

Teacher training and praxis in professional and technological education (EPT): challenges for a human and critical training of technical course students

Formação docente e práxis na educação profissional e tecnológica (EPT): desafios para uma formação humana e crítica de estudantes de cursos técnicos

Formación y praxis docente en la educación profesional y tecnológica (EPT): desafíos para una formación humana y crítica de los estudiantes de carreras técnicas

Maria Cristina Rodrigues Oliveira¹ , Fabíola Silva de Oliveira Vilas Boas² 

¹ Centro Territorial do Piemonte da Diamantina II, Jacobina, Bahia, Brasil.

² Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, Bahia, Brasil.

Autor correspondente:

Fabíola Silva de Oliveira Vilas Boas

Email: fsovboas@uefs.br

Como citar: Oliveira, M. C. R., & Vilas Boas, F. S. O. V. (2022). Teacher training and praxis in professional and technological education (EPT): challenges for a human and critical training of technical course students. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 15(34), e17992. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v15i34.17992>

ABSTRACT

This study aims to analyze the challenges faced by teachers at Centro Territorial do Piemonte da Diamantina II (CETEP), located in the city of Jacobina-BA, when implementing pedagogical actions in Vocational and Technological Education (EPT), with a view to the formation of critical and autonomous subjects. The reflections were produced in dialogue with five collaborating professors, through interviews and discussion groups, carried out through the virtual platform Google Meet, given the need for social distancing, caused by Covid-19. The theoretical voices summoned to support the arguments deal with the axes Professional and Technological Education Integrated to High School and Teacher Training. The results point to the need for a praxis that points to more systematic, interdisciplinary pedagogical actions, based on the diversity of local and global cultures as well as on the diversity of languages, with an emphasis on the human and professional training of students, protagonists of contemporary society.

Keywords: Professional and Technological Education. Reader's training. Teacher training. Pedagogical reading actions. Praxis.

RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar os desafios enfrentados por docentes do Centro Territorial do Piemonte da Diamantina II (CETEP), situado na cidade de Jacobina-BA, ao implementarem ações pedagógicas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com vistas à formação de sujeitos críticos e autônomos. As reflexões foram produzidas em diálogos colaborativos com cinco professores, através de entrevistas e grupos de discussão, realizados por meio da plataforma virtual *Google Meet*, dado ao contexto pandêmico mundial. As vozes teóricas convocadas para sustentar os argumentos versam sobre os eixos *Educação Profissional e Tecnológica Integrada ao Ensino Médio e Formação Docente*. Os resultados apresentam a necessidade de uma práxis que aponte para ações pedagógicas mais sistematizadas, interdisciplinares, pautadas na diversidade das culturas locais e globais bem como na diversidade de linguagens, com ênfase na formação humana e profissional dos estudantes, protagonistas da sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Formação docente. Ações pedagógicas. Práxis.

RESUMEN

Este estudio objetiva analizar los desafíos que enfrentan los docentes del Centro Territorial do Piemonte da Diamantina II (CETEP), en la ciudad de Jacobina-BA, al implementar acciones pedagógicas en Educación Profesional y Tecnológica (EPT), visando a la formación de sujetos críticos y autónomos. Las reflexiones se produjeron en diálogo con cinco profesores colaboradores, através de entrevistas y grupos de discusión, realizadas através de la plataforma virtual *Google Meet*, ante la necesidad de distanciamiento social, provocada por el Covid-19. Las voces teóricas convocadas para sustentar los argumentos versan sobre los ejes *Educación Profesional y Tecnológica Integrada a Enseñanza Media y Formación Docente*. Los resultados apuntan a la necesidad de una praxis que apunte a acciones pedagógicas más sistemáticas, interdisciplinarias, basadas en la diversidad de culturas locales y globales, así como en la diversidad de lenguas, con énfasis en la formación humana y profesional de los estudiantes, protagonistas de la sociedad contemporánea.

Palabras clave: Educación Profesional y Tecnológica. Formación de lectores. Formación de profesores. Praxis.

INTRODUÇÃO

As reflexões problematizadas neste estudo advêm dos resultados de uma pesquisa colaborativa, desenvolvida pelas autoras no âmbito de um Programa de Pós-graduação da área de Educação, em uma universidade pública baiana. O objetivo foi analisar os desafios enfrentados por docentes do Centro Territorial do Piemonte da Diamantina II (CETEP), situado na cidade de Jacobina-BA, ao implementarem ações pedagógicas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com vistas à formação de estudantes para o mundo do trabalho, em consonância com o exercício pleno de sua cidadania e numa perspectiva transformadora, humana, profissional e crítica dos sujeitos.

Inspiradas em Paulo Freire, quando afirma que não há ensino sem pesquisa e que pesquisamos para descobrir, intervir e encontrar respostas para as questões que nos inquietam (Freire, 2013), sentimo-nos desafiadas a pensar como as ações pedagógicas estavam sendo desenvolvidas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica e como elas eram concebidas, planejadas e implementadas por docentes inseridos neste campo educacional.

Entendemos que a Educação Profissional e Tecnológica Integrada ao Ensino Médio (EPTM) não tem o propósito de formar apenas um técnico para atender ao mercado de trabalho com fins mercantis e utilitários, mas possibilitar uma formação integral, no sentido de colaborar com o desenvolvimento de seres pensantes, críticos e criativos, que se comuniquem e interajam por meio de diferentes linguagens e que também desenvolvam competências socioemocionais, a exemplo da

empatia, da autoconfiança, da autoestima e da autonomia, de modo que a inserção no mundo do trabalho promova a emancipação do sujeito¹.

No cerne dessas reflexões, partimos da seguinte questão norteadora: como as ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores no Curso Técnico em Informática do Centro Territorial do Piemonte da Diamantina II (CETEP) podem contribuir para a formação de sujeitos críticos e autônomos? Para responder a essa questão, tomamos como espaço empírico o Curso Técnico em Informática do CETEP - Piemonte da Diamantina II, escolhido por ser apontado pelos professores como aquele com menor engajamento dos alunos nos eventos e projetos da escola. Os colaboradores da pesquisa são cinco docentes que lecionam nesse curso e aceitaram participar e pensar coletivamente sobre as ações pedagógicas que implementam no cotidiano escolar, os desafios e as possibilidades para se sanar ou minimizar os problemas por eles enfrentados no processo de formação humana, profissional e crítica dos estudantes.

No campo teórico, esta pesquisa se desenvolve a partir dos eixos *Educação Profissional e Tecnológica* e *Formação Docente*. Para sedimentar o eixo *Educação Profissional e Tecnológica*, dialogamos com os estudos de Ciavatta (2005, 2014), Lima (2019), Manfredi (2016), Moura (2007), Saviani (2007) e Ramos (2014), que discorrem sobre a trajetória histórica da Educação Profissional no Brasil e defendem a formação integral nesta modalidade de educação. O eixo *Formação Docente*, que se pauta na ideia de formação como um *continuum*, um processo de toda a vida, no qual os sujeitos têm a possibilidade de aprender mediante as interações, baseia-se nos estudos de Freire (2011, 2013), Imbernón (2009) e outros.

No campo metodológico, o estudo é de natureza qualitativa e ancora-se numa abordagem colaborativa de pesquisa. Para tanto, segue pressupostos de Creswell (2010), Perce e Abreu (2013), Ibiapina (2016), Gatti e André (2013), por considerar que este tipo de pesquisa proporciona maior abertura para adentrar à realidade de forma contextualizada, permitindo construir significados a partir de inferência dos textos aos seus contextos históricos e as situações concretas em que foram produzidos. A escolha também se deu por considerar a possibilidade de maior vínculo de uma das autoras com o contexto, o que possibilita a riqueza de detalhes dos sujeitos e do campo empírico, além de um movimento colaborativo de ação-reflexão dos envolvidos.

Os dados foram produzidos a partir dos dispositivos entrevista semiestruturada e grupo de discussão, posto que ambos favorecem o cruzamento de experiência pessoal e coletiva no processo de mediação em busca das informações pertinentes à construção de novas interpretações sobre o objeto investigado. A metodologia interpretativa segue a esteira da Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiuzzi (2016), a qual permite um processo de desmontagem dos textos, seguido da reconstrução de materiais linguísticos e discursivos para, no interior desse movimento, gerar novas compreensões sobre o tema investigado.

Diante da contextualização exposta, organizamos nossas reflexões em quatro seções. Além desta introdução, detalhamos, na seção subsequente, a metodologia; em seguida, apresentamos alguns fundamentos teóricos nos quais apoiamos a investigação; logo após, discutimos e analisamos os resultados e, por fim, compartilhamos as considerações finais.

METODOLOGIA

Do ponto de vista da forma de abordagem do problema, seguimos a linha dos estudos qualitativos. Pesquisas dessa natureza no campo da Educação, quando utilizadas, tem o intuito de compreender de maneira ampla os aspectos constituintes que envolvem a escola, os seres humanos

¹ Pautamo-nos nos princípios freireanos sobre educação para a emancipação, que visa a um processo intencional e político de reconstrução e transformação social.

e a sala de aula (Gatti & André, 2013). De acordo com Perce e Abreu (2013), é primordial, no campo de uma investigação qualitativa, a importância auferida ao significado construído pelos sujeitos implicados no fenômeno em estudo. Os autores salientam que não existe neutralidade do pesquisador, haja vista tratar-se de objetos e sujeitos imersos em situações, contextos e circunstâncias semelhantes.

Dentre os diversos tipos de estudos qualitativos, optamos pela pesquisa colaborativa, com o envolvimento de docentes do Curso Técnico em Informática do Centro Territorial de Educação Profissional do Piemonte da Diamantina II (CETEP), situado em Jacobina, cidade localizada no extremo norte baiano, na Microrregião do Piemonte da Chapada Diamantina, a 330 quilômetros de Salvador. Nesse tipo de estudo, o pesquisador necessita criar condições necessárias de interação e trabalho conjunto entre os sujeitos, de modo a gerar discussão, reflexão crítica e formação, num processo ação-reflexão-ação (Ibiapina, 2016, p. 34-35).

A escolha do CETEP como campo empírico da pesquisa deu-se por dois motivos: o primeiro deles diz respeito à relevância social e educacional deste centro para Jacobina e região, visto que é o único CETEP que compõe o Núcleo Territorial de Educação – NTE 16, do estado da Bahia. Além disso, o Centro é referência em desenvolvimento de projetos de pesquisa para a região, haja vista que a Feira de Ciência, promovida anualmente, mobiliza a participação de professores e estudantes em Feiras de Ciências de outros lugares, a exemplo da Feira Brasileira de Ciências e Engenharia (FEBRACE) e Feira de Ciências, Empreendedorismo e Inovação da Bahia (FECIBA), com vistas à divulgação de ações inventivas e investigativas construídas no ambiente escolar.

Devido à pandemia provocada pelo novo Coronavírus e, em respeito às normas determinadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para o distanciamento social, primeiro, foi feito um convite aos professores que lecionam no Curso Técnico em Informática do CETEP por *e-mail*, ocasião na qual eles foram informados sobre o objeto de estudo, o contexto, os objetivos e relevância da pesquisa. Cinco (05) professores atenderam ao convite.

Quatro deles possuem regime de trabalho de 40h semanais; e apenas 1 (um) leciona 20h no CETEP. Quatro são do sexo feminino e 1 (um) do sexo masculino. Com relação à formação inicial, um professor possui licenciatura em Geografia; outro é licenciado em História e em Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; e três possuem formação inicial em Letras. Todos possuem pós-graduação *lato sensu*, sendo que dois deles são pós-graduados em Metodologia do Ensino da Educação Profissional.

Os dados empíricos foram produzidos com base na realização de entrevistas e grupos de discussão, dispositivos que possibilitam a colaboração individual e coletiva dos sujeitos, a dialogicidade, a participação ativa dos professores e o direcionamento do foco de interesse do pesquisador, sem fugir do rigor metodológico. Os encontros ocorreram no formato remoto, por meio da plataforma virtual *Google Meet*.

Simionato e Soares (2014) definem a entrevista semiestruturada como vantajosa num procedimento de pesquisa qualitativa, pois proporciona riqueza de detalhes através do movimento de ir e vir, mediante roteiro que guie as perguntas. Elaboramos, então, um conjunto de questões previamente definidas, mas aplicadas num contexto semelhante ao de uma roda de conversa. A aplicação desse dispositivo permitiu compreender como se desenvolvem as ações pedagógicas de leitura implementadas pelos professores e professoras do Curso Técnico em Informática.

O grupo discussão, segundo dispositivo, foi escolhido por favorecer um debate aberto e acessível a todos. Para Weller (2013, p. 58), ele constitui “[...] uma ferramenta importante para reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos”. Não é uma técnica, mas, revela-se uma possibilidade metodológica de investigação, de escuta que gera autocrítica e autorreflexão e impulsiona a compreensão dos fenômenos investigados. Utilizá-lo nos permitiu compreender os desafios e as possibilidades vivenciadas pelos docentes, aproveitando ao máximo o grau de envolvimento e a base de confiança mútua entre eles.

Para analisar as informações, foram utilizadas as lentes da Análise Textual Discursiva (ATD), entendida como um artifício de “[...] desconstrução, seguido de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo a partir disso, novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados” (Moraes & Galiazzi, 2016, p. 134). O princípio bakhtiniano que compreende a palavra como um signo ideológico, carregado de sentidos construídos sócio-historicamente entre sujeitos por meio da linguagem, norteia o movimento percorrido pela ATD, que defende essa linha de compreensão ao pregar a não neutralidade da palavra. Como afirma o filósofo, “[...] a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou sentido ideológico ou vivencial” (Bakhtin, 1995, p. 95). Dito de outra forma, todo texto ressoa um outro, as palavras são carregadas de significados e apreciação valorativa, em relação às pessoas e aos seus papéis sociais; às coisas e ao mundo que o cerca, visto que toda palavra procede de alguém e se dirige a outro alguém.

A ATD compõe um ciclo de análise organizado em três etapas, a saber: unitarização, categorização e metatexto. A primeira constitui em um exercício de leitura intensa e rigorosa, um processo de análise de um conjunto de *corpus* em seus detalhes. Da apreciação do material, emergem unidades de análise pertinentes ao objeto da pesquisa, a fim de fazer acontecer a produção de múltiplos significados. A segunda, denominada categorização, consiste na classificação das unidades de análise. Conforme Moraes e Galiazzi (2016), categorizar pode ser entendido como reunir o que é semelhante. Trata-se do movimento de síntese, ordenamento e organização de um conjunto de informações relacionados ao fenômeno investigado, à luz de arcabouço teóricos, e em interlocução com os significados produzidos pelos colaboradores e pelo pesquisador. A terceira e última etapa é aquela na qual ocorre a produção de metatexto (interpretação). Corresponde à elaboração dos textos, construídos através de descrições, interpretações e compreensões atingidas pelo pesquisador, a partir de interlocuções empíricas, mediante os recortes discursivos produzidos pelos entrevistados.

Em consequência dessa análise, organizamos e validamos os acontecimentos emergentes do campo empírico em duas categorias, apresentando as compreensões e os metatextos, os quais visam expressar um novo entendimento do fenômeno, conforme se vê no quadro a seguir.

Quadro 1 – Categorias a priori, unidades de análise e metatexto

Categorias a priori	Unidades de análise	Metatexto
Educação Profissional e Tecnológica	Histórico; Concepção de Educação Profissional e Tecnológica; Ensino Médio Integrado; Formação integral.	A Educação Profissional e Tecnológica do Ensino Médio Integrado deve ser pautada numa perspectiva de formação integral do aluno, a qual assegure à compreensão dos conhecimentos teórico-práticos produzidos pela humanidade e que favoreça, por meio de experiências interdisciplinares, a construção do pensamento tecnológico e a capacidade de intervir em situações concretas.
Formação docente	Concepção de formação; Formação continuada e permanente; Formação docente e implicações à prática pedagógica.	A formação docente é um processo permanente e precisa ser pautado numa prática reflexiva, que envolva partilha e diálogo entre os pares, em busca de uma práxis que possa gerar sentido para os sujeitos envolvidos: alunos e professores.

Fonte: Arquivo das autoras (2020).

A criação das categorias, unidades de análise e metatextos apresentados no quadro 1 demandou um intenso movimento de interpretações e reflexões, produzidas no entrecruzamento

das leituras teóricas com os dados materializados no *corpus* da pesquisa. Portanto, na próxima seção, articulamos uma breve discussão teórica e, em seguida, apresentamos os resultados e compreensões produzidas no campo empírico.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE: EIXOS QUE SE ENTRECruzAM

Do ponto de vista histórico, a instituição da Educação Profissional, Científica e Tecnológica ocorre mediante a dinâmica do desenvolvimento econômico do país, haja vista o processo de industrialização que se consolidava no Brasil, no início do século XX. Ramos (2014) destaca que, nesta época, era preciso formar trabalhadores para atender às necessidades econômicas vigentes e relembra a assinatura do Decreto nº. 7.566, em 23 de setembro de 1909, pelo, então, presidente Nilo Peçanha: “A formação dos trabalhadores torna-se uma necessidade econômica e não mais uma medida exclusivamente social como em sua gênese, quando se destinou a proporcionar ocupação aos desvalidos da sorte e da fortuna, nos termos do decreto de Nilo Peçanha, de 1909”. (Ramos, 2014, p. 14).

Impulsionada pela criação de um projeto de desenvolvimento nacional, entre as décadas 1930 e 1940, a educação ganha estrutura nacional, sobretudo através de importantes reformas, a exemplo da Reforma de Francisco Campos e outras ações do, então ministro, Gustavo Capanema, que ordenou a educação nacional pelas chamadas Leis Orgânicas. Os princípios da racionalidade técnica, do eficientismo e do produtivismo ganhavam fôlego no ensino, consequência de um momento político ideológico que se fortalecia no Brasil, calcado pelo desenvolvimento capitalista e liberal. Com essa premissa, transferiu-se parte da formação dos trabalhadores para responsabilidade de setores empresariais, surgindo, dessa forma o Sistema S (Sesi, Senai, Senac e outros), organismos que atendiam a uma população voltada para uma qualificação e requalificação profissional imediata.

Nesse período, os processos educacionais passaram por transformações, impulsionados, também, pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Trata-se de um momento no qual a educação vislumbra uma perspectiva de democrática, pública, laica e gratuita para os brasileiros; contudo, essa oportunidade ainda caminhava de forma dualística entre “[...] aqueles que pensam e aqueles que executam atividades” (Moura, 2007, p. 08). Vê-se, portanto, que, a partir do século XX, o Brasil, impulsionado pelo processo de industrialização, muda o eixo da educação “assistencialista”, que ganha caráter, cada vez mais, mercantilista numa concepção a atender os interesses do capital industrial. Entretanto, continua a servir a uma sociedade, através de uma preparação de operários para o exercício profissional, isto é, para atuar na indústria e no comércio.

A concepção de Educação Profissional para o trabalho assalariado e para o emprego vai se tornando hegemônica, segundo Manfredi (2016, p. 70), “pois a organização do ensino profissional e os métodos de ensino, antes exclusivamente empíricos e espontâneos das práticas artesanais de aprendizagem, foram adquirindo uma racionalidade técnica, em função do predomínio da ‘organização científica capitalista de trabalho’”. A definição posta pela autora reforça a função das escolas profissionalizantes, assim nomeadas à época, em sua maioria destinadas aos pobres, cujo objetivo era preparar os filhos dos operários para os ofícios que necessitavam ingressar precocemente na força de trabalho. Muitos desses cursos eram mantidos em colaboração com sindicatos e com as indústrias. Para os jovens de classe média, era ofertado o ensino médio voltado para a ciência, letras e artes, visando ao atendimento às elites com a finalidade de prosseguimento dos estudos superiores.

Importante destacar que a produção capitalista mobiliza o Estado a ofertar a ideia de educação escolar, “[...] forjando a ideia de uma escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória” (Saviani, 2007, p. 157). Entretanto, ela produziu a divisão da sociedade em classes. O

impacto da Revolução Industrial, para Saviani (2007), trouxe à tona a separação entre instrução e trabalho produtivo, já que algumas funções exigiam preparação intelectual específica.

Elencando mais alguns marcos históricos no contexto brasileiro, a partir de 1960, temos um período o qual se consolida o capital estrangeiro no país e o ensino profissionalizante passa a ser o apogeu para o desenvolvimento econômico com foco em grandes projetos nacionais, sobretudo através de métodos, programas e investimentos que alicerçaram o empresariado industrial. Além disso, fomentava-se no sistema de ensino um modelo disciplinar, obediente e autoritário, cujo objetivo era o eficientismo, a produtividade e a técnica.

Nessa ocasião, também entra em vigor a segunda versão da LDB (5.692/71). A esse respeito, Moura (2007) relata que a reforma na Educação Básica promovida por essa lei, que orientou a concepção de Educação Básica e Profissional até que fosse promulgada a versão de LDB de 1996, pretendia uma reorientação pedagógica no sentido de pensar o papel da escola como instrumento estratégico e ideológico de capacitação para empregabilidade.

Entre avanços e retrocessos, destacamos nessa breve retomada histórica, a publicação do Decreto de nº 2.208/98, o qual possibilitou a oferta de Educação Profissional e Tecnológica separada do Ensino Médio e dividida em níveis básicos, a saber, técnico e tecnológico, de forma concomitante ou posterior ao término do Ensino Médio. Essa medida, para alguns estudiosos do campo, culminou num retrocesso para a educação pública de Ensino Médio Integrado, visto que não priorizou a formação integral. Mediante pressões e debates por parte de muitos educadores/pesquisadores da modalidade de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, o Decreto 2.208/98 foi revogado, por meio da aprovação, no governo Luís Inácio Lula da Silva, do Decreto Federal nº. 5.154 – de 23 de julho de 2004.

A partir desse marco legal, foi viabilizada a possibilidade de articulação entre Educação Profissional e Educação Básica, a oferta de cursos e programas de Educação Profissional nos institutos de ensino público foi ampliada e ocorreram orientações para a formulação do currículo da Educação Profissional Integrada, de modo a superar a visão economicista e tecnicista, em direção à compreensão histórica e dialética da formação humana.

Lançando olhares à Educação Profissional e Tecnológica no contexto baiano, em 2007, foi criado o Programa Brasil Profissionalizado, que objetivou fortalecer as Redes Estaduais de Educação Profissional, mediante repasse do governo federal. Nesse mesmo ano, foi implantada, na Bahia, a oferta de Educação Profissional, a partir da Lei Estadual de nº 10.955 de 21 de dezembro de 2007, e teve início o processo de reestruturação da Rede Estadual da Bahia para oferta dos cursos técnicos de nível médio. Mediante a publicação do Decreto Estadual nº. 11.355, de 4 de dezembro de 2008, foram criados os CEEP e os CETEP, a fim de atender às necessidades econômicas, sociais e culturais dos territórios de identidade baiano.

Em 2017, a Superintendência da Educação Profissional e Tecnológica (SUPROT) foi ampliada, para responder às demandas específicas dessa modalidade de ensino, no tocante à organização de práticas interdisciplinares, contemplando as inovações tecnológicas, as competências e habilidades de cada eixo, como também para atender às necessidades/particularidades dos territórios baianos. A partir desse período, a Educação Profissional e Tecnológica da Bahia passa a ser denominada Rede Estadual de Educação Profissional e Tecnológica (EPTec-BA). Em 2018, configurou-se como a segunda maior rede pública de Educação Profissional do Brasil.

Neste contexto de expansão, em 2009, implantou-se em Jacobina-Bahia, no antigo Colégio Estadual Professora Felicidade de Jesus Magalhães, a primeira unidade compartilhada de Educação Profissional e Tecnológica. Em 2012, a instituição transformou-se em CEEP e, nos anos posteriores, com o aumento gradativo da oferta de cursos devido à procura, tornou-se, no ano 2019, o Centro Territorial do Piemonte da Diamantina II (CETEP).

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional e Tecnológica da Bahia, a proposta pedagógica dessa modalidade tem como propósito a construção de um currículo

que articule os fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais dos territórios, como também o desenvolvimento das características empreendedoras dos estudantes, associadas aos seus aspectos socioemocionais.

Para tecer o diálogo sobre o eixo teórico *formação docente*, defendemos, neste estudo, a ideia de formação como um ato reflexivo, uma ação que envolve aspectos subjetivos e objetivos e que se dá por meio de uma relação dialógica. Ao formar, o professor também se reconstrói, se constitui e colabora com a formação do outro. A formação é, nesse sentido, um conjunto de características que envolvem os saberes científicos e pedagógicos, e também como uma maneira de o professor atuar, pensar e fazer escolhas.

Inspira-nos a concepção freireana de que educar é criar possibilidades para que ocorra a transformação bem como e o fato de que a relação do educando com o educador é horizontal e democrática (Freire, 2013). Nessa vertente, a prática docente deve ser pautada na dialogicidade, na problematização comprometida com o pensar e o fazer reflexivo, de modo a aguçar a curiosidade inquietante, a reflexividade do sujeito sobre o estar no mundo e, juntos, educando e educadores assumem-se como seres produtores de saberes e comprometidos com a transformação.

Imbernón (2009), que também nos mobiliza a refletir sobre a concepção de formação, defende que esta não significa, apenas, aprender mais, inovar mais, mas potencializar o movimento crítico, uma reflexão realista sobre a prática, de modo a favorecer os docentes um processo de autoavaliação constante das teorias embutidas nos planejamentos, das atitudes tomadas, dos pressupostos políticos intrínsecos aos currículos, do porquê de cada ação desenvolvida.

Sendo assim, a formação dos formadores dos alunos/trabalhadores torna-se uma questão relevante e nos impõe a pensar quais são as concepções em relação à educação, à metodologia de ensino e ao foco na formação, de modo a refletir sobre o caminho a seguir: uma educação tecnicista em termos de atender o capital industrial, ao mercado de trabalho com intuito da venda da força da mão de obra barata ou uma educação que promova a formação integral dos indivíduos? Nesse viés, reiteramos que a formação dos docentes que atuam na EPTM precisa ser permanente e ressaltar “[...] a construção do conhecimento crítico” (Lima, 2019, p.143).

As reflexões dos colaboradores deste estudo nos mobilizam a pensar que a atuação docente neste contexto de educação deve reconhecer a existência de um conhecimento tácito, espontâneo, intuitivo, experimental; um conhecimento construído no cotidiano da prática educativa, a partir do qual o professor fundamenta seu processo de reflexão sobre a experiência prática (Nóvoa, 1999, 2020). A partir disso, o docente alonga as condições dos educandos para a apreensão do conhecimento já existente, que possibilita também a produção de novos saberes, a valorização da cultura e efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade e, conseqüentemente, o estudante torna-se um ser crítico, proativo e autônomo.

É salutar retomar, mais uma vez, o pensamento de Freire acerca da formação permanente, que se funda na análise crítica da prática. Nessa linha de raciocínio, Freire (2013) defende a necessidade de o professor assumir-se como sujeito pensante, crítico, autônomo e reflexivo. É através do processo de autoformação que a mudança acontece, é através do exercício de reflexão, numa relação de afeto, de reconstrução de sua autoestima que o professor cria, recria, constrói, reconstrói significa e ressignifica sua prática. É nesse sentido que tomamos a ideia de práxis, conforme propões Vázquez (1997), como atividade teórico-prática; “ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro (p. 241).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

[...]
Pois além do que sabia
-Exercer a profissão –
O operário adquiriu
Uma nova dimensão
A dimensão da poesia.
[...]
(Moraes, 1959)

Os versos de Vinícius de Moraes, a quem recorremos para abrir a discussão acerca do papel da Educação Profissional e Tecnológica Integrada ao Ensino Médio, nos ajudam a pensar em possibilidades de formação para a classe trabalhadora que não sejam um arremedo da profissionalização, mas uma dimensão no sentido de formar o ser humano em todos os aspectos da vida humana – física, intelectual, estética, ética e para o trabalho, integrando a formação geral e a educação profissional.

Ao refletir sobre formação no contexto da Educação Profissional no final do século XX e no limiar do século XXI, é possível constatar diferentes entendimentos acerca do papel social da escola: uns ressaltam a necessidade de um ensino para atender aos interesses do mercado de trabalho; outros defendem o aspecto humanístico de formação. Entendemos a Educação Profissional Integrada como uma modalidade de educação que se volta para a uma perspectiva de formação integral e emancipatória, como um processo no qual os seres humanos produzem culturas, valores e conhecimentos.

Tomamos como ponto de partida para analisar a importância da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio como elemento emancipatório, a ideia de que esta “[...] contribui para a formação de sujeitos autônomos que possam compreender-se no mundo e dessa forma, nele atuar” (Ciavatta, 2005, p. 03). O termo integrado remete-se, “por um lado, à forma de oferta do ensino médio articulado com a educação profissional; mas, por outro, também a um tipo de formação que seja integrada, plena, vindo a possibilitar ao educando a compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso” (Ciavatta, 2014, p.12).

As concepções dos colaboradores a respeito do papel da EPTM para a formação de sujeitos leitores apontam para a compreensão dessa modalidade de educação como um espaço-tempo de formação de seres críticos, ativos e criativos, em condições de enfrentar os desafios da vida cidadã e das demandas do mundo do trabalho.

A docente Flor (2020)² afirma que vê esse segmento “[...] como uma possibilidade em que os trabalhadores possam pensar o processo produtivo, possam criar, refletir e questionar a realidade onde vivem”. O professor Sinho (2020) segue esse raciocínio e complementa que o papel da EPTM “[...] é humanizar, é promover meios para que os sujeitos reflitam sobre sua condição humana na sociedade, de modo a poder contribuir para a sua melhoria, tanto socialmente como profissionalmente”.

Percebe-se pelo exposto que essa modalidade de educação é uma possibilidade e, ao mesmo tempo, uma oportunidade para os jovens, sobretudo os filhos de operários terem acesso aos saberes produzidos historicamente em igualdade de condições e ao mesmo tempo formar sujeitos reflexivos que compreendem os processos produtivos, que interferem criticamente nas suas vidas e nas realidades onde moram. Pequeninina 7 reitera a concepção trazida pelos demais colaboradores,

² Os pseudônimos escolhidos pelos docentes entrevistados foram: Flor, Pequeninina 7, Sinho, Multicor, Rosa do Deserto.

quando expõe: *Eu vejo a Educação Profissional e Tecnológica como uma proposta de formação integral, como sendo “uma oportunidade de formar sujeito pensante, crítico, atuante que faz a diferença no mundo do trabalho com suas ações e ideias.* (Pequenina 7, 2020)

A docente faz questão de ressaltar que essa concepção de educação trouxe uma nova roupagem e uma nova postura pedagógica que ultrapassa uma forma mecânica, tecnicista, como era anteriormente denominada “Ensino Profissionalizante”. Isso é salutar retomar, porque não é apenas a troca de nomenclatura que se garante uma educação renovadora, as visões e concepções de sujeito e de educação, de sociedade estão intrínsecas aos modelos de educação ofertados como garantia de direito.

Seguindo esse raciocínio, a colaboradora Rosa do Deserto (2020) afirma: “[...]: confesso que no início eu ficava meio receosa achando que era uma formação meramente técnica. Então, vejo que forma um indivíduo para trabalhar tecnicamente, mas também humanizado”. Multicor, ao pensar essa questão, assevera que a EPT ofertada no CETEP é uma “[...] tentativa de condensar a formação básica com um direcionamento profissional; é um modo mais humanizado de ajudar e contribuir para que o aluno realmente se adeque ao contexto do mundo do trabalho e também consiga avançar em seus estudos”.

Nesse sentido, as colaboradoras expuseram uma nova visão para o “ensino profissionalizante”, como era assim denominado e que, posteriormente, passou a ser referenciado com Educação Profissional e Tecnológica. Nesse contexto, há também a necessidade de mudança de postura autorreflexiva e crítica dos docentes no sentido de pensar a formação técnica numa abordagem integradora, tendo a cultura, a ciência e a tecnologia como eixos articuladores no processo de organização do currículo da escola de maneira contextualizada.

Percebe-se pelo exposto que essa modalidade de educação é uma possibilidade e, ao mesmo tempo, uma oportunidade para os jovens, sobretudo os filhos de operários terem acesso aos saberes produzidos historicamente em igualdade de condições e ao mesmo tempo formar sujeitos reflexivos que compreendem os processos produtivos, que interferem criticamente nas suas vidas e nas realidades onde moram.

Lima (2019) adverte sobre a necessidade de manutenção das disciplinas da Base Comum (BC) do Ensino Médio nesta modalidade de educação, a fim de promover a formação numa visão ontológica-histórica, de modo que, ao longo do percurso formativo, estudantes, imersos em sua cultura, em seu território, construam conhecimentos e saberes, compreendam as dimensões históricas, humanas e sociais existentes na natureza e possam intervir em benefício próprio e da melhoria da qualidade de vida da sociedade.

Faz-se necessário compreender, então, que a educação através de uma concepção sob a ótica humanista, com ênfase na dimensão de formação integral, tenciona preparar os alunos para os processos produtivos e, também, para conviver em sociedade. Nessa linha, o autor propõe para a EPT um currículo integrado com estratégias, conteúdos e metodologias, dando ênfase à contextualização, à busca de resoluções de problemas numa perspectiva com questionamentos e reflexões mais amplas e complexas, de modo a possibilitar aos estudantes o reconhecimento de si e do outro como seres históricos, reelaboradores do mundo, a elevação da escolaridade, e, conseqüentemente, o direcionamento de suas vidas.

Compreendemos que os colaboradores se nutrem de um pensar coletivo para um trabalho articulado entre os componentes curriculares, numa perspectiva de formação aliada às especificidades dos estudantes no âmbito pessoal e profissional, num movimento de superação de concepção de formação tecnicista, trazida pelos alunos ao se matricularem no Curso Técnico em Informática.

Passando à discussão sobre *formação docente* a partir do campo empírico, destacamos, de início, que a relevância dessa categoria se justifica por promover discussões sobre o fazer docente, posto que a dinâmica da sala de aula é complexa, multifacetada e exige do professor formação

acadêmica e pedagógica e um olhar sensível para refletir os dilemas educacionais. Pensar sobre formação é pensar sobre o comprometimento do docente com a reflexão da/sobre a prática.

Compreendemos a formação docente, metaforicamente, como uma bússola para guiar os modos de organizar pedagogicamente os conhecimentos para efeitos de aprendizagem dos alunos. E essa aprendizagem possui um imbricamento com a formação do professor, posto que os docentes são os mediadores da formação dos estudantes, pois são eles que planejam as ações pedagógicas, pensando que tipos de sujeito pretende-se formar no contexto no qual estão inseridos, a partir da formação que possuem e da compreensão acerca da prática docente.

A formação humana e profissional dos sujeitos depende das ações pedagógicas executadas pelo professor no contexto escolar e não pode ser entendida como uma prática desvinculada do contexto social. Os metatextos que produzimos expõem o quão necessário é desenvolver uma cultura de formação permanente que tenha como ponto de partida as situações vivenciadas por docentes no contexto de sala de aula e que, à luz de discussões teóricas, eles possam, coletivamente, criar estratégias para tentativas de melhoria da prática. É nesse sentido que “[...] a prática deve ser considerada como núcleo central e como ponto de partida para o currículo de formação de professores” (Vilas Boas, 2020, p. 34). Desse modo, a formação é ação contínua, dialógica, inacabada e deve ser comprometida com a reflexão na/da prática.

Os professores do CETEP compreendem que a formação propicia partilha de conhecimentos e experiências, como também contribui para o repensar da prática. Eles reconhecem também que a formação repercute nas ações pedagógicas e estas podem ser uma limitação no processo de formação do leitor crítico. Entretanto, reafirmam a necessidade de processos formativos contínuos, coletivos e reflexivos, partindo das vivências no “chão da escola” como também das demandas específicas que compõem o Curso Técnico em Informática.

Nestes processos formativos permanentes e em serviço, os docentes apontam para a necessidade de alinhamento e sistematização, trabalho planejado coletivamente, de modo interdisciplinar para atender às exigências de formação do eixo/curso visando a formação do leitor crítico e autônomo como objetivo basilar no processo. Uma questão bastante interessante que surge nos diálogos para ilustrar uma série de ações pedagógicas por eles implementadas diz respeito ao trabalho pedagógico com a leitura no curso. Para os colaboradores, a leitura deve ser vista como direito básico, como estratégia para a formação de cidadãos conscientes dos seus projetos e escolhas de vida e dos fundamentos do mundo do trabalho, uma vez que ela é uma prática social e cultural, construtora de sentidos, geradora de transformação na vida das pessoas e no mundo que as cerca.

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica, concordamos com a ideia de que as práticas de leitura devam ser vistas como direito básico, como estratégia para a formação de cidadãos conscientes dos seus projetos e escolhas de vida e dos fundamentos do mundo do trabalho. Por isso, recorreremos, também, às ideias de Petit que, na obra *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*, analisa as armadilhas de democratização do ensino na França, focalizando a inserção de jovens oriundos de camadas populares e marginalizadas nos segmentos secundário e universitário.

A autora aponta duas vertentes da leitura: uma marcada pelo grande poder atribuído ao texto escrito e outra marcada pela liberdade do leitor. Por acreditar na vertente que focaliza a leitura e seu papel ativo na formação dos jovens, ela defende que “[...] a leitura contribui assim para criar um pouco de ‘jogo’ no tabuleiro social, para que os jovens se tornem um pouco mais atores de suas vidas, um pouco mais donos de seus destinos e não somente objetos do discurso dos outros” (Petit, 2013, p. 100) e nos mobiliza a pensar a leitura como um prelúdio ao exercício da cidadania.

CONCLUSÃO

As etapas percorridas em parceria com os colaboradores foram significativas e reflexivas, uma vez que foi possível trazê-los na condição de protagonistas para o centro da reflexão. O estudo levantou questões sobre o processo de formação permanente, em movimento, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica Integrada ao Ensino Médio ofertada no CETEP, permitindo-nos reconhecer a necessidade de uma práxis que aponte para ações pedagógicas mais sistematizadas, interdisciplinares, pautadas na diversidade das culturas locais e globais bem como na diversidade de linguagens, com ênfase na formação humana e profissional dos estudantes, protagonistas da sociedade contemporânea.

Os colaboradores externaram o papel dessa modalidade de educação numa perspectiva de formação integral que intenciona abranger o conhecimento como uma totalidade, atentando às expectativas e às necessidades dos educandos ao longo do percurso formativo. Além disso, entendem que nessa modalidade também cabe a formação de seres críticos, ativos e criativos que atuem nas demandas complexas da vida cotidiana, no mundo do trabalho e na prática social.

Eles reconhecem que a formação permanente é um elemento que repercute nas ações pedagógicas e, por conseguinte, no processo de formação dos estudantes. Por isso, defenderam que os processos formativos sejam contínuos, coletivos e reflexivos, partindo de vivências no “chão da escola” como também das demandas específicas que compõem o Curso Técnico em Informática.

Contribuições dos Autores: Oliveira, M. C. R.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual; Vilas Boas, F. S. O. V.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual; Todas as autoras leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

Aprovação Ética: Não aplicável.

Agradecimentos: Não aplicável.

REFERÊNCIAS

- Bakhtin, M. (1995). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Ciavatta, M. A. (2005). Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *Revista Trabalho Necessário*, 3(3), 1-20.
- Ciavatta, M. A. (2014). Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral: por que lutamos? *Revista Trabalho & Educação*, 23(1), 187-205.
- Creswell, J. W. (2010). Projeto de pesquisa. In: Creswell, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (2011). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51 ed. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2013). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 12. ed. São Paulo: Editora Paz & Terra.
- Gatti, B.; A. M. (2013). A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: PFAFF, N.; Weller, W. *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ibiapina, I. M. L. (2016). Reflexões sobre a produção do campo teórico metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. In: Ibiapina, I. M. L.; Bandeira, H. M. M.; Araújo, F. A. M. (org.) *Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes*, p. 33-62.

- Imbernón, F. (2009). Formação permanente do professorado: novas tendências. Trad.: Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez.
- Lima, A. A. B. (2019). Apontamentos para a defesa da Educação Profissional emancipatória em tempos de retrocesso. In: Balogh, I. R. S. Educação profissional na Bahia: pesquisa e formação docente. Salvador-Bahia: EDUFBA. p. 133-154.
- Manfredi, S. M. (2016). Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história. Jundiaí-SP: Paco Editorial.
- Moraes, V. (1959). O operário em construção. Rio de Janeiro, 1959. <http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/o-operario-em-construcao>.
- Moraes, R., & Galiazzi, M. C. (2016). Análise textual discursiva. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí.
- Moura, D. H. (2007). Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. *Holos*, 23(2), 1-20.
- Petit, M. (2013). Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva. 2. ed. São Paulo: ed. 34.
- Perce, L., & Abreu, C. B. M. (2013). Pesquisa qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 22(40), 19-29.
- Ramos, M. (2014). História e política da educação profissional. Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná. <http://curitiba.ifpr.edu.br/wpcontent/uploads/2016/05/História-e-politica-da-educacao-profissional.pdf>.
- Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, 2(3), 1-20.
- Simionato M. M., & Soares, S. T. (2014). Teoria e metodologia da pesquisa educacional: ponto de partida para o trabalho de Conclusão de curso. Paraná: Unicentro.
- Vilas Boas, F. S. O. (2020). Histórias de leitura e formação do professor-leitor: perspectivas (auto)biográficas. Salvador: EDUFBA.
- Weller, W. (2013). Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: Weller, W., & Pfaff, N. Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes.

Recebido: 8 de agosto de 2022 | **Aceito:** 10 de outubro de 2022 | **Publicado:** 17 de dezembro de 2022



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.