comunidade escolar, por meio das formações continuadas de professores, objetivando o desenvolvimento de uma práxis pedagógica na perspectiva da formação humana, crítica e emancipatória.

Espera-se que, as formações dos professores se pautem nessa perspectiva. Intenciona-se ainda, que este caderno contribua para a construção colaborativa do Plano de Formação dos Professores para o Ensino Médio. Deste modo, este caderno surge a partir da pesquisa de dissertação, quando foi observado que o plano de formação existente no IEMA/Axixá- MA, além de desatualizado, não se amplia a discussão sobre a formação

crítica e emancipatória com a construção desses conhecimentos e saberes necessários ao profissional docente. Nesse interim, convidamos vocês a conhecerem o caderno de orientações elaborado com a colaboração dos professores para refletirmos sobre “Plano de Formação de Professores do Ensino Médio Integrado: Conhecimentos e saberes na perspectiva da formação humana, crítica e emancipatória.”

Boa leitura!

INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil está estreitamente relacionada aos mais diversos estudos no âmbito educacional e, nesse cenário, cumpre um importante papel na busca pela qualidade do ensino.

Nessa perspectiva, destaca-se a reformulação dos currículos nos cursos de formação inicial, uma política que visa aproximar teorias apreendidas ao longo desta formação à realidade na qual são desenvolvidas, no espaço das salas de aula e na escola.

É nessa perspectiva que a formação continuada deve assumir a responsabilidade de aprofundar continuamente a construção de conhecimentos, teórico-práticos, que vão se constituindo ao longo da atuação profissional.

A discussão em torno da formação e construção de conhecimentos adquiridos não acontece automaticamente, mas se dá por meio do exercício e de uma prática crítica e reflexiva, em situações que possibilitem mobilizar conhecimentos e saberes, transpô-los, combiná-los, em prol das aprendizagens dos estudantes.

A formação está diretamente ligada à concepção de sujeito, de escola, de escolarização, de educação, de modelos educativos que sejam questionados e reavaliados permanentemente. Nesse sentido, a formação deve potencializar a identidade docente criando grupos formativos imbuídos de conhecimentos, e compreendendo os professores como possuidores de saberes específicos, cujos conhecimentos são mobilizados, produzidos e utilizados no âmbito de suas tarefas cotidianas.

Diante disso, este Caderno de Orientação do Plano de Formação dos professores do IEMA sugere formulações possíveis de contribuir com a formação crítica e reflexiva do professor, que tem como prática recorrente a ação-reflexão-ação, para fundamentar dialeticamente ações coletivas em prol da formação continuada.

A proposta didática da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2013) aponta sua dinamização em cinco etapas, as quais são assim descritas: Prática Social Inicial do Conteúdo, Problematização, Instrumentalização, Cartase e Prática Social Final do Conteúdo.



JUSTIFICATIVA



A qualidade da educação está estreitamente relacionada à formação docente e para tanto, há que se levar em consideração a prática docente crítica e reflexiva a qual vem se mostrando como um elemento fundamental no contexto escolar atual. Assim, consideramos necessário o fortalecimento da formação continuada para professores, especialmente no interior das Instituições escolares, tendo em vista as inúmeras transformações ocorridas na sociedade.

O estudo que desenvolvemos durante a pesquisa realizada teve como objetivo analisar a formação continuada dos professores do IEMA/ Axixá-MA, visando a elaboração colaborativa do caderno de orientações para a consolidação do Plano de Formação de professores – “Construindo e compartilhando conhecimentos e saberes na perspectiva da formação humana, crítica e emancipatória.”

Desse modo, justificamos a elaboração dessa proposta, a qual resultou em um produto técnico tecnológico, como a possibilidade de um aporte à equipe da escola campo da pesquisa, bem como a rede IEMA.

Vale considerar que este Caderno de Orientações para elaboração do Plano de Formação Continuada busca ser amplamente divulgado e acessível a quem se interessar, uma vez que será submetido à Direção Geral do IEMA para a inserção desta produção no site do IEMA, além de constar no repositório da UEMA e no site do PPGE.

OBJETIVOS DO PRODUTO EDUCACIONAL

Geral

- Apresentar à comunidade a proposta de Plano de Formação de Professores do Ensino Médio do IEMA, na perspectiva crítica, humana e emancipatória.

Específicos

- Discutir com os professores o Plano de Formação Continuada de Professores do IEMA;
- Contribuir com os professores para ressignificar a práxis pedagógica;
- Possibilitar a discussão com os professores sobre a perspectiva da formação crítica, humana e emancipatória dos estudantes.

A Formação de Professores compõe estudos e pesquisas realizadas por diversos autores, tais como: Tardif (1991); Freire (1996); Gatti (2010); Marin (1995); Nóvoa (1999) e outros. Um dos problemas evidentes no contexto das discussões acerca da formação de professores é a unidade teoria e prática.

Nóvoa (1995) argumenta que a formação profissional se constrói mediante a reflexividade crítica sobre as práticas e de construção permanente da identidade pessoal. Nessa perspectiva, a formação de professores representa um progresso de maturidade do indivíduo, efetivada a partir das experiências dos professores da instituição formadora.

Segundo Freire (1996, p. 25), “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Portanto, durante o processo de formação, o professor constrói experiência e conhecimento necessários à futura atuação profissional.

O conceito de formação de professores está associado ao desenvolvimento desse profissional. Portanto, a formação continuada de professores é relevante, possibilita o debate e a construção de novos conhecimentos, leva a argumentos, a resoluções de problemas, reflexão crítica sobre o que aprende e o que ensina.

A qualidade do ensino depende da qualidade dos professores, isto é, a qualidade da educação depende dos profissionais que nela atuam.

A Formação Continuada de professores considera que a formação do professor não finda com a colação de grau, mas prossegue ao longo da atuação profissional.

As alternâncias no modo de se pensar a formação de professores não asseguram, porém, mudanças, transformações imediatas nos cursos de formação docente, especialmente nas licenciaturas. As mudanças nesse contexto parecem ser lentas e seguem um caminho mais complexo.

Nóvoa (1999), ressalta a necessidade de se avançar e criar um novo paradigma, no qual a formação do educador se efetive num processo em que a formação inicial, a formação contínua, a prática profissional, os saberes da profissão e a carreira profissional sejam elementos articulados entre si.

Freire (2006) argumenta que não se passa da inocência à criticidade sem um bom trabalho, o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, da constante busca do conhecer e conhecer de forma criticamente curiosa. O professor precisa ter consciência do que é ser ético e agir como tal. Ter coragem para assumir posicionamentos e mudar. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-la.

O Exercício do docente é muito mais forte do que sua expressão, se o professor não mostrar em ações tudo o que ensina, não terá fundamentos para ensinar. Freire sintetiza: “Ensinar exige corporificação das palavras por exemplo” (1996, p.30). Ser modelo para os outros é um comprometimento significativo, cujo professor não pode abdicar.

A formação docente é um segmento de formação de identidade que compõe as extensões pessoais e profissionais. Nesse sentido, Nóvoa (1999) afirma que não há indissociabilidade entre o eu pessoal, caracterizado pela singularidade e historicidade de cada um, e o eu profissional, que se refere à formação inicial e continuada e suas relações com os saberes e experiências da docência. Trata-se de um processo contínuo de aperfeiçoamento ao longo da vida profissional, assegurando assim, uma ação que promova significativas aprendizagens para o docente.

A Formação Continuada deve fazer-se eficiente e os seus métodos podem ser valiosos, se atingirem os requisitos teóricos a prática pedagógica. Conhecer o professor, sua formação e como ele se compõe ao longo de sua profissão é essencial para que se percebam as práticas pedagógicas que perpassam o interior das escolas. Compreende-se, portanto, que tornar-se professor é um progresso de longa duração, de novas aprendizagens e sem um fim determinado (Nóvoa, 1999).

A formação continuada, assim conhecida como contingência de transformação das práticas no campo dos docentes e da escola, proporciona a investigação do novo, do distinto, a partir das experiências profissionais que ocorrem neste espaço e período, orientando uma maneira constante de mudança e intervenção na realidade em que se incluem e prepondera esta formação.

—**Difícil separar Pessoal do Profissional**

Grande parte da pessoa é o professor, e
grande parte do professor é a pessoa

cf. Antonio Nóvoa

O QUE É FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA?



De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as políticas de formação dos professores da educação básica se fundamentam em alguns aspectos:

- I - A sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II - A associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e
- III - O aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação.

Algumas mudanças na Constituição Federal de 1988 e na LDB/1996 são recebidas de modo positivo pelos educadores, pois ressignificam o papel social desses sujeitos, sendo um avanço frente ao que vigorava no governo militar, ao colocar a escola como espaço de acesso à cultura, ao trabalho, às tecnologias, à cidadania, de modo a se construir participantes do coletivo, ou seja, uma educação que vise primordialmente à emancipação humana.

CONSTITUIÇÃO
REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
1988



Mesmo com avanços, são notórias a escassez e as lacunas presentes na formação de professores e a grande dificuldade enfrentada pela classe para conseguir alinhar as reivindicações e as necessidades da escola com os interesses do governo e da classe dominante.

Nesse sentido, não se pode pensar em formação de professores sem considerar o modelo neoliberal que predomina nas discussões e nas decisões políticas atuais. Freitas (2018, p. 31) diz que “o neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência.”

Destaca-se que a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) veio a público se manifestar contra a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica apresentada à imprensa em 2018, considerando um desmonte da educação uma vez que imperava a ausência de debates e democracia, sem que houvesse diálogo, mas sim, um desprezo científico no que se refere à formação de professores, conduzindo a uma postura de imposição de propostas curriculares desvinculadas das demandas formativas de estudantes e professores e, ainda, da realidade das escolas públicas brasileiras.

O fato desta proposta não ter sido apresentada e discutida com os professores, entidades, universidades, escolas e sindicatos ao longo do seu processo de elaboração, expressa seu caráter impositivo e arbitrário que contrasta com a concepção de formação docente que estes grupos vêm defendendo historicamente e que está normatizada na Resolução 02/ 2015 do CNE (ANFOPE, 2018, p. 1).

A ANFOPE defende a

escola pública, gratuita, estatal, laica, de qualidade socialmente referenciada nas necessidades formativas das crianças, jovens e adultos brasileiros, e, particularmente, comprometidas com a formação de professores e a valorização do magistério (ANFOPE, 2018, p. 1).

Isto posto, observa-se que a educação, vista pela perspectiva neoliberal, tem como principal finalidade a formação de mão de obra barata. Por essa razão, a formação de professores fica em segundo plano, já que não há preocupação em oferecer um ensino científico de qualidade. Assim, nessa visão mercadológica, o professor precisa apenas ser um reproduzidor das ideologias dominantes.

O que diz a legislação brasileira sobre formação de professores?

No Brasil, as legislações sobre a formação de professores sempre deram mais destaque à formação inicial, sendo que pouco se referia à formação continuada. A Resolução CNE/nº de 18 de fevereiro de 2002, que institui as DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena traz em seu Artigo 3º os princípios que norteiam o preparo para o exercício profissional específico

A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento (BRASIL, 2002, p. 2).

Novamente, a pesquisa, bem como a articulação teoria e prática marcam as orientações para a formação do professor. Portanto, as Diretrizes Curriculares são de fundamental importância no contexto dessa formação, dada a sua complexidade. Em 2015, foi homologada a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores. Nessa legislação, é dado um destaque a este último tipo de formação. De acordo com essa Resolução:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p. 13)

Nessa direção, destaca-se a Resolução CNE n. 2/2019, a qual recebeu diversas críticas por apresentar-se de maneira impositiva e sem discussão, aspectos da formação de professores, sob um viés pragmático, o que configura um retrocesso em tudo que a classe já havia conquistado anteriormente.

Em uma análise comparativa, observa-se que a DCN 02/2015 foi aprovada e baseada em discussões democráticas, com o estabelecimento de parcerias com Sistemas de ensino e Fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente. A docência, uma ação educativa, processo pedagógico envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos.

A DCN 02/2019 se alia ao Ministério da Educação - MEC, Instituições de Ensino Superior e Sistemas de Ensino e considera que formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (BRASIL, 2019).

De acordo com a ANPED (2020), de maneira arbitrária, há uma revisão apressada e injustificada da DCN's de 2015, a qual foi fruto de amplo e democrático debate nacional e que expressa “a concepção e os princípios da ideia de base comum nacional para a formação de professores, edificada pelo movimento dos educadores” (p. 01), não havendo, portanto, a necessidade de reformulação.

São evidentes projetos liberais e conservadores em disputa no âmbito educacional, que de maneira obscura, com uma falsa neutralidade, atacam, deslegitimam e retiram direitos dos educadores, que decaem em importância, sob uma justificativa de uma educação sem “doutrinação”.

O CNE, durante 2020, em meio à pandemia da COVID-19, aprovou a Resolução CNE/CP Nº 1, DE 27 de outubro de 2020 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica – BNC – Formação Continuada. Tal Resolução, aprovada sem nenhuma discussão acerca do seu conteúdo, é mais um ataque e retrocesso à formação dos professores, (ANFOPE, 2021).

Com base no exposto, vale considerar que, com a DCN de 2019, as finalidades de formação de professores sofrem forte influência, uma vez que se restringem aos limites da BNCC com concepções positivistas, pragmáticas e consequentemente excludentes. A prática e o engajamento são colocados sobrepostos à ciência, à qualidade e ao desenvolvimento crítico.

A formação dos professores manifesta-se, também, no Plano Nacional de Educação (PNE - Lei 13.005, de 25 de Junho de 2014), na Meta 15, cujo teor é a garantia da “política nacional de formação dos profissionais da educação”, bem como na LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, nos artigos: Art. 62, que garante formação continuada; Art. 63, Inciso III, que garante programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis e o Art. 67, Inciso II, que consta a oferta de “aperfeiçoamento profissional continuado” [...], de forma a promover a valorização dos profissionais da educação.



A Constituição Federal de 1988 faz referência à formação de professores, destacado no Artigo 214 da Seção I (Da Educação) que explicita que

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - Erradicação do analfabetismo;

II - Universalização do atendimento escolar; III - Melhoria da qualidade do ensino;

IV - Formação para o trabalho;

V - Promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988, pg. 125).

Assim, é possível compreender que a qualificação é uma relação social que envolve o coletivo e a articulação entre educação e trabalho. Como em toda profissão, essa relação possui uma dimensão formativa inicial: aquela que possibilita a uma categoria o exercício profissional.

Vale destacar que o marco legal das políticas da formação inicial e, especificamente continuada, foram se reconstituindo principalmente com a democratização do país e a redemocratização dos espaços de discussões da educação, no fim da década de 1990, com a aprovação da Lei nº. 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

A partir desses referenciais, defendemos a adoção de atividades que integrem teoria e prática, com vivências coletivas de situações que respondam às necessidades do cotidiano escolar.

Esperamos ainda que tais atividades incluam abordagens que atendam às necessidades dos participantes da formação e que o aprendizado seja fundamentado em projetos, metodologias ativas, e diversas outras atividades que promovam momentos de reflexão crítica, ação, investigação e socialização de experiências exitosas.

Acesse o [link](#) e saiba mais sobre a formação continuada no âmbito da legislação brasileira

Neste contexto, questiona-se: **Em quais princípios o Plano de Formação Continuada de Professores do IEMA vai buscar construir?**

Sugerimos que o Plano de Formação do IEMA/AXIXÁ siga os princípios relacionados à abordagem da formação humana, crítica e emancipatória, que é um tema relevante na educação contemporânea. Podemos citar os seguintes:

- **Sentido Humanista e Integral:** está relacionado ao desenvolvimento integral do homem, deve permitir que ele esteja em constante processo de “vir-a-ser”. Envolvendo não só o conhecimento técnico, mas também sensibilidade, imaginação e compreensão de si mesmo como cidadão do mundo. Este sentido é baseado nos ensinamentos gregos: “a consciência clara dos princípios naturais da vida humana e das leis imanentes que regem as suas forças corporais e espirituais tinha de adquirir a mais alta importância” (Jaeger, 1994, p. 13). Nesse sentido,

[...] colocar estes conhecimentos como força formativa a serviço da educação e formar por meio deles verdadeiros homens, como o oleiro molda a sua argila e o escultor as suas pedras, é uma ideia ousada e criadora que só podia amadurecer no espírito daquele povo artista e pensador. A mais alta obra de arte que o seu anelo se propôs foi à criação do Homem vivo. Os gregos viram pela primeira vez que a educação tem de ser também um processo de construção consciente (Jaeger, 1994, p. 13).

- **Autonomia Intelectual e Moral:** a educação emancipatória envolve não apenas conhecimento factual, mas sim a capacidade de questionar, analisar e agir com base em princípios éticos. Busca cultivar a autonomia dos estudantes, incentivando-os a pensar criticamente e tomar decisões informadas.
- **Sensibilidade e Compromisso Global:** os seres humanos devem desenvolver empatia e compromisso com outras culturas e lugares. A formação humana deve capacitá-los a se tornarem cidadãos do mundo, capazes de contribuir para um mundo mais democrático e respeitoso das diferenças.
- **Imaginação Narrativa:** a capacidade de imaginar e criar narrativas é fundamental para uma formação emancipatória. Isso permite que os indivíduos visualizem possibilidades alternativas e se engajem de forma crítica com a realidade social.

Em suma, a formação humana, crítica e emancipatória visa não apenas transmitir conhecimento, mas também promover a autonomia dos indivíduos, capacitando-os a se tornarem agentes ativos na construção de um mundo mais justo e solidário.

Conhecimentos e Saberes necessários para a Formação de Professores do Ensino Médio Profissional

Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática docente quando forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca. Assim sendo, há uma submissão entre ação e reflexão. Tais saberes, construídos pelo professor no exercício da docência, não podem ser considerados desarticulados, ocorrem da práxis social premeditada e realizada por um sujeito histórico e ciente de seus predomínios sociais. É notório que os saberes pedagógicos fazem com que o educador exerça a prática reflexiva em seu exercício docente.



Tendo em vista os novos paradigmas, a educação contemporânea tem vivenciado inúmeros desafios e, dentre eles, está a formação de professores. Assim, busca-se cada vez mais o fortalecimento da consciência crítica acerca da relação entre teoria e prática para o fortalecimento do exercício da docência.

Sobre esse assunto, Freire (2001) afirma que ao professor se fazem necessárias uma sólida formação e uma ampla cultura geral, a fim de que possa lidar com os dados presentes na cultura do aluno – aqueles conhecimentos que trazem de outros lugares e de outras experiências, sua visão de mundo e as leituras que fazem deste mundo. Diante dessas considerações, há que se pensar que a formação de professores deve estar em consonância com as reais necessidades sociais, de modo a contemplar os saberes científico, pedagógico, político e social. São, portanto, questões pontuais, que não podem ser desprezadas no contexto dessas discussões.

O QUE É EDUCAÇÃO CRÍTICA PARA PAULO FREIRE?

A pedagogia crítica e libertadora de Paulo Freire faz parte de uma teoria educacional, a qual defende a ideia de que maneiras tradicionais de educação alienam grupos oprimidos. A pedagogia crítica de Freire pauta-se na capacitação dos estudantes e professores a desenvolverem uma compreensão crítica consciente de sua relação com o mundo, fato esse que resulta no fortalecimento consciente do sujeito. Essa pedagogia auxilia os sujeitos a atuarem com consciência em seu contexto, enquanto ser humano.

A natureza do trabalho docente deve imprimir formas de ensino que possam minimizar a distância existente entre o que se ensina na formação inicial e a realidade existente no interior das escolas. É necessário compreender que o conhecimento está sempre em construção, ou seja, não é algo imutável.

Tardif (2002) contribui com essa discussão sinalizando que o professor deve também colocar-se como pesquisador, na busca da compreensão e análise do que observa, para encontrar respostas, encaminhamentos e soluções diante das dificuldades. Além disso, orientar a leitura de mundo dentro de uma perspectiva crítica e reflexiva, conduzindo a leitura entrelaçada, colocada como desafio para a educação, constituindo-se como alicerce para a educação permanente.

Partindo do princípio de que educação se faz com pesquisa, há também que se pensar no professor pesquisador, capaz de imprimir práticas que valorizem a pesquisa e não somente a reprodução de conhecimentos já construídos. As revisões de literatura sobre a formação de professores no Brasil, seja ela em livros, revistas e artigos científicos sinaliza as preocupações dos pesquisadores em reforçar a necessidade da formação de um profissional reflexivo, pesquisador e autônomo.

Sobre a pesquisa, Demo (2000) assevera que não basta apenas transmitir e socializar conhecimento, é mister saber reconstruí-lo com mão própria. E prossegue, afirmando que em grande parte temos aí o diferencial mais concreto entre países dito desenvolvidos e outros subdesenvolvidos ou em desenvolvimento: os primeiros alimentam condição inequívoca de manejo próprio de conhecimento e, por conta disso, definem as universidades como centros de pesquisa fundamentalmente, enquanto os segundos importam conhecimento alheio, a ele se subordinam, e fazem de suas universidades instâncias onde se ensina a copiar. Assim, enquanto o Primeiro Mundo pesquisa freneticamente, o Terceiro dá aula despreocupadamente.

Diante da realidade social contemporânea, de fato não há como pensar em um professor que apenas “dá aula”, como menciona Pedro Demo. Faz-se necessário que haja uma formação que estimule a perspectiva crítico-reflexiva, com dimensões coletivas que promovam a qualificação de professores capazes de transformar a escola em um espaço para a construção de saberes e produção de conhecimento.

A identidade do professor se constrói a partir da reunião de vários elementos, tais como a significação social da profissão, ou seja, de acordo com o significado que cada professor confere à sua atividade docente, no cotidiano do seu fazer pedagógico, a partir dos seus valores construídos ao longo da carreira, seus anseios, representações e até mesmo as angústias. Para tanto, há que se pensar na formação inicial enquanto espaço para a preparação desse perfil profissional.

O que é e o que deve constar em um Plano de Formação de professores do Ensino Médio Profissional?

A formação continuada contribui de maneira significativa na qualidade da educação, uma vez que esta possibilita a produção de conhecimento, seja por meio de leituras para a apreensão de conceitos e teorias, bem como pela troca de saberes, diálogos, ou seja, são vivências que podem ser expressas de maneiras diversas. Assim, descreveremos algumas práticas pelas quais podem ocorrer o processo de formação docente.

- **Possibilidades metodológicas para Formação Continuada de Professores**

-

Workshop



O Workshop, é uma das práticas pedagógicas muito utilizada no meio acadêmico e cada vez mais se expande e ganha visibilidade pelo seu caráter colaborativo, uma vez que por meio dele há uma interação de temas relevantes em consonância com a realidade e rotina de trabalho do público participante.

Hanrot (2012, p. 5), sinaliza que “as vantagens deste formato pedagógico convencem cada vez mais, um público amplo”, e nessa perspectiva o desenvolvimento de técnicas, oficinas, laboratório, tornam essa prática importante e, quando envolve educadores, reflete de maneira significativa no fazer pedagógico em sala de aula.



Seminário

No contexto educacional, o seminário representa uma ferramenta metodológica com fins didáticos, por meio do qual são direcionados temas relevantes para discussões. Soares, Santos e Januário (2020) sinalizam que por meio do seminário os participantes compartilham ideias que geram aprendizagens. Assim, compreendemos que esta é uma estratégia que dispõe de um grande potencial para a troca de saberes entre docentes, pois permite o contato com temas atuais no cenário educacional, que evidentemente são necessários para a compreensão dos desafios acerca da realidade da sala de aula e na aprendizagem dos alunos.



Grupo de Estudo

Os grupos de estudo são práticas constantes entre educadores, um espaço de formação constante, que fortalece a compreensão acerca da importância do trabalho coletivo, em busca de conhecimentos sólidos. Cavalcante e Maia (2020) ponderam que os grupos de estudos devem ser pensados de modo a desenvolver a participação de todos os envolvidos, permitindo a necessidade de discussão entre todos e a evidência de habilidades.

Assim, visando otimizar o processo de formação continuada para professores, faz-se necessária a busca por novas maneiras de pensar a educação, sempre numa perspectiva colaborativa entre aqueles envolvidos no processo educativo, e os grupos de estudos surgem como uma ferramenta que favorece o diálogo e a aprendizagem pelo debate.

INDICAÇÃO DE LEITURA

A obra “Formação Continuada de Professores” é resultado de trabalhos coletivos realizados por professores de Metodologia de Ensino de diversas disciplinas específicas da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, numa perspectiva interdisciplinar.

Boa leitura.



O que é o Plano de Formação Continuada de Professores?

O Plano de Formação Continuada para professores representa um documento em que são sistematizadas as propostas de estudos coletivos, pesquisa, reflexão sobre a prática e discussão acerca das concepções de mundo, sociedade, homem, educação no processo permanente de construção de novos conhecimentos e saberes necessários à atividade profissional docente.

O que deve constar em um Plano de Formação?

Todo e qualquer plano deve buscar, evidentemente, um atendimento aos objetivos previstos, de modo a possibilitar a tomada de decisões e priorizar questões relevantes com ações associadas aos objetivos definidos. Sobre isso, Silva (2016, p. 5) afirma que: “os planos de trabalho devem ser produzidos com autoria, tanto pela cientificidade que o processo ensino-aprendizagem exige, como pela poesia que compreende o cotidiano daqueles que realmente buscam exercer a práxis pedagógica.”

No âmbito da elaboração de um Plano de Formação Continuada para professores, faz-se necessário explicitar elementos importantes, que certamente definirão a clareza e a otimização da busca pelo alcance dos objetivos. Dentre os principais elementos, que compõe um Plano de Formação de Professores, destacam-se

a) **Apresentação:** este é um item de fundamental importância no ato da elaboração de um Plano de Formação Continuada, pois nele o autor inclui informações que dão ao leitor a compreensão necessária acerca do seu teor, ou seja, é na apresentação que são situadas as questões gerais do plano.

b) **Objetivos:** os objetivos (geral e específicos) determinam o que será alcançado a curto e longo prazo e representam parâmetros importantes e necessários no momento da avaliação final.

Metodologia: a metodologia diz respeito aos procedimentos utilizados para o desdobramento da proposta do plano. Vale destacar que a metodologia exerce função importante, uma vez determina o sucesso para se chegar aos objetivos. Portanto, ao elaborar um plano, faz-se necessária a adequada seleção de procedimentos a serem utilizados.

Carga horária: a carga horária deve prever a distribuição das temáticas a serem trabalhadas em cada encontro, podendo ser explicitadas por semana, quinzena, mês, dentre outros. Faz-se necessário observar a compatibilidade existente entre as temáticas propostas e o tempo disponível para o seu desenvolvimento.

Temáticas para estudo: os temas propostos para estudo em um Plano de Formação Continuada devem ser elencados a partir das reais necessidades da realidade para a qual essa formação se destina e deve contar com a efetiva participação de todos os envolvidos. Evidentemente devem ser selecionadas em função dos objetivos e do desenvolvimento metodológico.

Avaliação: a avaliação representa um importante momento de reflexão da equipe participante e exige critérios claros que possam dar visibilidade às fragilidades e potencialidade do plano, quanto aos seus resultados. Ela tem como finalidade verificar se os objetivos propostos foram alcançados.

Como elaborar um Plano de Formação Continuada que promova uma formação humana, crítica e emancipatória?

Ao discorrer sobre formação de professores, compreende-se que historicamente uma percepção que se consolida é a formação continuada. No Brasil, a formação continuada de professores possui um roteiro histórico e socioepistemológica apontada por diferentes tendências que surgiram de diferentes convicções de educação e sociedade presentes na realidade brasileira.

Trata-se, portanto, de uma atividade necessária em toda e qualquer instituição de ensino, independente da modalidade e etapas de ensino ofertadas. Assim, torna-se eficiente privilegiar o desenvolvimento de um Plano anual de formação continuada para professores, que atenda às reais necessidades da comunidade escolar, sem perder de vista as bases legais que orientam essa prática.

Considerando a importância do seu trabalho, o docente necessita, evidentemente, consolidar uma formação de natureza ética, técnica e científica, o que significa dizer que a teoria e a prática devem estar continuamente associadas. Diante disso, preparamos um texto que visa orientar a implementação dessa iniciativa na escola, que bem elaborada e conduzida, potencializa a ampliação do campo de conhecimento dos docentes, otimiza a socialização de saberes, refletindo, evidentemente, na qualidade do ensino oferecido e na aprendizagem significativa dos alunos.

O QUE É UMA FORMAÇÃO CRÍTICA?

A formação crítica, conceituada nas investigações de Paulo Freire aponta para a importância da formação de sujeitos capazes de perceber a sua realidade de forma crítica, autônoma, que sejam protagonistas e intervenham positivamente na sociedade a qual pertencem, contribuindo para uma efetiva transformação social.

Vamos lá?

Como todo e qualquer planejamento, a formação continuada dos professores também deve seguir com rigor uma programação que atenda à legislação vigente e que privilegie a participação efetiva de todos os docentes. Assim, apresentamos uma sequência de orientações que devem compor as discussões que antecedem a elaboração do plano e que certamente contribuirão para a sistematização de um Plano de Formação Continuada que promova uma formação humana, crítica e emancipatória.

Inicialmente levamos em consideração a proposta didática da Pedagogia Histórico – Crítica de Saviani (2013) que aponta sua dinamização em cinco etapas, as quais são assim descritas: Prática Social Inicial do Conteúdo, Problematização, Instrumentalização, Cartase e Prática Social Final do Conteúdo.

• **Prática Social Inicial do Conteúdo**

Dentro da prática pedagógica, esta é a primeira etapa, realizada com o método histórico-crítico. Segundo Araújo (2009) “a prática social inicial implica em conhecer a experiência de cada aluno, sua memória e seu saber prático”. Esta é a etapa em que o professor tem a oportunidade de se situar sobre a realidade de maneira mais clara que os estudantes, sendo que estes geralmente tem uma visão ainda empírica, com escassez de elementos científicos, sendo considerada do senso comum. No entanto, a prática do estudante representa sua visão de mundo, que deve ser levada em consideração, visto que sua concepção da realidade, mesmo que muitas vezes naturalizada, é considerada como ponto de partida desse processo pedagógico.

Esta fase é formada pelas vivências e experiências que já tem sobre o conteúdo trazidas pelos alunos para o ambiente escolar, se mostrando importante para a vinculação do conteúdo com a realidade, algo socialmente necessário. Este é o momento de início da aula, que já inicia de forma dialogada e participativa, sendo realizada a introdução do conteúdo, com a identificação dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o assunto abordado pelo professor que, a partir de então, pode fazer a avaliação diagnóstica e iniciar sua mediação.

• **Problematização**

Esta é a etapa em que surgem as dúvidas, ocorrendo as discussões de questões voltadas ao conteúdo abordado. Aqui o conteúdo pode ser vislumbrado em várias dimensões sociais. De acordo com Gasparin (2007), a problematização representa o momento do processo pedagógico em que a prática social é posta em questão, analisada, interrogada, levando em consideração o conteúdo a ser trabalhado e as exigências sociais de aplicação desse conhecimento.

De acordo com (Saviani, 2008, p. 88) professor e alunos, juntos, procuram “detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar”. Essas questões abordadas pelo professor devem suscitar o pensamento crítico dos estudantes e estimular o aprofundamento do conhecimento.

• Instrumentalização

Esta é a fase da aula onde o conhecimento é transmitido. O professor irá expor os conceitos, fazendo a explicação, mostrando exemplos, com fundamentação científica.

Segundo Gasparin e Petenucci (2008, p.47), este é o momento em que o professor “apresenta aos alunos através de ações docentes adequadas o conhecimento científico, formal, abstrato, conforme as dimensões escolhidas na fase anterior”. E os alunos, ainda conforme os autores, “por meio de ações estabelecerão uma comparação mental com a vivência cotidiana que possuem desse mesmo conhecimento, a fim de se apropriar do novo conteúdo”. É neste momento que o conteúdo será trabalhado em suas dimensões.

Segundo Saviani (2008), a instrumentalização corresponde à apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor. O professor tanto pode transmiti-los diretamente, como pode indicar os meios pelos quais a transmissão venha a se efetivar.

• Catarse

Este é o momento no qual há a manifestação pelos alunos do entendimento do conteúdo. Libertando-se do senso comum, apropriando-se do conhecimento científico, atingindo os objetivos estabelecidos pelo professor. Para Saviani (1999), mencionado por Gasparin (2007), catarse é a expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social. Daí porque o momento catártico pode ser considerado como o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor.

Gasparin e Petenucci (2008, p. 53) afirmam que o aluno, neste momento, apresenta uma

nova postura mental unindo o cotidiano ao científico em uma nova totalidade concreta no pensamento. Neste momento o educando faz um resumo de tudo o que aprendeu, segundo as dimensões do conteúdo estudadas. É a elaboração mental do novo conceito do conteúdo.

Então, a partir daí o professor deve utilizar instrumentos de avaliação para observar

se o conteúdo foi assimilado e se os alunos apresentaram alguma dificuldade. É nesta etapa que o professor identificará se alcançou os objetivos da aula e se poderá avançar no processo pedagógico.

• **Prática social final do conteúdo**

Esta etapa corresponde ao momento em que o aluno demonstra aquilo que aprendeu, expondo mudanças em seu comportamento em relação ao conteúdo. A prática social inicial e a prática social final se apresentam como a mesma em alguns momentos.

Conforme Saviani (2001), citado por Araújo (2009) não se consegue uma transformação das condições sociais objetivas da escola e muito menos da sociedade como um todo.

O que deve conter no plano de formação continuada de professores?

Para a elaboração de um Plano de Formação Continuada de professores há que se garantir alguns aspectos necessários, tais como:

1. Diagnóstico

Esta é, certamente, uma das etapas mais importantes no processo de elaboração do plano de formação continuada, pois deve envolver todos os professores por meio de um debate prévio e análise das reais demandas da escola, no que tange ao ensino. É imprescindível colocar em pauta questionamentos que vão ao encontro dos objetivos da escola.

Dentre eles, questiona-se:

Quais são as fragilidades didático-pedagógicas mais significativas no cotidiano dos docentes?

Quais são as temáticas necessárias para a ampliação do campo de conhecimento dos professores na atualidade?

Considerando a busca coletiva por respostas aos questionamentos apresentados pelos docentes, será possível definir ações que de fato vão ao encontro das reais necessidades de aprendizagem dos professores e estudantes.

2. Definição dos objetivos da formação continuada

A definição dos objetivos da formação continuada é proporcionar uma direção e definir aonde se quer chegar. Além disso, os objetivos norteiam a avaliação do processo tão importante para o sucesso de um plano de formação.

3. Definição das temáticas e do cronograma de formação continuada

A definição é essencial no ato da elaboração de um plano de formação, uma vez que, por meio dele, são distribuídas as temáticas a serem abordadas, com a previsão do tempo de estudo. Assim, cabe às equipes gestora e pedagógica, bem como os docentes, traçar um cronograma de encontros, previamente definidos, sejam eles semanal, quinzenal ou mensal e que de fato, atenda às necessidades dos professores e aos estudos previstos.

O que deve conter no plano de formação continuada de professores?

4. Unidade teoria e prática

No âmbito das discussões acerca da importância da unidade teoria e prática, os encontros da formação continuada para estudos teóricos por si só não são suficientes, dada a necessidade de uma formação a longo prazo e voltada também para a prática. Isso significa dizer que se os professores buscam continuamente repensar a maneira pela qual os alunos aprendem e, nesse contexto, é importante o compartilhamento de saberes e práticas pedagógicas.

5. Valorização profissional

A necessidade da formação continuada serve como fonte de valorização da identidade do professor, a qual se baseia na articulação entre os saberes das áreas específicas, com os saberes pedagógicos e os saberes da experiência. É a produção desses saberes que faz possível a atualização do professor. Nenhum saber tem predomínio sobre o outro e quanto mais simetria entre eles, mais clareza é a atuação do professor.

É válido destacar que os saberes pedagógicos e práticos não se restringem em saber utilizar técnicas e métodos de transferência de conteúdo. Os saberes pedagógicos são construídos na sala de aula, no atendimento aos estudantes em suas aprendizagens, na organização curricular, na avaliação.

6. Autoavaliação e feedback

A avaliação, a autoavaliação e o feedback são práticas indispensáveis na conclusão de todo e qualquer projeto e/ou programa. Assim, é importante o levantamento final das fragilidades e potencialidades existentes no decorrer do desenvolvimento das atividades da formação continuada, na perspectiva da busca pelo aprimoramento. Nesse movimento todos os sujeitos passam por um processo avaliativo. A formação será avaliada e os sujeitos participantes serão autoavaliados.



É hora de propor

O QUE DIZ PAULO FREIRE SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES?



Freire (1996, p. 39) assevera que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”



A produção do presente plano de formação tem como finalidade contribuir com o processo de formação continuada dos docentes do IEMA/AXIXÁ – MA. Para além do plano, esta proposição é também um convite à escola, no sentido de pensar à luz da teoria crítica, os desafios enfrentados na prática pedagógica, possibilitando novas leituras desta prática, bem como outras percepções.

As temáticas apresentadas resultaram dos dados coletados na pesquisa de campo, a partir de uma entrevista semiestruturada, com professores e o gestor pedagógico; além da observação nos encontros formativos mensais realizados no período de fevereiro a abril/2023. Esta é uma proposta que surge como uma sugestão inacabada, pois as formações devem ser contínuas e devem atender as demandas e necessidades dos docentes.

PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES

1. TÍTULO

Formação continuada de professores do Ensino Médio Profissional no IEMA: construindo e compartilhando conhecimentos e saberes na perspectiva da formação humana, crítica e emancipatória

2. APRESENTAÇÃO

As discussões sobre os limites, possibilidades e qualidade da educação ultrapassam, indiscutivelmente, pelas questões que envolvem a formação de professores. Para que haja um entendimento sobre a profissionalidade docente, é necessário compreender a prática educativa, a qual deve ser entendida de forma ampla e não apenas delimitada pela prática didática dos professores. Assim, cabe afirmar que a identidade do professor se constrói a partir da reunião de vários elementos, tais como a significação social da profissão, de acordo com o significado que cada professor confere à sua atividade docente, no cotidiano do seu fazer pedagógico, a partir dos seus valores construídos ao longo da carreira, seus anseios e representações.

A busca pela qualidade de ensino na formação básica voltada para a construção da cidadania para uma educação sedimentada no aprender a conhecer, a fazer, a conviver e aprender a ser e para as novas necessidades do conhecimento, exige, necessariamente, repensar a formação inicial de professores, assim como requer um cuidado especial com a formação continuada desse profissional com um olhar crítico e criativo.

Diante do exposto, e considerando o estudo desenvolvido durante a pesquisa realizada, a qual teve como objetivo analisar a formação continuada dos professores do IEMA/ Axixá-MA, justificamos a materialização desse plano de formação continuada, uma devolutiva para a comunidade escolar de tudo o que foi pensado, estudado e concretizado durante o curso de mestrado.

Nesse contexto, a presente proposta de Formação Continuada prima por desenvolver estudos que possam mediar o processo de execução das ações pedagógicas estabelecidas entre as várias ciências que fazem parte do currículo e, ainda, propiciar a integração entre teoria e prática numa perspectiva da formação humana crítica e emancipatória.

3. CONTEXTUALIZAÇÃO

Os espaços escolares são representados por uma variedade de perfis de alunos, que pertencem a diversas classes sociais, faixas etárias, interesses e objetivos diversos. Novas metodologias do ensino chegam à linha de ponta a todo tempo, trazendo inovações para consolidar o processo do saber e do aprender. Com isso a figura central do professor sempre será objeto de estudos. Ele não mais possui a fonte do saber, mas, sim, se constitui como um ser capaz de contribuir para a conexão entre o aluno e o conhecimento.

Quando os processos educativos sofrem grandes mudanças, vem à tona ainda mais essas indagações quanto a inabilidade de ferramentas pedagógicas. Na intenção de oferecer sentido a essa discussão, Minozzo, Cunha e Spindola (2016, p. 02) fazem referência à utilização de metodologias diferenciadas do convencional, levando o professor a perceber que o processo de ensino e aprendizagem também sofre alterações. Por isso, a necessária capacitação docente.

Sendo assim, destacamos a afirmação de Tardif (2002, p. 175) o qual menciona sobre rejeitar a ideia de que, para ensinar, precisa-se saber apenas do conhecimento específico da disciplina ministrada, ensino de gaveta, ou seja, da sua área de formação. Deste modo, na visão do autor, tal conhecimento é necessário, mas não o suficiente, sendo importante a capacitação destes profissionais para o novo ambiente de ensino.

O processo de ensino-aprendizagem não é estático, estamos vivenciando um período de mudanças de paradigmas; o modelo tradicional de ensino tem sido posto à prova, diante dos avanços das tecnologias de informação e comunicação. As tecnologias eletrônicas têm definido, em boa parte, o nosso modo de pensar e de agir.

O contexto do qual fazemos parte pede mudanças urgentes. Não podemos mais usar condições inadequadas de ensino como justificativa para não transformar as próprias práticas. Deste modo, a formação continuada contribuirá de maneira significativa para a superação de fragilidades no processo ensino-aprendizagem no âmbito das instituições de ensino, quando buscar propostas criadoras, dialógicas e abertas às interações de todos os envolvidos no processo.

Pensar a formação docente significa tomá-la como um processo contínuo e entender que ela é também autoformação, uma vez que por meio dela os professores têm a oportunidade de reelaborar os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e em um processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes e refletindo na e sobre a prática. A educação necessita de docentes reflexivos que concebam a educação como um fenômeno centrado no aluno.

A “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontra subjugada a “mão invisível do mercado” (Saviani, 2013, p. 437).

Para que isso ocorra, torna-se indispensável a formação de professores no contexto de princípios que discutam, principalmente, as relações de cada sujeito com as diversas formas de saber. A permanente formação e o desenvolvimento profissional não podem ocorrer de modo fragmentado e descontínuo, uma vez que a educação se constitui de um processo em que cada ser humano aprende a se formar, a se informar a fim de transformar-se e transformar o seu contexto.

4. OBJETIVOS:

4.2.1 Geral:

Promover a formação continuada dos professores, a partir do estudo de temas emergentes que despontam como desafios para a educação contemporânea e que propiciam a integração entre teoria e prática numa perspectiva da formação humana crítica e emancipatória.

4.2.2. Específicos:

- Vivenciar momentos de reflexão e discussão sobre as questões inerentes ao cotidiano escolar de modo a fortalecer o trabalho em equipe;
 - Estimular a construção de metodologias didático-pedagógicas inovadoras que possam ser desenvolvidas em diferentes situações de aprendizagem;
 - Socializar a utilização de ferramentas tecnológicas inovadoras em favor da aprendizagem significativa;
 - Reconhecer a Formação Continuada como um dos caminhos viáveis para o enfrentamento de desafios na profissão;
 - Fortalecer a formação dos professores a partir de práticas que possibilitem uma ação educativa interdisciplinar;
- Problematizar as representações produzidas acerca da educação e do desenvolvimento do aluno, possibilitando uma melhor atuação dos profissionais em diferentes contextos.

5. PÚBLICO BENEFICIÁRIO:

A Formação Continuada ora proposta, terá como público beneficiário todos os professores que atuam efetivamente no Instituto de Educação, Ciências e Tecnologia do Maranhão – IEMA – Unidade Plena Axixá, totalizando 37 (trinta e sete), bem como a equipe gestora da referida Instituição.

6. METODOLOGIA:

A Formação Continuada do Instituto de Educação, Ciências e Tecnologia do Maranhão – IEMA – Unidade Plena Axixá, será realizada conforme cronograma previamente estabelecido. Cada encontro terá a duração de 2 (duas) horas e os estudos serão desenvolvidos a partir dos seguintes princípios metodológicos:

- Exposição dialogada com a utilização de recursos didáticos privilegiando a interação;
- Realização de atividades individuais com possibilidade de socialização entre os participantes;
- Utilização de estudo de caso para análise, discussão e apresentação de resultados;
- Apreciação prévia de filmes e documentários para análise coletiva;
- Leitura e interpretação de textos referentes aos temas propostos pelo projeto;
- Socialização quanto a utilização de ferramentas tecnológicas inovadoras que possam ser utilizadas no processo de ensino e aprendizagem.

A Formação Continuada estará prevista no calendário anual, em momentos reservados a este fim, dentro da carga horária de trabalho do (a) professor (a).

7. CARGA HORÁRIA:

A carga horária mínima prevista é de 30 (trinta) horas distribuídas ao longo do ano do ano letivo e constará da participação dos inscritos aos encontros presenciais, bem como em leituras complementares acerca dos diversos temas propostos no programa de formação.

8. TEMÁTICAS PARA ESTUDOS:

Formação continuada de professores do Ensino Médio Profissional no IEMA	Discutir a concepção de formação humana, crítica e emancipatória.
Conhecimentos e saberes da docência	Compreender os conhecimentos e saberes construídos na formação inicial e continuada de professores.
Juventude e adolescência	Aprofundar saberes acerca da importância do protagonismo de jovens e adolescentes, com ênfase no debate em torno de importantes pautas relacionadas a esse segmento da população.
Metodologias Ativas	Consolidar conhecimentos sobre a aplicabilidade das Metodologias Ativas no contexto escolar, conforme os parâmetros basilares utilizados na aprendizagem significativa dos discentes do Ensino Médio, somado ao fazer profissional dos docentes.

Relações Interpessoais

Fortalecer conceitos e práticas que norteiam as relações interpessoais no ambiente de trabalho, com ênfase no autoconhecimento, empatia, ética e coletividade.

Projeto de Vida	Promover a troca de saberes sobre o Projeto de Vida no Ensino Médio, com vista a orientar os estudantes na construção de seus projetos pessoais e profissionais.
Prática interdisciplinar envolvendo as diferentes áreas que compõe o IEMA	Estudar e compartilhar práticas profissionais, dialogando com seus pares sobre assuntos pedagógicos, numa perspectiva interdisciplinar.
Saúde mental	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com estas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado.
O impacto da docência na aprendizagem	Apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia, de modo a contribuir de maneira significativa na aprendizagem dos alunos.
Competências digitais	Pesquisar, investigar, refletir, realizar análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
Educação e tecnologia	Utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e

potencializar as
aprendizagens.





É importante destacar que, as temáticas sugeridas servirão para um momento inicial. A proposta é que o caderno sirva de norte e que as temáticas sofram uma dinamicidade durante o percurso educacional, atendendo a carência e as necessidades dos docentes. Além das formações passarem por um processo de formação e os sujeitos participantes por um momento de autoavaliação.

No caderno de orientações as temáticas obedecerão ao processo constitutivo da concepção de formação continuada no plano proposto e que vai atender ao movimento da realidade objetiva em que se encontra o professor, o desenvolvimento do currículo naquele contexto e conjuntura e a relação dele no processo de aprendizagem com seus alunos.

QUAL A CONTRIBUIÇÃO DESSE PLANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O IEMA?

O Plano de Formação de Professores do IEMA contribuirá, evidentemente, para a consolidação da socialização de saberes e práticas necessárias ao fazer pedagógico dos docentes na perspectiva da formação humana, crítica e emancipatória.

Observando a análise crítica e reflexiva para construção de novos conhecimentos com os estudantes, na perspectiva das aprendizagens significativas, esse instrumento auxiliará os docentes em sua formação, levando em consideração os seus saberes.



Assista:



Escritores da Liberdade (2007)
Paulo Freire Contemporâneo (documentário)
Carregadoras de Sonhos (documentário)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste produto enquanto Proposta de Formação Continuada de Professores do ensino médio, teve a colaboração interativa dos participantes da pesquisa.

Esperamos que as orientações contidas neste caderno contribuam com pistas para construção garantida de um espaço de debates e discussões sobre os problemas de ensino e aprendizagem dos estudantes, bem como espaço de construção e troca de conhecimentos de forma crítica e emancipatória.

É válido destacar que um Plano de Formação Continuada de Professores deve levar em consideração, a priori, as necessidades dos docentes em atenção à sua formação e a sua práxis para uma formação humana, crítica e emancipatória.

Leia mais!!!

Acesse o link e saiba mais sobre A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora

<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3668>

Quer saber mais sobre as ideias de António Nóvoa, sobre a transformação da escola e a formação de professores?

Acesse:

<https://www.youtube.com/watch?v=AEADBbcmiZ8>

Leia mais!!!

Quer saber mais sobre Formação de Professores, conhecimentos e saberes da docência?

<https://canaldoensino.com.br/blog/20-filmes-sobre-professores-e-educacao>

<https://youtu.be/brnEKSEvtZg>

REFERÊNCIAS

ANFOPE, **Associação Nacional pela Formação de Professores. Manifesto Em Defesa Da Formação De Professores**. Dez. 2018. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/03/MANIFESTO-DEFESA-FORMA%C3%87%C3%83O_PROFESSORES-Anfope-Forumdir-14Dez2018.pdf. Acesso em: março. 2024.

_____. **Uma formação formatada**. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em março. 2024.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei número 9394**, 20 de dezembro de 1996.

_____. Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024 [recurso eletrônico] : **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. **Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2015.

_____. **Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2019.

CAVALCANTE, Maria Suelayne Pedroza. MAIA, Madeline Gurgel Barreto. **A IMPORTÂNCIA DOS GRUPOS DE ESTUDOS E DE PESQUISAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA**. In: CONEDU- VI Congresso Nacional Educação, 2019, Fortaleza. A IMPORTÂNCIA DOS GRUPOS DE ESTUDOS E DE PESQUISAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA. Campina Grande: Editora Realize, 2019.

COIMBRA, Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra. MARTINS, Alcina Manuela de Oliveira. **O estudo de caso como abordagem metodológica no ensino superior**. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 24, n. 3, p. 31-46, set./dez. 2013.

DEMO, Pedro. **Conhecer & Aprender**. Artmed, Porto Alegre, 2000.

REFERÊNCIAS

_____. **Conhecer & Aprender.** Artmed, Porto Alegre, 2000.

FREIRE. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. FREIRE, Paulo. **Política e conflito.** São Paulo: editora Cortez, 2001.

GATTI, Bernadete Angelina. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CARACTERÍSTICAS E PROBLEMAS.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez.20101357. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf>. Acesso em: 03 de março de 2024.

HANROT, Stéphane. **O workshop, entre pedagogia e ação social.** II Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo Teorias e práticas na Arquitetura e na Cidade Contemporâneas Complexidade, Mobilidade, Memória e Sustentabilidade. Natal-RN, 2012.

MARIN, Alda Junqueira. **Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções.** Cadernos Cedes: Campinas, 1995.

MINOZZO, Luiz César; CUNHA, Gladis Franck da; SPINDOLA, Marilda Machado. **A importância da capacitação para o uso de tecnologias da informação na prática pedagógica de professores de Ciências.** Revista Interdisciplinar de Ciências Aplicada, [S.l], v.1, 2016.

NÓVOA, António. (Org). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1999.

SOARES, Marilene Caitano Reis Almeida. SANTOS, Francely Aparecida dos. Januário, Gilberto. **O seminário como uma estratégia de ensino na formação pós-graduada em educação.** Revista de Iniciação à Docência, v. 5, n. 3. São Paulo, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 4ª ed. 2002.

OS AUTORES



Sobre a autora

Léa Cristina Dutra Paixão de Souza, graduada em Ciências Licenciatura, habilitação em Biologia pela Universidade Estadual do Maranhão. Especialista em Metodologias Inovadoras Aplicadas A Educação: Ensino De Matemática e Ciências (IESF), Supervisão, Gestão e Planejamento Educacional (IESF), Educação Profissional e Tecnológica (UFMA). Desde 1992 atua como professora da rede estadual do Maranhão. Em 1997 passou a integrar o quadro de professores da rede municipal de Axixá – MA. Experiência como Secretária adjunta de Educação do Município de Axixá-MA (2005-2006), Secretária Municipal de Meio Ambiente, Agricultura e Pesca de Axixá-MA (2007-2008), Secretária Municipal de Cultura de Axixá-MA (2009-2012), Tutora do curso de Pedagogia do NEAD/UEMA (2012-2014) e Gestora geral do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão- IEMA PLENO DE AXIXÁ (2017-2023).

OS AUTORES



Sobre a Orientadora

Pós-Doutorado em Educação - Em andamento (UECE). Doutora em Educação em Ciências e Matemática (UFPA/REAMEC). Mestra em Educação (UFMA). Especialista em Educação Escolar e Desenvolvimento Humano (UFMA). Especialista em Magistério do Ensino Superior (UNICEUMA) e Graduada em Pedagogia (UFMA). Integra o Banco de Avaliadores do MEC/INEP. Pesquisadora da Rede Universitas/Br. Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Membro da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Membro Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf). Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Educacionais (GEFOPPE). Estuda Formação de Professores, Práxis Educativa; Políticas educacionais, Avaliação Educacional e escolar, Matrizes de Referência, Metodologias Ativas e Educação em Ciências. Representante docente na Comissão Própria de Avaliação - CPA (UEMA). Coordena o Programa de Iniciação à Docência - PIBID, Pedagogia/CECEN. Docente Adjunta III do Departamento de Educação. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação (PPGE-UEMA) e do Programa de Pós-Graduação Doutorado em Educação em Ciências e Matemática - PPGECEM, da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC). Experiência na área da Administração, Gestão e Avaliação de Políticas de Educação Pública e Formação de Professores.



Lista de Professores que contribuíram validando o Caderno de orientações para elaboração do Plano de formação continuada de professores do ensino médio profissional no IEMA,

Faustino Juvito Ayres Neto
Vandinalva de Jesus Coelho Campos
Fabio Luiz Ribeiro da Silva
Marcos Bispo Pinheiro Camara
Nielson Veras Gomes
Amanda Bruna Mendes da Silva Lima
Maristella Coelho Oliveira
Augusta Amengual
Fredson Costa

