

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO**

DAIANE LOTES

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONALIZANTE EM DIÁLOGO COM A HERMENÊUTICA FILOSÓFICA**

CAXIAS DO SUL

2023

DAIANE LOTES

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONALIZANTE EM DIÁLOGO COM A HERMENÊUTICA FILOSÓFICA**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Vanderlei Carbonara.

CAXIAS DO SUL

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

L882f Lotes, Daiane

A formação continuada de professores da educação profissionalizante em diálogo com a hermenêutica filosófica [recurso eletrônico] / Daiane Lotes. – 2023.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

Orientação: Vanderlei Carbonara.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Professores - Formação. 2. Educação permanente. 3. Ensino profissional. 4. Hermenêutica. I. Carbonara, Vanderlei, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37.011.3-051

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460

A Formação Continuada de Professores da Educação Profissionalizante em Diálogo com a Hermenêutica Filosófica

Daiane Lotes

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação

Caxias do Sul, 13 de dezembro de 2023.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Vanderlei Carbonara (Presidente/Orientador – UCS)
(Presidente/Orientador – UCS)

Participação por parecer

Prof. Dr. Gelson Leonardo Rech (Coorientador – UCS)
(Coorientador – UCS)

Profa. Dra. Tânia Maris de Azevedo (UCS)
(Avaliadora)

Participação por videoconferência

Profa. Dra. Cláudia Soave (IFRS)
(Avaliadora)

Participação por videoconferência

Prof. Dr. José Pedro Boufleuer (Unijuí)
(Avaliador)

Dedico a todos os professores que fizeram parte da minha jornada profissional, que me ensinaram que a educação se faz com amor e com compartilhamento de vida. Que só a teoria estudada em sala de aula, não ajuda a ensinar de forma a olhar o ser humano por ele mesmo e identificar suas reais necessidades. Acredito que o compartilhamento dos nossos pré-conceitos são a chave para uma educação mais viva e humanizada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus amigos, que me ouviram falar tanto na ânsia que tinha em melhorar um pouco mais o olhar para as formações continuadas de professores no ensino profissionalizante.

Agradeço aos meus colegas de curso e de trabalho, pelas conversas e trocas de experiências durante esse período. Foram importantes, pois me fizeram acreditar na minha capacidade e na minha pesquisa, desde o início do programa de mestrado.

Ao meu orientador, Professor Doutor Vanderlei Carbonara, por suas longas conversas, dicas, sugestões e correções.

E aos professores do PPGEduc que compartilharam seus conhecimentos, e me fizeram evoluir como pessoa e como profissional.

“O sujeito experimentado não é aquele que sabe tudo ou que sabe mais, e sim aquele que está capacitado para fazer novas experiências e aprender com elas”.

(GADAMER, 2008)

RESUMO

O professor, ao realizar sua prática de sala de aula, tem como base o conhecimento técnico oriundo de sua formação, e, além disso, leva consigo pré-conceitos que influenciam na tomada de decisão para ensinar tal assunto. Esta pesquisa propõe reflexão sobre a formação continuada de professores da educação profissionalizante, a partir da abordagem hermenêutica de Gadamer sobre o pré-conceito e sua reabilitação na tradição filosófica. Ao tratar aqui sobre pré-conceitos, acompanhando a argumentação do autor, o texto o faz evidenciando esses conhecimentos prévios como condição para a compreensão. É importante destacar que em toda relação de ensino e aprendizagem existem situações que vão além do conteúdo técnico que se ensina em sala de aula. O ambiente também é levado em consideração, e por esse motivo, falar sobre pré-conceitos na formação continuada de professores, é dizer algo que não é explícito e que, portanto, o inusitado faz parte do processo. A pesquisa tem sua orientação teórica a partir da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer, no que diz respeito aos conceitos de experiência, diálogo, deliberação e pré-conceito como pensamentos norteadores na formação continuada de professores e como orientação metodológica, reflexões feitas a partir das experiências e vivências acadêmicas da autora do texto nas jornadas de formação continuada de professores. A pesquisa conclui que há uma melhoria na relação de ensino e aprendizagem e nas dinâmicas de formação continuada de professores quando as vivências e experiências do docente são levadas em consideração.

PALAVRAS-CHAVE: Pré-conceito. Formação Continuada de Professores. Ensino Profissionalizante. Hermenêutica Filosófica.

ABSTRACT

The teacher, when carrying out his classroom practice, is based on the technical knowledge arising from his training, and, in addition, he takes with him pre-concepts that influence the decision-making to teach such a subject. This research proposes reflection on the continued training of vocational education teachers, based on Gadamer's hermeneutic approach to the pre-concept and its rehabilitation in the philosophical tradition. When dealing here with preconceptions, following the author's arguments, the text does so by highlighting this prior knowledge as a condition for understanding. It is important to highlight that in every teaching and learning relationship there are situations that go beyond the technical content taught in the classroom. The environment is also taken into consideration, and for this reason, talking about preconceptions in the continuing education of teachers is saying something that is not explicit and, therefore, the unusual is part of the process. The research has its theoretical orientation from the philosophical hermeneutics of Hans-Georg Gadamer, with regard to the concepts of experience, dialogue, deliberation and pre-concept as guiding thoughts in the continued training of teachers and as methodological guidance, reflections made from of the academic experiences of the author of the text in the continuing teacher training days. The research concludes that there is an improvement in the teaching and learning relationship and in the dynamics of continuing teacher training when the teacher's experiences are taken into account.

KEY WORDS: Prejudice. Continuing Teacher Training. Vocational Education. Philosophical Hermeneutics.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Os saberes dos professores	18
---	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 DO CONCEITO DE FORMAÇÃO À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	16
2.1 Considerações gerais sobre formação	19
2.2 Formação de professores e educação profissional	22
2.2.1 Formação de professores	22
2.2.2 Educação profissional	25
2.3 Formação continuada de professores.....	31
3 ASPECTOS ESTRUTURANTES A PARTIR DA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA DE GADAMER.....	37
3.1 A ética como modo de ser da compreensão.....	37
3.2 Dos pré-conceitos à compreensão	41
3.3 Experiência e Abertura.....	46
3.4 O diálogo hermenêutico.....	51
4 PRÉ-CONCEITOS E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ENSINO PROFISSIONALIZANTE A PARTIR DE GADAMER.....	56
4.1 O restabelecimento do pré-conceito na atuação docente	56
4.2 O diálogo entre pré-conceitos e formação continuada de professores do ensino profissionalizante.....	58
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
6 REFERÊNCIAS.....	68

1 INTRODUÇÃO

A educação profissional no Brasil é uma das principais apostas para a maioria da competitividade na indústria brasileira. O investimento no ensino profissionalizante, permite uma retomada de crescimento econômico do país, de forma contínua gerando melhores oportunidades de emprego e de renda para jovens e adultos.

A reflexão que se fomenta, é que o homem se constitui como sujeito ético a partir das relações com os outros no mundo vivido. No âmbito da formação continuada de professores, cabe salientar que as práticas pedagógicas em sua formação, sofrem interferência pela maneira como vivem em seu cotidiano, e suas experiências até a sala de aula.

Constituir-se professor, não resulta da simples apropriação de competências e habilidades ofertadas intencionalmente a partir de um plano de curso no contexto da formação inicial. O professor constitui-se com toda a sua história de vida. A atenção dessa pesquisa volta-se a pré-conceitos que se fazem estruturantes nessa formação. Pré-conceitos no sentido de pré-saberes a partir das vivências e experiências dos professores ao longo dos anos e da trajetória profissional.

O conjunto desses conceitos se faz presente na ação docente. Sempre que o professor faz uma escolha deliberada sobre o que ensinar, como ensinar, quando emite um juízo de valor sobre a aprendizagem do estudante, os pré-conceitos então referidos são mobilizados, em alguma medida, paralelamente às competências formalmente assumidas.

Portanto, o professor que atua não é, e nem se poderia esperar que fosse – um espelhamento do perfil do egresso traçado no plano do curso que frequentou. Por isso, com a tradição aristotélica interpretada por Gadamer, cabe assumir que essa pesquisa se volta muito mais para a intersubjetividade docente do que para o simples procedimento técnico. Refletindo sobre os cenários acadêmicos, o fazer técnico expressa mais uma externalização de si, tal como quem bem domina uma técnica de ensino e segue-a com destreza para alcançar os fins almejados; já a intersubjetividade docente entenda-se o caráter deliberativo intrínseco das relações – manifesta uma disposição a partir da qual o professor deliberadamente decide sobre o que julga ser o mais adequado. Enquanto a técnica do fazer é suscetível a dispositivos externos que direcionam o trabalho docente, por exemplo as normas da sociedade, política e

costumes, a intersubjetividade se manifesta a partir de escolhas deliberadas que o professor assume diante do contexto histórico, social e pedagógico, de modo que uma escolha do professor, quer seja de ordem metodológica ou de organização curricular, seja pensada como ação – no sentido aristotélico-gadameriano, e não como simples procedimento técnico.

A partir do contexto acima, vale destacar e esclarecer a escolha deliberada pela grafia “pré-conceito”. Entende-se, nessa pesquisa, que os pré-conceitos ou pré-conhecimentos constituem imprescindível etapa na formação continuada de professores, uma vez que as formações continuadas acontecem num contexto de relações humanas em que a responsabilidade por outrem é uma exigência anterior à ação ensinante.

Minha trajetória como professora sempre foi muito alegre, pois descobri com o passar do tempo, que meu lugar é na sala de aula, porém ainda assim, muitas dúvidas surgem em minha cabeça e em minha vivência no que tange a formação continuada de professores, especialmente no ensino profissionalizante. Por vezes me deparei com questionamentos de como seria uma formação que olhasse para os pré-conceitos que os professores carregam consigo ao longo de suas formações profissionais, e o que essa história contribui para o ambiente de aprendizagem, que agregue conhecimentos aos alunos. A partir dessas indagações, senti a necessidade de falar sobre o olhar para a formação continuada de professores no ensino profissionalizante e o ser professor. A história vivida pelo professor interfere na qualidade e no processo de aprendizagem em que a formação exige, através de diálogo com seus pares.

Contudo, a reflexão que se faz é pensar que o professor, ao realizar sua prática de sala de aula, tem como base o conhecimento técnico oriundo de sua formação, e, além disso, leva consigo pré-conceitos que influenciam na tomada de decisão para ensinar tal assunto. O que se espera, na formação continuada de professores no ensino profissionalizante é perceber o que interfere e o que contribui para que haja uma melhoria na relação de ensino e aprendizagem e nas dinâmicas de formação.

Esta pesquisa propõe reflexão sobre a formação continuada de professores da educação profissionalizante, a partir da abordagem hermenêutica de Gadamer sobre o pré-conceito e sua reabilitação na tradição filosófica. Ao tratar aqui sobre pré-conceitos, acompanhando a argumentação do autor, o texto aborda do que é condição

para a compreensão. Diferentemente da tradição moderna, que tratou o pré-conceito como impeditivo para se chegar a um entendimento puro e universalmente válido, a hermenêutica filosófica posiciona os pré-conceitos como condição a partir da qual toda a compreensão se constitui. A reabilitação dos pré-conceitos se dá num contexto em que se renuncia a um conhecimento universalmente válido e metafisicamente fundamentado, para admitir o caráter histórico e intersubjetivo de todo conhecimento construído. Falar de pré-conceitos na formação continuada de professores é dizer algo que não é explícito, porém que faz parte do processo de ensino, pois há questões que se encontram além do processo de aprendizagem.

A pesquisa terá sua orientação teórica a partir da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer, no que diz respeito aos conceitos de experiência, diálogo, deliberação e pré-conceito como pensamentos norteadores na formação continuada de professores. Hans-Georg Gadamer não é um autor que se ocupa diretamente com questões pedagógicas. A originalidade de seu pensamento está no desenvolvimento da Hermenêutica filosófica. Em seu percurso filosófico o autor oferece subsídios teóricos que possibilitam pensar a formação. A hermenêutica clássica está ligada à interpretação de textos e a uma teoria geral da compreensão. Já para Gadamer, essa interpretação, que inclui o sujeito, desdobra-se em compreensão intersubjetiva e, com a estrutura de jogo, para compor-se com a tradição e a experiência na constituição de sentidos. A hermenêutica remete à intersubjetividade. O professor alcança novas possibilidades de ação a partir das relações que estabelece com colegas, estudantes, autores estudados, enfim, tudo em que teve contato durante sua vida profissional. Portanto o ser professor não acontece na individualidade. Ele se transforma na interação com o outro e nas relações.

A dimensão epistemológica que aparece na reflexão sobre as jornadas de formação continuada de professores do ensino profissionalizante, partem do questionamento sobre quais conhecimentos os professores estão tomando como base quando ensinam algo em sala de aula, uma vez que as teorias se separam em empirista, quando o conhecimento e aprendizados são oriundos das experiências vividas, racionalista, onde o conhecimento é puramente racional e não depende das experiências, e dialética, quando o conhecimento é obtido a partir do diálogo entre as partes. Aqui, vale destacar os pré-conceitos já existentes oriundos de sua trajetória acadêmica e pessoal, que se encaixam no aprendizado pelas experiências. Contudo o professor prepara sua aula, com base nesses pré-conceitos epistemológicos.

Sendo assim, a pesquisa em desenvolvimento apresenta-se como estudo teórico e crítico sobre a formação continuada de professores da educação profissionalizante a partir da concepção de formação em Gadamer. Assume articulação direta com pesquisas teóricas em educação e formação continuada de professores no ensino profissionalizante.

O desafio deste estudo, foi perceber e identificar os pré-conceitos já trazidos por cada sujeito, a partir da intersubjetividade das relações, e como constituem-se os critérios de tomada de decisão, quando da escolha das concepções pedagógicas que orientam a ação docente, na formação continuada de professores no ensino profissionalizante e a partir disso, compreender o restabelecimento da hermenêutica do pré-conceito como condição da compreensão na obra de Gadamer, para assim analisar os conceitos dos processos de formação continuada no contexto do ensino profissionalizante, a partir das experiências por mim vivenciadas, através de análise do cotidiano da minha própria trajetória profissional, e de fatos ocorridos em sala de aula. Partindo desse pressuposto, a análise feita será de como se dá a formação continuada de professores no contexto do ensino profissionalizante. Espera-se também, analisar quais aspectos são relevantes no contexto de ensino profissionalizante, e refletir sobre a formação continuada de professores do ensino profissionalizante, a partir do diálogo entre docentes.

Na construção do texto, pode-se perceber a análise e interpretação dos conceitos de Hans-Georg Gadamer, articulando também com autores como Tardif e Nóvoa, possibilitando a partir destes a aplicação e reflexão no âmbito da formação educacional pedagógica continuada. O foco não é ditar uma nova prática pedagógica de ensino para os professores, e sim uma reflexão sobre como as instituições estão proporcionando esses momentos e o grau de responsabilidade desta nesse processo. Essa investigação parte do pressuposto que os professores profissionais a partir da perspectiva hermenêutica da intersubjetividade, tem autonomia para atuar, e estabelecer relações com outros professores e assim transformar os conhecimentos novos e os pré-conceitos já existentes e reestabelecer a tradição e o sentido de estar ali.

Os conceitos apontados sobre pré-conceitos nas formações continuadas de professores do ensino profissionalizante, serão foco de especulação a partir da fala do autor Hans- Georg Gadamer, considerando desdobramentos de interpretação que

estão ligados às questões educacionais de maneira reflexiva e de construção de conceitos.

Uma vez entrelaçadas as percepções em busca do movimento compreensivo, orienta-se à luz dos referenciais teóricos que auxiliam na investigação do problema para a pesquisa, e tendo em vista que a ação docente é influenciada pelos pré-conceitos que cada profissional assumiu ao longo da sua vida, a reflexão que se faz é em que aspectos os pré-conceitos do sujeito professor do ensino profissionalizante manifestam-se em suas concepções pedagógicas e ações educativas?

2 DO CONCEITO DE FORMAÇÃO À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

“[...] o sentido da educação não emerge de uma abstração, de uma subjetividade pura, nem encontra sua produtividade quando se entrega à rede de técnicas e procedimentos metodológicos, mas da entrega à própria experiência educativa, aceitando o que ela tem de imprevisibilidade”.

(HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e Educação*, p.87).

O desenvolvimento desse capítulo, fomenta a tentativa de construir algo substancial que fale sobre as concepções de formação de professores, e a partir daí o pensamento em jornadas de formação continuadas para professores do ensino profissionalizante, para que se faça uma relação entre o cenário hoje, e o que o autor Hans-Georg Gadamer traz, no que tange à ideia de pré-conceitos na formação de professores.

Nas instituições de ensino, o currículo é a base para definir o ensino, mas também expressão de pré-conceitos e de metodologias. Se o currículo é a base para definir as ações de ensino, é importante não deixar de considerar que esse currículo também expressa os pré-conceitos que o constituem. Essa premissa está inserida na expectativa que se carrega sobre o desenvolvimento das capacidades no perfil do aluno, onde se espera que o aluno aplique o conhecimento obtido, após o término de sua formação.

Afirmar o desejo de que o egresso saiba tecnicamente lidar com as situações básicas em seu cotidiano a partir daquilo que foi aprendido já revela um pré-conceito acerca do que se entende ser primordial no percurso formativo a oferecer. Contudo, o caráter técnico do ensino abre espaço para as emoções, e é nesse momento que as questões comportamentais passam a ter importância na formação do indivíduo, muito mais do que falar sobre o estado da arte, pois as deliberações passam a ter caráter subjetivo da verdade.

As ações formativas continuadas dos professores podem ter uma abrangência com base no diálogo, reflexão sobre si e na troca de experiências entre pares, e com isso ir além da sala de aula e do processo formativo individual técnico.

Pode-se pensar que a sala de aula é um ambiente onde acontecem vários imprevistos. Ao elaborar o planejamento das aulas, o professor pensa em práticas didáticas diferenciadas, que desenvolvem o interesse, para que o aluno aproprie o conhecimento daquilo que está sendo abordado. Porém quando há relações entre pares, a abertura ao inusitado se faz presente, tirando a atenção dos envolvidos, o que leva o professor a articular novas abordagens, primando sempre a relação entre o ensino e a formação do indivíduo. A responsabilidade formativa para com o outro exige que o professor pense nas suas próprias experiências, fazendo com que a empatia se apresente de maneira dialógica e autêntica, pois o indivíduo exige ações educativas contextualizadas para cada situação.

Programas e ações de formação continuada de professores fazem parte do planejamento da maioria das instituições de ensino profissionalizantes e são previstos no calendário escolar durante o ano. Quando essas jornadas formativas acontecem, nem sempre o que foi antevisto é praticado do jeito que se espera, pois, o professor leva consigo os acontecimentos do seu cotidiano, os quais podem influenciar no seu aprendizado de maneira positiva. Isso faz com que ele se sinta motivado para elaborar novas propostas (tem o próprio processo de aprendizagem). Ou de forma negativa, o que leva a padronização de suas práticas e à incapacidade de proporcionar ao aluno reflexões críticas sobre sua formação. Contudo, o compartilhamento de experiências com outro professor, nas jornadas formativas, provoca várias reflexões sobre suas práticas didáticas, e estes ambientes proporcionam uma reconstrução de saberes, na medida em que são inspirados pela vivência do outro.

Ao pensar nos conceitos que envolvem a formação de professores e suas várias vertentes, é comum imaginar que o profissional que inicia a docência seja no mínimo capaz de ensinar, a partir de um conhecimento obtido. O que se espera, é que o professor tenha um currículo profissional em relação à atuação como professor que consiga transmitir para as pessoas que é sujeito capaz de ensinar algo, sem prejudicar o outro. Para que se entenda o processo de ensino e aprendizagem, o professor pode imaginar-se no lugar de quem aprende e a partir disso, estabelecer uma forma de ensino.

Os conhecimentos e “saberes” dos professores, se apresentam de várias maneiras. Segundo TARDIF (2002 p. 63), o quadro abaixo relata os diversos saberes que o professor pode ter.

Quadro 1 - Os saberes dos professores

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

Fonte: Tardif, 2002, p. 63

A partir do quadro, a reflexão que se tem, a partir do meio de integração e socialização, é que o professor agrega significado para sua atuação, seja pelas histórias compartilhadas, seja pelas práticas semelhantes que são discutidas nos encontros de socialização promovidos pelas instituições de ensino ou pelas suas socializações enquanto alunos.

A classificação dos saberes, também se torna objeto de análise para a pesquisa pois relaciona no último item, os saberes provenientes da própria experiência na profissão dos professores envolvidos, na sala de aula e na escola. A prática do ofício oferece melhores reflexões sobre a maneira de ensinar e pode se tornar pauta das formações continuadas.

Tardif (2002, p.64), também complementa que:

Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. Ora, quando estes saberes são mobilizados nas interações diárias em sala de aula, é impossível identificar imediatamente suas origens: os gestos são fluidos e os pensamentos, pouco importam as fontes, convergem para a realização da intenção educativa do momento.

Contudo, a profissão dos professores e a construção dos “saberes”, não é somente a de alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros ou um agente determinado por mecanismos sociais, mas sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá. Um sujeito que possui conhecimentos e um saber fazer provenientes de sua própria atividade, estrutura e orienta as ações em sala de aula conforme a realidade do aluno que está presente, e isso só é possível a partir dos pré-conceitos discutidos nas formações continuadas, e a partir do compartilhamento das vivências e experiências dos professores.

Partindo do pressuposto acima, o saber pela experiência pode ser prático com relação às situações do exercício da função, interativo, pois demanda de duas ou mais pessoas, heterogêneo e aberto, pois mobiliza diversas áreas de conhecimento, existencial, temporal e social, pois é construído, evoluído e dinâmico à medida que os tempos passam.

2.1 Considerações gerais sobre formação

Conforme a história, (STEPHANOU E BASTOS, 2005) trazem que o conceito de formação possui seus antecedentes na cultura grega. Trata-se, primeiramente, como *Paideia*, que pode ser referido como projeto formativo do indivíduo no contexto da *polis* (sociedade); já na tradição latina, o conceito de *Humanitas* indica a recepção romana à *Paideia*, posteriormente adaptado ao contexto da cristandade medieval.

O Iluminismo, como amplo movimento cultural e filosófico que ocorreu na Europa na era moderna, ao estabelecer sua proposta pedagógica, retomou as ideias da natureza humana. Marcado pela longa, lenta e sofrida constituição da moderna sociedade burguesa e mercantil, que se distancia cada vez mais do mundo feudal e cristão (SEVERINO, 2006).

Conforme Severino (2006, p. 621):

A ideia de formação é pois aquela do alcance de um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo.

A Renascença dará um sentido de humanismo à formação, com ênfase na volta à concepção clássica greco-romana, o que inspirará a modernidade até a concepção da formação cultural no contexto germânico: a *Bildung*, como uma grande escola de pensamento da modernidade, que se associa a movimentos educacionais, e projetos educacionais, onde se constituem como espaços de formação, como ideal humano sobre o esclarecimento e sobre a razão.

Conforme Gadamer (2002, p. 46):

Desde o Aristotelismo da Renascença, *forma* vem sendo inteiramente desvinculada de seu significado técnico e interpretada de maneira puramente dinâmica e natural. Também o triunfo da palavra *formação* sobre *forma* não aparece só acaso, pois no conceito “formação” (*Bildung*) encontra-se a palavra “imagem” (*Bild*). O conceito da forma retrocede para aquém da misteriosa duplicidade da palavra “imagem” (*Bild*), que abrange tanto significado de “cópia” (*Naschbild*) quanto o de “modelo” (*Vorbild*).

O termo *Bildung* também expressa ideias de cultura e educação. Esse conceito é acentuado com o pensamento em que à medida que o indivíduo é humano, se torna mais racional e acaba participando de uma razão universal como guia orientadora do pensamento. Gadamer se preocupa em estudar os conceitos estruturantes do humanismo, inclusive *Bildung*, promovendo uma atualização do conceito. “[...] é um processo de transformação de si, numa abertura indeterminada, que sabe de sua falibilidade e de seus limites [...]” (Hermann, 2010, p.119).

Gadamer (2002, p. 45) comenta que “Hoje, a formação está estreitamente ligada ao conceito de cultura e designa, antes de tudo, a maneira especificamente humana de aperfeiçoar suas aptidões e faculdades”. Essa citação é uma explicação que o autor dá à *Bildung* clássica (de Hegel, Herder, Humboldt).

Na contemporaneidade, há grandes rupturas ao pensar em formação. Primeiramente, acontece uma revisão conceitual sobre o caráter autodeterminante do sujeito, o que implica em rever o modo como à modernidade vinculou formação e autonomia. Com Gadamer essa revisão se dá no deslocamento da primazia da subjetividade para uma primazia da linguagem (intersubjetividade) do sujeito para com a sua própria formação. Nesse sentido, conceber a formação a partir da linguagem é entender o que está sendo aprendido e tornar esse aprendizado significativo, ou seja, que faça sentido ao aplicá-lo no dia a dia do sujeito envolvido. Quando a educação permanece na subjetividade, promove ao sujeito que ele aprenda de uma maneira

superficial, sem que aquilo que está sendo estudado faça sentido. Deste modo a aprendizagem não se valida. Na contemporaneidade a educação é desafiada a pensar não mais na identidade e sim na diferença, na relação com o outro, e pelo outro, como uma alteridade absoluta. Essa perspectiva torna relevante conceber a experiência educativa ao modo de uma aprendizagem dialógica.

Gadamer dá continuidade ao aspecto cultural da formação, mas avança para a experiência e o diálogo. O autor ainda fala sobre as experiências vivenciadas no encontro com o outro, pelo diálogo e pela autoeducação e autocriação de si.

Partindo desse percurso conceitual, a ideia de que o ambiente onde o indivíduo está inserido contribui para seu processo de aprendizagem, e da mesma forma, o professor para aprender a ensinar. A intenção nas jornadas de formação continuada de professores é o aperfeiçoamento de suas aptidões, e a observação de seu contexto como educador, contribui para tal. Contudo, suas vivências e experiências entram no processo de aperfeiçoamento de maneira subjetiva a teoria do jogo em Gadamer.

A partir da afirmação de Gadamer, pode-se pensar que o processo formativo contínuo de professores, além de contribuir para o aperfeiçoamento técnico, transforma o seu interior, pois na contemporaneidade, como visto anteriormente, a educação se faz na relação com o outro, e nas jornadas de formação esse mesmo processo aparece quando entre os membros, há compartilhamento de saberes e experiências.

A formação também emancipa, no sentido que dá autonomia ao sujeito pensar e criar a partir das suas próprias ideias, pois a interação auxilia na formação humana e se torna investimento fundamental.

A busca do sentido da formação humana é uma questão fundamental que tem sido objeto de reflexão ao longo da história da humanidade. Refere-se ao propósito e significado da educação e do desenvolvimento pessoal, levantando questões sobre o que significa ser uma pessoa bem formada e quais são os objetivos da educação.

A formação humana não se limita apenas à aquisição de conhecimentos acadêmicos, mas envolve também o desenvolvimento das dimensões emocionais, éticas, sociais e espirituais do ser humano. Trata-se de uma jornada que busca não apenas aprimorar as habilidades intelectuais, mas também cultivar valores, empatia, responsabilidade, resiliência e um senso de propósito na vida.

Existencialmente, a busca do sentido da formação humana está intimamente ligada a reflexões sobre a vida e sobre como segui-la. Essas reflexões podem ser abordadas de diferentes modos, dependendo das perspectivas filosóficas, religiosas e culturais de cada indivíduo e sociedade.

Além disso, a formação humana não é um processo unidimensional e nem se encerra em um determinado ponto da vida. Ao contrário, é uma jornada contínua que se estende ao longo de toda a vida, visto que as pessoas estão em constante crescimento e aprendizado, mesmo em idades avançadas.

De acordo com Gadamer (2002, p. 46):

O fato de a formação (assim como a atual palavra "*Formation*") designar mais o resultado desse processo de devir do que o próprio processo corresponde a uma frequente transferência do devir para o ser. Aqui a transferência é bastante evidente, pois o resultado da formação não se produz na forma de uma finalidade técnica, mas nasce do processo interior de formulação e formação, permanecendo assim em constante evolução e aperfeiçoamento.

Cada indivíduo pode encontrar significado e propósito de maneiras únicas e individualizadas. Algumas pessoas podem descobrir isso através da educação formal, enquanto outras podem encontrar seu propósito por meio de experiências pessoais, espirituais ou criativas. Em resumo, é uma jornada contínua e significativa, na qual os indivíduos exploram e desenvolvem seus potenciais intelectuais, emocionais, éticos e sociais para encontrar um senso de propósito e significado em suas vidas.

2.2 Formação de professores e educação profissional

Ao falar de educação profissional e formação de professores, há uma necessidade de relembrar a história dessas duas vertentes, para que se construa uma linha do tempo que nos leve aos dias atuais. Saber sobre a história nos ajuda a entender mais o que se passa hoje e quais as consequências dessa história. Como agimos, diz muito sobre a reconstrução e construção de novos saberes.

2.2.1 Formação de professores

O contexto histórico de formação de professores no Brasil observa várias fases, desde as Escolas de Primeiras Letras, até a atualidade. O texto inicia com os

aspectos históricos e no decorrer da leitura indica uma mudança de percurso, onde será possível observar os avanços no âmbito da formação de professores.

Observando as fases da história, a partir de estudos feitos pelo autor do texto em grupos de estudo, na lei das Escolas de Primeiras Letras, determinou-se que os professores deveriam ser treinados no método mútuo, aos seus custos, nas suas respectivas províncias. A exigência de preparo didático aparece aqui, embora não se faça referência à questão pedagógica.

Logo após, nas Escolas Normais, observou-se a necessidade de uma formação específica. A preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos fez com que a exigência que os professores deveriam ter no domínio dos conteúdos apresentados pelas escolas fosse primordial no que tange o ensino para as crianças. Esse aspecto desconsidera o preparo didático pedagógico.

Passados alguns períodos, houve várias reformulações no ensino, por exemplo, o enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e a ênfase nos exercícios práticos de ensino. Esta marca foi a principal inovação, pois os professores assumindo o risco dos custos de instalação e preparo de novos colegas de profissão, criaram a escola modelo e assumiram o entendimento de que a preparação pedagógico-didática, não estaria formando professores.

Os Institutos de educação surgem pensados e organizados de forma a incorporar algumas exigências da pedagogia, como conhecimento científico e um curso que oferecesse um currículo profissional, ensino de humanidades e ciências quantitativas que fosse mais significativo. Com essa atitude a formação de professores perdeu sua referência de origem, pois as escolas experimentais deveriam fornecer uma base de pesquisa para estabelecer caráter científico aos processos formativos.

A reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura adotou como princípio a “docência como base da identidade profissional de todos os profissionais de educação” (Silva, 2003, p.68-79). Contudo, a partir daí as instituições de ensino passam a atribuir nesses cursos a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental.

Ao longo dos séculos, houve sucessivas mudanças no processo de formação de professores. Até hoje a busca por um padrão de ensino consistente faz com que as instituições se deparem com os problemas encontrados na política de educação do país. A formação de professores no Brasil é um tema relevante e complexo que

tem sido objeto de discussão e mudanças ao longo dos anos. As características e problemas relacionados a essa formação podem variar em diferentes níveis de ensino e em diferentes regiões do país.

Há quem classifique modelos de formação de professores. Saviani (2009, p. 148), menciona dois modelos:

Modelo dos conteúdos culturais cognitivos, para este modelo, a formação de professores se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar e o outro em Modelo pedagógico-didático, contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita, só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.

Pode-se perceber que o primeiro modelo se encaixa mais nas instituições de ensino superior, as quais formam professores secundários, e que o segundo prevalece nas escolas normais, na formação de professores primários. Em ambos os modelos se observa uma preocupação com a preparação do professor para lecionar aquilo que sabe. O que resta às instituições de ensino é primar pelo aprendizado do aluno e observar as dificuldades na formação e minimizar estas com adequações conforme a realidade que se encontra.

A formação de professores é um aspecto fundamental para garantir a qualidade da educação. Os professores desempenham um papel crucial no desenvolvimento dos alunos, e uma formação adequada é essencial para prepará-los para enfrentar os desafios da sala de aula.

O processo de formação geralmente ocorre em nível superior, por meio de cursos de licenciatura específicos para cada área de conhecimento. Esses cursos fornecem aos futuros professores uma base sólida de conhecimentos teóricos e práticos necessários para lecionar.

Além dos conhecimentos específicos da disciplina que irão ensinar, os futuros professores também aprendem sobre psicologia da aprendizagem, didática, planejamento de aulas, estratégias de ensino, avaliação educacional e gestão de sala de aula. Esses elementos são essenciais para que estes possam atender às necessidades individuais dos alunos e criar um ambiente de aprendizagem eficaz.

A formação também inclui a possibilidade de supervisão, nos quais os futuros professores têm a oportunidade de vivenciar a prática em sala de aula. Essas práticas

podem permitir que os futuros profissionais apliquem os conhecimentos teóricos adquiridos em um contexto real, sob a orientação de profissionais experientes.

Além da formação inicial, é importante que os professores continuem se atualizando ao longo de suas carreiras. A educação é um campo em constante aprimoramento, com novas abordagens, tecnologias e descobertas sendo construídas regularmente. Portanto, programas de desenvolvimento profissional e oportunidades de aprendizado ao longo da vida são fundamentais para que os professores aprimorem suas habilidades¹ e conhecimentos.

Além disso, é importante que os sistemas educacionais forneçam suporte adequado aos professores, por meio de mentoria, supervisão e recursos de apoio. Isso pode contribuir para o desenvolvimento contínuo dos professores e para a melhoria da qualidade do ensino, pois é um processo complexo que envolve a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos, e personalizar o ensino e forma que o aluno saia da sala de aula uma pessoa melhor daquela que entrou. É fundamental investir na formação adequada dos professores para garantir uma educação de qualidade e o desenvolvimento pleno dos alunos.

2.2.2 Educação profissional

A história da educação profissionalizante remonta à antiguidade, quando as sociedades valorizavam a aprendizagem de habilidades práticas. No Egito Antigo, por exemplo, os filhos de artesãos eram treinados na profissão de seus pais desde a tenra idade. Na Grécia Antiga, a educação era focada nas artes e na filosofia, mas também incluía treinamento em habilidades manuais.

Durante a Idade Média, a educação profissionalizante era mais comum entre os artesãos e comerciantes, que aprendiam suas habilidades em associações, grupos ou corporativas. No Renascimento, a educação começou a se expandir para além dessas associações, com o aprender das primeiras escolas técnicas e profissionais.

O pensamento sobre o trabalho e a mão de obra foram “se construindo e reconstruindo ao longo da história das sociedades humanas, variando de acordo com os modos de organização da população e de distribuição de riqueza e poder” (Manfredi, 2002, p. 34).

¹ Capacidade e/ou aptidão para fazer algo. Exemplo, cumprir uma determinada tarefa.

A Revolução Industrial, marca a necessidade de mão de obra principalmente artesanal, para a fabricação de máquinas, pois só assim, poderia se pensar em rapidez e maior agilidade para acompanhar o crescimento da indústria. “A mão de obra precisava ser capaz de atender à demanda emergente, ou seja, de servir à maior produção de bens para o consumo”. (Manacorda, 1995, p. 287).

Ao longo dos anos, a educação profissionalizante se expandiu para incluir uma ampla variedade de áreas, desde a tecnologia da informação até a saúde e a indústria criativa. Hoje em dia, muitos países oferecem programas de educação profissionalizante em nível secundário e superior, a fim de preparar os estudantes para ingressarem no mercado de trabalho e atenderem às necessidades das empresas e crescerem localmente.

No Brasil, segundo Vieira & Souza Junior (2017, p. 154), “a formação do trabalhador teve seu início no período de colonização do país, tendo como primeiros aprendizes de ofícios os índios e os escravos, considerados as classes mais baixas da sociedade”.

Durante o período imperial, várias iniciativas voltadas à educação profissional foram implementadas.

A partir daí, no decorrer do século XIX, várias instituições, eminentemente privadas, foram surgindo para atender às crianças, pobres e órfãs. Essas instituições tinham propostas direcionadas para o ensino das primeiras letras e a iniciação aos ofícios como a tipografia, a carpintaria, a sapataria, a tornearia, dentre outras. Nessa perspectiva, pode-se inferir que a educação profissional no Brasil nasce revestida de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de amparar os pobres e órfãos desprovidos de condições sociais e econômicas satisfatórias. (ESCOTT & MORAES, 2012, p. 1494).

Ainda pensando no cenário brasileiro, conforme Brasil (1909):

Pode-se considerar que, no Brasil, a Educação Profissional e Tecnológica teve seu início oficial com o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, sancionado pelo Presidente Nilo Peçanha, que havia assumido o cargo após o falecimento de Afonso Pena, em julho de 1909.

Analisando sob o ponto de vista histórico, mesmo com algumas dificuldades, o modelo de educação profissional foi expandindo e se consolidando ao longo dos anos, iniciando a rede de escolas técnicas do país. Hoje podemos citar como exemplos os Institutos Federais e o Sistema S, que compreende o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem

do Comércio, SESC – Serviços Sociais do Comércio, SESI – Serviços Sociais da Indústria, SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas, SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, SESCOOP - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo, SENAT - Serviço Social de Aprendizagem do Transporte e o SEST - Serviço Social de Transporte.

A educação profissional tem como objetivo preparar os alunos para carreiras específicas. Ela oferece cursos práticos e especializados, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades técnicas e competências relevantes para o setor industrial. Isso torna o currículo desses alunos mais completos e necessários para os empregadores e para o mundo do trabalho e facilita sua transição. Porém, ainda assim, o ensino profissionalizante, como o ensino regular ainda necessita de ajustes para que ofereça oportunidades iguais para todos.

Em um mundo industrializado em constante mudança, o desemprego pode ser um desafio. O ensino profissionalizante ajuda a combater esse problema, fornecendo às pessoas as habilidades necessárias para preencher as vagas disponíveis no mercado. Isso cria uma força de trabalho mais qualificada e empregável.

Muito se vê sobre inovação e competitividade para prosperar no mercado de trabalho. A literatura apresenta vários conceitos sobre as habilidades que um profissional deve ter para poder atuar no cenário industrial e competitivo. O ensino profissionalizante capacita os alunos a adquirirem conhecimentos atualizados e habilidades práticas que são relevantes para as necessidades das desenvolvidas. Isso pode levar a melhorias nos processos de produção, produtos e serviços, impulsionando a competitividade global.

De acordo com que se observa nas escolas, a partir de experiências praticadas pela autora do texto em sala de aula, nem todos os estudantes desejam ou têm acesso à educação acadêmica tradicional. Temos como exemplo a realidade das famílias mais pobres, onde a sobrevivência é diária e a busca do ensino profissionalizante torna as pessoas mais esperançosas no que tange obter uma renda para sustentar a família e um aprendizado que proporcione isso de maneira específica e mais rápida.

A sociedade moderna está em constante modernização de processos, devido aos avanços tecnológicos. O ensino profissionalizante é capaz de se adaptar mais

rapidamente às mudanças do mundo profissional, garantindo que os alunos estejam atualizados com as últimas tecnologias e tendências industriais.

No ensino profissionalizante, os assuntos são tratados com base no cotidiano profissional e na análise do mundo do trabalho e suas consequências, no que tange a formação do sujeito. Dentro desse cenário uma das possibilidades didáticas para ensinar o conteúdo é fazer comparações das situações já vividas pelo profissional que está ensinando, e estabelecer relações entre a teoria que está abordando no momento. Faz-se oportuna essa analogia, pois os conceitos trazidos pelo professor contribuem para a relação de ensino e aprendizagem que se apresenta naquele momento.

Refletindo sobre as experiências do autor do texto em instituições de ensino profissionalizante vividas até agora, especialmente no ensino profissionalizante de jovens e adultos, essa forma didática é pouco explorada nas jornadas de formação dentro da instituição, e faz com que a troca de vivências e experiências se torne distante do que é a abordagem do ensino profissionalizante, uma vez que formar profissionais para o mundo do trabalho está para além da teoria de sala de aula.

O ensino profissionalizante também pode incentivar a busca por uma trajetória profissional de qualidade e com significado. As ações práticas em sala de aula, simulam situações que podem ocorrer no dia a dia das organizações, fazendo que com que os alunos se imaginem em um cenário real e tenham condições para resolver problemas e praticar novas ideias e soluções, pois os professores que ensinam esses alunos, geralmente são atuantes também no cenário empreendedor e entende-se a partir disso que em suas formações continuadas o compartilhamento das vivências e experiências contribuíram para que essas práticas fossem relevantes em sala de aula.

As instituições de ensino profissionalizante costumam estabelecer parcerias com empresas e crescer localmente, o que permite que os alunos tenham contato direto com o ambiente de trabalho. Essa colaboração ajuda a garantir que o currículo do ensino profissionalizante atenda às necessidades reais do mercado.

Embora o ensino profissionalizante tenha muitos benefícios, é essencial equilibrar sua oferta com a educação acadêmica tradicional. O mercado de trabalho requer pessoas que pensem de forma diferente sobre os processos e que atendam às diversas necessidades de uma economia industrial em constante evolução.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, mais especificamente no Art. 36, Seção IV-A, a Educação Profissional e Tecnológica é

obrigatória aos estados e municípios de todo o Brasil. Seu intuito é a melhoria da qualidade na educação brasileira, preparando e aumentando a escolaridade dos trabalhadores. Com os novos ajustes da lei, a educação profissional deve interagir nos diferentes níveis e modalidades de ensino, com o pensamento nas várias dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

Na atualidade o aluno pode escolher uma área que se identifique mais e continuar seus estudos, pois a educação profissional está presente no percurso do Ensino Médio. Compreende a formação inicial e continuada, qualificação profissional, técnico de nível médio, e tecnológico de graduação e pós-graduação.

A sociedade atual exigiu da educação aprimoramento na educação profissional. Além da questão da disciplina, economia e força de trabalho, a necessidade de profissionais habilitados para o mundo do trabalho influenciou um novo olhar para a formação do professor do ensino profissionalizante.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases incluiu um capítulo separado somente para a educação profissional. O artigo 61 estabelece que a formação dos professores deve contemplar a associação da teoria e prática, advinda de capacitação em serviço e praticar o aproveitamento das formações específicas básicas e das experiências anteriores desse profissional.

Partindo do pressuposto de que o professor da educação profissional atende às demandas do ensino para o mundo do trabalho, cabe questionar como são seus processos formativos continuados. Antes cabe ressaltar que o professor da educação profissional é aquele que pode transitar em diversas áreas do ensino, sem deixar de se fazer figura necessária para o ensino.

Aquele que ensina trabalhar, que educa para o desenvolvimento de uma dada profissão. O que significa ir além das capacidades exigidas à categoria professor, que se lhe acrescentem capacidades outras, relacionadas com os saberes referentes aos processos produtivos e ao mercado de trabalho, às dinâmicas e às lógicas (e ilógicas) que estão a regê-los. (REHEM, 2009, p. 107).

Contudo, o professor do ensino profissionalizante poderia ser aquele que assume um pensamento crítico, e por vezes orientado para a responsabilidade social. Torna-se problematizador e mediador de situações e aplica ferramentas de trabalho em sala de aula, que fazem relação com o cotidiano do trabalho, sem deixar de lado as competências técnicas e comportamentais que se encaixam em cada área da pedagogia.

A partir de discussões feitas entre professores profissionais, o que se espera da educação profissional é que os responsáveis pelo ensino estejam aptos para preparar os alunos para o mundo do trabalho e o mercado de trabalho em áreas específicas, fornecendo conhecimentos teóricos e práticos relacionados às profissões. Os professores podem possuir conhecimento profundo sobre a área em que atuam, dominando os conceitos, técnicas e práticas relacionadas à profissão. A experiência prática é valorizada, já que permite uma melhor conexão entre o que se aprende o que se pratica, enriquecendo o aprendizado dos alunos.

As habilidades pedagógicas também podem contribuir para desenvolver a capacidade de planejar aulas, utilizar estratégias didáticas adequadas, motivar os alunos e avaliar o desempenho deles. O professor que está disposto a se atualizar e buscar novas formas de aprimorar o ensino, acaba desenvolvendo habilidades sociais e empatia, as quais auxiliam na compreensão das necessidades individuais dos alunos.

Para alguns professores, os conhecimentos pedagógicos obtidos durante a sua formação, não são considerados importantes, porque existe a premissa de que o requisito essencial para se desenvolver um bom trabalho em sala de aula, seria apenas o domínio dos conteúdos de sua área de conhecimento. Porém o que se vê, são professores multitarefas, que transitam por muitos assuntos e em muitas disciplinas diferentes, principalmente no cenário da educação profissional.

Na realidade, os fundamentos do ensino são, a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos.

São existenciais, no sentido de que um professor “não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida”, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal (TARDIF, 2002, p. 103).

A partir da citação acima, pode-se pensar que o que se ensina em sala de aula, vai além de conteúdos e avaliações. Há uma espécie de educação para a vida, pois o professor acaba fazendo parte da vida dos seus alunos de maneira significativa quando as emoções são compartilhadas, quando há um aconselhamento, quando a convivência entre professor e aluno possui vínculo afetivo. Cabe dizer que entre professores as relações também acabam, na maioria das vezes, sendo muito mais do que profissionais, pois o que se percebe é que quando são compartilhadas

metodologias de ensino ou simples desabafos com relação ao dia a dia de trabalho, os vínculos vão sendo construídos de maneira forte e significativa.

A formação de professores é um aspecto crucial no desenvolvimento da educação, pois os educadores têm um papel fundamental na preparação das futuras gerações. Nos encontros de professores nas escolas profissionalizantes, o ponto de discussão, também se dá na capacidade que o professor tem de fazer uma reflexão e análise crítica sobre suas ações e práticas pedagógicas, para que resultem no aprimoramento de técnicas e didáticas em sala de aula. Esse movimento auxilia na adaptação pedagógica, para que as necessidades e especificidades dos alunos sejam atendidas e também contribui para que o professor forme uma identidade e se desenvolva profissionalmente. Refletir criticamente sobre suas próprias práticas, crenças, valores e experiências no contexto educacional, é um processo contínuo de auto avaliação e autoanálise que permite ao professor compreender melhor sua atuação em sala de aula e buscar aprimoramento constante. Além disso, é importante que os professores sejam encorajados a buscar o feedback dos alunos, colegas e mentores, para obter diferentes perspectivas sobre sua prática docente.

2.3 Formação continuada de professores

Sabe-se que a formação continuada de professores está em evidência em todas as instituições de ensino. É de suma importância que os professores sejam preparados para enfrentar os acontecimentos da vida acadêmica com propriedade, pois nos deparamos com situações inusitadas e com uma sociedade a pleno vapor.

As instituições de ensino, e as secretarias de educação, seguem algumas instâncias ao tratar sobre as políticas de formação continuada de professores. Em suma, “a criação de condições para que a formação continuada possa ocorrer dentro da jornada regular de trabalho dos profissionais da educação, sem prejuízo das horas de docência” (BRASIL, 2002, p. 135-136).

O Ministério da Educação e Cultura, no ano de 2004, instituiu a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (BRASIL, 2004). A rede é formada por Instituições de ensino públicas, federais e estaduais, e comunitárias, com o objetivo de produzir material instrucional e de orientação para o sistema de ensino. (ROSSI E HUNGER, 2012). Além do objetivo de produzir material, o MEC define como princípios para a Rede:

A formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual; deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico; vai além da oferta de cursos de atualização ou treinamento; para ser continuada deve integrar-se no dia a dia da escola; é componente essencial da profissionalização docente. (ROSSI E HUNGER 2012, p. 918).

Segundo o Ministério de Educação e Cultura, os programas de formação inicial e continuada devem observar e preparar os profissionais da educação, de acordo com o artigo 57, parágrafo 2º, para:

a) além de um conjunto de habilidades cognitivas, saber pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento coletivamente; b) trabalhar cooperativamente em equipe; c) compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa; d) desenvolver competências para integração com a comunidade e para relacionamento com as famílias (BRASIL, 2010b).

Partindo do pressuposto citado acima, de que a educação profissional visa além do benefício para o professor e para a instituição de ensino, a integração com a comunidade e a evolução tecnológica, segundo a legislação, a obra de Nóvoa (1992) e Alvarado-Prada e Freitas (2010), faz um aparato cronológico desde os anos 1960 até os anos 1990, de fatos que datam do início dos anos 60 com pesquisas entre os professores para verificar o que pensavam sobre o currículo dos cursos. As respostas desses pensamentos sinalizaram que a maioria dos professores demonstrou preocupação com os cursos de aperfeiçoamento que tinham na época e como sugestão, os professores propunham uma reforma no formato de ensinar assuntos práticos, principalmente do primário, e ainda que nas jornadas de formação devessem abordar assuntos reais do cotidiano escolar, juntamente com um planejamento levando em consideração as contribuições dos professores.

A formação de professores em serviço iniciou no final dos anos 80 e início dos 90, em forma de “treinamento” e “encontros”, os quais possibilitaram o aperfeiçoamento dos professores, porém não eram suficientes para melhorar a qualidade do ensino. A partir daí se pensou em uma demanda mais ativa, onde o professor realizava suas formações no seu próprio local de trabalho, refletindo sobre sua prática pedagógica.

Antonio Nóvoa, em seu texto publicado em 1992 expressa o espírito da formação de professores desse período ao referir que:

A formação contínua tende a articular-se em primeira linha com os objetivos do sistema, nomeadamente com o desenvolvimento da reforma. É uma visão inaceitável, uma vez que não concebe a formação contínua na lógica do desenvolvimento profissional dos professores e do desenvolvimento organizacional das escolas (NÓVOA, 1992, p. 5).

Pensando na lógica do desenvolvimento profissional dos professores é correto dizer que estes profissionais podem permanecer atualizados uma vez que o aprendizado se torna contínuo. Quando se escolhe ser professor, toma-se consciência de que para ensinar, a pessoa precisa obrigatoriamente estudar sempre, para que suas capacidades sejam aprimoradas e que o aprendizado vá de encontro com as atualizações que se vê no mundo, desde novas tecnologias à novos assuntos em debate.

As instituições que promovem esses momentos de aprendizado contínuo, automaticamente ficam um passo à frente em comparação àquelas que não promovem o conhecimento e a atualização de seus profissionais. Essas instituições entram no quesito desenvolvimento organizacional das escolas. Outro ponto que pode ser observado é que instituições de ensino também são organizações que possuem funcionários e que necessitam de uma estrutura de recursos humanos melhor elaborada, seja da parte de avaliação de desempenho do professor até a promoção de treinamentos e capacitações contínuas para que façam o seu trabalho com excelência.

É nos anos 90 que a globalização, no âmbito da cultura, economia e tecnologia que os professores se deparam com a necessidade de aprimoramento de suas práticas para responder aos questionamentos e tem posicionamento mais crítico construtivo em relação a esse cenário. As políticas educacionais destacaram o professor inserido no contexto educacional, modificando alguns detalhes da sua formação e pensando nas competências de um profissional técnico competente e politicamente correto, com disciplina e adaptado à realidade.

Nóvoa (1992, p. 15) ainda comenta que:

Práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorece o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

A formação continuada de professores é um processo essencial para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a melhoria da qualidade do ensino. Trata-se de um conjunto de atividades que têm como objetivo aperfeiçoar e atualizar os conhecimentos, e habilidades dos professores ao longo de sua carreira.

A formação continuada na contemporaneidade pode abranger diversas modalidades, como cursos presenciais ou a distância, palestras, seminários, grupos de estudo, entre outras. Essas atividades são iniciadas de acordo com as necessidades específicas de cada escola e de cada professor, levando em consideração as demandas do mercado de trabalho e as mudanças no mundo contemporâneo.

Analisando a trajetória profissional da autora do texto, em suas vivências e experiências no cenário da educação profissional, as formações continuadas proporcionaram alguns benefícios para os professores envolvidos com a arte de ensinar. Pode-se observar que houve uma melhoria na qualidade do ensino, pois novos conhecimentos foram adquiridos e novas habilidades foram desenvolvidas, com isso, se obteve um maior engajamento dos alunos, e o fato de a instituição de ensino proporcionar esses momentos de formação, automaticamente o professor se sente valorizado pelo seu conhecimento e pelas chances de comprovar em seu currículo profissional os novos saberes.

A formação continuada pode ser promovida por diversas instituições, como universidades, sindicatos, associações de professores, secretarias de educação, entre outras. É importante ressaltar que essa formação não é apenas responsabilidade do professor, mas também das instituições de ensino e dos governos, que devem fornecer suporte e incentivo para que os professores possam se capacitar e aprimorar sua prática, além de prepará-los para lidar com os desafios do mundo contemporâneo, como a diversidade cultural e étnica, a tecnologia e as mudanças nas demandas educacionais. Além disso, pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, aumentando sua autoestima, motivada e satisfeita com o trabalho.

Outro ponto importante a destacar aqui, são as análises dos saberes que os docentes já possuem sobre os assuntos tratados. Quando nessas reuniões de formação há discussão de um assunto específico, nota-se que suas vivências e experiências obtidas em tal assunto ao longo da vida, vem à tona como verdades que

foram experimentadas e legitimadas em suas carreiras. Sucessos e fracassos são verbalizados como forma de aperfeiçoamento de seus métodos de ensino e compartilhados com todos.

As formações continuadas não são iguais e muito menos seguem padrões parecidos. Cada instituição de ensino elabora um cronograma de regras, os quais são praticados ao longo de um período, geralmente ao longo do ano escolar. A intenção é sempre aprimorar o professor nos assuntos que estão em vigor na educação. Percebe-se, a partir de práticas didáticas da autora do texto em sala de aula que na educação, é crucial que os professores saibam primeiramente respeitar as individualidades de cada um, oferecendo uma didática personalizada, capaz de engajar seus alunos. Assim, a apropriação do conhecimento acontece de forma leve, clara e objetiva.

Na medida em que essas formas didáticas vão sendo preparadas e personalizadas, os professores também aprimoram seus conhecimentos e de certa forma, reformulam seus pré-conceitos ao ponto de aprimorá-los. Isso não quer dizer que estes sejam esquecidos, e sim melhorados à medida que vão surgindo outros significados para aquilo.

Contudo, falar sobre as formações continuadas de professores em serviço é dizer que uma vez o conhecimento é adquirido, nunca mais o conteúdo já aprendido volta ao seu estado original, ele vai adaptando coisas, aprimorando, e abrindo espaço para novos saberes.

Ainda tomando como base a obra de Nóvoa (1992, p. 16):

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Partindo desse pressuposto, pode se pensar que uma vez aprendido algo novo, abre-se a mente para outra perspectiva. Essa reflexão se dá num contexto geral, visto que se vive em um mundo onde as mudanças acontecem muito rápido. No cenário educacional, acredita-se que uma das prioridades quando se ensina algo, é que a pessoa que aprende, comece a olhar para as coisas sob outros pontos de vista. Isto é bom, levando em consideração a relação de ensino- aprendizagem.

Os professores que buscam o desenvolvimento profissional, acabam se aprimorando para a vida também, e essa ação faz com que se tornem protagonistas do seu próprio conhecimento como se vê na citação acima. A valorização de práticas que promovem o crescimento, sempre são incentivadoras e motivadoras para o profissional que busca aprimorar-se. A instituição de ensino também se beneficia com essa ação, uma vez que possui profissionais capacitados e avaliações altas no contexto educacional, elevando-a em um patamar de referência nesse cenário.

As jornadas de formação oferecem aos professores a possibilidade de aumentar seus conhecimentos sobre os assuntos que são tratados de uma forma onde as opiniões são fortes e cheias de entusiasmo, pois são compartilhadas de maneira emotiva. Essas práticas se tornam cheias de significado e levam o professor a pensar em diferentes formatos de aula, e o pensamento se volta para o aprimoramento da sua forma de ensinar e de entender a maneira que as políticas educativas são colocadas em prática.

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1992, p. 16).

Quanto mais os professores aperfeiçoarem suas formas didáticas, melhores chances os alunos têm de se desenvolver como pessoas e como futuros profissionais. O professor hoje, atua como mediador do conhecimento em sala de aula, uma vez que a tecnologia oferece vários conteúdos de maneira prática e virtual, e partir desse cenário a experimentação de novos métodos de trabalho se tornam necessários.

3 ASPECTOS ESTRUTURANTES A PARTIR DA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA DE GADAMER

3.1 A ética como modo de ser da compreensão

Em Gadamer, a compreensão assume o caráter deliberativo próprio da filosofia prática, especialmente a partir da ética aristotélica. Esse modo de racionalidade ética pode dimensionar toda a concepção de educação e seus desdobramentos. Em Gadamer esse argumento fica mais diretamente posicionado na revisão que ele faz de compreensão, quando comenta que seu processo se mostra como um acontecer da própria compreensão, e que não é um método objetivo e sim que é movida em si pela mudança histórica (Gadamer, 2008).

Para avançar na especulação acerca do papel estruturante que a filosofia prática – especialmente a ética – ocupa na hermenêutica filosófica, antes será apresentada breve contextualização sobre o objeto da ética.

Cabe esclarecer a distinção entre ética e moral, onde a ética é entendida como reflexão sobre a moral, sobre as ações da vida moral. Nesse sentido, encontra-se no livro *Ética* de (CORTINA ORTS; MARTÍNEZ, 2009) os saberes práticos que são aqueles que orientam sobre como pode ser conduzida a vida das pessoas, decidindo o que é correto para que se possa viver em sociedade.

Sendo assim, levando para o contexto acadêmico, segundo Cortina Orts e Martínez, 2009 p. 20:

Assim chamamos de “moral” esse conjunto de princípios, normas e valores que cada geração transmite à geração seguinte na confiança de que se trata de um bom legado de orientações sobre o modo de se comportar para viver uma vida boa e justa. E chamamos de “Ética” essa disciplina filosófica que constitui uma reflexão de segunda ordem sobre os problemas morais. A pergunta básica da moral seria então: “O que devemos fazer? ”, ao passo que a questão central da Ética seria antes: “Por que devemos? ”, ou seja, “Que argumentos corroboram e sustentam o código moral que estamos aceitando como guia de conduta?”

A ética é um ramo da filosofia que ocupa o estudo das ações humanas, buscando compreender e determinar o que é considerado certo ou errado, bom ou mau, justo ou injusto. Ela oferece um conjunto de princípios e valores que orientam as condutas individuais e coletivas, buscando promover o bem-estar e a harmonia nas interações humanas.

A ética abrange uma variedade de teorias e abordagens, desde o estabelecimento de regras e princípios morais, até a investigação sobre como as pessoas realmente se comportam em situações morais. Os fundamentos da ética podem variar de acordo com as tradições culturais, religiosas, filosóficas e históricas, ou que resultam em diferentes sistemas éticos em todo o mundo. No entanto, existem alguns princípios éticos comuns que são frequentemente considerados universais, como a justiça, a honestidade, o respeito pelos outros, a benevolência e a responsabilidade. A ética busca promover a reflexão crítica e a tomada de decisões responsáveis, levando em consideração não apenas as consequências imediatas das ações, mas também os impactos a longo prazo sobre os indivíduos, as comunidades e o meio ambiente.

Partindo desse pressuposto, e levando em consideração a ética, principalmente na educação, pode-se pensar que é de fato crucial, pois garante que os princípios morais fundamentais sejam integrados no contexto educacional, promovendo o desenvolvimento holístico dos alunos e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e responsável. A educação ética pode ser considerada um componente central do currículo, com o intuito de cultivar a consciência moral dos alunos desde cedo. Isso pode envolver a inclusão de cursos que abordam questões morais e filosóficas, incentivando os alunos a refletir sobre dilemas éticos e desenvolver um entendimento crítico das diferentes perspectivas.

Os educadores desempenham um papel fundamental na promoção de uma cultura ética na educação. Eles devem servir como modelos de comportamento ético, demonstrando integridade, respeito, empatia e justiça em suas interações com os alunos. Ao agir como mentores éticos, os educadores têm o potencial de influenciar positivamente o desenvolvimento moral dos estudantes. A educação ética pode capacitar os alunos a tomar decisões fundamentadas e éticas em diferentes contextos. Isso requer o desenvolvimento de habilidades de raciocínio crítico e ético, além da capacidade de considerar as consequências de suas ações sobre os outros e a sociedade como um todo. Os alunos podem ser encorajados a analisar e resolver dilemas éticos complexos, compreendendo as implicações morais de suas escolhas, e também implica a promoção de um ambiente inclusivo e respeitoso, onde a diversidade é valorizada e a discriminação é combatida. Isso implica a adoção de práticas pedagógicas que reconheçam e respeitem a diversidade cultural, étnica, religiosa e de gênero, promovendo o respeito mútuo e a liberdade das diferenças.

A partir desse contexto, cabe a reflexão para as jornadas de formação de professores nas instituições de ensino, pois a tomada de decisão para ensinar algo em sala de aula, teoricamente viria desse contexto, do porque está se ensinando algo, baseando-se no que foi aprendido no passado, e ainda o que foi tão relevante e marcante nas vivências e experiências da história do professor que se sustenta e guia as atitudes em ensinar em sala de aula.

Segundo ABBAGNANO (2007) a ética possui dois significados. Um que a considera como ciência, que orienta os indivíduos para que procurem meios de conduta que levam as pessoas a alcançar determinados fins e outro em que se considera determinante para dirigir ou disciplinar as pessoas a viver. Nesse mesmo texto, o autor sugere que:

A primeira fala a língua do ideal para o qual o homem se dirige por sua natureza e, por conseguinte, da "natureza", "essência" ou "substância" do homem. Já a segunda fala dos "motivos" ou "causas" da conduta humana, ou das "forças" que a determinam, pretendendo ater-se ao conhecimento dos fatos (Abbagnano, 2007, p. 391).

No ambiente de aprendizagem, para ensinar a essência que aparece no texto citado, tudo faz sentido quando o pensamento do professor, no que tange a ação e ensinar algo, provém do que já foi antevisto por ele ao longo de sua história.

A "filosofia prática" tem seu significado baseado no uso do saber em benefício do homem, ou seja, a sabedoria que se adquire filosofando sobre o mundo e as coisas que acontecem nele, são na maioria das vezes utilizadas em benefício da sociedade.

Para direcionar de modo mais técnico: "filosofia prática" é uma expressão que, em filosofia, remete à investigação sobre o agir humano no mundo e, portanto, ocupa-se dos critérios de tomada de decisão e da análise das consequências das ações. Mais usualmente, a filosofia prática tem a ética e a filosofia política como suas disciplinas, mas também a filosofia do direito, a filosofia da arte e outros temas que remetem às relações humanas estão aí implicados.

As relações entre as pessoas também estão cheias de histórias, que quando compartilhadas e exteriorizadas podem fazer sentido para quem a recebe, assim acontece também à compreensão sob outros pontos de vista, afinal, não há nenhum indivíduo sem história. Todos possuem vivências e experiências que convém ser compartilhadas.

Hans-Georg Gadamer também explorou a relação entre ética e compreensão em sua filosofia hermenêutica. Para Gadamer, a compreensão não é apenas uma questão de interpretação intelectual, mas também envolve uma dimensão ética. Gadamer argumenta que a busca por compreensão é impulsionada por um desejo de chegar a um entendimento compartilhado e promover uma comunidade de diálogo.

Além disso, Gadamer defende que a compreensão só é possível dentro de um contexto histórico e cultural específico. A compreensão é moldada por tradições, valores e experiências, e as pessoas deveriam estar conscientes dessas influências ao buscar compreender o outro. Isso implica reconhecer que as próprias perspectivas são limitadas e que a compreensão mútua requer um esforço constante para transcender essas limitações.

Do ponto de vista ético, Gadamer destaca a importância da responsabilidade em relação à compreensão. Gadamer argumenta que todos devem se responsabilizar pelo significado que atribuem às palavras e às ações dos outros. Isso envolve reconhecer que a interpretação individual pode afetar a maneira como os outros são compreendidos e tratados.

Para Gadamer, a ética e a compreensão estão intimamente relacionadas. A vinculação entre ambas, está no caráter deliberativo da compreensão: assim como o agir humano (ética) se estrutura a partir de escolhas deliberadas, para Gadamer também a compreensão resulta muito mais de escolhas sábias do que de constatações. Além disso, a compreensão implica uma consciência das limitações e responsabilidades individuais e na atribuição de significado aos outros. A ética da compreensão de Gadamer convida a cultivar uma abordagem ética nas formas intuitivas linguísticas e reconhecer a importância de uma compreensão mútua e compartilhada.

Partindo do pressuposto em que o agir humano se estrutura a partir de escolhas deliberadas, a ação docente baseada nesse pensamento pode ser compartilhada de modo que os professores em suas formações continuadas, compreendam mutuamente o que foi exposto, como forma de processo de mudança para a valorização das vivências e experiências vividas.

Contudo, pensando nas vivências e experiências por mim vivenciadas, durante o ano escolar, todos os dias, o professor chega à instituição de ensino, senta em sua mesa, e inicia os preparativos para a aula que vai dar no dia seguinte ou no turno seguinte. Conforme a escrita do assunto, o pensamento se volta para a forma

como vai expor aquilo para seus alunos. Quando percebe uma didática adequada que se encaixa com a situação e com o perfil de seu público, a partir do resgate que fez em sua memória, este imediatamente escreve suas ideias no papel, para que tudo saia conforme o esperado.

Enquanto escreve, o conhecimento teórico científico que aprendeu durante sua formação acadêmica e de acordo com o que é posto em prática, e também em sua escrita, aparecem vestígios de suas vivências até o momento. As memórias de situações anteriores parecidas com aquela que escreve, determinam a nova abordagem, e é nesse momento que se percebe o grau de compreensão sobre aquilo.

Compreender uma situação em sua totalidade significa sentido para quem a escreve e prepara. O professor se sente livre para poder criar a partir da história e do sentido que deu para ela. As chances de ser bem-sucedido na atividade com seus alunos são altas, pois o nível de dedicação para aquilo é motivado pelo sentido que deu durante o processo, como quando compartilha com os demais colegas e evidencia o aprendizado em seus alunos.

3.2 Dos pré-conceitos à compreensão

Gadamer chama a atenção para a importância dos "pré-conceitos" na compreensão ética. No entanto, Gadamer usa o termo "preconceito" na tradução brasileira do seu texto, que equivale ao termo original em alemão. Para Gadamer, os pré-conceitos não são visões distorcidas e fechadas, mas sim pressuposições e perspectivas prévias que permitem as pessoas a entrar em um diálogo ético.

Segundo Gadamer (2008, p. 370):

Na verdade, no conceito da sujeição oculta-se a questão essencial. A idéia de que os preconceitos que me determinam surgem da minha sujeição já está decidida a partir do ponto de vista de sua solução e esclarecimento e só vale para os preconceitos não justificados. Se existem também preconceitos justificados que possam ser produtivos para o conhecimento, então voltamos a confrontar-nos com o problema da autoridade. Assim, as consequências radicais da *Aufklärung*, ainda presentes na fé que Schleiermacher depositava na metodologia, não se sustentam.

Ainda analisando sob o ponto de vista da *Aufklärung* citada na obra *Verdade e Método*, de Hans Georg Gadamer (2008, p. 368):

Quanto à divisão dos preconceitos em preconceitos de autoridade e por precipitação, sabemos que sua base constitui a pressuposição fundamental da *Aufklärung*, a saber, um uso metodológico e disciplinado da razão é suficiente para nos proteger de qualquer erro. Esta é a ideia cartesiana do método. A precipitação é a verdadeira fonte de equívocos que induz ao erro no uso da própria razão. A autoridade, ao contrário, é culpada de que não façamos uso da própria razão. A distinção se baseia, portanto, numa oposição excludente entre autoridade e razão. Importa combatermos a falsa e prévia aceitação do antigo, das autoridades. A *Aufklärung* considera, por exemplo, que o grande feito reformador de Lutero consiste em ter debilitado profundamente “o preconceito da estima humana, sobretudo a estima filosófica (referindo-se a Aristóteles) e a estima ao papado romano... Assim, a reforma fomenta o florescimento da hermenêutica que deve ensinar a usar corretamente a razão na compreensão da tradição.

Portanto não se trata de falar sobre preconceito como estabelecer um juízo de valor, e sim sobre o pré-conceito como conhecimentos prévios acerca de algo, para que o sujeito compreenda, faça relações com aquilo que já sabe e a partir disso, faça uma escolha deliberada para determinar a legitimidade das ações. Contudo, o uso da razão na compreensão da tradição, leva o sujeito a pensar sobre os fatos e acontecimentos vivenciados e experimentados ao longo de sua vida, para que assim tenha autoridade ao classificar suas ações como legítimas.

Partindo do pressuposto de que a história do sujeito leva a compreensão de tal, compreender significa nesse sentido, analisar o fato ocorrido e relacionar com o processo de interpretação daquilo. “Pela interpretação, a compreensão do ser aparece, e a estrutura invisível do ser se torna visível”. (HERMANN, 2002 p.44).

O mesmo acontece com a história do sujeito. Conforme Hermann (2002 p. 44):

A compreensão pressupõe pré-compreensão e ela não ocorre sem uma projeção que antecipa o sentido. Assim, compreender um texto ou uma situação consiste na elaboração de um projeto prévio de sentido, que será substituído por novos projetos até que opiniões equivocadas sejam superadas. Portanto, nunca temos uma compreensão desde já fechada. Há a necessidade de se abrir à opinião do outro (expor-se), entregar-se ao texto.

A partir da citação acima, pode-se pensar que se a compreensão está relacionada com necessidade de se abrir à opinião do outro, no sentido de exposição, o ambiente educacional proporciona um cenário de críticas, reflexões e debates sobre os mais variados assuntos, o que permite que as pessoas envolvidas realizem essa abertura ao outro e assim aconteça a compreensão de fato. Todos os envolvidos possuem suas pré-compreensões acerca do que está sendo exposto, porém com o compartilhamento das ideias, os envolvidos transformam e aprimoram seus pensamentos prévios, legitimando o conceito de compreensão.

Na conferência “*La educación es educarse*”², o autor comenta que é possível compreender o processo de formação humana enquanto processo de educar-se. Cabe aqui refletir sobre o processo de formação continuada de professores e o processo de auto formação, o que contempla seus preconceitos acerca de diferentes perspectivas.

O conceito de formação, transformado pela hermenêutica, implica em reconhecer a capacidade de luta do sujeito em se auto educar, em saber que ele pode reagir para além de todas as adaptações, para além de todos os projetos de sentido que lhe são oferecidos por certos ordenamentos simbólicos e que nunca é totalmente aprendido pelos nossos esquemas conceituais (HERMANN, 2010, p. 120).

Portanto, pode-se pensar que tudo o que se aprende no cenário acadêmico, para que haja uma aprendizagem significativa e interação entre professor e aluno, tem que fazer sentido para quem está envolvido. A partir do sentido que aquilo provoca em sua vida, o sujeito se auto educa e observa que seus conceitos vão modificando para que outros novos se ocupem daquele lugar. Assim, o processo de formação se transforma em algo significativo, possibilitando o olhar para si e formando um vínculo com o mundo.

Por esse motivo, o pensar criticamente sobre as coisas e a subjetividade nas relações, já não está mais no primeiro plano da concepção de formação. Não são descartadas, mas deixam de ter o destaque que recebiam anteriormente. Partindo desse pressuposto, o caráter subjetivo da formação que dá centralidade ao diálogo formativo é uma das premissas de Gadamer para que o processo de ensino e aprendizagem faça sentido aos envolvidos.

Assume-se, através desse estudo, que os pré-conceitos são conhecimentos prévios que as pessoas possuem sobre determinado assunto. Esses pré-conceitos são observados e evidenciados a partir da linguagem. A hermenêutica de Gadamer é baseada na ideia de que a compreensão é fundamentalmente interpretativa e está enraizada na linguagem.

Para elucidar ainda mais a ideia de linguagem e compreensão, Hans-Georg Gadamer explora o conceito de jogo, cuja estrutura remete ao modo de ser da linguagem, em que não são os jogadores que determinam a compreensão, mas constitui-se, entre os partícipes desse jogo, um sentido intersubjetivamente

² GADAMER, H. G. *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós, 2000.

legitimado. Aqui se pode direcionar o exemplo do jogo, nos encontros de formação de professores, pois o jogo acontece representado nos momentos de qualificação continuada e quando nessa dinâmica, as aprendizagens passam a fazer sentido para o professor que participa.

Um dos aspectos que se pretende investigar ao longo dessa pesquisa é o caráter de jogo da formação de professores. Jogo esse, que não se rende às idiossincrasias de cada um de seus partícipes, mas que se faz acontecimento próprio. Segundo Gadamer (2002, p. 154): “de certo, pode-se diferenciar do próprio jogo o comportamento do jogador, que como tal, se integra com outros modos de comportamento da subjetividade”. A partir dos encontros de formação de professores nas instituições de ensino, o professor se integra ao assunto tratado de forma a olhar para si e para o ambiente, e remetem às possíveis práticas didáticas que poderia executar em sala de aula. Geralmente as práticas vêm ancoradas a partir de conhecimentos prévios de suas próprias vivências.

A analogia do jogador, cabe ao professor nesse contexto, quando por vezes, adapta as práticas a partir do que foi refletido. Daí a importância de pensar nas jornadas pedagógicas e encontros de formação como espaços de criação e reflexão sobre o ensino e as aprendizagens tanto profissionais, quanto pessoais. Não basta que cada professor faça esse movimento no jogo; é preciso que o jogo formativo ganhe uma subjetividade própria, e na perspectiva de que o sujeito do jogo, não seja cada professor inserido no processo formativo, mas o próprio jogo formativo, portanto, a proposta pedagógica/curricular daí resultante.

Portanto, ao relacionar a compreensão do jogo como visto anteriormente, a linguagem na formação continuada de professores, toma-se por base o compartilhamento de informações sobre as práticas didáticas a partir do currículo. Essas relações proporcionam ao professor uma auto avaliação, pois na relação com o outro ele se vê e consegue perceber suas práticas didáticas com criticidade, podendo melhorar seus métodos de ensino e ressignificá-los.

Não há uma maneira única de ensinar, e nem práticas pedagógicas padrão que fazem o professor seguir o mesmo método de ensino em toda sua trajetória. Há vários contextos diferentes, o que se toma como base para que a linguagem seja compreendida, são os significados que estas produzem no ambiente escolar.

Gadamer argumenta que a linguagem é o meio pelo qual a compreensão ocorre. Não apenas se usa a linguagem para expressar pensamentos e ideias, mas

também as pessoas são moldadas e limitadas pela linguagem que usam. A compreensão do mundo é mediada pela linguagem e suas estruturas.

Uma das contribuições mais significativas de Gadamer para a teoria da linguagem é a ideia de que a compreensão nunca é uma atividade objetiva e neutra. As próprias experiências do indivíduo, preconceitos e pressupostos influenciam a maneira como interpretam o mundo e a linguagem. Gadamer chama atenção para o fato de que as pessoas sempre trazem seus próprios horizontes de compreensão para qualquer texto, discurso ou conversa.

No contexto prático, a ideia de linguagem de Gadamer leva as pessoas a reconhecer a importância da escuta atenta e da abertura para diferentes perspectivas. Ao interagir com os outros por meio da linguagem, todos devem estar dispostos a suspender seus próprios pré-conceitos e estar abertos a novas interpretações e significados.

Pensando nas diferentes formas de linguagem que os professores praticam, a partir da visão de Gadamer, as metodologias de aula podem ser citadas como exemplos de linguagem. Quando o professor toma a decisão de usar tal método para ensinar seus alunos, este provém de uma lembrança e de uma experiência já lida ou vivenciada, a partir de pesquisa feita em vários lugares e de várias formas.

Para conceitualizar tal afirmação, analisando os alunos inclusivos, por exemplo, a linguagem se torna a chave para o aprendizado deste. Agora, trazendo esse conceito para a formação continuada de professores, a resistência talvez seja maior no que tange, despir-se dos saberes perante outro profissional que ocupa o mesmo patamar que o seu.

Muita coisa está envolvida entre profissionais do mesmo ramo, e admitir que o método do outro pode acrescentar ao seu, e o seu acabar se tornando obsoleto, pode causar constrangimento ou sensação de incapacidade. Da mesma forma que pode causar satisfação de estar aprendendo algo novo e que contribuiu para o seu crescimento.

No processo de formação continuada de professores, analisando sob o ponto de vista de Gadamer, a compreensão acontece quando os professores que estão reunidos iniciam a sua fala compartilhando seus saberes entre si. Pensando em um ambiente escolar onde na formação, a intenção é discutir sobre as várias formas didáticas de ensinar tal assunto por diferentes áreas, os professores relatam suas experiências. A partir de como o outro as recebe e as interpreta, aquilo começa a fazer

sentido, pois ele resgata em sua memória situações que já aconteceram e que se encaixam com o que está sendo compartilhado.

Nesse momento há compreensão do sujeito, e é nesse momento que se torna produtivo falar sobre aquilo, pois as chances de o professor fazer a transposição didática o que foi discutido são muito maiores. Resignificar é compreender o caráter histórico e os pré-conceitos que atuam sobre o processo.

Observa-se uma formação continuada de professores que trata sobre como ensinar para povos originários. Cai por terra toda a metodologia aprendida, inclusive na formação do curso para lecionar, pois nesse ambiente encontram-se situações peculiares relacionadas a espaço físico, linguagem e cultura em geral. Uma criança aprende quando os métodos usados se assemelham com seu mundo, caso contrário, todo o esforço para ensinar é perdido.

Provavelmente nessa formação continuada, os professores aprenderão maneiras diferentes para ensinar. Enquanto praticam e ouvem esses novos métodos, os docentes podem estar abertos a pensar sob diferentes perspectivas e dispostos para remodelar seus próprios pré-conceitos sobre o que se está aprendendo e para reaprender algo novo.

3.3 Experiência e Abertura

Para Gadamer, a experiência é fundamental para a compreensão do mundo. Ele argumenta que a compreensão do mundo é moldada pela experiência anterior de cada um, e que essa experiência permite entender melhor as coisas. No entanto, Gadamer não vê a experiência como algo simples ou direto. Ele acredita que a compreensão é sempre mediada por crenças e valores pré-existentes, o que pode distorcer ou obscurecer a verdadeira natureza do que é experimentado.

Gadamer ainda comenta, em sua obra *Verdade e Método*, a partir de reflexões sobre as teorias de Dilthey, que:

O Objetivo da ciência é tornar a experiência tão objetiva a ponto de anular nela qualquer elemento histórico. No experimento das ciências naturais isso é alcançado através de seu aparato metodológico. Algo parecido se dá também por meio do método da crítica histórica no âmbito das ciências do espírito. Em ambos os casos a objetividade é garantida pelo fato de as experiências feitas ali poderem ser repetidas por qualquer pessoa. Assim como na ciência da natureza os experimentos devem ser passíveis de verificação, também nas ciências do espírito o procedimento completo deve

ser passível de controle. Nesse sentido, na ciência não pode restar espaço para a historicidade da experiência (GADAMER, 2008, p. 454).

Gadamer afirma que o conceito de experiência é um dos menos elucidados na tradição. Foi submetido a uma esquematização epistemológica, a ponto de perder seu sentido original. Gadamer diz que a experiência é um conceito que se perdeu nas ciências naturais.

Nisso, a ciência moderna não faz mais do que continuar, com seus próprios métodos, o que, de um modo ou de outro, é sempre objetivo de qualquer experiência. Uma experiência só é válida, na medida em que se confirma; nesse sentido, sua dignidade repousa no princípio que reza que ela pode ser reproduzida. Mas isto significa que, por sua própria essência, a experiência suspende em si mesma sua própria história e a extingue. Se isso vale para a experiência cotidiana, quanto mais valera para qualquer organização científica da mesma. O fato de a teoria da experiência buscar por natureza a verdade que a experiência permite alcançar não é uma parcialidade casual da teoria da ciência moderna, mas possui um fundamento na própria coisa (GADAMER, 2008, p. 454).

Para entender melhor o conceito de experiência e compreensão de Gadamer, se faz um adendo com relação ao conceito de tradição. O autor destaca que a tradição desempenha um papel crucial na compreensão ética. Ele argumenta que a tradição não deve ser vista como algo rígido e imutável, mas sim como um recurso vivo que pode enriquecer a compreensão ética. Ao se envolver com a tradição, as pessoas podem trazer à tona novas interpretações e significados que são relevantes para os desafios éticos contemporâneos.

Quando se pensa em formação continuada de professores, a ideia que vem à mente é que estes profissionais já passaram por uma longa jornada de trabalho e de estudo. Naquele momento estão aperfeiçoando suas práticas para se adaptar a uma nova realidade. O tempo passa e os professores recebem uma carga de informações que o fazem melhorar de ano a ano suas práticas didáticas pedagógicas e seu estilo de dar aula. As referências continuam as mesmas, porém acrescentam-se outras.

As vivências, no decorrer dos acontecimentos precisam ser compartilhadas para que sejam legitimadas, ou seja, quando acontece o compartilhamento, o indivíduo que recebe acrescenta informações e aquele que compartilha reforça aquilo que já sabe, e automaticamente se abre para que parte daquilo se modifique a partir da ideia do outro.

Para complementar o pensamento de Gadamer com relação as concepções de experiência, o autor Maurice Tardif traz uma ideia que pode se relacionar com todos

os pensamentos de Gadamer que foram citados. Para Gadamer, a experiência é um processo interpretativo contínuo, no qual a compreensão evolui através do diálogo crítico e da fusão de horizontes entre o passado e o presente. Enquanto Tardif enfatiza a importância do conhecimento tácito e da experiência prática no desenvolvimento profissional dos educadores. Sua concepção de experiência está relacionada ao desenvolvimento profissional e à reflexão crítica sobre a prática educacional. Tardif destaca a importância da reflexão sobre a experiência prática como um meio de aprimorar a prática pedagógica e promover o crescimento profissional.

Embora ambos os pensadores abordem a importância da experiência na compreensão e na prática, suas perspectivas divergem em termos de ênfase e contexto, porém se complementam ao pensar na prática educacional. Enquanto Gadamer se concentra na interpretação e compreensão hermenêutica, Tardif enfatiza a reflexão prática e o desenvolvimento profissional na educação. Suas contribuições oferecem insights valiosos para a compreensão da experiência no contexto da hermenêutica filosófica e da prática educacional.

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar (TARDIF, 2002, p.72).

O foco do sentido hermenêutico da experiência não está na sua reprodutibilidade, mas na irrepetibilidade própria à originalidade – ao caráter inédito – de cada experiência. Pode-se, sim, compartilhar vivências, mas “relatos de experiências” por si só não dispõem a que essas experiências sejam vivenciadas por outros. Com Gadamer, se poderia desbancar a farsa dos relatos de experiências bem-sucedidas elevados à condição de modelos a serem seguidos por outros professores. Relatos de experiências podem predispor a um diálogo quando são postos no plano do aberto (e não cristalizados tal como modelos), suscetíveis de crítica e superação. Os professores que estão presentes nas jornadas de formação continuada, ao compartilhar o que já vivenciaram fazem comparações de acordo com suas realidades. Quanto mais detalhes for comunicado nessas jornadas mais

associações estes professores conseguem fazer relembrando suas práticas. Passado o momento de discussão, o professor sai do curso de formação tentando planejar sua aula, a partir daquilo que escutou e que fez sentido. Vai para a sala de aula, coloca em prática o que planejou e em seguida se abre para que novos conhecimentos se apresentem. Transforma o que já tinha, em algo aprimorado e relativamente novo para ele e para quem escuta.

Usando esse mesmo exemplo, e pensando no plano de curso, esse assunto é repetido várias vezes pelo professor, para inúmeros alunos. A cada nova fala, resgates em sua memória se fazem presentes, recentes ou antigos, os fatos ocorridos trazem novas experiências, pois são diferentes pelo contexto em que estão inseridos.

Contudo, o professor torna-se um sujeito aberto para novos desafios, consciente da experiência que possui e torna-se experimentador que ganha uma nova perspectiva dentro de algo que pode retornar para ele como experiência. Nesse momento cabe retomar, a partir de Gadamer, na obra *Verdade e Método*, quais são as reflexões sobre experiência hermenêutica e abertura:

Como vimos, na relação inter-humana o que importa é experimentar o tu realmente como tu, isto é, não passar ao largo de suas pretensões e permitir que ele nos diga algo. Para isso é necessária abertura. Mas, por fim, esta abertura não se dá só para aquele a quem permitimos que nos fale. Ao contrário, aquele que em geral permite que se lhe diga algo está aberto de maneira fundamental. Sem essa abertura mútua, tampouco pode existir verdadeiro vínculo humano. A pertença mútua significa sempre e ao mesmo tempo poder ouvir uns aos outros. Quando dois se compreendem, isto não quer dizer que um “compreenda” o outro, isto é, que o olhe de cima para baixo. E igualmente, “escutar alguém” não significa simplesmente realizar às cegas o que o outro quer. Agir assim significa ser submisso. A abertura para o outro implica, pois, o reconhecimento de que devo estar disposto a deixar valer em mim algo contra mim, ainda que não haja nenhum outro que o faça valer contra mim (GADAMER 2008, p. 471).

Se os professores pensarem na experiência como oportunidade de aprender, se tornam abertos a novas experiências. O sujeito experimentado não é aquele que sabe tudo ou que sabe mais, e sim aquele que está capacitado para fazer novas experiências e aprender com elas. “A dialética da experiência tem sua própria consumação não num saber concludente, mas nessa abertura à experiência que é posta em funcionamento pela própria experiência” (GADAMER 2008, p. 465).

Além disso, Gadamer também enfatiza a importância do diálogo na experiência. Ele argumenta que a compreensão do mundo é enriquecida e aprimorada quando as pessoas entram em diálogo com os outros, especialmente com aqueles

que têm perspectivas diferentes. Para Gadamer, a experiência é um processo complexo e dinâmico que envolve a interação entre crenças, valores, diálogo e o mundo. É através desse processo que se pode construir uma compreensão mais profunda e significativa dos acontecimentos.

Ao analisar uma formação continuada de professores em serviço, no qual o assunto é a aplicação de novos métodos de ensino, se percebe muito das crenças e experiências anteriores dos professores envolvidos na formação. Analisando sob um contexto de educação profissional, por exemplo, as propostas das instituições de ensino profissional, estão em fazer uma explanação do que significa praticar novos métodos de ensino. Depois de feita essa explanação do assunto, no mesmo momento, o professor volta no tempo e faz analogias e comparações com suas vivências e experiências como docente e como aluno. Ao fazer esse resgate, classifica os métodos usados em duas partes, a que deu certo, que trouxe sucesso e aquela que deu errado, que trouxe fracassos. As vivências e experiências que fracassaram são eliminadas, restando a esperança naquelas que marcaram de alguma forma a situação ocorrida na época. Após todas essas reflexões, é chegada a hora de praticar aquilo que foi debatido. Porém antes, da prática em sala de aula, é proposto uma situação hipotética durante a formação, como exercício para apropriação do conhecimento obtido.

Os professores se reúnem em grupos e recebem do instrutor da formação uma situação específica, a qual os alunos estão envolvidos e o ambiente de sala de aula se torna evidente, para que os professores proponham uma metodologia de ensino baseada no assunto recentemente aprendido. Sempre quando existem grupos, há uma pessoa que se destaca, sendo pró ativa com o início do debate, ou seja, aquela que vai motivar os demais e tomar a frente das situações fazendo com que todo o grupo cumpra com o objetivo. Essa pessoa, automaticamente já expõe as suas próprias vivências e experiências que se assemelham aquela situação.

Os demais ouvem atentamente e fazem associações com suas próprias experiências e aos poucos, aquilo que surge é aproveitado para resolver o exercício proposto. Durante esse processo, também acontece a identificação com a vivência e experiência do outro. Esse momento proporciona um resgate de emoções que até então pareciam esquecidas ou estavam quietas esperando alguém provocá-las.

Essas emoções fazem com que a pessoa exponha a história a outra pessoa e é a partir daí que o indivíduo se abre ao novo. Porque tudo o que é falado tem peso,

porque tem bagagens significativas, tanto que aqueles que estão ouvindo acabam ressignificando as suas.

Quando o exercício acaba e a tarefa é completada, a satisfação toma conta dos envolvidos. O valor sobre aquilo já é maior do que no início e já está gravado na memória com significado, que sempre automaticamente será lembrado a medida em que o assunto é levantado. O professor se abriu ao novo e se permitiu resgatar e transformar o conhecimento obtido anteriormente em novo.

Como nesse subtítulo, experiência e abertura, a explanação sobre essa observação, faz com que a abordagem fora das questões técnicas tenham mais significados e aprendizados do que aquelas que são mecânicas, engessadas e que servem somente para cumprir o cronograma proposto no início do ano letivo. Essa é a dimensão intersubjetiva da experiência.

3.4 O diálogo hermenêutico

A hermenêutica filosófica de Gadamer pode ser uma base para a formação continuada de professores, uma vez que ela enfatiza a importância da compreensão na comunicação entre pessoas e na produção de conhecimento. Segundo Gadamer, a compreensão não é um processo solitário, mas sim um diálogo contínuo entre o intérprete e o texto. Ele enfatiza a ideia de que o sentido de um texto não é algo fixo e objetivo, mas é construído no processo de interpretação, no qual o leitor traz sua própria bagagem cultural, experiências e pré-conceitos para o diálogo.

Para Gadamer, a interpretação não é apenas uma questão de decodificar símbolos ou palavras, mas sim de se envolver ativamente com o texto, abrindo-se para o horizonte de significados que ele apresenta. Ele argumenta que o diálogo hermenêutico não é um confronto entre o texto e o leitor, e sim uma fusão de horizontes, onde o leitor é transformado pelo texto e, ao mesmo tempo, contribui para a compreensão do mesmo.

Gadamer também enfatiza a importância do pré-conceito na interpretação. Ele argumenta que os intérpretes têm suas próprias perspectivas prévias e pré-conceitos que afetam sua compreensão. No entanto, ele não vê esses pré-conceitos como obstáculos à compreensão, e sim como parte integrante do processo interpretativo. Os pré-conceitos podem ser questionados e modificados através do diálogo hermenêutico, gerados em uma compreensão mais ampla e enriquecedora.

É importante destacar que a hermenêutica de Gadamer não se limita a um conjunto de técnicas para interpretar textos ou discursos, mas sim a uma abordagem mais ampla que considera a compreensão como um processo dialógico e situado historicamente. Nesse sentido, a formação de professores pode se beneficiar da hermenêutica gadameriana ao enfatizar a importância da escuta e do diálogo entre diferentes perspectivas para a construção de significados.

Além disso, a hermenêutica filosófica de Gadamer valoriza a dimensão subjetiva da compreensão, o que significa que a interpretação não é um processo objetivo e neutro, mas sim influenciada pelas experiências, valores e horizontes de expectativas de quem interpreta. Essa ênfase na subjetividade pode ser útil para os professores compreenderem a diversidade de perspectivas e valores presentes em suas salas de aula, e para estabelecerem uma comunicação mais empática e eficaz com seus alunos.

Gadamer destaca também a importância do horizonte de expectativas na interpretação, ou seja, o conjunto de instruções, valores e experiências que orientam a compreensão de um determinado texto ou discurso. Isso pode ser explorado pelos professores para compreenderem como seus próprios horizontes de expectativas podem influenciar sua interpretação dos conteúdos que ensinam, e para estimulá-los a explorar diferentes perspectivas e abordagens para o mesmo tema e pode ser um modo de racionalidade para a formação continuada de professores, ao enfatizar a importância do diálogo, da subjetividade e do horizonte de expectativas na interpretação e compreensão.

Gadamer sugere que o diálogo une as pessoas que estão o praticando, pois resguarda as diferenças dos envolvidos. Houve a tarefa que foi convencer o outro sobre o assunto abordado, e compreender aquilo que foi proposto sem julgamentos. Nas jornadas de formação de professores em serviço, o diálogo por ser visto como parte do processo de ensino e não como uma ferramenta para convencer os próprios colegas de profissão de que um método é melhor do que o outro, e a partir de aquilo tê-lo como um processo padrão a ser feito por todos.

O diálogo pedagógico, baseado nas formas de ensino, onde a educação era fechada, sem o compartilhamento de ideias, considera que pode haver uma dificuldade da parte do professor, em o mantê-lo, pois ainda se vê um modelo de educação onde a postura de explicação do conteúdo aparece com muita frequência, o que afasta a intervenção do aluno para a compreensão. O mesmo acontece entre

professores, porém a intenção é que compartilhem histórias que os deixem inspirados para praticar outras maneiras de ensinar conforme as suas realidades.

Partindo do pressuposto em que há um diálogo sobre a democracia praticada no Brasil, em uma das formações continuadas de professores do ensino profissionalizante. Esse assunto se mostra polêmico e muito relevante no contexto em que se vive hoje, e por este motivo é importante que seja abordado em sala de aula, pois o ambiente escolar forma pessoas capazes de questionar e argumentar com quem quer se seja, porém, para que essa transformação aconteça, esses alunos devem ser muito bem orientados por parte do professor. Este por sua vez, se prepara para falar sobre o assunto a partir de referenciais bibliográficos, e de troca de informações com colegas e amigos.

Esse compartilhamento de informações e pesquisa, provocam no professor, uma situação conflitante do ponto de vista de seus pré-conceitos e opiniões sobre o assunto. É nesse momento que a compreensão, sem julgamentos deve acontecer, para que o professor consiga observar e entender o assunto por outras perspectivas.

Após essa experiência, no momento em que o professor se apresenta em sala de aula para ensinar sobre o assunto democracia, ele já está com seu conhecimento aumentado, devido aquilo que experimentou. Essa prática, faz com que seus alunos ganhem muito mais do que a literatura pode proporcionar. Ganham situações experimentadas com emoção e com exemplos práticos.

Porém, para que isto aconteça, as pessoas envolvidas devem estar abertas para compreender, uma vez que a abertura ao outro é uma condição para compreensão e a partir disso, pode se ter um diálogo autêntico (CARBONARA, 2013). Pensando em um diálogo onde existem perguntas para que se obtenha o conhecimento e se transforme aquilo que já se sabe, (CARBONARA, 2013, p. 104) comenta que:

A abertura em questão é aquela própria da pergunta: não uma pergunta com função retórica que já preveja a resposta esperada, mas uma autêntica pergunta que contém abertura a respostas não sabidas. O horizonte agora passa a ser aquele do perguntar, da abertura de quem indaga pelo não sabido e busca compreender a partir da experiência do perguntar.

Entende-se que assim, quando há indagações pelo conhecimento desconhecido ainda não sabido, o sujeito transforma seus pré-conceitos em algo novo e inusitado, e se abre também para a intersubjetividade, onde começa a dar sentido

para aquilo. O sujeito se coloca em uma posição além do horizonte, fazendo com que não necessite chegar a um entendimento sobre algo, e sim acrescentar mesmo com pensamentos e opiniões diferentes.

A compreensão se dá como abertura à experiência, ao outro e à tradição e, por conseguinte, se dá como linguagem: para fora si, para além da consciência, sem anular a si nesse movimento. É neste transbordamento dos limites da consciência que o sujeito se autocria ao compreender. E compreender, dado seu acontecer na linguagem, é sempre compreender com, é experiência com o outro e com a tradição (CARBONARA 2013, p. 105).

Fazendo uma comparação com a formação continuada de professores, a compreensão se dá quando ao aprender coisas novas, os professores envolvidos não anulam o que já sabem, e os pré-conceitos que já possuem sobre os assuntos em questão, e sim aumentam suas perspectivas, a medida em que vão realizando outras reflexões. Aprendem com os colegas, e essa ação não acontece de maneira individual, mas sim em conjunto. “Tal compreensão só é possível em face de uma abertura à originalidade”. (CARBONARA, 2013, p. 105), e “o diálogo autêntico é aquele em que, assim como na estrutura de abertura da pergunta os seus participantes estão abertos ao inusitado” (CARBONARA, 2013, p. 107).

A partir dos conceitos de Gadamer, o diálogo pode aparecer nas jornadas de formação continuada de professores em serviço no ensino profissionalizante, de forma a contribuir para o ensino e aprendizagem dos alunos e dos próprios professores. Acredita-se que quanto mais esse ambiente de formação continuada se tornar um lugar de compartilhamento de vivências e experiências, maior as chances de a aprendizagem dos alunos e professores fazer sentido em suas vidas pessoais e profissionais.

Mas o diálogo mostra-se como condição imprescindível à racionalidade sensível da hermenêutica filosófica: o diálogo é expressão de abertura ao outro – quer seja o outro da obra de arte, da tradição ou o outro sujeito de uma conversação – e, por isso, por ele passa a criação de si e o acesso à verdade (CARBONARA 2013, p. 139).

Partindo do pressuposto que toda jornada de formação continuada de professores contém em algum momento, a conversação como parte da didática do aprender, o diálogo sobre as vivências e experiências dos professores envolvidos na jornada, se torna fator imprescindível para movimentar o aprendizado. Porém

Gadamer reforça que a abertura ao outro deva acontecer de forma pura à sua diferença, porque a educação é livre de interpretações e com isso o diálogo ganha força em todo processo formativo. Sendo assim, deixa-se de lado os sistemas engessados, estruturados num formato padrão, que não oferecem a abertura própria ao diálogo.

A partir do momento em que se estabelece uma relação de abertura – própria do diálogo – então será possível falar de educação. Processos técnicos instrucionais que prescindam do autêntico diálogo são, na concepção aqui em elaboração, algo diverso da educação (CARBONARA, 2013, p. 141).

“Aquele que se propõe a educar a outrem, só o poderá contribuir para tal se estiver aberto a educar-se também nesta relação” (CARBONARA 2013, p. 141). A partir dessa afirmação entende-se que esse processo de abertura acontece continuamente, e que as jornadas de formação continuada de professores em serviço contribuem para que o educar-se seja fator primordial, pois só terá capacidade de ensinar alguém, aquele que acompanha os movimentos e acontecimentos da atualidade no cenário educacional. “O diálogo põe em movimento a educação porque ele se constitui na abertura a diferença” (CARBONARA 2013, p. 141). Não há ação educativa sem que o sujeito compreenda que o primeiro pensamento é o educar-se para fazer a diferença no mundo e transformar a vida das pessoas.

4 PRÉ-CONCEITOS E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ENSINO PROFISSIONALIZANTE A PARTIR DE GADAMER

4.1 O restabelecimento do pré-conceito na atuação docente

Segundo Gadamer (2008), os pré-conceitos são essenciais para a compreensão porque fornecem uma estrutura interpretativa que nos permite dar sentido ao mundo. No entanto, ele também alerta para os perigos do pré-conceito quando se torna rígido e dogmático, impedindo-nos de considerar outras perspectivas e experiências.

Tomando por base as características da origem do pré-conceito por Gadamer, o autor comenta que:

Uma análise da história do conceito mostra que é somente na *Aufklärung* que o *conceito do preconceito* recebeu o matiz negativo que agora possui. Em si mesmo, “preconceito” (*Vorurteil*) quer dizer um juízo (*Urteil*) que se forma antes do exame definitivo de todos os momentos determinantes segundo a coisa em questão. No procedimento da jurisprudência um preconceito é uma pré-decisão jurídica, antes de ser baixada uma sentença definitiva. Para aquele que participa da disputa judicial, um preconceito desse tipo representa evidentemente uma redução de suas chances. Por isso, *préjudice*, em francês, tal como *praeiudicium*, significa também simplesmente prejuízo, desvantagem, dano. Não obstante, essa negatividade é apenas secundária. A consequência negativa repousa justamente na validade positiva, no valor prejudicial de uma pré-decisão, tal qual o de qualquer precedente (GADAMER 2008, p. 360).

A partir do trecho citado acima, a intenção que se tem aqui, não é falar sobre ter juízo de valor sobre um fato acontecido ou sobre alguém, como se vê de maneira mais corriqueira e sim o pré-conceito existente em cada pessoa a partir dos conhecimentos prévios adquiridos ao longo dos anos. Em mais uma análise sobre o conceito de preconceito trazido por Gadamer, ressalta que:

É só o reconhecimento do caráter essencialmente preconceituoso de toda compreensão que pode levar o problema hermenêutico à sua real agudeza. Medido por essa clareza, torna-se evidente que o *historicismo*, apesar de toda sua crítica ao racionalismo e à teoria do direito natural, encontra-se ele mesmo sobre o solo de *Aufklärung* moderna, compartilhando, inadvertidamente, de seus preconceitos. Há com efeito também um preconceito da *Aufklärung* que suporta e determina sua essência: é o preconceito contra os preconceitos em geral e, com isso, a despotenciação da tradição (GADAMER 2008, p. 360).

(GADAMER, 2008) fala que só se pode compreender algo e formar um conceito se antes nos dermos conta de quais são as nossas pré-compreensões, nossos preconceitos. Assim é com a formação docente, o professor constitui conhecimentos sobre sua profissão docente a partir das suas pré-compreensões – pré-conceitos – já presentes. Um aspecto que ilustra isso é o quanto as experiências de quando aluno (portanto, de como nos lembramos da ação dos nossos professores) se fazem presentes nas decisões sobre como atuar na atualidade como profissional docente e isso não só aparece como um aspecto individual, mas constrói sentidos em coletividades. Comunidades muitas vezes esperam da escola da atualidade uma correspondência da ideia de escola que reporta a tempos remotos; grupos de professores por vezes compartilham concepções de educação com base em memórias dos seus tempos de alunos. Com Gadamer pode-se chegar à leitura de que é imprescindível trazer esses pré-conceitos ao debate para, então, bem discernir sobre quais deles são legítimos e quais não. O pré-conceito é um elemento inerente ao processo de compreensão, mas requer uma abordagem crítica para evitar que se torne um obstáculo à compreensão verdadeira e ao diálogo autêntico.

Todas as pessoas possuem pré-conceitos acerca de algo. Cabe ressaltar que Gadamer não está se referindo ao preconceito como elemento de discriminação, tal como habitualmente usa-se na linguagem corrente. Para o autor o preconceito refere-se a qualquer conhecimento que precede a compreensão. No âmbito profissional, esses pré-conceitos auxiliam no processo de aprendizagem de situações cotidianas, e resolução de problemas. Na educação não é diferente, principalmente no que tange a formação continuada de professores.

Observando o cenário acadêmico e as vivências e experiências na minha trajetória acadêmica, os profissionais da educação, para que consigam atuar no ramo educacional, obrigatoriamente o diploma básico se faz necessário, para comprovação de sua capacidade, experiência e habilitação para atuar, e a partir desta observação, as especializações são um complemento para o conhecimento que o professor já possui em sua área de atuação.

Nessa trajetória, além dos conhecimentos técnicos e científicos, o que se apresenta como auxílio na formação, são as experiências que o professor possui ao longo de sua carreira acadêmica e as reflexões sobre as vivências, transformadas depois em experiências transformadoras, percebidas nas ações do professor em sala de aula.

Percebe-se também que as instituições de ensino profissional procuram professores que percebam a educação para além da sala de aula. Um exemplo que pode ser citado é a experiência e os pré-conceitos do professor sobre algum assunto que envolva o mundo do trabalho. Olhar para o profissional que alinha a prática na indústria e a teoria em sala de aula, entende-se que se torna mais capacitado para explorar os conceitos abordados na literatura ao ensinar. Os pré-conceitos não devem ser restabelecidos ou perpetuados sempre da mesma maneira, mas sim questionados e examinados criticamente para promover uma educação mais crítica e aberta para o novo.

Contudo, sob esse olhar, os pré-conceitos como condição para que haja um ensino de maior qualidade, se tornam fundamentais, e necessários, uma vez que o mundo do trabalho exige cada vez mais um olhar apurado sobre as técnicas e práticas para evolução de todos.

4.2 O diálogo entre pré-conceitos e formação continuada de professores do ensino profissionalizante

As formações continuadas propostas pelas instituições de ensino resgatam saberes que a sociedade em evolução exige para o processo de ensinar, porém poucas delas observam a relevância de compartilhar e aprender a partir dos pré-conceitos que estes professores possuem.

Na página 17 dessa dissertação foi apresentado uma tabela referindo Tardif, com uma classificação de saberes de professores, portanto retomá-la agora faz sentido quando aquela classificação faz relação com o diálogo entre pré-conceitos e formação continuada de professores.

Este quadro coloca em evidência vários fenômenos importantes. Em primeiro lugar, todos os saberes nele identificados são realmente utilizados pelos professores no contexto de sua profissão e da sala de aula. De fato, os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais em um saber-fazer personalizado, trabalham com os programas e livros didáticos, baseiam-se em saberes escolares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua experiência e retêm certos elementos de sua formação profissional. Além disso, o quadro acima registra a natureza social do saber profissional: pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, alguns provêm da família do professor, da escola que o formou

e de sua cultura pessoal; outros são oriundos da instituição ou do estabelecimento de ensino (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem, etc. (TARDIF 2002, p. 64).

As jornadas acadêmicas promovidas pelas instituições de ensino profissionalizante são essenciais para garantir a qualidade e atualização dos conhecimentos dos professores nessa área. Os pré-conceitos, ou seja, os conhecimentos prévios que os professores já possuem antes de participarem de programas de formação continuada, desempenham um papel importante nesse processo. É importante que os professores tenham pré-conceitos sólidos em suas áreas profissionais específicas, seja em tecnologia, saúde, administração, indústria, entre outras. Esse conhecimento permitirá que os docentes possam se aprofundar e atualizar-se nas novas tendências e avanços em suas áreas de atuação.

Os saberes que servem de base para o ensino são, aparentemente, caracterizados por aquilo que se pode chamar de sincretismo: Sincretismo significa, em primeiro lugar, que seria vão a nosso ver, procurar uma unidade teórica, ainda que superficial, nesse conjunto de conhecimentos, de saber-fazer, de atitudes e de intenções (TARDIF 2002, p. 64).

É importante também que além do conhecimento técnico, compreender teorias da aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação, didática e planejamento de aulas, fornecem uma base sólida para a formação continuada, permitindo que os professores ampliem e aperfeiçoem suas práticas.

Sincretismo significa, em segundo lugar, que a relação entre os saberes e o trabalho docente não pode ser pensada segundo o modelo aplicacionista da racionalidade técnica utilizado nas maneiras de conceber a formação dos profissionais e no qual os saberes antecedem a prática, formando uma espécie de repertório de conhecimentos prévios que são, em seguida, aplicados na ação (TARDIF 2002, p. 65).

A experiência de trabalho anterior na área profissional em que se atua é um pré-conhecimento valioso. Ela traz consigo exemplos reais, situações práticas e desafios enfrentados no contexto profissional, que podem enriquecer os debates e as trocas de experiências durante uma formação continuada. A experiência profissional prévia contribui para uma compreensão mais profunda das necessidades dos alunos e para a adaptação dos conteúdos e métodos de ensino.

No ensino profissionalizante, é comum que haja projetos e atividades que envolvam trabalho em equipe. Portanto, é importante que os professores tenham habilidades de comunicação eficaz, trabalho em equipe, liderança e resolução de conflitos. Esses pré-saberes ajudam os docentes a orientar os alunos em projetos colaborativos e a promover um ambiente de aprendizado cooperativo.

A partir dos exemplos vivenciados pela autora desse texto, no cotidiano da educação profissional, a análise do pré-conceito aparece nas formações continuadas de professores do ensino profissionalizante, e as percepções sobre esse tema se voltam para o compartilhamento de experiências como forma de preparação para ensinar.

Ao realizar uma formação continuada, os pré-conceitos dos professores fornecem uma base sólida para a extensão de conhecimentos e o aprimoramento de práticas pedagógicas no contexto do ensino profissionalizante. É importante que os programas de formação levem em consideração esses pré-saberes e os integrem de maneira significativa ao processo de aprendizagem dos docentes.

A formação continuada exige uma atitude positiva em relação ao aprendizado contínuo. Os professores devem estar dispostos a se engajar em atividades de desenvolvimento profissional, buscar novas informações, explorar novas abordagens pedagógicas e refletir sobre sua prática docente. A abertura para o aprendizado contínuo é essencial para o aprimoramento profissional.

Tomando como base novamente, uma retrospectiva das vivências e experiências por mim experimentadas, na educação profissional, as situações observadas no compartilhamento de ideias e conceitos cresceu, principalmente ao falar sobre planejamento de aula e de atividades em que o aluno se torna o protagonista do seu próprio conhecimento.

Na educação profissional por exemplo, um dos assuntos mais polêmicos são as situações de aprendizagem que são exigidas como base norteadora da aprendizagem do curso durante o processo de ensino. Essas situações são elaboradas com base nas vivências e práticas no mundo do trabalho. Os professores que elaboram, escrevem a partir dos fatos acontecidos ao longo de suas vidas profissionais e partir de leituras sobre o assunto. Essas leituras são atualidades destacadas no noticiário, em pesquisas acadêmicas, nos jornais e nas revistas mais relevantes.

Na ânsia de aperfeiçoamento e referência na educação profissional, as instituições profissionalizantes mudam o modo de elaborar essas situações de aprendizagem de tempos em tempos. A intenção dessas mudanças, é trazer praticidade para quem elabora, e muito mais conhecimento para quem está envolvido no processo de ensinar. Porém, essas instituições, já por sua natureza, são extremamente burocráticas, e no que tange os processos de educação, não é diferente. A mudança acontece também com a carga de elaboração de relatórios e planilhas para, segundo o processo, uma melhor organização e clareza.

Os professores da educação profissional se dividem em especialistas na área de ensino e pesquisa, no que tange formações de licenciaturas e especialistas na área técnica, como formações em cursos tecnológicos e bacharelados. Essa diferença se mostra importante na hora de troca de informações e ideias sobre um assunto na elaboração das situações de aprendizagem.

Geralmente, formam-se grupos de estudos para que todos os professores se ajudem com a elaboração das situações de aprendizagem. Partindo desse pressuposto, o papel do setor pedagógico é importante para o apoio ao professor. Esse setor, tem a responsabilidade de elaborar jornadas de formação continuada para que todos saibam realizar suas responsabilidades com sabedoria e excelência, porém as jornadas de formação nem sempre são proveitosas.

Acontece que o setor pedagógico, leva consigo sugestões de processos para ensinar aos seus professores, e esquecem por muitas vezes de considerar que a elaboração das situações de aprendizagem, fala muito mais sobre acontecimentos de vida e experiências, do que todo o resto. Esses acontecimentos na vida profissional do professor, formam pré-conceitos entendidos como fatores que contribuíram no processo de aprendizagem, e que foram relevantes em sua formação como bons profissionais. Tomando como exemplo a elaboração de uma situação de aprendizagem que fala sobre ensinar ao aluno sobre como funciona o setor de recursos humanos em uma empresa.

Em primeiro momento, o professor vai pesquisar o que faz o setor de recursos humanos, quais são suas atividades no dia a dia, quem são os profissionais que atuam nesse setor, e como, a partir desse entendimento, podem ensinar aos seus alunos o que fazer. Geralmente, uma situação hipotética é escrita. O texto inicia escrito, imagine-se em um setor, onde tais atividades precisam ser elaboradas, com o máximo de urgência possível, pois a demanda da indústria exige um olhar especial para as

pessoas, e um equilíbrio das partes, no que tange a visão da empresa e visão do funcionário.

A situação de aprendizagem vai sendo elaborada a partir dos pré-conceitos que os professores têm sobre o assunto. Sejam a partir de vivências e experiências próprias ou a partir de outro colega que compartilhou a sua vida. Contudo, voltando à jornada pedagógica que foi feita para ensinar a elaborar essas situações de aprendizagem, o que se teve foram sugestões de processos pré-elaborados, baseados somente na literatura pesquisada.

Não houve interação, na hora da formação continuada, para que a aprendizagem fosse construída a partir de fatos mais concretos. Essa ação faz com que as dúvidas e incertezas na hora da elaboração da situação se tornem maiores, resultando, por vezes em exercícios fracos e sem aproveitamento por parte dos alunos e professores envolvidos na atividade.

A partir do exemplo citado a partir da página 55, até a página 57, se pode perceber a legitimidade do diálogo entre pré-conceitos e formação continuada de professores do ensino profissionalizante. Não há nenhuma aprendizagem nova sem a referência do que a pessoa já possui.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise conceitual sobre os pré-conceitos e o cenário da formação continuada de professores do ensino profissionalizante, realizada por esta pesquisa, demonstra que cada vez mais a educação, no que tange as formações continuadas, espera que práticas mais realistas, lembrando das características dos ambientes em que as pessoas estão inseridas, sejam utilizadas para ensinar. Todos os autores citados, desde Gadamer, como base, até os que falam sobre formação continuada de professores no ensino profissionalizante, ressaltam a importância que tem o olhar para o professor e suas vivências e experiências. Sua trajetória profissional diz muito sobre a maneira de ensinar e o que se vê na prática de sala de aula. O conhecimento está além das paredes da sala. Está na maneira como as pessoas aprendem a viver e a tomar decisões.

As práticas, oriundas das experiências e vivências que o professor leva consigo para a sala de aula, no ato de multiplicar o conhecimento obtido por ele, contribuem para a transformação da educação e as formações mecanizadas, no sentido de cumprimento de regras e processos fechados, e auxiliam também, na construção do conhecimento, porém a história de vida e os conhecimentos obtidos pelas vivências e experiências dos professores, se tornam fonte de riquezas de detalhes e de emoção para a ação de ensinar.

Pensando no perfil de alunos que se vê hoje em dia, e na evolução tecnológica, a sala de aula pode ser um lugar de inovação, criatividade e compartilhamento de ideias, pois os jovens e o mundo estão mais tecnológicos e rápidos, ansiosos por novas emoções. A tecnologia não deve anular a formação humana.

Quando a aula e a sala de aula possuem vida, pode-se dizer assim, um lugar onde as histórias reais são compartilhadas, as chances de aquilo marcar a pessoa que está ouvindo e participando, para o resto da vida são enormes, porque serão cheias de significado.

Freire (1996, p. 136) afirma que, “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”.

Partindo do pressuposto que o professor está sempre aprendendo, a formação continuada de professores se dá pela abertura para ouvir o outro e tomar aquilo como possibilidade de crescimento de conhecimento.

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tornar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer patê da ventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude (FREIRE 1996, p. 136).

Os tempos são outros, são tempos de mudanças políticas, de hábitos de vida, da família e das formas de evolução e aquisição de conhecimento. Ser professor em tempos de mudança é um desafio e uma oportunidade única. A educação está em constante evolução, e os educadores desempenham um papel fundamental na formação das gerações futuras e na adaptação das metodologias de ensino às mudanças sociais, tecnológicas e culturais.

É fundamental estar aberto a novas ideias, abraçar a inovação e estar disposto a mudar suas práticas pedagógicas conforme a evolução da sociedade e das necessidades dos alunos. Os professores devem estar em constante aprendizado, buscando atualizações nas áreas de conhecimento em que vivenciam, bem como adquirindo habilidades tecnológicas para integrar a tecnologia no processo de ensino.

A flexibilidade é uma qualidade essencial para enfrentar uma mudança constante. Os educadores devem ser capazes de se adaptar a diferentes perfis de alunos, estilos de aprendizagem e métodos de ensino. Em tempos de mudança, é importante desenvolver a capacidade dos alunos de pensar criticamente, questionar e analisar informações, para que se tornem cidadãos informados e responsáveis.

A tecnologia está presente em todos os aspectos de nossas vidas, e a sala de aula não é exceção. Os professores devem estar dispostos a utilizar recursos tecnológicos para enriquecer a aprendizagem e preparar os alunos para um mundo digital.

A educação não se resume apenas à transmissão de conhecimento acadêmico. Em tempos de mudança, é importante desenvolver habilidades sócio

emocionais, como empatia, colaboração e resiliência, para ajudar os alunos a lidar com desafios e interferências.

A sociedade está se tornando cada vez mais diversa, e os professores devem promover um ambiente inclusivo, respeitando as diferentes culturas, origens e perspectivas dos alunos. A colaboração entre os professores e a equipe escolar é essencial. Compartilhar ideias, experiências e melhores práticas pode enriquecer o ensino e melhorar o aprendizado dos alunos.

Os professores têm um papel fundamental na construção do futuro. Eles podem ser agentes de mudança ao inspirar seus alunos, inculcando neles o amor pelo aprendizado e incentivando-os a buscar soluções para os desafios que enfrentam.

Ser professor em tempos de mudança pode ser estressante, por isso é importante cuidar do bem-estar físico e emocional. Encontrar maneiras de equilibrar a vida pessoal e profissional é fundamental para sustentar uma carreira satisfatória e duradoura. Exige abertura, adaptabilidade, aprendizado contínuo e um compromisso genuíno com o desenvolvimento e sucesso dos alunos. Ao enfrentar os desafios da educação em constante evolução, os educadores podem desempenhar um papel significativo na construção de um futuro melhor para as próximas gerações. E o objetivo das formações continuadas de professores do ensino profissionalizante, com base em Gadamer, retrata justamente a abertura ao outro e o aprendizado pela experiência.

A experiência então reconhece o estranho, o outro. Nesse esquema, ela é sempre superação, porque rompe com generalidades e inércias. Não se trata também de uma experiência que ensina isto ou aquilo, mas da experiência que incide sobre nosso inacabamento (HERMANN 2010, p. 116).

Ou seja, entende-se que o conhecimento não se acaba, ele movimenta as pessoas para que elas cresçam a medida em que completam o pensamento do outro, discordando com algo ou acrescentando informações. As formações continuadas de professores são ambientes próprios para que este desconforto e ao mesmo tempo alento, aconteçam. Alguns professores também pensam de forma prática, a partir de sua história e de seus pré-conceitos, porque o cenário do ensino profissionalizante requer um olhar para as coisas do cotidiano, no que tange principalmente a atuação no mundo corporativo.

O pensamento prático do professor refere-se à capacidade que os educadores têm de tomar decisões e agir de forma eficaz e reflexiva no contexto da sala de aula. É a prática do conhecimento teórico e pedagógico adquirido durante sua formação e experiência profissional. Esse conceito está profundamente enraizado na ideia de que o ensino é uma atividade complexa, e os professores precisam adaptar suas abordagens para atender às necessidades individuais dos alunos.

Os professores estão constantemente refletindo sobre suas práticas e experiências para identificar o que funciona bem e que pode ser aprimorado. Eles avaliam suas ações e decisões, buscando melhorar continuamente a qualidade do ensino. No ambiente dinâmico da sala de aula, os professores precisam tomar decisões rápidas para lidar com situações imprevistas e fornecer respostas adequadas às necessidades dos alunos. Os professores precisam entender as características e o contexto de cada aluno para adaptar suas abordagens de ensino. O mesmo acontece entre eles, nas jornadas de formação.

Como já exposto anteriormente, as formações continuadas de professores pressupõem que a construção dos saberes e formação são permanentes e promovidas pelas instituições de ensino. Como bem analisa, Junges; Ketzer e Oliveira (2018, p. 90), “O uso comum do conhecimento entre as áreas afins pode ser considerado um agente transformador, ajudando nas diferenciações da formação para melhorar os modelos pedagógicos já existentes nos cursos de formação continuada.”

Em meio a tantas dificuldades educacionais, desde o âmbito estrutural até social, as formações continuadas sob o olhar dos pré-conceitos de cada professor, se tornam também fonte acolhimento ao outro e a si próprio, pois todos envolvidos passam pela mesma dificuldade em qualquer cenário, seja ele do ensino profissionalizante ou do ensino básico regular.

No sentido *lato sensu*, o docente precisa ter a oportunidade de recriar suas práticas. Ele deve ser o sujeito que, junto com a formação, irá contribuir para as mudanças necessárias na sociedade, na medida em que uma prática singular poderá ser determinante para a transformação da qualidade de ensino (JUNGES; KETZER e OLIVEIRA 2018, p. 91).

A sociedade e as instituições de ensino primam tanto pela evolução e qualidade do ensino que essa premissa deve ser encarada como fator importante para que o cenário educacional modifique e contribua para a formação de pessoas com capacidade crítica e de diálogo.

Compreende-se com isso, que há necessidade de considerar os pré-conceitos nas jornadas de formação de professores do ensino profissionalizante, pois os compartilhamentos de saberes no cenário profissional geram melhores resultados para a educação e a forma de ensinar.

6 REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALFARES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jeferson. A Formação continuada de professores no Brasil. **Universidade Estadual de Maringá**, Maringá, 2011.

Disponível em:

<http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/001.pdf>. Acesso em 25 jan. 2021.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, pág. 367-387, agosto de 2010. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2010000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 jul. de 2023.

BECKER, Fernando. **A Epistemologia do Professor**. O cotidiano da escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL, **Lei nº 12.014, art. 61**. Discriminação das categorias de trabalhadores para a educação profissional. Planalto, 2009. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm>. Acesso em 25 jan. 2021.

_____. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro**. Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito, 1909. Recuperado em 14 novembro, 2016. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 24 jan. 2024.

_____. **Lei nº 9.394**. Diretrizes e bases da educação nacional, Planalto, 1996. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais>. Acesso em: 11 out. 2022.

_____. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Fundamental. Referenciais para Formação de Professores. Brasília: MEC/SEF, 2002.

_____. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 30 jan. 2024.

_____. **Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica**. Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jul. 2010b.

CARBONARA, Vanderlei. **Interdisciplinaridade e ética: uma abordagem para além da perspectiva epistemológica.** Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura>>. Acesso em: 11 out. 2021.

CARBONARA, Vanderlei. **O caráter deliberativo da formação a partir da concepção hermenêutica da aplicação. Filosofia, Educação, Formação.** *In: I Jornada Internacional de Filosofia da Educação –III Jornada de Filosofia e Educação da FEUSP / organizadores Cristiane Maria Cornelia Gottschalk, José Sérgio Fonseca de Carvalho, Julio Groppa Aquino.* São Paulo: FEUSP, 2017. Disponível em: <<http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/157/137/684>>. Acesso em 25 mar. 2022.

CARBONARA, Vanderlei. **Educação, ética e diálogo desde Levinas e Gadamer.** Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3736/1/446164.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2023.

CORTINA, Adela; MARTÍNEZ, Emilio. **Ética.** 2ª ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2009.

COSTA, H. C. O. **Ensino Profissional: um desafio para os professores.** *Medi@ções, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 46–59, 2010.* DOI: 10.60546/mo.v1i2.35. Disponível em: <<https://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/35>>. Acesso em: 28 jul. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Vinte Anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).** *Jornal de Políticas Educacionais, [S.l.], v. 10, n. 20, jun. 2017.* ISSN 1981-1969. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v10i20.49964>. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/49964>>. Acesso em: 28 jul. 2023.

DOMINGUES, Isabel; NEVES, Adriana P. **Formação do professor: um olhar sobre o ensino profissional.** *In: XI Workshop de Pós-Graduação e Pesquisa do Centro Paula Souza.* São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.pos.cps.sp.gov.br/files/artigo/file/262/c9286664c4a1a5650166f3a1c6ab59d.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2022.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia.** Tradução de Stephania Matousek. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Escott, C. M. & Moraes, M. A. C. de. **História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** *In: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “história, sociedade e educação no Brasil”.* (p. 1492-1508). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012.

FALCIONI, Roberto Evair; AMORIM, Mário Lopes. **O Ensino Profissionalizante na Sociedade Moderna Industrial: Um olhar histórico.** Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2009. DOI: [10.3895/rts.v5n8.2530](https://doi.org/10.3895/rts.v5n8.2530). Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/2530>. Acesso em 24 jan. 2021.

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

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica.** Campinas, SP. Autores associados, 2010.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I.** Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método II.** Complementos e Índice. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GATTI, Bernardete A. **Formação continuada de Professores: A Questão Psicossocial.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n 119, p. 191-204, jul. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000200010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZvqbCbK3qV6kNR54KvQ4Cwr/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2023.

_____. **Formação de professores no Brasil: Características e Problemas.** Revista Brasileira de Educação, Campinas, n. 14, p. 61-193, jan. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/>. Acesso em 24 jan. 2021.

GUSMÃO, J. L. O.; PALMEIRA, L. L. de L.; LIMA, W. M. **A hermenêutica filosófica de Gadamer e sua contribuição para o cenário educacional.** Filosofia e Educação, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 379–405, 2018. DOI: 10.20396/rfe.v10i2.8652454. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8652454>. Acesso em: 28 jul. 2022.

HERMANN, Nadja. **Autocriação e Horizonte comuns.** Ensaio sobre Educação ético- estética. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

HERMANN, Nadja. **Ética e Estética: a relação quase esquecida.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

HERMANN, Nadja. **Experiência formativa: crítica e paradoxo.** Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/professor/Downloads/32135-Texto%20do%20artigo-133935-1-10-20181003.pdf>. Acesso em: 11 out. 2021.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura>. Acesso em: 11 out. 2021.

JÚNIOR, Romano Deluque; COSTA, Márcio Luís. **Preconceito ou Pré-conceito? Construindo sentidos sobre preconceito e saúde à luz da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer: uma revisão integrativa.** Ekstasis: revista de hermenêutica e fenomenologia, 2020. Disponível em: <<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/Ekstasis/article/view/47717/34095>>. Acesso em 25 jan. 2021.

JÚNIOR, Valer Carabetta. **Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente.** Revista da Educação, São Paulo, dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-55022010000400014>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbem/a/sM7Mj6hRK5bjkJLZqrHzv6q/abstract/?lang=pt#>>. Acesso em: 10 maio 2022.

JUNGES, F. C.; KETZER, C. M.; OLIVEIRA, V. M. A. de. **Formação continuada de professores: Saberes ressignificados e práticas docentes transformadas.** Educ. Form. [S. l.], v. 3, n. 9, p. 88–101, 2018. DOI: 10.25053/redufor.v3i9.858. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/858>>. Acesso em: 28 jul. 2023.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias.** 4^a ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS SILVA, J. DA C. **Formação continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva.** Revista Iberoamericana de Educación, v. 55, n. 3, p. 1-11, 15 abr. 2011.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima n. de; tradução Jaime A. Clasen. **Formação Humana e Capacitação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e Formação Docente na Educação Profissional.** Coleção Formação Pedagógica, v. III. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e profissão docente.** Lisboa, 1992. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>>. Acesso em: 20 abr. 2023.

PAVIANI, Jayme; CARBONARA, Vanderlei. **Pressupostos epistemológicos nos processos de ensino e aprendizagem a partir de uma perspectiva ética.** DOI: <https://doi.org/10.18226/21784612.v23.n3.6>. Epub 26-Jul 2019. Conjectura: filos. e Educ., Caxias do Sul, v. 23, n. 3, p. 541-560, 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-46122018000400007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 jul. 2023.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote; 1993

PRESTES, Nadja Hermann. **Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

REHEM, C. M. **Perfil e formação do professor de educação profissional técnica.** São Paulo: SENAC, 2009.

REZER, Ricardo; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Aproximações entre epistemologia e hermenêutica: reflexões acerca do trabalho docente na formação de professores.** In: 37ª Reunião Nacional da Anped, 2015. Disponível em: <<https://anped.org.br/biblioteca/item/aproximacoes-entre-epistemologia-e-hermeneutica-reflexoes-acerca-do-trabalho-docente>>. Acesso em 25 jan. 2021.

ROSSI, F.; HUNGER, D. **A Formação Continuada de Professores: entre o real e o "ideal".** Pensar a Prática, Goiânia, v. 15, n. 4, 2012. DOI: 10.5216/rpp.v15i4.15564. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/fef/article/view/15564>>. Acesso em: 30 jan. 2024.

ROZEK, M. **As contribuições da hermenêutica de Gadamer para a formação de professores.** Educação, [S. l.], v. 36, n. 1, 2013. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/11221>>. Acesso em: 25 jan. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação, v.14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm>>. Acesso em: 10 maio 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Estado e Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira.** Vitória: EDUFES, 2011.

SENAI, Departamento Nacional. **Metodologia SENAI de educação profissional.** Brasília: SENAI/DN, 2013.

SEVERINO, A. J. **A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/rhVxLn4XhLWjYJKXB7grswG/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

SOARES DELLA FONTE, S. **Formação no e para o trabalho.** Educação Profissional e Tecnológica em Revista, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 6-19, 2018. DOI: 10.36524/profept.v2i2.383. Disponível em: <<https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/383>>. Acesso em: 28 jul. 2023.

SOUZA, A. C.; ANDRADE, M. D. C. F.; AGUIAR, A. F. S. **A Formação de Professores para o Ensino Profissional no Brasil: a construção de um caminho.** Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S. l.], v. 1, n. 7, p. 3–11, 2016. DOI: 10.15628/rbept.2014.3553. Disponível em:

<<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3553>>. Acesso em: 28 jul. 2022.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria H.C. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. II: Século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Os professores face ao saber; esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria & Educação, Porto Alegre, 1991, n. 4, p. 215-233.

VIEIRA, A. M. D. P.; JUNIOR, A. de S. **A educação profissional no Brasil**. Revista Interacções, [S. l.], v. 12, n. 40, 2017. DOI: 10.25755/int.10691. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10691>>. Acesso em: 30 jan. 2024.