

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ATUAM NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UMA DISCUSSÃO PELA PERSPECTIVA DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS

Continuous Education of Teachers working in Integrated High School Education: a discussion from the perspective of the epistemology of praxis

Juliana Pereira Garcia¹
Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima²

Resumo: O presente trabalho pretende apresentar pressupostos filosóficos para uma formação continuada de professores do ensino médio integrado dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, na perspectiva da epistemologia da práxis, como uma possibilidade de repensar a formação continuada, em diálogo com o materialismo histórico dialético. Assim, por meio de pesquisa bibliográfica e tendo como referência autores marxistas, problematiza-se a epistemologia da práxis como uma possibilidade de contribuir na formação continuada de professores de forma consciente e transformadora da prática educativa. Com base nessas referências, propõe-se uma análise acerca do ensino médio integrado dos Institutos Federais, do papel do professor nesta modalidade de ensino, da importância da formação continuada e a práxis como eixo dessa formação. Desta forma, se conclui que a formação continuada na perspectiva da epistemologia da práxis afirma-se como uma possibilidade de formação orientada no sentido de propor alternativas para novas interpretações e elaborações da realidade escolar a partir da unidade teoria e prática.

Palavras-chave: Ensino médio integrado. Epistemologia da práxis. Formação continuada de professores. Materialismo histórico dialético. Institutos Federais.

Abstract: *This paper aims to present philosophical assumptions for a continuing teacher's formation of technical education integrated into high school at the Federal Institutes of Education, Science and Technology, from the perspective of the epistemology of praxis, as a possibility of rethinking the continuing formation, in dialogue with the dialectical and historical materialism. Therefore, through bibliographical research and having as a reference Marxist authors, the epistemology of praxis is problematized as a possibility to contribute to the continuing teacher's formation in a conscious and transforming way of educational practice. Based on these references, an analysis is proposed upon the technical education integrated into high school at the Federal Institutes, about the teacher's role in this teaching modality, and the importance of continuing formation and the praxis as a pillar of this formation. As a result it is concluded that the continuing formation under the view of the epistemology of praxis asserts itself as a possibility*

¹ Pedagoga, coordenadora pedagógica do IFB Campus Samambaia, mestranda em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Email: juliana.garcia@ifb.edu.br

² Doutora e Mestre em Educação pela Universidade de Brasília. Docente no IFB Campus Brasília. Email: fernanda.lima@ifb.edu.br

of formation guided towards proposing alternatives for new comprehension and elaboration of the school reality from the theory and practice unit.

Keywords: *Technical education integrated into high school. Epistemology of praxis. Continuing teacher's formation. Dialectical and historical materialism. Federal Institutes.*

Introdução

A formação continuada de trabalhadores ocupa uma posição importante na sociedade contemporânea devido a três fatores fundamentais, como: os avanços tecnológicos, as mudanças sociais e uma maior participação dos sujeitos no processo produtivo.

A formação continuada faz parte de um percurso acadêmico necessário ao fortalecimento de qualquer profissão, uma vez que qualquer exercício profissional exigirá momentos de apropriação de elementos teóricos para a compreensão e a movimentação nesse mundo em constantes mudanças. No processo continuado de formação, a teoria dialogará diretamente com uma realidade concreta a fim de nela interferir provocando mudanças e avanços (Lagar, 2012, p. 71).

Nesse contexto, percebe-se a importância de discutir como a formação continuada se faz presente no cotidiano dos trabalhadores, especialmente dos trabalhadores docentes, objeto de estudo deste artigo.

A compreensão de trabalhador docente se refere ao contexto no qual o desenvolvimento do gênero humano necessita ser intencionalmente e sistematicamente apropriado pelos indivíduos, de forma que o conjunto dos indivíduos possa manter e, ainda, promover o contínuo desenvolvimento do gênero. Com isso, a forma de realização desse processo de apropriação passa a ser este próprio objeto de desenvolvimento do gênero humano, como resultado da crescente necessidade da produção da humanidade nos indivíduos, culminando na concepção de trabalho educativo. Aprimorando essa questão, Saviani (1991, p. 21) expõe:

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. Assim, 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 de atingir esse objetivo.

Todavia, vivemos em uma sociedade capitalista, ideologicamente burguesa, que para atender aos interesses do capital compreende a escola como um espaço de produção de mão-de-obra proletária, o que incide diretamente na formação dos professores. Nessa perspectiva, "há uma imposição de uma cultura e saberes hegemônicos, homogêneos para o público escolar de acordo com as concepções dominantes, daqueles que querem a manutenção do status quo" (Silva, 2021, p. 22). Assim, a sociedade hegemônica ao impor regras para o espaço escolar, impõe também para a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, com o intuito de que o professor seja um sujeito não crítico, corroborando com o ideário da ideologia dominante. Nesse sentido, "a formação continuada de professores é uma temática que se

apresenta sempre em pauta, e que representa um campo de disputa ideológica e política”(Oliveira, 2021, p.187), onde o trabalho do professor não está imune ao controle e às formas de racionalização imposto pelo sistema capitalista em que vivemos (Silva; Limonta, 2014), e isso nos faz refletir que nenhuma proposta de formação continuada é neutra, mas sempre organizada por interesse de sociedade que queremos formar.

A formação continuada de professores tende a se configurar de modo a atender a lógica do mercado, em um modelo que tem como objetivos aumentar a produtividade e transformar tudo em mercadoria, inserida na lógica do individualismo e da competitividade, próprias do sistema vigente, pautada em treinamentos e capacitações, em um formato pragmático, superficial, emergencial e aligeirado, baseado em palestras e/ou oficinas não problematizadas, desconsiderando os contextos e as particularidades em que os professores estão inseridos.

Nessa perspectiva, o professor, de forma isolada e individualizada, é o receptor das mensagens transmitidas, sendo sua única função aplicar no seu cotidiano escolar o modelo de práticas recebidas, sem fazer uma reflexão mais aprofundada, crítica e coletiva, onde “a atividade prática, portanto, passou a ser o principal eixo da formação docente, tendo como lócus central a experiência, o exercício prático” (Pereira, 2021, p. 142).

A formação continuada de professores alicerçada na teoria pragmática de educação, comumente proposta pelas instituições escolares, “é preconizada como um exercício prático baseado na experiência, na atividade, sendo aparentemente considerado o eixo de formação docente” (Silva, 2018, p. 11), minimizando a importância da teoria nesse processo de formação.

É preciso repensar o pragmatismo impresso nas formações continuadas de professores, “que busca subordinar a formação aos interesses estreitos e imediatos da realidade dada” (Araújo; Rodrigues, 2011, p. 2) e promover uma reflexão voltada para uma proposta de formação continuada que esteja abraçada na possibilidade de ser um “lugar mais apropriado para ele [professor] pensar, refletir e oportunizar mudanças na sua prática pedagógica por meio de uma reflexão com seus pares para consolidarem saberes que promovam mudanças na realidade da escola” (Oliveira, 2021, p. 189).

É a partir dessas reflexões que nos mobilizamos a compreender uma epistemologia que se posicione como contrária à lógica pragmatista de formação, considerando a formação continuada de professores como um espaço coletivo e colaborativo de produção de conhecimentos, no sentido de propor mudanças no cotidiano escolar. Assim, na tentativa de construir perspectivas de superação, encontramos na epistemologia da práxis uma possibilidade de discussão e articulação de uma nova proposta de formação continuada de professores, sendo a práxis “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”(Freire, 1997, p. 52). Desta forma, o termo práxis, aqui, significa a atividade humana guiada pela sua consciência, que se desenvolve com o conhecimento teórico sobre a realidade concreta (Kosik, 1976; Vásquez, 2007).

Abraçando essa epistemologia com a formação continuada de professores, compreendemos que:

Adotar a práxis como fundamento da proposta de formação continuada é possibilitar ao professor enxergar com clareza o seu trabalho, suas contradições, ir além das aparências e, fundamentado em conhecimentos teóricos, se movimentar, chegar à essência do fenômeno, refletir e tomar decisões conscientes com vistas a mudanças nessa mesma realidade, que não é estática (Lagar, 2021, p. 65).

Assim, a epistemologia da práxis, como uma teoria do conhecimento (Silva, 2018), e uma atividade humana que é intencional, criadora e reflexiva (Lagar, 2021), se apresenta como uma possibilidade de formação continuada fundamentada na unidade teoria e prática (práxis), onde a teoria se relaciona dialeticamente com a prática, em um movimento cíclico espiral da prática para a prática, intermediado pelas elaborações teóricas desenvolvidas.

Partindo dessas reflexões, evidencia-se a necessidade de repensar a formação continuada para os professores que atuam no ensino médio integrado (EMI) dos Institutos Federais, visto que esses profissionais lidam diariamente com os jovens que precisam ser formados em sua totalidade, com base na educação integrada, pois “derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos” (Pacheco, 2010, p. 14). Compreendendo a especificidade do trabalho dos professores que atuam no EMI dos Institutos Federais, e o compromisso com a formação humana integral, é que buscamos neste estudo compreender a formação continuada de professores a partir da epistemologia da práxis.

Nessa perspectiva, a questão fundamental que se coloca é: Como pensar a formação continuada de professores no sentido da práxis? Partindo dessa questão, daremos início a essa reflexão, com o objetivo de investigar as possibilidades da epistemologia da práxis na formação continuada de professores do ensino médio integrado dos Institutos Federais, tendo como procedimento metodológico o materialismo histórico dialético. Este método enxerga a existência dos seres humanos dentro de um contexto histórico e de acordo com as relações materiais da sociedade humana.

Nessa reflexão sobre o tema, inicialmente, traçaremos o movimento dialético entre a oferta do ensino médio integrado e o papel dos professores que atuam nesta modalidade de ensino. A seguir, descreveremos a importância da formação continuada para os professores que atuam no EMI, visto que esses profissionais tem como um de seus objetivos formar os estudantes na sua totalidade, de forma emancipadora. E por último, pautamos a epistemologia da práxis como categoria do materialismo histórico dialético, na formação continuada de professores que atuam no ensino médio integrado dos Institutos Federais.

O ensino médio integrado dos Institutos Federais e o papel do professor

Pensando na formação dos adolescentes e dos jovens, os Institutos Federais, instituídos pela Lei 11.892, oferecem o ensino médio, última etapa da educação básica, integrado ao ensino técnico, propondo a possibilidade de uma formação humana integrada, onde “ao mesmo tempo em que preserva sua qualidade de educação básica como direito social e subjetivo, possa situá-los mais especificamente em uma área técnica ou tecnológica” (Frigotto, 2012, p. 77).

O ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável - em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino - , mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 44).

Ao propor uma educação integrada, onde a educação geral e a educação profissional são partes inseparáveis de um mesmo processo, busca-se “garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política”(Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2018, p. 85).

Assim, o ensino médio integrado ao ensino técnico traz uma perspectiva de integração entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, de forma sólida, baseada nos conceitos científico-tecnológicos inseridos em uma cultura, em prol de uma emancipação do sujeito diante da realidade que lhe é posta. Nessa perspectiva de formação integral, o estudante se reconhece como sujeito histórico, social e cultural, capaz de compreender a realidade em que vive e a realidade que deseja transformar.

Ao ofertar o ensino médio integrado tendo como objetivo a emancipação humana (Pacheco, 2010), os Institutos Federais, na figura de seus professores e envoltos de uma política pública, propõem uma educação onde se visa “romper com a redução da formação à simples preparação para o mercado de trabalho” (Ciavatta, 2012, p. 99).

Nessa perspectiva, a emancipação do estudante do EMI só é uma possibilidade quando se pensa em uma educação básica e profissional com acesso a cultura, a ciência, a tecnologia, e ao trabalho, possibilitando a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos, abrindo-se, assim, um novo caminho de educação e formação humana.

Compreendendo a concepção de ensino médio integrado ao ensino técnico, é necessário agora compreender o perfil do professor que atua nesta modalidade de ensino, de forma a compreender posteriormente, a formação continuada necessária a esses professores.

Ensinar no contexto da educação profissional e tecnológica exige formar sujeitos críticos, conscientes do seu papel social e participantes ativos na sociedade. Nessa perspectiva, ao discorrermos sobre as bases conceituais da educação profissional e tecnológica, compreendemos que não há que se pensar em uma proposta de educação integrada sem concebermos amplamente a união entre trabalho, ciência, tecnologia, cultura e o compromisso com a formação de sujeitos históricos-críticos, que “permitam

ao jovem a compreensão dos fundamentos técnicos, sociais, culturais e políticos do atual sistema produtivo” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p.15). Formar o sujeito em todas essas dimensões, exige considerar que a educação profissional e tecnológica precisa caminhar conforme suas diretrizes mesmo diante de todos os desafios impostos, sempre na direção de um projeto de uma sociedade justa, que tenha como base uma educação integrada e emancipadora, oferecendo novos sentidos e significados.

Nesse sentido, o professor, no seu fazer pedagógico, deve promover a inter-relação de conhecimentos, articulando ciência e tecnologia, através da diversidade cultural, assumindo um compromisso que esteja pautado na ética e no “diálogo entre conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e conhecimentos e habilidades relacionadas ao trabalho” (Pacheco, 2010, p. 22), formando, assim, sujeitos conscientes do seu papel de construção e reconstrução da sociedade e da sua realidade, agindo sobre o mundo e sobre si mesmo.

O desafio colocado para os professores da educação profissional e tecnológica, na premissa da formação integrada, é o de comprometer-se com uma proposta pedagógica humanizadora, no sentido de uma formação omnilateral, voltada ao desenvolvimento de capacidade humana criadora, necessária para compreender o mundo social, de propor transformações e de lutar por estas.

A compreensão de formação omnilateral na teoria marxiana se relaciona com a compreensão ontológica de ser social, que possui a capacidade de, com sua prévia ideação, colocar em prática ações que transformam não apenas o mundo à sua volta, mas também a si mesmo. O desenvolvimento gerado pela união entre capacidade intelectual e manual permite o progresso humano em seu potencial emancipador, por desvelar que a realidade social com a qual se depara não é resultado de forças externas à humanidade, mas resultado da própria história da humanidade.

Nesse sentido, ensinar na perspectiva da formação integral é formar um sujeito que não tenha apenas a capacidade técnica, pois formar um sujeito apenas nessa dimensão, sem fazê-lo compreender a sociedade em que ele está inserido e a realidade em que deseja transformar, é formar um sujeito apenas para ser um instrumento de serviço da reprodução social e hegemônica que vivemos. A formação da capacidade técnica é essencial, mas é necessário formar também para o alcance do domínio de todas as ciências (humanas, naturais, artísticas, científico-tecnológicas), possibilitando a esses sujeitos em formação compreenderem a realidade em que vivem para além de sua aparência superficial, e a partir daí atuar em uma perspectiva de mudanças sociais (ou mesmo de manter a realidade, se for a convicção dele após compreender criticamente a sociedade em que vive).

Assim, ser professor da educação profissional e tecnológica na perspectiva da formação humana integral, é compreender-se como um agente que, pelo processo de ensino e de aprendizagem, propõe, a partir das suas práticas pedagógicas, a educação integrada.

A importância da formação continuada para os professores que atuam no ensino médio integrado

Para que os professores que atuam no ensino médio integrado sejam capazes de construir organicamente um ensino que se preocupe com a emancipação humana, com a formação integral dos indivíduos, com a oferta de uma educação integrada, reafirmando seu compromisso com esses jovens, é preciso que conheçam e compreendam o seu papel neste processo.

Um desafio encontrado neste processo é:

A mudança no interior da organização escolar, que envolve formação dos educadores, suas condições de trabalho, seu efetivo engajamento e mudanças na concepção curricular e prática pedagógica. Se os educadores não constroem, eles mesmos, a concepção e a prática educativa e de visão política das relações sociais aqui assinaladas, qualquer proposta perde sua viabilidade (Frigotto, 2012, p. 77).

Quando nos concentramos na questão do trabalho docente na formação integrada do discente, sentimo-nos confrontados com as inquietações se a formação continuada de professores é realmente um caminho importante e necessário capaz de responder às necessidades e conflitos enfrentados diariamente pelos professores no âmbito escolar. Frente a isso, assumimos o propósito de estudar acerca da importância da formação continuada para a prática docente, especialmente para os professores que atuam no ensino médio integrado.

A formação continuada de professores tem como objetivo não apenas refletir a complexidade do trabalho docente, mas para além, discutir possibilidades de transformação social da realidade concreta escolar em que vivem. Essa discussão deve partir dos problemas enfrentados pelos professores no seu cotidiano escolar, em um espaço coletivo e colaborativo de aprendizagem, com o intuito de produzir novos conhecimentos na interação com seus pares. Nessa direção, a formação continuada pode ser entendida como:

Aquela que diz respeito às ações que movimentam os conhecimentos impulsionados no processo formativo inicial. Refere-se à constituição de um conjunto de conhecimentos que, interligados à prática profissional, dialogam com a realidade concreta, a fim de melhor compreendê-la (para nela interferir), mostrando as suas contradições, configurando o triplo movimento dialético, que tem a prática como ponto de partida, a teoria como fundamentadora e desveladora dos fenômenos e o retorno à prática, agora, como uma visão de mundo mais ampliada (Lagar, 2021, p. 50-51).

Observa-se que a formação de professores é um processo importante e inconcluso, implicando em um movimento permanente de construção de saberes, pois "somos todos seres humanos, por isso, inacabados" (Freire, 1997, p. 55). Entende-se, assim, que a formação inicial tem como objetivo principal ensinar o professor a ministrar aula da disciplina estudada na sua licenciatura, e já a formação continuada tem como objetivo principal dialogar com a realidade concreta vivida diariamente nas instituições escolares, ajudando a resolver conflitos inerentes ao contexto educacional, construindo possibilidades e reconstruindo desafios. Assim, "a formação inicial e continuada de

professores não são aspectos isolados do desenvolvimento profissional, mas estão ligadas à profissionalização docente” (Lagar, 2012, p. 33).

Ao discutir a formação continuada de professores percebe-se que esta temática fundamenta-se na perspectiva de um processo importante, contínuo e constante de formação docente e assim, na necessidade de obter instrumentos para que o professor possa não apenas conhecer, mas também compreender e transformar a realidade do seu cotidiano escolar. Isso porque os professores têm direito de repensar e refletir a sua prática pedagógica, um direito adquirido em uma construção histórica de lutas e reivindicações e que hoje está garantido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, porém “tão importante quanto a previsão de direitos são as formas de concretizá-los” (Lagar, 2012, p. 73).

Nesse sentido, a formação continuada torna-se um espaço coletivo fundamental para a produção de conhecimento e de estratégias importantes para as mudanças da realidade escolar, alcançando questões mais concretas da prática docente, questões estas não produzidas na formação inicial.

Pressupostos para a formação continuada de professores pautada na epistemologia da práxis, à luz do método materialismo histórico dialético

Antes de falarmos sobre a proposta de formação continuada de professores pensada a partir da epistemologia da práxis, é necessário, primeiramente, compreender o método materialismo histórico dialético, para depois conhecer e reconhecer o conceito da epistemologia da práxis na perspectiva marxista, e a partir daí compreender a formação continuada de professores tendo a práxis como eixo formador.

O materialismo histórico dialético é um método que permite compreender que o ser humano, ao se relacionar com a natureza transformando-a, produz conhecimentos, tecnologias e ciência, alterando a condição da natureza em benefício da sua própria existência e de outrem. A escolha pelo materialismo histórico dialético:

Se deu pelo reconhecimento da ciência como um produto da história e da ação humana. Nessa perspectiva, o método se caracteriza pelo movimento do pensamento por meio da materialidade histórica da realidade humana nas suas relações sociais. Assim, a formação continuada de professores precisa ser pensada como um processo de construção social e histórica (Oliveira, 2021, p. 185).

Como forma de resistência e estratégia de superação das formações continuadas pragmáticas, fragmentadas, aligeiradas, imediatistas, descontextualizadas e acríicas da realidade é que se tem o materialismo histórico dialético no centro desse estudo, defendendo e possibilitando a compreensão e transformação da realidade escolar a partir de uma epistemologia marxista. Queiroz (2018) se aproxima com cuidado do materialismo histórico dialético, trazendo como necessidade a conceituação crítica e didática desse método, de forma pontual e significativa:

Materialista, posto que parte da realidade material objetiva; histórico, porque nasce da ação do homem sobre a natureza no processo de produção de sua

existência; dialético, porque evidencia a contradição inerente à realidade e o movimento do devir, da mudança e transformação dessa realidade (Queiroz, 2018, p. 210).

Nessa direção, para o materialismo histórico dialético, “o homem é o maior artesão da realidade” (Leite, 2017, p.851), mediante suas relações concretas com o mundo em que vive, com suas vivências e convivências com outros seres, em uma relação homem e natureza. É nessa perspectiva que o professor vive sua realidade escolar, nas suas relações com os estudantes, com a estrutura institucional em que atua, com seus pares, e com as possibilidades de produção de conhecimento e de mudança social.

Dessa forma, o materialismo histórico dialético é aqui apresentado como um método de interpretação de uma realidade que se pretende não apenas compreender, mas também transformar a partir da consciência crítica dessa realidade. Dito isso, este método não descarta e nem minimiza as reflexões e fundamentações teóricas. Nessa perspectiva, a transformação de uma dada realidade “parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega ao concreto”(Saviani, 1991, p. 11), ou seja, parte-se da realidade concreta em que o sujeito vive, da compreensão e consciência crítica dessa realidade, compreendendo o que precisa mudar e como mudar com base em fundamentações teóricas, e ao voltar para a sua realidade, sente-se capaz de transformá-la, como um sujeito da sua própria história. Assim, se caracteriza pelo movimento da realidade concreta, ou seja, parte da realidade concreta aparente, aquilo que é imediato, empírico, e por meio do conhecimento científico produzido transforma essa realidade, chegando na realidade concreta pensada.

Observa-se que a teoria é um movimento importante e essencial para se chegar à realidade pensada, transformada, pois sem a teoria a interpretação da realidade permanece na superficialidade.

A partir da compreensão do método utilizado, conceituaremos a epistemologia da práxis como uma categoria importante do materialismo histórico dialético, na concepção marxista. Para pensar a epistemologia da práxis, vamos pensá-la aplicada à dimensão da educação, para o constante processo do devir, em comunhão com a teoria do conhecimento, visto que o ser humano é um ser epistêmico.

Tomamos a epistemologia da práxis como teoria do conhecimento, que pode oferecer elementos para uma proposição de formação do homem e, neste caso específico, da formação de professores, pois posicionando a centralidade do conhecer na prática social dos indivíduos concretos historicamente como referência para a compreensão do real (Silva, 2018, p. 37).

Marx (1991) chama de práxis a ação humana de transformar a realidade existente. Para Silva “práxis implica a atividade de um sujeito intencional e social que age no mundo com o objetivo de transformá-lo de acordo com um fim”(2016, p. 8).

Ler esses autores nos levam a repensar a importância de se apoderar dessas leituras com o intuito de transcender o senso comum que diz que práxis é sinônimo de prática, nos remetendo ao erro na utilização e significação do conceito de práxis.

No entendimento marxista, base deste estudo, práxis não é apenas prática, mas sim uma prática repensada, consciente e intencional, que transforma a realidade e a sociedade em que o sujeito vive, a partir da mediação da teoria. Nesse sentido, práxis é a unidade teoria e prática, sendo a prática o ponto de partida para repensar a realidade e a teoria a elaboração do pensamento, um guia da ação que orienta a atividade humana, e que por meio dessa fundamentação teórica a prática é repensada de forma consciente, sendo o sujeito capaz de transformar a realidade, a natureza e a si mesmo.

Compreendemos a práxis como ação humana transformadora, prática formada por teoria, e por isso capaz de superar os primeiros estágios do pensamento - constatação e compreensão da realidade - para constituir um pensamento novo, que ao ser colocado em prática, pode transformar a realidade” (Silva; Limonta, 2014, p. 19).

A centralidade da concepção da práxis na dimensão educacional é importante para repensar a prática pedagógica dos professores a partir de momentos coletivos de produção de conhecimento, ou seja, a partir de uma proposta de formação continuada de professores que atuam na educação profissional e tecnológica. Nessa direção, pesquisamos e propomos uma formação docente que tenha a práxis como eixo formador. Assim,

A concepção de formação defendida neste trabalho é aquela permanente que se baseia no método dialético em que a elaboração do conhecimento passa por três fases: a prática (ponto de partida), a teórica e a prática (ponto de chegada). Parte-se da prática social docente, passa-se pela sólida fundamentação teórica, adquirida pela pesquisa, e, em seguida, o professor – agora com saber mais ampliado – terá condições de retornar à sua prática, com um conhecimento agora caracterizado pela unidade e pela organização (Lagar, 2012, p. 57).

A intenção dessa proposta de formação continuada pensada a partir da epistemologia da práxis é repensar a prática, a partir da própria prática, embasando-se em uma fundamentação teórica consistente e coletiva. Essa formação visa proporcionar aos professores que atuam no ensino médio integrado dos Institutos Federais e que têm como compromisso a formação humana integral, momentos coletivos de reflexão sobre sua prática, de forma intencional e contínua, fundamentando-a no conhecimento científico, ampliando referências, de forma contextualizada com a sua vivência escolar.

Nessa perspectiva, uma formação continuada pensada a partir da epistemologia da práxis não se busca propor qualquer formação, mas uma formação para além do pragmatismo, do imediatismo, da superficialidade e das aparências da realidade concreta vivida pelos professores e estudantes. É uma formação que prima pela profundidade do tema debatido entre os professores, de forma a estabelecer uma relação dialética com os conhecimentos do cotidiano e o científico, adquirindo um sentido mais crítico, consciente e intencional da realidade em que atuam e que pretendem transformar.

A consciência dos professores sobre a realidade escolar em que atuam e consequentemente sobre suas práticas pedagógicas não é espontânea e tampouco natural, e por isso a importância de momentos que proporcionem a reflexão sobre as suas práticas pedagógicas cotidianas embasada no domínio de uma fundamentação teórica. Nesse sentido, “ter clareza de quem se é e de qual lugar social ocupa é primeiro

passo para a realização de rupturas necessárias à transformação” (Queiroz, 2018, p. 218). Assim, pensar em uma formação a partir da epistemologia da práxis para os professores que atuam no ensino médio integrado é ir contrário ao individualismo, a meritocracia, a submissão e alienação do contexto em que se vive, envolvendo-se ativamente na complexidade dessa modalidade de ensino, vinculando ciência, trabalho e cultura, tendo como objetivo a formação humana integral.

A formação continuada na perspectiva da superação de uma formação fragmentada e pragmatista propõe a produção de conhecimento e a reflexão sobre a prática do professor, porém, para a realidade ser transformada, a formação necessita ser um momento de reflexão crítica e questionadora sobre a realidade concreta, partindo da prática sem negar a teoria, excluindo, assim, a superficialidade, o imediatismo e a negação do conhecimento teórico.

Conhecer o conceito de práxis e reconhecer que essa epistemologia pode ser uma mediação na transformação da realidade da prática docente e conseqüentemente do ensino dos estudantes é o primeiro passo para expor uma nova proposta de formação continuada. Nessa perspectiva, a práxis, por ser uma concepção crítica, considera a realidade material do professor e do estudante como um instrumento inicial para desvelar e transformar os processos de ensino e de aprendizagem do seu cotidiano escolar. Nesse sentido, quando falamos da práxis como eixo de formação, torna-se necessário que as formações continuadas tenham sempre como ponto de partida a prática do professor, ou seja, os conflitos e fragilidades encontradas pelos professores em sala de aula, e que precisam ser discutidas de forma coletiva, com seus pares, a fim de encontrarem juntos possibilidades de mudanças no cotidiano escolar.

Quando falamos de transformação da realidade, estamos falando da tomada de consciência da prática pedagógica e conseqüentemente da realidade concreta escolar, visando possibilidades de mudança social dessa realidade, a partir da formação. É importante destacar que refletir a prática sem fundamentação teórica, sem pensamento crítico, consciente, coletivo e intencional não garante a transformação de uma realidade. Para Frigotto (1991, p. 81):

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento para uma prática que altere e transforme a realidade posterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social.

Esse processo dialético, de conhecer e transformar a realidade, decorre da formação do sujeito que compreende a realidade à sua volta e o seu papel ativo na transformação dessa realidade. Na educação escolar, essa formação ocorre em espaços coletivos de troca de saberes, oferecidos pela Instituição, sendo o professor responsável por participar e se envolver ativamente nesses encontros e assim, também se transformar nesse processo. Dessa forma, é importante que o docente compreenda as fragilidades da realidade da educação brasileira e sobre suas práticas pedagógicas de forma contínua, pensando sempre na comunidade escolar em que atua e na comunidade escolar que precisa e deseja transformar.

Nessa direção, organizar uma formação continuada pautada na epistemologia da práxis é pensar em uma formação coletiva de professores onde “são criadas oportunidades para o professor explorar e questionar seus próprios saberes e práticas, bem como para conhecer saberes e práticas de outros professores”(Ferreira, 2008, p. 152), estabelecendo relações coletivas de prática-teoria e a partir daí compreender quais são as mudanças necessárias nas suas práticas pedagógicas para que se possa realmente proporcionar aos seus estudantes do ensino médio integrado à formação integral.

O ponto de partida para teorizar essa formação pensada a partir da práxis, ou seja, o primeiro elemento essencial para que essa formação possa ocorrer, é a tomada de consciência dos professores como um profissional inacabado, e que por isso precisa estar em constante formação. Para Paulo Freire (1987), o homem é um ser inconcluso, histórico, que se educa continuamente através de um movimento dialético no mundo que o rodeia. Porém, a sociedade hegemônica em que vivemos se esforça para que o professor não tenha essa consciência de incompletude, fazendo com que ele apenas se adapte à realidade apresentada, acreditando que a formação inicial é suficiente, como se tivesse sua identidade fixa, imutável e predeterminada pelos estudos recebidos na graduação.

Dessa forma, a formação continuada de professores pensada a partir da práxis critica a formação de professores que possuem apenas o objetivo de adaptar o docente às coisas do jeito que são, anulando o potencial dos professores de transformar a realidade a qual pertencem. A formação continuada não pode basear-se numa mera transmissão de conceitos, técnicas e/ou conteúdos esvaziados de significados e de práxis. Esse tipo de formação permite apenas a repetição mecânica dos elementos aprendidos. Esta concepção nega a práxis, pois insinua que o docente é um ser passivo do conhecimento.

Depois de tomar consciência da sua incompletude como trabalhador docente, o professor precisa conhecer e reconhecer a realidade escolar concreta em que vive, suas fragilidades e desafios, para então, poder contribuir no desenvolvimento dos seus estudantes. Assim, um outro elemento importante na proposta de formação continuada de professores pensada a partir da práxis é a observação consciente e intencional da realidade concreta em que os professores atuam e que precisam transformar.

A consciência dessa realidade escolar é indispensável ao desenvolvimento da práxis, pois a práxis não se dá na dicotomia prática e reflexão, prática e teoria, mas na unidade desses elementos. Nesse sentido, para a práxis acontecer, é necessário que conscientemente o professor observe a sua realidade, a sua prática pedagógica, faça reflexões sobre elas, para posteriormente, transformá-las, pensando sempre na comunidade escolar em que vive e que precisa mudar. Essa consciência não é algo natural e não existe por si só, mas a partir de uma relação direta com as condições concretas, no qual os indivíduos, no caso aqui, os professores, produzem sua realidade material. Assim, a consciência dos professores está fundamentada na sua condição material de existência, nas suas relações concretas diante da realidade, partindo, então, da consciência docente em relação à sua prática pedagógica.

Somos seres sociais e situados, constituídos historicamente, influenciados e ao mesmo tempo dispostos a construir novas formas de produção e reprodução da vida material. Assim, as maneiras com que produzimos nossa existência

revelam as diferentes formas que encaramos a realidade que está posta e que nos desafia a sua transformação (Sousa, 2021, p. 83).

Outro elemento importante para que a formação pensada a partir da práxis se concretize, é a construção de espaços de formação, onde os professores, de forma coletiva com seus pares, possam se reconhecer como um profissional ativo do cotidiano escolar em que vivem, como agentes de transformação. É importante ressaltar que quando falamos em formação continuada coletiva, na perspectiva da práxis, não estamos apenas falando em agrupar um conjunto de professores num mesmo espaço físico, mas para além disso propor atividades, intencionais e contextualizadas, em que o coletivo discuta, planeje e interaja em ideias e estratégias de forma consciente e crítica visando à transformação da realidade escolar.

Diante do exposto, pensar em uma proposta de formação continuada pautada na práxis, é partir da realidade material dos professores e dos estudantes, ou seja, da prática pedagógica cotidiana, refletir essa realidade, coletivamente, fundamentando-se em teorias, isto é, no conhecimento científico acumulado historicamente e sistematizado, para depois voltar para a prática e transformá-la. Essa construção não ocorre em momentos isolados de formação, mas sim em um processo contínuo e interdependente de encontros pedagógicos, a partir das inquietações dos professores no seu cotidiano escolar.

Essa formação para os professores que atuam no ensino médio integrado dos Institutos Federais vai além de aceitar ou mesmo compreender a realidade escolar, propõe transformar a prática pedagógica, porém essa transformação não se dá de forma direta e imediata, mas a partir de uma formação coletiva e contínua, como forma de superação das formações pragmáticas e imediatistas. Nesse sentido, a formação continuada para os professores que atuam no ensino médio integrado pensada sob a epistemologia da práxis, a partir do materialismo histórico dialético, não pretende menos do que conhecer, interpretar e transformar a realidade escolar dos professores e dos alunos.

Considerações finais

Pensar na formação continuada para os professores que atuam no ensino médio integrado envolve pensar em uma epistemologia que considere a produção coletiva de conhecimentos e a formação crítica, superando o imediatismo e a individualidade. Assim, a epistemologia sugerida, estudada e abraçada neste estudo foi a epistemologia da práxis, considerando que a superação de formações continuadas pragmáticas só é possível a partir dessa epistemologia.

Assim, o processo de formação continuada de professores pensado na epistemologia da práxis, objeto deste estudo, parte da premissa de que a prática pedagógica do professor, a partir de momentos coletivos de reflexão e construção de significados, deve ser analisada, compreendida, interpretada e transformada, indo além da superficialidade. Nessa direção, a formação de professores em torno dessa

epistemologia encontra-se como forma de resistência a formações fragmentadas e pragmáticas.

A formação continuada para professores que atuam no EMI pautada na epistemologia da práxis, fundamentada no materialismo histórico dialético, está calcada no fortalecimento do protagonismo dos professores nesses espaços de aprendizagem, de forma a produzir elementos importantes para o pensar e repensar a sua prática pedagógica.

Dentro de um limite histórico e social, construímos proposições sobre a formação continuada pensada na perspectiva da epistemologia da práxis, traduzida na construção de uma formação continuada que realmente faça sentido para os professores, colocando-os como protagonistas dessa formação e com reais possibilidades de conhecer, interpretar e transformar a comunidade escolar em que atuam.

Embora essa questão não seja nova, merece continuar sendo discutida devido a sua complexidade e importância. Defende-se que a proposta de formação continuada pensada a partir da epistemologia da práxis apresentada neste estudo deve continuar sendo investigada e aprimorada, sempre no sentido de contribuir com o trabalho dos professores.

Referências

ARAÚJO, R. M. de L; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). **Filosofia da práxis e didática da educação profissional**. Campinas, SP: Autores associados, 2011.

BRASIL. **Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Seção 1. p.1.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.

FERREIRA, A. C. O trabalho colaborativo como ferramenta e contexto para o desenvolvimento profissional: compartilhando experiências. In: NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. V. (org). **A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. RAMOS, M. N. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n.5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-56.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o Ensino Médio. *In:* FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 57-82.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In:* FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991. p. 69-90.

LAGAR, Fabiana Margarita Gomes. Epistemologia da práxis: referência para a construção de proposta de formação continuada de professores. *In:* CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro (org.). **Epistemologia da práxis na formação de professores: diferentes prismas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021, p. 50-51.

LAGAR, Fabiana Margarita Gomes. **Formação continuada de professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2009-2011): a percepção docente**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

MARX, Karl e Engels, F. **A ideologia alemã** (Feuerbach). 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1991.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. 1. ed. Curitiba: IFPR, 2014

OLIVEIRA, Alessandra Batista de. Sentidos da formação continuada para o docente: o pacto nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio/PNEM. *In:* CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro (organizadora). **Epistemologia da práxis na formação de professores: diferentes prismas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021, p.183-202.

PACHECO, Eliezer Moreira. Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010.

QUEIROZ, V. R. de F. O materialismo histórico dialético na pesquisa educacional: posicionamento ético-político de contestação à hegemonia. *In:* MAGALHÃES, S. M. O.; SOUZA, R. C. C. R. de (org.). **Epistemologia da práxis e epistemologia da prática: repercussões na produção de conhecimentos sobre professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018. p. 193-226.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez Editora; Autores Associados, 1991

SILVA, K. A. C. P. C. da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

SILVA, K. A. C. P. C. da. A formação contínua docente como questão epistemológica. *In:* Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 18., 2016, Cuiabá. **Anais [...]**. Cuiabá, agosto, 2016.

SILVA, Ânderson Jésus da. Pedagogia histórico crítica na educação científica: apontamentos para a formação de professores de química no contexto da epistemologia da práxis. *In:* CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro (org.) **Epistemologia da**

práxis na formação de professores: diferentes prismas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021, p.19-48.

SILVA, K. A. C. P. C. da.; LIMONTA, S. V. Formação de professores em uma perspectiva crítico-emancipadora: a materialidade da utopia. *In:* SILVA, K. A. C. P. C. da.; LIMONTA, S. V. (org.). **Formação de professores na perspectiva crítica:** resistência e utopia. Brasília: Universidade de Brasília, 2014. p. 11-26.