ISSN: 2674-9270
Volume. 8, n. 1, jan. /jun. 2026

ARTIGO

Recital
Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara/MG.

Formação de professores nas licenciaturas dos Institutos Federais: contribuições da aprendizagem transformadora

Francisco das Chagas de Sena
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
E-mail: sena.francisco@ifrn.edu.br

Diogo Pereira Bezerra
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
E-mail: diogo.bezerra@ifrn.edu.br

Verônica Maria de Araújo Pontes
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
E-mail: pontes.veronica@ifrn.edu.br

DOI: *https://doi.org/10.46636/recital.v8i1.584*

Recebido: *20 Jun. 2024*

Aceito: *12 Jan. 2026*

Como citar este artigo: SENA, Francisco das Chagas de; BEZERRA, Diogo Pereira; PONTES, Verônica Maria de Araújo. Formação de professores nas licenciaturas dos Institutos Federais: contribuições da aprendizagem transformadora. **Recital - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara/MG**, v. 8, n. 1, p. 1–15, 2026. DOI: 10.46636/recital.v8i1.584. Disponível em: https://recital.almenara.ifnmg.edu.br/recital/article/view/584.

Está obra está licenciada sobre uma Creative Commons Attribution 4.0 International License. Nenhuma parte desta revista poderá ser reproduzida ou transmitida, para propósitos comerciais, sem permissão por escrito. Para outros propósitos, a reprodução deve ser devidamente referenciada. Os conceitos emitidos em artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

Formação de professores nas licenciaturas dos Institutos Federais: contribuições da aprendizagem transformadora

RESUMO

O presente artigo objetiva apresentar, à luz de alguns teóricos, como a formação de professores realizada no âmbito das licenciaturas dos Institutos Federais pode dialogar ou promover um diálogo com temáticas relacionadas à EPT e as contribuições que a Aprendizagem Transformadora pode dar a esse processo formativo. A metodologia está fundamentada em uma abordagem qualitativa, pautada em uma pesquisa de natureza básica e bibliográfica. Apresenta a seguinte estrutura: a) questiona se a formação de professores nas licenciaturas dos Institutos Federais tem ocorrido sob a perspectiva da EPT; b) discute como a Teoria da Aprendizagem Transformadora pode contribuir no processo de formação dos professores. Conclui-se que há especificidades que devem ser consideradas na formação de professores no âmbito das licenciaturas dos IF, como por exemplo, o diálogo sobre os fundamentos ontológicos e históricos que envolvem o trabalho e educação, a formação omnilateral dos sujeitos, o currículo integrado, dentre outros. Esses achados levam a questionar o verdadeiro papel dessas licenciaturas, visto que ocorrem em instituições de EPT, cujas bases teóricas e epistemológicas caminham na direção de uma formação para o mundo do trabalho numa concepção contra hegemônica e emancipatória.

Palavras-chave: Formação de professores. Licenciatura. Aprendizagem Transformadora.

Teacher education in teaching degree programs at Federal Institutes: contributions of transformative learning

ABSTRACT

This article aims to present, in light of contributions from selected theorists, how teacher education carried out within undergraduate teaching degree programs at Federal Institutes can engage in or promote dialogue with themes related to Professional and Technological Education (PTE), as well as the contributions that Transformative Learning can offer to this educational process. The methodology adopts a qualitative approach, based on basic and bibliographic research. The article is structured as follows: (a) it questions whether teacher education in the teaching degree programs of Federal Institutes has been conducted from the perspective of PTE; (b) it discusses how Transformative Learning Theory can contribute to the teacher education process. The study concludes that there are specific aspects that must be considered in teacher education within the context of teaching degree programs at Federal Institutes, such as dialogue on the ontological and historical foundations of work and education, the integral human development of individuals, the integrated curriculum, among others. These findings lead to questioning the true role of these teaching degree programs, since they take place within PTE institutions whose theoretical and epistemological foundations are oriented toward education for the world of work, based on a counter-hegemonic and emancipatory conception.

Keywords: Teacher education. Teaching degree programs. Transformative Learning.

INTRODUÇÃO

Com a institucionalização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCT, por intermédio da Lei nº 11.892/2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IF, foram criados, demandando uma maior necessidade formativa de docentes para atuar na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Atrelado à institucionalização, ocorreu também a expansão da Rede por todo o território nacional, em especial dos IF, os quais se constituíram em instituições formadoras de grande prestígio educacional, estabelecendo-se como *locus* de produção de conhecimento, fundamentados em princípios legais e teóricos de educação pública, política, cidadã, humanista, inclusiva e profissional, com destaque para o mundo do trabalho (Müller, 2019).

Outro ponto relevante foi em relação à verticalização das ofertas, visto que foi possível disponibilizar em apenas um espaço formativo, cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores (Cursos FIC), de educação profissional técnica de nível médio, cursos superiores de tecnologia, licenciatura, bacharelado e engenharia, além da pós-graduação *lato sensu* (aperfeiçoamento e especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

Em relação à formação inicial docente realizada em nível de licenciatura, é cabível frisar que em cada exercício os IF devem garantir o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para esta finalidade, de acordo com o disposto na Lei nº 11.892/2008. Em uma rápida pesquisa na Plataforma Nilo Peçanha, foi possível identificar que tomando como base o ano de 2023, foram disponibilizados 938 cursos de licenciatura, com 110.289 matrículas em toda a Rede[1]. Especificamente em relação aos IF, foram 929 cursos, com 109.328 matrículas (Brasil, 2024).

Entretanto, apesar desse número considerável de cursos de licenciatura, oportunizando o acesso ao ensino superior, sobretudo nas regiões interioranas do país, buscando suprir a falta de professores em algumas disciplinas nas cidades que estão afastadas dos grandes centros urbanos, conforme apontado por Lustosa e Souza (2015), cabe indagar: como a formação de professores realizada no âmbito das licenciaturas dos IF pode dialogar ou promover um diálogo com temáticas relacionadas à EPT? Além disso, como a Teoria da Aprendizagem Transformadora pode contribuir nesse processo?

Em linhas gerais, uma formação para a EPT no âmbito das licenciaturas dos IF não se reduz à preparação técnica para o ensino de conteúdos específicos. Trata-se de uma formação docente orientada pela concepção de educação como prática social, que compreende o trabalho como princípio educativo e visa à formação humana integral. Ou seja, a licenciatura voltada à EPT deve formar um professor crítico, reflexivo e comprometido com a emancipação dos sujeitos trabalhadores, capaz de compreender as políticas públicas, os arranjos produtivos e as relações sociais que atravessam a educação profissional.

Quanto à Teoria da Aprendizagem Transformadora, desenvolvida por Jack Mezirow, compreende a aprendizagem como um processo profundo de mudança nos quadros de referência dos sujeitos — isto é, nas crenças, valores, pressupostos e modos de interpretar a realidade. Trata-se, portanto, de uma teoria fortemente vinculada à educação de adultos, à formação crítica e à construção de sujeitos capazes de ler e transformar a realidade social.

[1] Conforme o art. 1º da Lei nº 11.892/2008, a Rede Federal de EPT é constituída pelas seguintes instituições: I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; V - Colégio Pedro II.

Neste sentido, a presente pesquisa tem como objetivo apresentar, à luz de alguns teóricos, como a formação de professores realizada no âmbito das licenciaturas dos Institutos Federais pode dialogar ou promover um diálogo com temáticas relacionadas à EPT e as contribuições que a Aprendizagem Transformadora pode dar a esse processo formativo.

Esta pesquisa classifica-se como qualitativa, que de acordo com Creswell (2007, p. 184), "[...] emprega diferentes alegações de conhecimento, estratégias de investigação e métodos de coleta e análise de dados". Creswell (2007), enfatiza também que esse tipo de estudo é essencialmente interpretativo, visto que o pesquisador elabora a análise dos dados filtrando-os por meio de um olhar pessoal, com base em um momento histórico e sociopolítico específico. Além disso, é de natureza básica, pois se constitui em um estudo bibliográfico a fim de compreender as produções científicas e perceber possíveis lacunas na literatura, sem a pretensão de resolver uma situação problemática do cotidiano do pesquisador. Para Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa básica tem por objetivo constituir conhecimentos novos fundamentais para o avanço da ciência sem utilização prática prevista. Quanto à pesquisa bibliográfica, Severino (2013) destaca que esta é baseada em um complexo de materiais já publicados – livros, artigos, dissertações, dentre outros.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS LICENCIATURAS DOS INSTITUTOS FEDERAIS SOB A PERSPECTIVA DA EPT

De acordo com Nóvoa (2019), historicamente a formação de professores não foi tratada pelas universidades como uma prioridade, revelando certa indiferença quando comparadas a outras profissões como teologia, direito e medicina, que estão na gênese destas instituições. Para Nóvoa (2019), isso foi agravado no tocante à formação de educadores para atuarem na educação infantil e no ensino fundamental, a qual ocorria por meio de escolas normais, de nível médio e não superior. Em relação ao ensino médio, "[...] o interesse dos universitários de Letras e de Ciências foi, muitas vezes, por mero oportunismo, a fim de assegurarem os seus postos e financiamentos, podendo, assim, dedicar-se ao que verdadeiramente lhes interessava, as suas áreas disciplinares" (Nóvoa, 2019, p. 8).

Se historicamente a preocupação com a formação de professores nas universidades foi relegada a segundo plano, o campo específico de estudos sobre essa temática também o foi, em especial em relação ao Brasil, dado que este é de certa forma recente, pois esteve geralmente atrelado ao campo da Didática. Entretanto, algumas pesquisas como as realizadas por Marcelo Garcia (1999); André (2010a, 2010b), têm demonstrado que este assunto vem adquirindo ao longo dos anos um campo próprio de estudos, tendo como processo embrionário os anos de 1990 e sendo potencializado a partir do início dos anos 2000. Isso passou a se materializar não apenas pelo fato do aumento do interesse dos pesquisadores pelos assuntos concernentes à formação e ao trabalho docente, mas também por diversos outros fatores, como o crescimento da produção acadêmica relacionada ao tema, o destaque proporcionado pela mídia sobre a temática e ao surgimento de eventos científicos e respectivas publicações dedicadas exclusivamente às demandas de formação docente (André, 2010b).

Inclusive, há associações de pesquisa, como por exemplo a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED[2], que dispõe de grupos de trabalho voltados exclusivamente à pesquisa sobre formação de professores. No caso dessa Associação, existe o Grupo de Trabalho 08 (GT8), o qual é responsável por desenvolver pesquisas no campo da

[2] Para maiores informações, consultar: https://anped.org.br/reunioes-nacionais/

formação docente. Além disso, há diversas revistas especializadas que também publicam artigos relacionados ao assunto, como "A Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores (RBPFP)", "Educação & Realidade" e a "Revista Brasileira de Educação (RBE)", dentre outras. No campo da EPT, a nível de exemplo, existe a "Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica (RBEPT)[3]", um periódico eletrônico de acesso aberto, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Esta revista aborda conteúdos sobre formação de professores, em virtude que há uma linha de pesquisa do PPGEP, a linha 2, que trata sobre "Formação Docente e Práticas Pedagógicas em Educação Profissional".

Dito isto, é oportuno mencionar que nas instituições de EPT, em especial nos IF, essa formação de professores tem ocorrido por intermédio das Licenciaturas, as quais são respaldadas pela Lei nº 11.892/2008, que dispõe no artigo 8º sobre o percentual mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas em cada exercício, para atender a um dos objetivos propostos para esta institucionalidade. Além disso, há de forma explícita um compromisso assumido por estas instituições em formar professores nas áreas de Ciências e Matemática, que dispõem de uma maior defasagem docente. Entretanto, a exigência legal também afirma o compromisso em formar professores para a EPT. Todavia, faz-se necessário indagar sobre alguns pontos: 1) Que tipo de professor se está formando nestes espaços educativos? 2) Como a formação de professores realizada no âmbito das licenciaturas dos IF pode dialogar ou promover um diálogo com temáticas relacionadas à EPT?

Neste sentido, alguns estudiosos do campo trabalho e educação apresentam elementos norteadores, que apontam para possíveis respostas a tais questionamentos. É o caso de Pasqualli, Silva e Silva (2019), que enfatizam ser essencial que o jovem estudante compreenda que está imerso em um modelo produtivo capitalista, e que o conhecimento, apesar de gestado socialmente, está em contínua disputa e que, normalmente, a classe que possui a propriedade dos meios materiais consegue hegemonia neste confronto tão crucial. Por isso, é imprescindível analisar criticamente as noções de educação e trabalho, por constituírem-se em elementos de libertação do conhecimento trancado "em si", tornando assim a educação emancipadora.

Souza (2013), questiona se há uma clareza de que se está formando homens e não mercadorias. Para ele, o papel dos profissionais docentes formados nas instituições de EPT vai além da simples preparação para o mercado. Ou seja, deve-se preparar homens e mulheres que consigam se posicionar na sociedade, compreendendo-a como ela é. Além disso, é necessário também entender as relações estabelecidas entre a economia política, as condições materiais de sobrevivência e o próprio trabalho docente realizado. Desta forma, a formação docente nas instituições de EPT e especificamente nos IF, deve redundar na preparação de jovens habilitados não apenas para "manusear" mecanicamente o conhecimento obtido, mas para utilizá-lo de forma autônoma, tendo em vista a sua própria emancipação.

Moura (2014), destaca que a formação docente necessita ultrapassar as fronteiras colocadas pelo sistema capitalista sob o prisma da hegemonia neoliberal, contribuindo assim para que "[...] os formandos alcancem autonomia e emancipação, de modo que possam atuar na perspectiva da transformação social orientada ao atendimento dos interesses e necessidades das classes trabalhadoras" (Moura, 2014, p. 78). E, para alcançar esta finalidade, Moura (2014) afirma ser fundamental que a estrutura curricular esteja pautada na perspectiva

[3] Para maiores informações sobre o periódico, clicar no *link*: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT

da formação humana integral, incorporando trabalho, ciência, tecnologia e cultura, que se configuram como eixos estruturantes do currículo integrado.

De acordo com Ramos (2005), o currículo integrado é uma concepção complexa de formação humana que busca a formação omnilateral dos sujeitos, fundamentada na indissociabilidade das dimensões estruturantes da prática social: trabalho, ciência e cultura. Essa perspectiva se manifesta no projeto de escola unitária, que visa superar a dualidade histórica entre a formação para o trabalho manual e a formação intelectual, adotando o trabalho como princípio educativo (em seus sentidos ontológico — realização humana — e histórico — prática econômica).

No plano curricular, o conceito se traduz na integração de conhecimentos gerais e específicos em uma totalidade curricular, onde a realidade concreta é vista como uma síntese de múltiplas relações. Essa integração exige uma postura epistemológica que, através da interdisciplinaridade, reconstitui a totalidade do real, superando a fragmentação disciplinar para que os conceitos sejam apreendidos em sua gênese histórica e potencial produtivo, permitindo aos estudantes a compreensão do mundo e a construção de projetos de vida na perspectiva da emancipação humana e transformação social.

Por conseguinte, é de suma importância que a formação de professores, realizada no âmbito dos cursos de licenciatura dos IF, considere as concepções de caráter contra-hegemônicas, visto que estas reconhecem os envolvidos em sua totalidade social e confrontam o processo de desumanização que atravessa as relações capitalistas. Essa forma de compreensão concebe a pessoa humana como um ser finito, histórico, limitado, inconcluso, todavia ciente dessa inconclusão, que nas palavras de Freire (2001), representa um ser permanentemente em busca, em processo, que está em constante desafio frente ao processo de desumanização.

Seguindo este raciocínio, Ramos (2003) elenca que do ponto de vista curricular, uma formação na perspectiva contra-hegemônica será possível de ser alcançada, caso alguns pressupostos epistemológicos e ético-políticos de uma pedagogia emancipatória estiverem presentes, dentre eles:

> a) que a realidade concreta é uma totalidade, de modo que o currículo busque abranger todas as dimensões do conhecimento, em que se incluem determinações e potencialidades técnico-operacionais, econômicas, físico e socioambientais, sócio-históricas e culturais; b) que o homem, como sujeito histórico-social, não se dispõe psicologicamente a adaptar-se às instabilidades sociais, mas a enfrentar a realidade concreta, apropriando-se dela, transformando-a e transformando-se permanentemente; c) que o processo de subjetivação não é intrínseco ao próprio indivíduo, mas síntese das relações sociais em que o homem se apropria da realidade objetiva e, assim como apreende subjetivamente suas leis, objetiva-se como ser social por meio das próprias ações sobre a realidade; d) que a contextualização dos conteúdos de ensino como mecanismo que potencializa a aprendizagem significativa não pode limitar os conteúdos à forma como se manifestam no cotidiano, mas deve levar à compreensão da realidade de forma pensada, para além do senso comum; e) que as disciplinas científicas e escolares têm uma história e uma identidade epistemológica, de modo que suas fronteiras não se dissolvem por simples opção metodológica (Ramos, 2003, p. 96).

Um ponto que chama a atenção nesta citação diz respeito à abrangência curricular que, para Ramos (2003), deve permear todas as dimensões do conhecimento. Sendo assim, defende-se que nas propostas curriculares das licenciaturas dos IF, temáticas que envolvam discussões sobre a EPT, tais como fundamentos ontológicos e históricos da relação trabalho e

educação, educação politécnica, formação omnilateral, dentre outros, não fiquem de fora dos Projetos Pedagógicos desses cursos, dado que tais licenciaturas ocorrem em instituições de EPT. Além disso, os egressos poderão atuar futuramente como docentes nesses espaços educativos. Daí a necessidade de pelo menos um corpo de conhecimento basilar acerca do assunto.

Todavia, o que se tem observado é exatamente o contrário, visto que as licenciaturas ofertadas nesses espaços não têm se preocupado em discutir as questões da EPT e sim, apenas formar professores nos mesmos moldes das universidades. Essa assertiva pode ser comprovada em uma pesquisa realizada por Costa (2012), em sua tese de doutoramento. Costa (2012) investigou as licenciaturas de cinco IF e pôde identificar,

> [...] que a ênfase na habilitação desse professor é o ensino fundamental e médio. Pelas leituras dos documentos, PDI e PPI, não parece existir a intenção ou propósito de se formar para a educação profissional e tecnológica. Além do ensino fundamental e médio, constatamos a referência à possibilidade de atuação na EJA, mas não o fazem nem de forma explícita ou implícita, em relação à EPT. Observamos a partir dos documentos consultados, que a formação docente definida por estes institutos investigados comunga com os discursos originados do governo, a proeminência é formar professores para as disciplinas do ensino médio, sobretudo para a física, a química, a biologia e a matemática (Costa, 2012, p. 175).

Costa (2012) defende que as licenciaturas ofertadas nos IF deveriam incorporar em suas matrizes curriculares a formação de professores para a EPT, dado que tais cursos ocorrem em instituição de educação profissional. Apesar de ser um estudo publicado há mais de treze anos, percebe-se que no cenário atual a situação permanece praticamente a mesma, conforme explicitado por Sena (2023), ao pesquisar uma licenciatura em Ciências Biológicas em um dos *campi* do Instituto Federal do Ceará.

Nesta pesquisa, Sena (2023) analisou o desenho curricular de cinco disciplinas do núcleo pedagógico (Fundamentos Sociofilosóficos da Educação, História da Educação, Política e Gestão Educacional, Didática Geral, Currículo e Programas) do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da referida licenciatura, e constatou que praticamente inexistiam discussões sobre as bases da EPT e a formação de professores para essa modalidade. Quanto à concepção que norteava o referido curso (justificativa, objetivos, áreas de atuação e perfil do egresso), esta se apresentou com um caráter utilitarista, instrumental e mercadológico, não elencando pontos que remetesse a uma formação humana integral, em que o trabalho fosse visto como princípio educativo.

Quanto aos demais dados obtidos por meio de questionários aplicados a estudantes e egressos e em atividades desenvolvidas por intermédio de um minicurso, foi evidenciado que os estudantes e egressos praticamente não adquiriram conhecimentos sobre as bases da EPT durante o processo de formação inicial ocorrido na licenciatura. Isso pôde ser inferido de três formas: pela superficialidade das discussões a respeito do tema no PPC; nos diálogos durante o próprio minicurso e nos questionários respondidos (Sena, 2023).

Em outra pesquisa, Ribeiro (2021) analisou a abordagem da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na formação inicial de professores de Matemática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF), tomando como base o trabalho como princípio educativo e o ensino integrado, buscando responder de que maneira a EPT estava inserida na formação inicial daqueles professores no Instituto Federal.

Como resultados, foi constatado que, embora houvesse aspectos pertinentes à EPT no plano de ensino de algumas disciplinas do curso, inexistia uma intencionalidade explícita de

formação para a EPT ou uma sistematização para viabilizá-la, concluindo assim que a inserção da EPT na formação inicial do curso de Licenciatura em Matemática era ocasional e não intencional, não havendo uma ação articulada e sistematizada para essa finalidade.

Outro ponto observado, foi a ausência de intencionalidade nos documentos institucionais, visto que não foi encontrado no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFF um elemento que indicasse uma intenção manifesta de formar os licenciandos para atuarem na EPT. De forma semelhante, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Matemática não continha um enunciado sobre o propósito de formar professores para atuar nas diversas modalidades da Educação Básica, incluindo a EPT.

Por fim, ao analisar aspectos relacionados ao Estágio Curricular Supervisionado, Ribeiro (2021) percebeu que o Plano de Atividades de Estágio (PAE) não apresentava referência específica à EPT. Também não havia obrigatoriedade ou opção preferencial de estágio no IFF ou em outra instituição que oferecesse EPT, permitindo que o egresso integralizasse o curso sem ter contato prático com essa realidade.

Dessa forma, Lustosa e Souza (2015, p. 2) questionam: "[...] sendo os IF instituições de educação profissional e que um bom percentual de sua oferta está voltado para as licenciaturas, como estas pensam e formam os futuros docentes que delas saem? Esta é uma questão que deveria ser muito bem-posta nos documentos produzidos por esses IF".

Neste sentido, Lima (2014) problematiza essa situação, elencando que embora os IF sejam instituições que dependem diretamente do trabalho do professor para a educação profissional e tecnológica, com uma prática já estabelecida nessa área, e apesar das diretrizes legislativas e políticas indicarem a necessidade de formar professores para esse contexto, a implementação dessa formação não havia ainda ocorrido em larga escala até a publicação do estudo em questão, ou seja, em 2014. As políticas e orientações para a formação dos professores das disciplinas específicas da educação profissional e tecnológica não são claras nos documentos oficiais, levantando dúvidas sobre o real interesse dos Institutos Federais em realizar essa formação docente. De maneira mais evidente, fica claro que a proposta dos IF é preparar professores para a educação básica.

Na seção seguinte será abordado acerca da possibilidade de contribuição da aprendizagem transformadora na formação de professores, elencando alguns elementos teórico-metodológicos apontados por Jack Mezirow, além de outros estudiosos que discutem a formação docente sob uma perspectiva crítico-reflexiva.

A APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA COMO POSSIBILIDADE DE CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O conceito de aprendizagem transformadora foi desenvolvido por Jack Mezirow, em 1978, o qual publicou na revista norte-americana *Adult Education Quarterly*, um artigo intitulado: *Perspective Transformation*. No artigo, há uma defesa pelo reconhecimento da dimensão crítica da aprendizagem, propiciando a estruturação dos pensamentos, sentimentos e ações, que constituem para Mezirow, um modelo de referência. Para este teórico, a definição de aprendizagem transformadora é delineada como sendo "[...] o processo pelo qual transformamos modelos de referência problemáticos (mentalidades, hábitos mentais, perspectivas de significados) –, conjunto de hipóteses e expectativas – para torná-los mais inclusivos, diferenciados, abertos, reflexivos e emocionalmente capazes de mudar" (Mezirow, 2013, p. 112).

Os modelos de referência aludidos por Mezirow (2013), dizem respeito aos suportes culturais e linguísticos por intermédio dos quais assimila-se significados, outorgando

coerência e significância às experiências pessoais. De forma seletiva, esses modelos contornam e definem os traços cognitivos, perceptivos e sentimentais, predeterminando as intenções, opiniões, expectativas e propósitos humanos. Um modelo de referência engloba elementos cognitivos, conativos e afetivos, e compõe-se por duas dimensões: um hábito mental e pontos de vista resultantes. Os hábitos mentais referem-se aos meios costumeiros, globais, abstratos e condutores das formas de raciocinar, agir e sentir, sob influência de hipóteses constituidoras de um complexo de códigos. Já os pontos de vista, representam o agrupamento de concepções, pensamentos, opiniões, comportamentos e emoções que realçam uma análise pessoal.

De acordo com Merizow (2013), a aprendizagem transformadora pode ocorrer tanto na perspectiva instrumental quanto na comunicativa. Na instrumental, geralmente abrange uma aprendizagem direcionada para atividades particulares; e na comunicativa, engloba autorreflexão crítica. Outro ponto a destacar, é que o método da aprendizagem transformadora envolve: 1) uma reflexão crítica sobre a fonte, a natureza e os resultados de hipóteses importantes, tanto pessoais, quanto de outros sujeitos; 2) o uso de métodos de pesquisa empírica na aprendizagem instrumental, quando se quer confirmar a veracidade de algo; 3) a atuação de maneira livre e integral de uma argumentação contínua informada, para se apropriar de ideias mais justificadas na aprendizagem comunicativa; 4) o ato de agir conforme a concepção transformada, até encontrar outro posicionamento que leve a uma reavaliação da situação; 5) a reflexão crítica acerca das próprias hipóteses e de outros também.

Dito isto, cabe refletir como a aprendizagem transformadora pode influenciar nas propostas de formação de professores. Dessa forma, alguns elementos já mencionados até aqui são bastante elucidativos e merecerem destaque. Dentre eles, cabe citar o ato de refletir criticamente sobre os processos formativos que envolvem as situações do cotidiano, tanto pessoais quanto relacionadas ao outro. Ou seja, a aprendizagem transformadora ancora-se em pressupostos críticos, os quais também devem estar presentes no processo de formação docente. Essa alusão associa-se à temática do professor crítico-reflexivo e vai ao encontro do que Pimenta (2006, p. 20) apresenta ao discorrer sobre as ideias do professor reflexivo, de Donald Schön. Para ela, “[...] os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir”, valorizando a prática profissional desde o início da formação, e não apenas ao final dela como tem acontecido com o estágio.

É nessa direção que Freire (1996), em sua obra Pedagogia da Autonomia, esboça que a prática docente crítica, implica em um movimento dinâmico e dialético, envolvendo o fazer e o pensar sobre o fazer. Para Freire (1996, p. 20), “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Para isso, o docente necessita ter uma atitude reflexiva a fim de compreender suas limitações e perspectivas na docência, repensando, a partir da teoria, suas escolhas, como um profissional sabedor de suas responsabilidades e que refaz sua ação didática por meio de procedimentos constantes de aprendizagem (Prigol; Behrens, 2020). Estas autoras ainda mencionam que a educação que promove transformações incita reflexões sobre os conhecimentos dos professores, priorizando a trajetória para a construção de saberes que vão além da mera racionalidade técnica e instrumental. Por isso,

> Numa educação com visão transformadora, o ser humano está em processo constante de (des)aprendizagem, pois tem consciência de sua inconclusão e de que necessita aprender, construir conhecimentos, interagir, dialogar com o outro, buscando a diversidade de saberes para superar as injustiças, a exploração, a opressão que conduz à desumanização (Prigol; Behrens, 2020, p. 12)

Essa tessitura paradigmática encontra espaço na proposta de Morin (2000), ao dialogar sobre a teoria da complexidade, visto que uma formação docente ancorada em uma aprendizagem transformadora, além de ser crítico-reflexiva também é complexa. Ou seja, distancia-se de uma visão limitada, apoiada na excessiva ênfase no conhecimento disciplinar sob uma perspectiva unilateral e puramente intelectual, visualizado como absoluto e induzindo à repetição e perpetuação, transcendendo para a necessidade de valorização dos saberes que circundam o princípio do conhecimento pertinente como alternativa de reconectar as partes segmentadas na disciplina. Morin (2000) sustenta sobre a imprescindibilidade de localizar qualquer conhecimento em seu contexto, visto que dados isolados e desconectados perdem a importância e o sentido, uma vez que a contextualização é vista por ele como uma inclinação natural da mente humana para colocar todas as suas informações dentro de um contexto e um conjunto.

Dessa forma, a formação de professores sob a ótica transformadora visa formar indivíduos para alcançar sua emancipação e adquirir maior independência, capacidade crítica e inovação, permitindo-lhes desenvolver competências para resolver os desafios emergentes e enfrentar as demandas da sociedade e do mundo atual, desenvolvendo atitudes que se imbricam, como a valorização da ética, do afeto e da compreensão ampla da realidade. Há também uma convergência de ideias na contextualização e na promoção da aprendizagem colaborativa, visando a tornar os conteúdos mais relevantes e significativos para a vida cotidiana (Prigol; Behrens, 2020).

Essa perspectiva também é esboçada ao se dissertar sobre a EPT, conforme Lustosa e Souza (2015, p. 5). Para eles, "[...] a formação docente para a educação profissional [...] deve formar um professor reflexivo e pesquisador, que coopera e desenvolve trabalhos coletivos, que não se afasta da concepção humana do sujeito e sempre se volta à sua área específica". Neste sentido, pode-se inferir que o modelo de referência que deve embasar a formação docente como um todo, deve ancorar-se em pressupostos teórico-epistemológicos críticos, que permitam ao professor pensar e repensar sobre sua prática pedagógica, refletir sobre os aspectos cognitivos, conativos e afetivos que envolvem o fazer docente, buscando assim encontrar novos caminhos para a efetivação de uma aprendizagem transformadora.

Para isso, um ponto crucial nesse processo formativo diz respeito aos saberes docentes, os quais se tratam de conhecimentos que os professores adquirem no decorrer de suas vidas, tendo em vista à promoção do desenvolvimento profissional. Apesar de haver uma extensa produção sobre esse tema, dois autores são bastante elucidativos: Maurice Tardif e Selma Garrido Pimenta. Para Tardif, o saber docente é "[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (Tardif, 2014, p. 36).

Nessa direção, Pimenta (2012), estrutura os saberes docentes em três categorias: os que dizem respeito à experiência, os que são direcionados ao conhecimento e os de cunho pedagógicos. Para Pimenta (2012), o saber da experiência refere-se aos saberes adquiridos ou vivenciados em relação ao ensino e à educação, inclusive antes de se tornar professor, ou seja, enquanto aluno. No entanto, destaca-se especialmente aquele obtido através das

experiências, vivências e práticas como docente, em um processo constante de reflexão sobre a ação.

Quanto ao saber do conhecimento, Pimenta (2012) afirma que são aqueles relacionados aos conteúdos específicos dos elementos do currículo. Em outras palavras, é o conhecimento cultural e universal agrupado na área do conhecimento que constitui a disciplina que o professor leciona e que é considerado como o conteúdo a ser ensinado. Por outro lado, os pedagógicos são os saberes relacionados a como ensinar, ou seja, o conhecimento prático sobre a implementação das teorias educacionais e pedagógicas. Estes são essenciais para guiar efetivamente o processo de ensino e aprendizagem, incluindo a adaptação didática e as metodologias utilizadas em sala de aula.

Contudo, o que dizer do professor que leciona em instituições de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), como é o caso dos IF? Sua função seria a mesma que em outras instituições de educação básica? É importante ressaltar que a EPT possui características distintas que a diferenciam de outras modalidades de ensino. Nesse sentido, uma das pesquisadoras mais renomadas no campo do trabalho e educação, a professora Lucília Machado, apresenta alguns elementos que devem fazer parte da rotina formativa e prática do professor que trabalha nas instituições educativas supramencionadas. Em concordância com ela,

> É pressuposto básico que o docente da educação profissional seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar (Machado, 2008, p. 17).

Machado (2008) ainda apresenta outros aspectos que podem ser considerados como integrantes do perfil docente para atuar em instituições de EPT. Ou seja, este profissional precisa dispor de conhecimentos que estejam solidamente fundamentados em princípios científicos, abrangendo os campos das ciências naturais, matemática e ciências humanas, além de estar embasado nas tecnologias que orientam suas escolhas éticas e estéticas, bem como sua área de atuação. Além disso, deve-se apoiar em habilidades linguísticas e de codificação para interpretar a realidade e se comunicar eficazmente, incluindo habilidades mentais, físicas e sociais. O profissional precisa ter domínio sobre o que, como e por que ensinar, além de possuir competência para capacitar outros profissionais de forma adequada.

Machado (2008) preconiza ainda, que ele deve assumir o papel de educador, independentemente de outras atividades, contribuindo ativamente para o avanço da educação profissional. É essencial que ele seja capaz de criar estratégias de ensino, adaptar métodos de aprendizagem, antecipar necessidades específicas da educação profissional e promover abordagens integradas e interdisciplinares. Deve facilitar a compreensão reflexiva e crítica dos alunos sobre os ambientes de trabalho, objetos e sistemas tecnológicos relevantes. Além disso, deve ser capaz de descrever práticas profissionais, considerar seu uso no processo de ensino-aprendizagem e distinguir entre ensinar práticas e ensinar o conhecimento subjacente a essas práticas.

Quanto às abordagens integradas e interdisciplinares, Dantas e Bandeira Filho (2022), enfatizam que referem-se a práticas pedagógicas essenciais que objetivam contemplar a finalidade educativa de formação humana integral, a qual relaciona-se a uma proposta de

ensino que visa promover a formação unitária e omnilateral, comprometida com a emancipação e autonomia dos discentes, possibilitando-lhes compreender a realidade concreta em sua totalidade. Dantas e Bandeira Filho (2022), defendem a ideia da interdisciplinaridade, visto que esta, por ser uma prática integradora, realiza-se por meio da cooperação mútua entre as diversas áreas do conhecimento, com a integração da prática educativa em um ambiente de coordenação e colaboração entre professores de diferentes disciplinas, e pelo compromisso com a transformação da realidade.

Dessa forma, pensar a formação docente sob uma perspectiva transformadora implica desenvolver nos professores um pensamento crítico e reflexivo, permitindo-lhes identificarem e superarem paradigmas educativos obsoletos, conduzindo-os a mudanças contínuas e significativas em suas práticas educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, impôs-se o desafio de apresentar, à luz de alguns teóricos, como a formação de professores realizada no âmbito das licenciaturas dos Institutos Federais pode dialogar ou promover um diálogo com temáticas relacionadas à EPT. Neste sentido, buscou-se entender como a formação de professores realizada no âmbito das licenciaturas dos IF pode dialogar ou promover um diálogo com temáticas relacionadas à EPT, visto que os profissionais ali formados estarão habilitados e poderão também atuar como docentes nestas escolas. Tem-se a consciência que há vários elementos que poderiam ser ampliados ou elucidados ao longo dessas páginas, mas há vários limites para os autores, sendo um desses, o número de páginas. Ademais, a pretensão não foi de esgotar a discussão, mas, ao contrário disso, abri-la, problematizá-la.

Nessa direção, destaca-se que, apesar das licenciaturas ofertadas no âmbito dos IF contribuírem significativamente "[...] com o desenvolvimento dos sujeitos que não tinham oportunidade de se direcionar aos grandes centros para se formarem, proporcionando a uma grande parcela da sociedade uma melhoria na qualidade de vida dessas pessoas", conforme ilustrado por Lustosa e Souza (2015, p. 6), estas carecem de identidade formativa em relação à EPT, visto que apenas abordam superficialmente em seus arranjos curriculares, conhecimentos relacionados ao campo trabalho e educação, conforme explicitado por Ribeiro (2021) e Sena (2023).

No tocante à aprendizagem transformadora, esta se mostra como uma possibilidade de contribuição ao campo da EPT, dado que está fundamentada em uma epistemologia crítico-reflexiva, estando encarregada do processo de transformação dos modelos de referência problemáticos, os quais precisam se tornar mais inclusivos, abertos, reflexivos e diferenciados, com perspectiva de mudança. Em relação às licenciaturas dos IF, o modelo de referência que se tem é aquele apresentado pelas Universidades, cujo objetivo seria apenas formar profissionais para atuarem na Educação Básica. Entende-se que este modelo pode ser aprimorado no âmbito das instituições de EPT, tendo em vista a inclusão de temas relacionados aos fundamentos ontológicos e históricos da relação trabalho e educação, à formação humana integral dos sujeitos, incorporando trabalho, ciência, tecnologia e cultura, que se configuram como eixos estruturantes do currículo integrado, dentre outros elementos que se constituem como essenciais ao mundo do trabalho.

Espera-se que este trabalho suscite a produção de outras pesquisas sobre formação de professores sob uma perspectiva da aprendizagem transformadora, discutindo outras

questões sobre a EPT além das que foram abordadas aqui, sobretudo relacionando-as à formação ocorrida no âmbito das licenciaturas da RFEPCT, especialmente nos IF.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. **Didática:** convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a. p.273-283.

ANDRÉ, M. **Formação de professores:** a constituição de um campo de estudos. Educação, Porto Alegre, v.33, n.3, p.174-181, set./dez. 2010b.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 10 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha.** Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica SETEC/MEC. Brasília, DF, 2024. Disponível em: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZDhkNGNiYzgtMjQ0My00OGVlLWJjNzYtZWQwYjI2OThhYWM1IiwidCI6IjllNjgyMzU5LWQxMjgtNGVkYi1iYjU4LTgyYjJhMTUzNDBmZiJ9. Acesso em: 25 abr. 2024.

COSTA, M. A. **Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica:** cenários contemporâneos. 2012. 231 f. Tese (Programa de pós-graduação em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

CRESWELL, J. W. **Projetos de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Trad.: Luciana de Oliveira da Rocha. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DANTAS, A. S.; BANDEIRA FILHO, J. H. As contribuições de uma sequência didática interdisciplinar aplicada aos alunos do 2º Ano de um curso técnico integrado ao ensino médio. **Recital - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara/MG**, *[S. l.]*, v. 4, n. 1, p. 81–102, 2022. DOI: 10.46636/recital.v4i1.236. Disponível em: https://recital.almenara.ifnmg.edu.br/index.php/recital/article/view/236. Acesso em: 20 jun. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Política e educação:** ensaios. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

LIMA, F. B. G. **A formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia:** um estudo da concepção política. Natal: IFRN, 2014.

LUSTOSA, W. E. A. M.; SOUZA, F. C. S. As licenciaturas nos Institutos Federais: a formação de professores ofertadas por instituições de educação profissional. *In:* III Colóquio Nacional, 3., 2015, Natal. **Anais...** Natal: IFRN, 2015. p. 1-9.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2008. https://doi.org/10.15628/rbept.2008.2862.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999

MEZIROW, J. Visão geral sobra a aprendizagem transformadora. In: ILLERIS, Knud (Org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 109-126.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOURA, D. H. **Trabalho e formação docente na educação profissional.** Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

MÜLLER, L. K. B. **Assessoria pedagógica para o trabalho docente à luz da formação integral.** 2019. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal Farroupilha, Jaguari, 2019.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v 8 . 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/. Acesso em: 08 maio 2024.

PASQUALLI, R.; SILVA, A.; SILVA, V. G. A Pesquisa como Princípio Educativo no Currículo Integrado. **Debates em Educação**, Maceió, v. 11, n. 24, p. 509-522, maio/ago., 2019. http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2019v11n24p509-522

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evando (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito - 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PRIGOL, E. liz; BEHRENS, M. A. Educação Transformadora: As interconexões das teorias de Freire e Morin. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 33, n. 2, p. 5–25, 2020. DOI: 10.21814/rpe.18566. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/18566. Acesso em: 15 maio 2024.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, M. N. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica?: relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1. p. 93-114, 2003. https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100008.

RAMOS, M. N. Concepção do ensino médio integrado. In: Encontro Intercampi de Educação Profissional-EIEP, 1, 2017, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: CEFET, 2017. Disponível em: https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf. Acesso em: 18 dez. 2025.

RIBEIRO, M.V.C. **A educação profissional e tecnológica na licenciatura em matemática do Instituto Federal Fluminense.** 2021. 146 f. Dissertação (Programa de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Campos dos Goytacazes, RJ, 2021.

SENA, F.C. **Formação docente e educação profissional e tecnológica no IFCE:** experiência com a licenciatura em ciências biológicas no campus Jaguaribe. 2023. 179 f. Dissertação (Programa de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Mossoró, RN, 2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 1.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SOUZA, A. L. L. Formação inicial e continuada de professores para a Educação Profissional: a política e a produção do conhecimento para a emancipação. In: MOURA, D. H. (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em Educação Profissional**. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 385-407.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes,