

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE (IFRN)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (PPGEP)

LUCIANO FRANCISCO DOS SANTOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES LICENCIADOS DOS CEEP'S DO
RIO GRANDE DO NORTE (2017-2019)**

NATAL
2021

LUCIANO FRANCISCO DOS SANTOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES LICENCIADOS DOS CEEP'S DO
RIO GRANDE DO NORTE (2017-2019)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Profissional.

Orientadora: Prof.^a Dra. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares.

NATAL
2021

Santos, Luciano Francisco dos.

S237f Formação continuada de professores licenciados dos CEEP's do Rio Grande do Norte (2017-2019) / Luciano Francisco dos Santos. – Natal, 2021.

139 f.: il. Color.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2021.

Orientadora: Prof.^a Dra. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares.

1. Educação profissional. 2. Centros Estaduais de Educação Profissional do Rio Grande do Norte (CEEP's). 3. Formação docente. 4. Formação continuada – Professores. I. Tavares, Andrezza Maria Batista do Nascimento. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. III. Título.

Catálogo na publicação elaborada pelo bibliotecário Joel de Albuquerque Melo Neto – CRB15/320

Biblioteca Central Sebastião Fernandes (BCSF) – IFRN

LUCIANO FRANCISCO DOS SANTOS

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES LICENCIADOS DOS CEEP'S DO RIO GRANDE DO NORTE (2017-2019)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Profissional.

Orientadora: Prof.^a Dra. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado e aprovado em 10/09/2021
pela seguinte Banca Examinadora:

Profa. Dra. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares – Orientadora/Presidente
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Júlio Ribeiro Soares – Titular externo
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. José Moisés Nunes da Silva – Titular interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Prof. Dra. Elda Silva do Nascimento Melo – Suplente externa
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. José Mateus do Nascimento – Suplente interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

É com carinho que dedico este trabalho às pessoas que sempre me apoiaram nos momentos mais importantes da minha vida, incentivando-me com palavras e ações. Em especial, à Minha esposa Enilde, à minha filha Lívia, aos meus pais, Cícero (*In Memoriam*) e Maria Lúcia, e aos meus irmãos.

“É impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalhos cotidianos, são, fazem, pensam e dizem. O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo.”

Tardif (2014, p. 15)

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus Todo Poderoso, por ter me concedido o dom da vida e por ter me capacitado para enfrentar as lutas diárias nos tempos e espaços da minha existência.

Aos atores sociais integrantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

Aos professores que tive durante a minha trajetória de formação acadêmica, de 2009 até 2021, a minha sincera gratidão, admiração e estima.

À minha orientadora Prof.^a Dra. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares pelas suas preciosas orientações e sugestões que propiciaram a projeção e a tessitura desta Dissertação.

A todos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do IFRN, que me propiciaram preciosas reflexões e ricas aprendizagens, em especial, aos professores Dr. Márcio Azevedo e Dra. Lenina Soares, pois foi por meio deles que iniciei como aluno especial, em 2015, os estudos acerca da educação profissional no PPGEP, respectivamente, através das disciplinas: 1) Educação profissional e movimentos sociais e 2) Estado e políticas educacionais.

Aos colegas da turma de Mestrado, meus sinceros agradecimentos pelos momentos de alegrias e de tristezas que tivemos nesses tempos de aproximações e de distanciamentos, principalmente gerados pela pandemia do Covid-19.

RESUMO

O objeto de estudo da pesquisa é a formação continuada de professores licenciados, em atuação na educação profissional, por meio dos Centros Estaduais de Educação Profissional do Rio Grande do Norte (CEEP's), de 2017 a 2019. Tem por objetivo compreender o processo de formação continuada de professores licenciados em atividade na Educação Profissional dos Centros Estaduais de Educação Profissional do Rio Grande do Norte (2017-2019). Metodologicamente, a pesquisa é de abordagem qualitativa e investigação do tipo exploratória. Os procedimentos técnicos foram a pesquisa bibliográfica, a documental e a entrevista aberta. Os achados da entrevista foram analisados a partir de procedimentos inspirados em núcleos de significação e de inspiração sócio-histórica (SOARES, 2021). Sobre os achados da pesquisa, a análise documental dos cadernos de formação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) constatou que as disciplinas eletivas são algo positivo porque é uma atividade que dá autonomia e liberdade aos professores para criarem e desenvolverem as suas atividades, sem censuras e constrangimentos e controle da coordenação de área, da coordenação pedagógica, da gestão da Escola e da equipe de implantação da Educação Profissional da rede Estadual, mesmo diante do modelo pedagógico escola da escolha, que é colocado como uma solução para todos os problemas atuais e futuros da escola. A entrevista com a gestão da SUEP em que analisamos o conteúdo por meio dos núcleos de significação revelou a precarização e a carente organização das formações continuadas de professores licenciados. A entrevistada sinalizou para a escassez de recursos financeiros, tempo e espaços específicos predestinados para essas formações dos CEEP's, acabando por denunciar que a formação continuada na prática precisa ser efetivamente agendada, planejada, desenvolvida e avaliada. A formação continuada ofertada para os professores a partir de suas necessidades formativas exige a compreensão do papel dos professores para além de meros colaboradores produtivos e obedientes.

Palavras-Chave: Professores Licenciados. Educação Profissional. Formação Continuada. Saberes Docentes.

ABSTRACT

The object of study of the research is the continuing education of licensed teachers working in professional education through the State Centers for Professional Education of Rio Grande do Norte (CEEP), from 2017 to 2019. It aims to understand the process of continuing education of licensed teachers working in Professional Education at the State Professional Education Centers of Rio Grande do Norte (2017-2019). Methodologically, a qualitative approach research, exploratory investigation. The technical procedures were bibliographical research, documental and open interview. The findings of the interview were formed from procedures inspired by meaning cores, of socio-historical inspiration (SOARES, 2021). Regarding the research findings, a documentary analysis of the training notebooks of the Institute of Co-responsibility for Education (ICE), found that elective courses are something positive because it is an activity that gives autonomy and freedom to teachers to create and develop as their activities, without censorship and constraints and control of area coordination, pedagogical coordination, School management and the State network's Professional Education implementation team, even in the face of the pedagogical model school of choice, which is presented as a solution to all problems current and future school. The interview with the SUEP management, in which we analyzed the content through the meaning cores, reveals the precariousness and lack of organization of the continuing education of licensed teachers. The interviewee pointed to the scarcity of financial resources, time and specific spaces predestined for these formations of CEEP's, ending up denouncing that continuing education in practice needs to be precisely scheduled, planned, developed and evaluated. The continuing education offered to teachers based on their training needs requires an understanding of the role of teachers beyond mere productive and obedient collaborators.

Keywords: Licensed Teachers. Professional education. Continuing Education. Teaching Knowledge.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|-----------|---|-----|
| Figura 1 | – Detalhamento do método Núcleos de significação..... | 24 |
| Figura 2 | – Detalhamento das redefinições da 8ª e 9ª busca por meio de filtros no Portal de Periódico da Capes..... | 51 |
| Figura 3 | – Filtro criado por meio da leitura dos 28 artigos baixados do Portal de Periódicos da Capes..... | 52 |
| Figura 4 | – Dimensões de experiências necessárias à formação profissional de professores no âmbito da Educação Profissional..... | 76 |
| Figura 5 | – Fios condutores dos saberes docentes..... | 77 |
| Gráfico 1 | – Expansão das matrículas no Ensino Médio Integrado na rede de educação do Estado do Rio Grande do Norte no período de 2017 a 2019..... | 86 |
| Figura 6 | – Nuvem de palavras usando as respostas da entrevistada..... | 87 |
| Figura 7 | – Formação continuada de professores dos CEEP's..... | 89 |
| Figura 8 | – Laboratório de Ensino Matemática montado no CEEP Profº. João Faustino Ferreira Neto..... | 91 |
| Figura 9 | – Laboratório de Ensino Matemática montado no CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos..... | 92 |
| Figura 10 | – Fichário do Modelo Pedagógico Escola da Escolha..... | 101 |
| Figura 11 | – Cadernos do Modelo Pedagógico Escola da Escolha do ICE – Ensino Médio..... | 102 |
| Figura 12 | – Concepção de educação integral segundo o Modelo Pedagógico Escola da Escola..... | 105 |
| Figura 13 | – Concepção do Modelo Pedagógico..... | 106 |
| Figura 14 | – Os três eixos formativos do Estudante..... | 107 |
| Figura 15 | – O projeto de vida enquanto centralidade no modelo Pedagógico..... | 108 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-----------|---|-----|
| Quadro 1 | – Quantidade de artigos localizados nas pesquisas com os descritores, Formação continuada, Professores Licenciados e Educação Profissional..... | 50 |
| Quadro 2 | – Quantidade de artigos localizados nas pesquisas com os descritores, Formação continuada, Professores Licenciados e Educação Profissional, articulados, dois a dois, e conectados por <i>and</i> | 50 |
| Quadro 3 | – Quantidade de artigos localizados nas pesquisas com os descritores, Formação continuada <i>and</i> Professores Licenciados <i>and</i> Educação Profissional..... | 51 |
| Quadro 4 | – Quantitativo de artigos analisados sobre Formação Continuada de Professores Licenciados em atuação na Educação Profissional..... | 53 |
| Quadro 5 | – Quadro com as formas de ofertas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio..... | 66 |
| Quadro 6 | – Possibilidades de Formação continuada de professores com o amparo da Legislação vigente..... | 67 |
| Quadro 7 | – Possibilidades de formação continuada de professores sob a ótica da Literatura crítica..... | 70 |
| Quadro 8 | – Modalidades de funcionamento da metacognição..... | 73 |
| Quadro 9 | – Saberes docentes necessários aos professores da educação básica e superior..... | 78 |
| Quadro 10 | – Nomes dos CEEP's, localização, cursos ofertados e ano de inauguração (2017-2020)..... | 85 |
| Quadro 11 | – Os 10 (dez) núcleos de significações das respostas da entrevistada..... | 88 |
| Quadro 12 | – Materiais didáticos dos institutos privados utilizados para a Formação continuada dos Professores dos CEEP's..... | 96 |
| Quadro 13 | – Esquema metodológico da entrevista aberta..... | 136 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-----------|--|
| BM | Banco Mundial |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEEP's | Centros de Estaduais de Educação Profissional |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| EAD | Educação a Distância |
| EM | Ensino Médio |
| EMI | Ensino Médio Integrado |
| EP | Educação Profissional |
| EPT | Educação Profissional e Tecnológica |
| EPTNM | Educação Profissional Técnica de Nível Médio |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| FORPROFEP | Formação de Professores da Educação Profissional |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IES | Instituições de Ensino Superior |
| IFES | Institutos Federais de Ensino Superior |
| IFRN | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte |
| ICE | Instituto de Corresponsabilidade pela Educação |
| IQE | Instituto de Qualidade no Ensino |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| PBP | Programa Brasil Profissionalizado |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PDF | Portable Document Format |

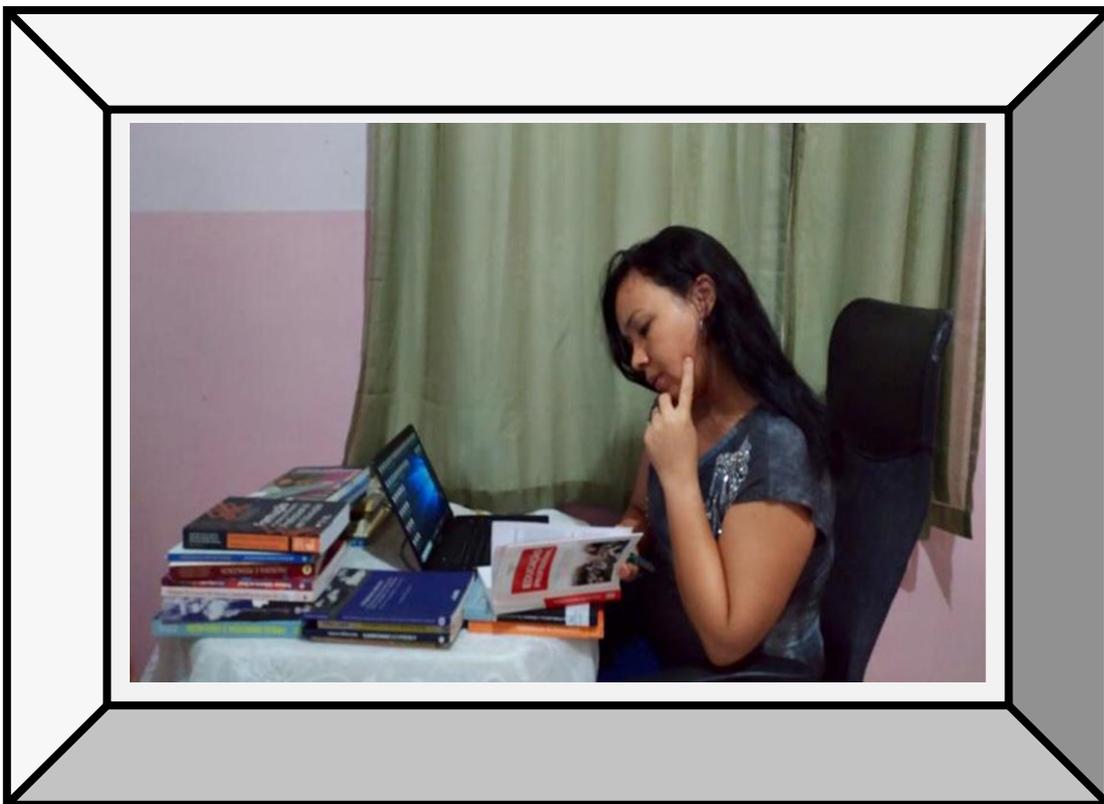
| | |
|----------|--|
| PRONATEC | Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego |
| PT | Partido dos Trabalhadores |
| PPG's | Programas de Pós-graduação |
| RN | Rio Grande do Norte |
| RFEPT | Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica |
| SEEC | Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer |
| SEMTEC | Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico |
| SETEC | Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 17 |
| 2 | FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES LICENCIADOS NO BRASIL..... | 32 |
| 2.1 | FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: IMPLICAÇÕES HISTÓRICAS, POLÍTICAS E ECONÔMICAS..... | 34 |
| 2.2 | FUNDAMENTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL..... | 41 |
| 2.3 | ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES LICENCIADOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL..... | 49 |
| 3 | A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES LICENCIADOS EM ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL..... | 57 |
| 3.1 | POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SOB O AMPARO DA LEGISLAÇÃO VIGENTE..... | 63 |
| 3.2 | POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SOB A ÓTICA DA LITERATURA CRÍTICA..... | 70 |
| 3.3 | FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES LICENCIADOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: SABERES, TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS A PARTIR DA TEORIZAÇÃO..... | 74 |
| 4 | SENTIDOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA MINISTRADA PELOS INSTITUTOS PRIVADOS AOS PROFESSORES LICENCIADOS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DOS CEEP'S DO RN..... | 82 |
| 4.1 | O PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO ENQUANTO GÊNESE DOS CEEP'S NO RIO GRANDE DO NORTE: SENTIDOS ATRIBUÍDOS PARA AS POLÍTICAS..... | 83 |
| 4.2 | MATERIAIS DIDÁTICOS DOS INSTITUTOS PRIVADOS PROPOSTOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS CEEP'S..... | 96 |

| | | |
|--------------|---|------------|
| 4.2.1 | Materiais didáticos disponibilizados pelo ICE aos professores dos CEEP'S: o modelo pedagógico escola da escolha..... | 101 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 114 |
| | REFERÊNCIAS..... | 121 |
| | APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)..... | 132 |
| | APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA ABERTA..... | 134 |

TÍTULO: AUTOFORMAÇÃO COMO ALTERNATIVA ASSERTIVA DE
FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL



FONTE: LUCIANO FRANCISCO DOS SANTOS (2019)

1 INTRODUÇÃO

As políticas educacionais, após 1990 na América Latina, foram moldadas principalmente sob as orientações de organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. Tais orientações colocavam os países emergentes no contexto da nova ordem mundial; diante disso, a globalização, em seus aspectos positivos e negativos, passou a afetar o campo da educação, destacadamente, quanto à atuação dos docentes e o seu fazer pedagógico no chão da escola pública.

Para a literatura crítica das políticas educacionais neoliberais (SANTOS; TAVARES; MELO, 2019), o processo internacional de globalização trouxe agudas transformações para o saber, o fazer e a identidade dos docentes, ao incitar a democracia relativa no chão da escola, que se desdobra na dominação econômica, por meio da expropriação da potência de ação e da reflexividade dos docentes.

No Brasil, principalmente após 2003, no Governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), as políticas educacionais aderiram à implantação da educação profissional para os filhos da classe trabalhadora. O que se reverberou nas esferas estaduais e municipais, que seguiram esse movimento das políticas públicas em âmbito do Ensino Médio Integrado. Nessa conjuntura, o Rio Grande do Norte (RN) também condescendeu a esse movimento e, entre anos de 2017 e 2018, implantou 8 (oito) dos 10 (dez) Centros de Estaduais de Educação Profissional (CEEP's) que foram construídos, sendo provenientes do Programa Brasil Profissional, criado por meio do Decreto federal nº 6.302/2007 naquele Governo.

Em Governos do Partido dos Trabalhadores (PT) no Brasil, a saber, no Governo Lula (2003-2010) e no Governo Dilma (2011-2016)¹, não se contiveram esforços para viabilizar a realização de educação pública de

¹ Afastada em meados do seu segundo mandato, por meio de um processo de Impeachment político-jurídico-midiático, configurando-se num golpe de Estado que foi costurado nos bastidores na política, entre alianças de partidos políticos (reacionários e conservadores), parte da mídia brasileira em articulação com os interesses de parte do capital financeiro (nacional e estrangeiro). Com afastamento da então presidenta Dilma, o seu vice-presidente Michel Temer assumiu o poder; o governo Temer (2016-2018) ficou marcado por retrocessos e descontinuidades das políticas educacionais vigentes naquele período.

qualidade por meio da oferta de educação profissional, na perspectiva de qualidade social. O objeto de estudo da pesquisa é a formação continuada para professores licenciados em atuação na educação profissional dos Centros Estaduais de Educação Profissional do Rio Grande do Norte (2017-2019).

A pesquisa tem por objetivo compreender o processo de formação continuada de professores licenciados em atividade na Educação Profissional dos Centros Estaduais de Educação Profissional do Rio Grande do Norte (2017-2019). De modo específico, a pesquisa foi sobre a teorização que orientou a formação continuada como alternativa de formação dos professores para o enfrentamento dos desafios docentes em contextos escolares de educação profissional.

Dito de forma mais descritiva, os objetivos específicos foram:

- ✓ Verificar as intencionalidades das políticas educacionais brasileiras referentes à formação continuada de professores para educação profissional, principalmente a partir de 1990;
- ✓ Relacionar as possibilidades de formação continuada de professores sob o amparo da legislação vigente e da literatura crítica e aquelas que ocorrem nos CEEP's do Rio Grande do Norte;
- ✓ Refletir sobre os sentidos da formação continuada ofertada aos professores licenciados dos CEEP's do Rio Grande do Norte, a partir de revisão bibliográfica, documental e entrevista.

A pesquisa colabora com a produção de conhecimento sobre a implementação e a expansão da oferta de educação profissional, destacadamente na educação pública do Rio Grande do Norte. A educação profissional foi compreendida no estudo como campo epistêmico que tem por base a compreensão sobre a formação humana integral. A ideia força analisada foi a formação continuada de professores licenciados em atividade na educação profissional, em atuação profissional nos 8 (oito) CEEP's do RN.

De acordo com a perspectiva do paradigma progressista² da formação continuada de professores, os docentes da Educação Profissional devem ter

² O paradigma Progressista defende a formação continuada de forma ampla, permanente, plural e durante toda a carreira profissional dos docentes.

acesso a ciclos de formação que ampliem os horizontes de suas *práxis* docentes (TAVARES, 2020). Para isso, devem valorizar os contextos de imersão no mundo do trabalho, ressaltando os saberes docentes propedêuticos e laborais, bem como o conhecimento sobre as atualidades que condicionam a sociedade em suas relações culturais, econômicas e políticas.

Nessa diretriz, a pesquisa realçou os pressupostos progressistas, se posicionando em favor do potencial mediador que orienta a formação continuada na clivagem transformadora como alternativa de preparação de professores para o enfrentamento dos desafios docentes em contextos escolares de educação profissional.

A problemática, ponto de partida da pesquisa, realçou a preocupação sobre quais as características e orientações presentes no processo de formação continuada de professores licenciados em atividade na Educação Profissional nos CEEP's do RN.

Partindo da teorização crítica da formação de professores para a Educação Profissional foi reconhecido que tal formação continuada não deve se reduzir à preparação amestrada da mão de obra para as necessidades do mercado de trabalho em educação. Ao contrário, deve ir muito além e valorizar a formação humana integral.

A educação emancipadora compreende o trabalho numa dimensão libertadora. Isso envolve o desvelar da dimensão humana integral para todos os integrantes do espaço educativo, entendidos como protagonistas nas discussões e decisões institucionais, destacadamente nas ofertas de educação profissional.

Os estudos sobre o referencial teórico da formação continuada apontam que é preciso conhecer as filosofias, teorias e práticas que devem orientar a formação de professores como possibilidade de transformação cultural e social. Para obter tal desiderato, é preciso criar espaço-tempo que propicie mobilizações e mediações pedagógicas, superando a perspectiva tradicional que reduz e desvirtua a formação continuada de professores em atuação na Educação profissional. Isto significa superar a perspectiva de formação continuada entendida, tão somente, como encontros em que prevalecem a repetição de falas, de apresentação de slides sem intencionalidade formativa,

sem planejamento, sem reflexividades, sem objetividades e potencial mediador, inclusive, por meio do monopólio dos institutos privados de formação.

Com isso, entende-se que a formação continuada para professores licenciados precisa ocupar a centralidade nas agendas das instituições de educação profissional, pois, na prática, muito se debate sobre as necessidades formativas dos professores bacharéis e tecnólogos, e em contrapartida, não se enfatiza sobre as formas e os tipos de formação continuada transformadores para os professores licenciados.

Nesse sentido, para além das responsabilidades das instituições escolares, cabe ao próprio professor saber mediar à própria formação continuada, o que implica firmar um compromisso (ético, estético, social e político) com a sociedade. Educar pressupõe um compromisso, um projeto, uma finalidade e uma intencionalidade que não se resume simplesmente em fazer ciência, mas, que exige vontade de fazer acontecer, de transformar, e com isso, transformar-se.

Nesse horizonte, destacamos as possibilidades e as perspectivas para a formação continuada de professores licenciados em atuação na Educação Profissional. Esse direcionamento ocorre pelo fato de que as pesquisas atuais destacaram, com muita visibilidade, tão somente a necessidade da formação continuada para os professores bacharéis e tecnólogos. E em consequência disso, acabam por ofuscar a importância da formação continuada para professores licenciados, principalmente para os que atuam na Educação profissional, que é o nosso objeto de estudo.

Cabe ressaltar que a própria subdivisão entre as formações de professores por categorias – licenciados, bacharéis e tecnólogos – vem suscitando um clima de disputas internas, ocasionando a falta de diálogo e até mesmo a desconfiguração da profissão docente, enquanto categoria de trabalhadores, que devem se unir por esse objetivo comum – a formação continuada. A ausência desse movimento conciso afeta a representação e a formação de vínculo e a formação da unidade de luta dessa categoria.

Diante disto, insistimos, enfaticamente, na necessidade de formação continuada de professores licenciados em atuação na educação profissional, visto que, na prática, se reveste numa tripla finalidade: 1) necessidade de atender aos desafios do seu fazer pedagógico; 2) utilidade de responder os

seus anseios pessoais pelo saber, quer dizer, na busca pela produção do conhecimento; e 3) necessidade de ascender social, profissional e economicamente. Com isso, fazer formação continuada é, portanto, unir, ao mesmo tempo, estas três contribuições.

Nesse sentido, destacamos os conceitos e as concepções relativas aos saberes docentes sinalizando os estudos de Tardif (2014); Gauthier; et al (2006); Ramalho; Nuñez; Gauthier (2003); Pimenta; Anastasiou (2002) e Araújo (2008); Moura (2014); sobre a reflexividade docente, sinalizamos Pimenta e Ghedin (2002), Charlot (2002), Libâneo (2002), Sacristán (2002) e Vasconcellos (2009); sobre os conceitos e concepções da educação profissional, destacamos Azevedo (2015, 2018), Frigotto (1989, 2010), Ciavatta (2013), Moura (2008, 2010; 2013; 2014; 2015) e Ramos (2005; 2012); sobre a necessidade formação continuada de professores da educação profissional, enfatizamos Cavalcanti (2015), Henrique (2014), Machado (2008, 2013) e Tavares (2015, 2016, 2017, 2018; 2019), Tavares e Medeiros, (2018); sobre as possibilidades de formação continuada sob o amparo da legislação vigente, Brasil (1996; 2001; 2008; 2012; 2015; 2019; 2020; 2021); sobre as possibilidades de formação continuada sob a ótica da literatura crítica, Doly (1999); Pimenta; Anastasiou (2002); Libâneo (2002); Luiz; Riscal; Barcelli (2013); Tardif (2014); Andrade; Anastasiou; Alves (2015); Melo (2016); sobre as definições de material didático, Souza (2007) Bandeira (2017); sobre a trajetória das instituições de educação profissional no Brasil, Tanuri (2000), Manfredi (2002) e Cunha (2005); e, sobre as normativas da formação continuada, nos baseamos em Brasil (1988; 1996; 2001; 2007; 2008; 2012, 2019, 2020, 2021), Brandão (2013), Oliveira (2013) e Souza (2013).

Metodologicamente, desenvolvemos abordagem qualitativa (MINAYO, 2001; 2013) e investigação do tipo exploratória (GIL, 2002; 2008). Os procedimentos técnicos foram pesquisa bibliográfica, documental e entrevista aberta. Os achados foram analisados a partir de procedimentos dos núcleos de significação (SOARES, 2021), de inspiração sócio-histórica e de abordagem histórico-dialética.

A pesquisa, ao colaborar com a reflexão crítica sobre as possibilidades e perspectivas para a formação continuada de professores licenciados em

atuação docente na educação profissional, desenvolve também o mapeamento do objeto de estudo em forma de estado do conhecimento.

No processo de realização de uma pesquisa, cabe ao pesquisador compreender o objeto investigado, o que só ocorre com a aproximação do objeto e com reflexões sobre suas determinações sociais e históricas. Neste sentido, é justamente

por isso (o fato de o significado conter mais do que aparenta) que se confirma a necessidade de construir um método científico que, em lugar de reduzir os significados à mera descrição descontextualizada de palavras, luta por apreender e explicar, por meio de categorias metodológicas fundamentais, a riqueza das mediações que neles se ocultam e determinam sua relação de constituição mútua com os sentidos. Compreendendo que a palavra com significado tem origem na articulação dialética do pensamento com a linguagem [...] (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 61).

Na análise, os achados da entrevista foram interpretados à luz dos núcleos de significação, como metodologia histórico-dialética, que se trata de uma proposta teórico-metodológica, que se apoia no materialismo histórico-dialético, como base teórica para tornar mais concisos e claros o processo de interpretação e análise dos sentidos e os significados das falas colaboradoras da investigação. Nesta pesquisa, foi entrevistada uma técnica pedagógica da Subcoordenadoria de Educação Profissional (SUEP) que acompanha, em nível de Secretaria de Educação Profissional do Rio Grande do Norte, a formação continuada de professores licenciados nos Centros Estaduais.

Amparados pela teoria dos núcleos de significação, verificamos que o lugar de fala é algo que muito contribuiu para o alargamento da visão sobre o processo de formação continuada de professores licenciados em atuação nos Centros Estaduais de Educação Profissional do Estado do Rio Grande do Norte.

A nossa motivação em pesquisar sobre o objeto de estudo tem relação com o fato de que, entre anos de 2017 e 2018³, atuamos profissionalmente em

³ No final do ano de 2018, culminou a nossa aprovação na seleção de Mestrado Acadêmico em Educação Profissional, que é ofertado no IFRN (desde 2012). Como naquela época ainda estava no período probatório do Concurso em que fui aprovado, não tive o direito ao afastamento por meio da licença estudo, devido ao choque dos horários de aulas que ministrava com as aulas das disciplinas e atividades do Mestrado; precisei solicitar a remoção do CEEP's para uma escola regular da rede estadual de educação do RN.

dois dos CEEP's⁴ da rede estadual de educação, por meio do nosso vínculo efetivo como professor de Matemática, conquistado por meio da aprovação no concurso público realizado em 2016 (tendo ocorrido o lançamento do Edital em novembro de 2015), na rede estadual de educação do RN.

Por meio da nossa experiência profissional nos Centros Estaduais de Educação Profissional do Estado do Rio Grande do Norte e das participações nas formações continuadas ofertadas pelos institutos privados, pudemos nos posicionar não somente enquanto pesquisador sobre o nosso objeto de estudo, mas, como professor-pesquisador que teve experiência próxima com esse processo de formação continuada.

Para a entrevista aberta, definimos as dimensões e eixos temáticos da entrevista. Para a construção do estado do conhecimento consultamos a plataforma Capes. Embora, é preciso chamar a atenção para a

importância da análise das mediações. Para que possamos, portanto, nos apropriar das significações, necessário se faz apreender não sua unilateralidade, mas suas relações, qualidades, contradições, isto é, as mediações sociais e históricas que as configuram como unidades dialéticas da fala e do pensamento. (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 61).

Conforme já pontuado, os núcleos de significação é uma proposta teórico-metodológica que se ancora na perspectiva sócio-histórica, com intuito de realizar um movimento histórico-dialético no qual pretende estabelecer as devidas conexões entre objetividade e subjetividade, indivíduo e sociedade, afeto e cognição, pensamento e linguagem, sentidos e significados (SOARES, 2021).

Esquemáticamente, o procedimento do núcleo de significação é constituído de quatro etapas: 1) Leitura flutuante das falas dos sujeitos participantes da pesquisa; 2) Levantamento dos pré-indicadores; 3) Sistematização dos indicadores; e 4) Sistematização dos núcleos de significação (SOARES, 2021).

No infográfico a seguir, sistematizamos como ocorreu o processo de análise da realidade por meio da metodologia dos núcleos de significação, destacando por último as suas etapas.

⁴ No CEEP Prof^o. João Faustino Ferreira Neto e no CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos.

Figura 1 – Detalhamento do método Núcleos de significação



Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Soares (2011, 2021).

A etapa 1, **Leitura flutuante das falas dos sujeitos participantes da pesquisa**, consistiu inicialmente no trabalho de análise, seguido de interpretação a partir de síntese dos elementos abstraídos da análise (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

A etapa 2, **Levantamento dos pré-indicadores**, consistiu na identificação de palavras que revelaram indícios da forma de pensar, sentir e agir do sujeito, que, como ser mediado pela história, se apropria das características de sua cultura e as converte em funções psicológicas “[...] Esse é um momento em que o pesquisador se dedicou, por meio de leituras do material de pesquisa – registro de palavras –, ao primeiro inventário das significações constituídas pelo sujeito frente à realidade” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 61-62).

Na etapa 3, **Sistematização dos indicadores**, os indicadores foram articulados de modo a revelarem, de forma mais profunda, a realidade estudada. Nessa fase procedimental “os critérios de similaridade complementaridade e contraposição [...] se efetuam por meio de múltiplas leituras (análise) do material até o momento produzido (pré-indicadores)” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 67).

E, por último, na etapa 4, **Sistematização dos núcleos de significação**, se buscou a superação do “discurso aparente, descolado da realidade social e histórica, [...] por meio do “processo de articulação dialética”

dos indicadores; a realidade concreta, ou seja, os sentidos que, histórica e dialeticamente, articulam a fala e o pensamento do sujeito” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 70).

Por meio da entrevista aberta foi possível conhecer as significações sobre a formação continuada de professores, no âmbito da Subcoordenadoria de Educação Profissional (SUEP)⁵, a partir das dimensões epistêmica, política, curricular e pedagógica, concernentes às práxis do campo da Educação Profissional.

A escolha por apenas uma colaboradora para a entrevista satisfaz a necessidade da nossa pesquisa por se tratar de uma pessoa com potencial conhecimento acerca da formação continuada de professores dos CEEP's, por sua atuação profissional na SUEP, o que trouxe mais riqueza de detalhes e de aprofundamento para nossa Dissertação.

Com esse procedimento foi possível conhecer os sentidos referentes às orientações curriculares para a formação continuada de professores licenciados em atuação profissional nos CEEP's; enfatizar a teorização que norteia o currículo das formações continuadas; fundamentar os tipos de formação continuadas que são ofertadas para os professores dos CEEP's, destacando a sua frequência e modalidades.

Os temas abordados nas questões da entrevista foram constituídos por 8 (oito) blocos temáticos: A) Apresentação e legitimação da entrevista; B) Caracterização da entrevistada; C) Ambientação da entrevista; D) Perfil profissional dos professores que atuam nos CEEP's, as formas de ingresso, a frequência e modalidade das formações continuadas que são ofertadas nos CEEP's; E) Política de oferta da formação continuada para professores licenciados da educação profissional; F) Concepção curricular da rede estadual do RN; G) Teorização sobre formação continuada para professores licenciados da educação profissional e H) Verificação de práxis transformadoras.

Cada um dos blocos temáticos (A, B, C, D, E, F, G e H) se relacionava com os objetivos específicos da pesquisa e com as questões problematizadoras. Nos respectivos blocos temáticos, optamos pela elaboração de perguntas fechadas e abertas, no intuito da obtenção de informações sobre percepções,

⁵ Órgão diretamente responsável pela Educação Profissional ofertada nos CEEP's.

impressões e olhares, caracterizados pelas subjetividades do sujeito envolvido na entrevista, proporcionando a possibilidade da entrevistada discorrer sobre a pergunta proposta. As perguntas foram elaboradas com o intuito de permitir a sequência de pensamento, dando a continuidade lógica da conversação.

Com a realização da entrevista aberta, as respostas foram usadas como ponto de partida da análise dos dados, e, com isso, fomos capazes de identificar os principais significados e sentidos (significações) relacionados à formação continuada de professores licenciados dos CEEP's, enquanto *lócus* de educação profissional em que atuam professores da rede Estadual de Educação do RN.

Devido à situação pandêmica da Covid-19 a entrevista foi realizada de forma on-line, pelo dispositivo *Google Meet*, pois foi o que mais se adequou com a disponibilidade da colaboradora entrevista. Neste sentido, fizemos um contato prévio (por e-mail e/ou telefone), convidando-a, para a entrevista, momento em que foram explicados os objetivos da entrevista, cumprindo-se deste modo, os requisitos éticos do consentimento informado.

É importante destacar que a participação da entrevista ocorreu de forma voluntária e que todas as informações obtidas receberam tratamento ético, sendo que apenas o pesquisador e a orientadora tiveram acesso à totalidade dos dados, que foram tratados e conservados de forma a garantir o anonimato das fontes. Da entrevista, socializaremos apenas a divulgação de trechos, ainda sim, mantendo o anonimato da entrevistada, que recebeu o codinome de TECPED, para identificar apenas que se tratava de uma Técnica Pedagógica da SUEP.

Após breve exposição das ideias norteadoras da etapa do núcleo de significação, destacamos que a presente dissertação está organizada e dividida em três seções. Na seção 1 intitulada “Formação continuada de professores licenciados em atuação na educação profissional no Brasil”, promovemos uma breve discussão sobre os conceitos, concepções de definições de formação continuada de professores, destacando as ações e intencionalidades político-formativas do estado brasileiro referente à formação continuada de professores para educação profissional, principalmente a partir de 1990. Contudo, enfatizamos as implicações do neoliberalismo para a formação continuada de professores, destacando os avanços e retrocessos na formação continuada e o

avanço dos retrocessos causados pelas políticas governamentais, que, nesse percurso, ora se opuseram, ora se justapuseram e ora se intercalaram, e, em muitos casos, não ultrapassaram esses conflitos ideológicos, sem avançar para um projeto de nação.

Na subseção 1 “Formação continuada de professores: implicações históricas, políticas, econômicas e a influência do mercado”, destacamos as congruências entre trabalho, educação e sociedade, embora seu mérito seja dado por trazermos as potencialidades do trabalho como princípio educativo para a formação continuada de professores, destacando os seus reflexos para a educação básica. A discussão teve ainda a intenção de denunciar as intencionalidades neoliberais na disputa pela formação da educação profissional, voltada principalmente para os filhos da classe trabalhadora.

Na subseção 2, “Fundamentos teórico-conceituais sobre a formação continuada para professores da educação profissional no Brasil”, contemplamos as reflexões sobre as orientações normativas sobre formação continuada de professores licenciados em atuação na educação profissional, destacando a melhoria da prática pedagógica na perspectiva do professor enquanto sujeito da sua práxis.

Na subseção 3, “Estado do conhecimento sobre formação continuada para professores licenciados na educação profissional no Brasil”, nos pautamos na tentativa de mensurar as produções acerca da formação continuada de professores licenciados em atuação na educação profissional. Para isso, lançamos mão de um levantamento no Portal de Periódicos da Capes em que produzimos um mapeamento das produções que dialogavam diretamente com o nosso objeto de estudo.

O mapeamento e a respectiva produção de dados confirmaram o que já vivenciávamos, em virtude de nossa experiência de ensino e de pesquisa sobre a temática, a saber, que muito se fala, pesquisa e escreve sobre: a prática pedagógica dos professores tecnólogos e bacharéis. Mas, em contrapartida, se silencia a investigação sobre essas práticas, bem como as definições, os conceitos, as concepções, as possibilidades e as perspectivas da formação continuada para professores licenciados em atuação na Educação Profissional. Assim, a presente pesquisa buscou preencher essas lacunas, contribuindo

nessa direção para a construção do campo epistêmico da educação profissional.

Na seção 2, intitulada “A formação continuada para professores licenciados em atuação docente na educação profissional”, destacamos os saberes docentes relacionados com as práticas pedagógicas de professores da educação profissional.

Na subseção 1, “Possibilidades de formação continuada para professores da educação profissional sob o amparo da legislação vigente”, destacamos os formatos e projetos de formação continuada de professores dos CEEP’s sob a lógica liberal dos institutos privados, que se baseiam apenas nas possibilidades de formação continuada a partir das perspectivas da legislação vigente.

Na subseção 2, “Possibilidades de formação continuada para professores da educação profissional sob o amparo da literatura crítica”, contemplamos ainda as possibilidades e perspectivas para formação continuada de professores licenciados em atuação na educação profissional, usando como base a produção do conhecimento da educação profissional e áreas correlatas que têm contribuído para a delimitação deste campo, tendo por referência, sob a ótica da literatura crítica, o professor enquanto sujeito da práxis.

Na subseção 3, intitulada “Formação continuada de professores licenciados na educação profissional: saberes, tendências e perspectivas a partir da teorização”, abordamos os saberes docentes necessários para a atuação profissional da educação profissional dos CEEP’s, de acordo com os teóricos e pesquisadores da EP.

Na seção 3, “Sentidos da Formação continuada ministrada pelos institutos privados aos professores licenciados que atuam na educação profissional dos CEEP’s do RN”, tratamos da descrição e da análise da pesquisa bibliográfica e documental e de entrevista aberta. Com isso, nessa seção buscamos compreender a implantação de educação profissional no Estado do Rio Grande do Norte, por meio dos Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEP’s), bem como destacamos os materiais didático-pedagógicos utilizados para a formação continuada dos professores que atuam

nos CEEP's, onde trazemos os tipos e a formação continuada ofertada pelos institutos privados para os professores em atuação nos CEEP's do RN.

Na subseção 1, intitulada “O Programa Brasil profissionalizado enquanto gênese dos CEEP's no Rio Grande do Norte: sentidos atribuídos para a Política, destacamos a importância do programa Brasil profissionalizado para a concepção dos Centros Estaduais de Educação Profissional no Rio Grande do Norte.

Na subseção 2, “Materiais didáticos dos institutos privados propostos para a formação continuada de professores da educação profissional no CEEP's”, elencamos todos os materiais didáticos que os institutos privados utilizam para a formação continuada dos professores, a saber, as avaliações diagnósticas e as sequências didáticas (do IQE), as atividades práticas e experimentais (do STEM Brasil) e os cadernos do modelo pedagógico Escola da Escolha (do ICE).

Na subseção 3, “Materiais didáticos disponibilizados pelo ICE aos professores dos CEEP's: O modelo pedagógico escola da escolha”, trouxemos pontos centrais da entrevista realizada com uma técnica da Subcoordenadoria de educação profissional (SUEP) da SEEC/RN, e alinhamos as falas da entrevistada com a base teórica das possibilidades de formação continuada para professores da EP, mediante a literatura crítica, bem como, com as possibilidades de formação continuada presentes na legislação vigente.

Nas “Considerações finais”, fizemos um fechamento da dissertação, onde relacionamos desde a problemática do nosso objeto de estudo, os achados da pesquisa, os resultados, e trazemos apontamentos que podem servir de ponto de partida para futuras pesquisas que temos a pretensão de realizar sobre formação continuada de professores da educação profissional.

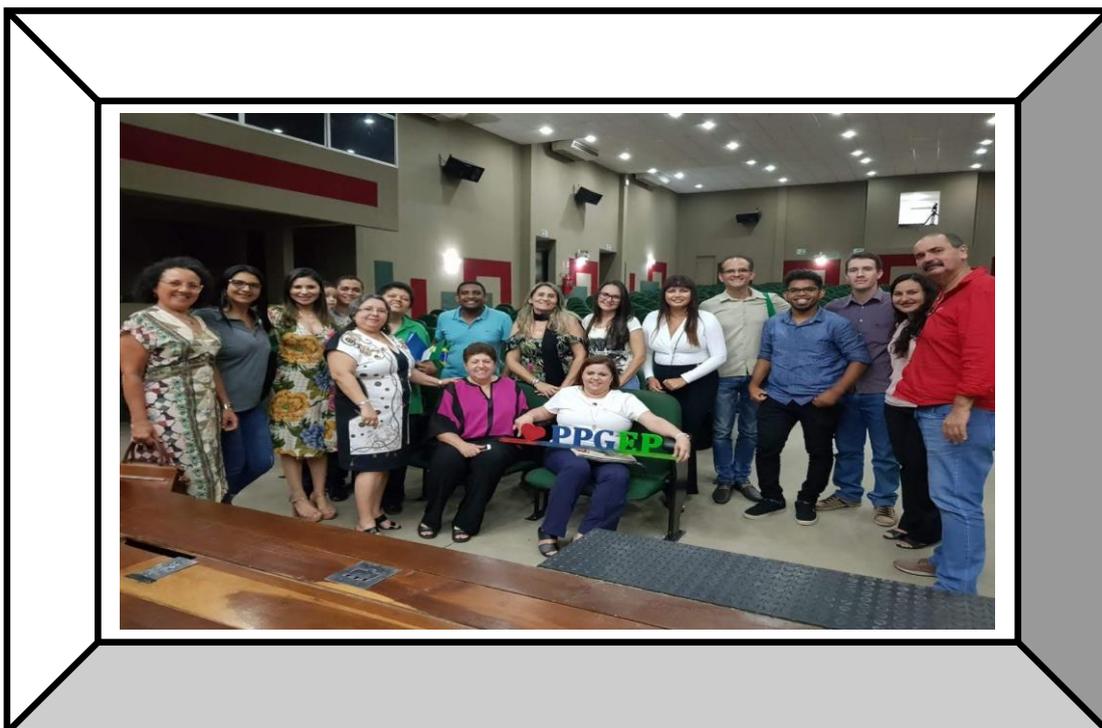
Na tentativa de socializar as respostas encontradas sobre a problemática do objeto de estudo, a dissertação busca dar vez, voz e visibilidade às necessidades formativas dos professores licenciados em atuação nos CEEP's. Isso nos remete, a todo instante, a se opor à lógica, às ações e intenções neoliberais e mercadológicas dos organismos multilaterais de financiamento e dos institutos privados que orientam e fiscalizam a educação profissional ofertada no Estado, bem como, a repudiar posturas e

ações da gestão da educação pública do Estado do RN, que atentam contra a democracia no chão das escolas, principalmente nos CEEP's.

A crítica central presente na pesquisa destacou a forma precária como vem se constituindo a formação continuada de professores licenciados em atuação na rede estadual de educação profissional do Rio Grande do Norte, principalmente nos CEEP's, onde usamos por base, a discussão teórico-conceitual sobre a formação continuada de professores licenciados em atuação na Educação Profissional, orientada sob o paradigma emancipador e libertador.

Finalmente, a pesquisa colaborou com o campo epistêmico da Educação Profissional e com os seus reflexos na prática pedagógica ao tentar contribuir sobre o entendimento formal do que deve ser a formação continuada de professores em atuação na Educação Profissional, destacando, nesse percurso teórico e metodológico, o conjunto de possibilidades formativas que precisam ser adotadas na práxis docente.

TÍTULO: CENÁRIO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL POR MEIO DE AULA INAUGURAL DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO



FONTE: JOÃO KAIO CAVALCANTE DE MORAIS (2019)

2 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES LICENCIADOS NO BRASIL

Nessa seção, “Formação continuada de professores licenciados em atuação na educação profissional no Brasil”, promovemos uma discussão sobre os conceitos, as concepções de formação continuada de professores, destacando as ações e intencionalidades político-formativas do estado brasileiro referente à formação continuada de professores para educação profissional, principalmente a partir de 1990. Contudo, enfatizamos as implicações do neoliberalismo para a formação continuada de professores, destacando os retrocessos (governo FHC), avanços e retrocessos (governos do PT) e o avanço dos retrocessos (governo Temer e governo Bolsonaro)⁶, causados pelas políticas governamentais, que, nesse percurso, ora se opuseram, ora se justapuseram e ora se intercalaram, e, em muitos casos, não ultrapassaram esses conflitos ideológicos, de modo que avançassem para um projeto de nação.

Na subseção 1, “Formação continuada de professores: implicações históricas, políticas, econômicas e a influência do mercado”, destacamos as congruências entre trabalho, educação e sociedade, embora seu mérito seja dado por trazeremos as potencialidades do trabalho como princípio educativo para a formação continuada de professores, destacando os seus reflexos para a educação básica. A discussão teve ainda a pretensão de denunciar as intencionalidades neoliberais na disputa pela formação da educação profissional, voltada principalmente para os filhos da classe trabalhadora.

Na subseção 2, “Fundamentos teórico-conceituais sobre a formação continuada para professores da educação profissional no Brasil”, contemplamos as reflexões sobre as orientações normativas a respeito da formação continuada de professores licenciados em atuação na educação profissional, destacando a sua melhoria na prática pedagógica, na perspectiva do professor enquanto sujeito da sua práxis.

⁶ Termos cunhados pelo Professor Dante Henrique Moura (2017), durante uma aula pública proferida durante a Aula Inaugural de Mestrado ProfEPT. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TAdMoEmwS9c>. Acesso em: 10 de jan. 2020.

Na subseção 3, “Estado do conhecimento sobre formação continuada para professores licenciados na educação profissional no Brasil”, nos pautamos na tentativa de mensurar as produções acerca da formação continuada de professores licenciados em atuação na educação profissional. Para isso, lançamos mão de um levantamento no Portal de Periódicos da Capes para produzirmos um mapeamento das produções, que dialogavam diretamente com o nosso objeto de estudo.

As mudanças constantes na sociedade são as molas propulsoras que impulsionam as transformações sociais da escola. Isso implica na necessidade de práticas pedagógicas integradoras e transformadoras. Nesse sentido, o exercício da formação continuada é algo indissociável do trabalho docente.

No Brasil, as mudanças políticas, econômicas e sociais a partir de 1990, no contexto da nova ordem mundial, sob a lógica do neoliberalismo, configuraram agudas transformações liberais para as reformas educacionais. Nessa conjuntura, a luta em torno da educação pública passa por concebê-la no seu compromisso político com o desenvolvimento da humanidade, isto é, compreender que ela é, para todos uma das únicas possibilidades de ascender socialmente e culturalmente, quando sendo uma educação pública, laica, emancipadora, democrática e de qualidade. Isto significa dizer que ela não deve estar a serviço do lucro, da exploração e da desumanização, visto que educação não é mercadoria.

Em si, falando de democracia, é salutar propiciar a discussão a respeito da participação social e das suas articulações diretas, promovendo assim, a análise do projeto político norteador das ações políticas estatais e sociais. Com isto, compreende-se a sociedade em seu viés civil, composta por associações e organizações, que promovem movimentos e recebem os conflitos e impasses sociais como algo adjacente, natural e necessário.

No Brasil, com início do governo Lula, principalmente, a partir de 2003, as políticas educacionais buscaram atender as demandas dos filhos da classe trabalhadora, principalmente quanto à oferta de educação profissional, o que se refletiu nas esferas estaduais e municipais. O grande desafio foi tornar essa política não somente de governo, mas de Estado, levando em consideração que as mudanças de governos acabaram por atropelar os projetos de desenvolvimento do país.

O ciclo do inacabamento das políticas públicas em educação acabou por influenciar negativamente na oferta dos cursos de educação profissional no Brasil, trazendo um caráter mercadológico, contingencial e aligeirado, sem dialogar com a formação humana integral. Esse caráter contraditório vem se configurando no âmbito das políticas públicas educacionais e é cada vez mais sentido na intencionalidade político-educativa da formação continuada de professores da educação profissional, produzindo rebatimentos no fazer pedagógico em sala de aula (CABRAL NETO; RODRIGUEZ, 2007).

Ferreira (2000) esclarece que existe uma separação entre o educador e o pesquisador educacional. O imaginário do pesquisador está mais voltado para a cientificidade, a racionalidade e a criticidade das práticas pedagógicas, quer dizer, a valorização da teoria em detrimento da prática; enquanto o educador acabou por ter uma imagem prática da sua profissão, apego à prática e distanciamento teórico. A formação continuada é um espaço privilegiado para unir essa dupla perspectiva entre educador e pesquisador educacional.

A formação continuada de professores para a atuação na Educação Profissional deve se empenhar em ampliar os horizontes da *práxis* docente em contextos de imersão no mundo do trabalho, ressaltando os saberes docentes⁷, bem como o conhecimento sobre as atualidades que condicionam a sociedade e as suas relações culturais, econômicas. As concepções progressistas da formação docente exaltam que um fazer docente exitoso implica no equilíbrio entre a teoria e a prática, conseguindo assim articulação desses saberes docentes. Esse desafio é maior no campo da Educação Profissional, pois envolve articular os próprios saberes e áreas específicas das profissões.

2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: IMPLICAÇÕES HISTÓRICAS, POLÍTICAS E ECONÔMICAS

Durante a década de 1990, especificamente no governo FHC, foi implantado o Decreto nº 2.208/97 que estabeleceu a separação obrigatória entre Ensino Médio (EM) e Educação Profissional Técnica de Nível Médio

⁷ Na seção 2, trazemos esses saberes docentes cunhados a partir de vários teóricos.

(EPTNM). O que acabou por direcionar a organização curricular no sentido de uma pedagogia das competências, sendo a educação profissional, nesse sentido tratada

[...] como um instrumento voltado para a formação de competências destinadas à inserção dos indivíduos no **mercado de trabalho**, já que os trabalhadores são **mão de obra** a ser comercializada nesse grande mercado. Em outras palavras o valor da educação está em sua instrumentalidade (formar para o mercado). (MOURA, 2013, p. 127, grifos nossos).

Essas medidas educacionais acabaram por proporcionar mais ainda a precarização do trabalho e do ensino e a impossibilidade de efetivação de uma política educacional realmente democrática, pautada nos princípios de humanização e emancipação.

Os oito anos do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), através de um discurso falacioso de modernização e democratização, acabaram por fomentar um modelo de educação fragmentado, de acordo com interesses econômicos, políticos e epistemológicos fundados na perspectiva neoliberal.

Um modelo de educação envolto em dicotomias e que refletiu as sérias desigualdades sociais ainda muito presentes no país, colocando de um lado a educação e, do outro, o trabalho, a teoria e a prática, a formação docente e a formação discente, e como não podemos esquecer, as elites conservadoras e a classe trabalhadora.

[...] A própria ideologia neoliberal não permite que todos os que chegam ao ensino superior consigam ocupar bons postos de trabalho, pois, afinal, a competitividade entre os indivíduos exige que existam incluídos e excluídos em todos os níveis, entretanto, em geral, os que alcançam os níveis mais elevados de escolarização o fazem porque também gozam de outras vantagens sociais, culturais e econômicas em relação aos demais. (MOURA, 2013, p.126-127).

Em contraposição a essa lógica educacional, a partir do início do ano de 1996 começou a se explicitar, de forma mais aguda, a indignação dos profissionais da educação, mais comprometidos com a formação da classe trabalhadora e a favor da universalização de um ensino profissional, técnico integrado e de qualidade, o que os levou a se opor diante da crescente precarização do ensino.

No Brasil, a terminologia “educação profissional”⁸ foi cunhada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. O termo, destacado no artigo 36, enquanto modalidade de ensino, também está presente nos artigos 39 e 43, ao tratar das suas finalidades para os dias atuais. Assim, a educação profissional passou a ser compreendida como oferta de ensino.

Depois de várias modificações na LDB/1996, o termo “educação profissional” passou por redefinições também quanto às suas ofertas⁹. Isso é percebido no Decreto n. 11.741, de 2008, que ampliou as possibilidades de ofertas da seguinte forma:

Art. 36-B. A **educação profissional técnica de nível médio** será desenvolvida nas seguintes formas:

I - articulada com o ensino médio;

II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar:

I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino;

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do **caput** do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

⁸ Temos em Pereira e Lima (2008, p. 180) que foi na “Lei n. 9.394/96, atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB), configura a identidade do ensino médio como uma etapa de consolidação da educação básica e dispõe que a educação profissional (...) conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Pela primeira vez, consta em uma lei geral”.

⁹ da educação brasileira um capítulo específico sobre educação profissional. Em 17 de abril de 1997, o governo federal baixou o Decreto n. 2.208, regulamentando os dispositivos da LDB referentes à educação profissional, definindo seus objetivos e níveis, além de estabelecer orientações para a formulação dos currículos dos cursos técnicos.

Art. 36-D. Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior.

Chamamos a atenção para a maneira com que se expressa nessa Lei a questão da educação profissional na medida em que é tratada como nível da educação nacional. Observando a própria LBD/1996, é perceptível que se cometeu um erro ao definir “educação profissional técnica de nível médio”, conforme destacado anteriormente, ao tratar da organização e gestão da educação brasileira; só existem dois níveis, a saber: educação básica e ensino superior.

Neste cenário, a personagem principal dentro desse debate é a rede federal de educação profissional e tecnológica (RFEPT), sobretudo, quando falamos de sua integração à Educação Básica e de sua institucionalização, embora, os estados, o distrito federal e até alguns municípios se destacam na implantação de oferta de educação profissional, de forma integrada, concomitante ou subsequente ao ensino médio.

A revogação do Decreto nº 2.208/97 pelo decreto nº 5.154/04 representou um momento icônico dentro da história das escolas federais de Ensino Médio técnico (da RFEPT), um passo importante em direção à democratização de um ensino integrado, e para a construção de um projeto de emancipação do próprio país, no que diz respeito à integração de seus diversos contextos locais e regionais.

Para Frigotto (1989), a mesma educação que é amplamente defendida como ferramenta determinante se converteu em determinada, quer dizer, de redentora dos menos favorecidos se tornou produtora de marginalização social, posto que, na prática, a manutenção do acesso à educação é determinada pelas condições socioeconômicas dos estudantes.

Libâneo (2011) salienta que as falas que vêm se divulgando nas duas primeiras décadas do século XXI, relativas à inclusão escolar¹⁰, amparadas pelo ideal de justiça social, não passaram de discursos vazios.

Do mesmo modo, Neves (2018, p. 185) salienta que, “na prática social brasileira, aqueles que ingressam majoritariamente nas instituições de ensino

¹⁰ Tendo o propósito de deixar a escola acessível a todos.

superior (IES) públicas oriundos da escola privada, cujos currículos não se destina à profissionalização imediata dos estudantes”, configurando-se na manutenção da escola dualista.

Germano (2002) também chama a atenção para o caráter excludente das ditas inclusões sociais no âmbito da educação no Brasil. Posto que

[...] o que se observa é o retorno das teses da economia da educação de orientação neoliberal. Assim sendo, em um contexto de elevado desemprego, de flexibilização das relações de trabalho e de aumento da pobreza, tem sido atribuída à educação a responsabilidade pela redução dessas mazelas. Por isso a empregabilidade tem se constituído como palavras-chave das políticas educacionais [...]. (GERMANO, 2002, p 192).

Essas contradições sociais são frutos da própria concepção de sociedade fixada pelo sistema financeiro mundial, visto que imprimiram

o funcionamento da sociedade capitalista neoliberal, a qual não está pensada para todos, mas para a parcela dos incluídos, que é minoria, enquanto a maioria vive à margem do que é produzido pela sociedade e, dessa forma, é alijada de direitos básicos. Ao mesmo tempo, uma pequena minoria se apropria do que produz essa maioria. (MOURA, 2014, p. 14)

Desta forma, a qualidade permeada por fatores hegemônicos foi ventilada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e pelo Banco Mundial (BM), que promoveram a divulgação de documentos assumidamente oficiais, oriundos do governo federal, do Distrito federal, dos Estados e dos municípios quando firmaram parcerias.

Neste intuito, aferiu-se a qualidade através de avaliações estabelecidas, tais como documentos produzidos pelos ciclos de acompanhamento da implantação nos CEEP's, distanciando o educador, a educação e a escola da importância que manifestam no âmbito social e removendo os fatores culturais, estéticos, éticos e políticos. Também, enfatizou-se apenas a tecnicidade, com o objetivo de constituir, por vias do consenso ativo, quer dizer – indivíduos conformados com o seu pertencimento aos coletivos da realidade neoliberal. Isto posto,

compreende-se que a histórica dualidade estrutural na esfera educacional não é fruto da escola, mas da sociedade dual/cindida em que se vive, por imposição do modo de produção capitalista. Nesse sentido, exige-se da escola que esta se estruture de forma dual no sentido de fortalecer o modo de produção do capital que se baseia na

valorização diferenciada do trabalho intelectual e do trabalho manual, do trabalho simples e do trabalho complexo. Portanto, romper completamente a dualidade estrutural da educação escolar não depende apenas do sistema educacional, mas antes da transformação do modo de produção vigente (MOURA, 2014, p. 14).

Com isto, fez-se necessário refletir sobre o binômio - Trabalho e Educação, e compreender que a educação vem sendo pensada para os interesses do capital, e seus impactos negativos na qualidade do ensino médio resultam numa formação técnica aligeirada.

Segundo França (2005), sob a ótica do neoliberalismo, as reformas educacionais no Brasil, na década de 1990, visavam, e, além de tentar resolver a crise econômica, política e administrativa, também tinham o pretexto de proteger o patrimônio público dos seus respectivos gestores, se afirmando, a priori, que estes não tinham boa capacidade de gestão. Assim,

a política de descentralização, adotada nessa conjuntura sob a influência das estratégias neoliberais e dos organismos internacionais, imprime um reordenamento das relações entre sociedade e o Estado [...] relacionado com a redução dos gastos públicos, por conta da crise [...], na melhoria da produtividade do sistema educacional [...]. (FRANÇA, 2005, p. 22).

O que, em nome da eficiência, da racionalidade e da produtividade, os organismos internacionais de financiamentos, tais como Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) passaram a moldar as reformas educacionais, orientando o poder público a distribuir responsabilidade sobre a coisa pública. Compartilhando em tese a culpa do fracasso ou o mérito do sucesso da gestão referente ao cumprimento das metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Desse modo, nos levou a considerar que no Brasil, ainda não consolidou um projeto de nação, mas, uma sequência de meros projetos de governos, que se intercalam e, geralmente, se opõem, e, ao mesmo tempo, se justapõem, quer dizer – sem levar em consideração as metas e seus respectivos cumprimentos (dos planos que estiveram em vigor durante as transições de governos).

O que se verifica no

discurso expresso nos planos governamentais e documentos de entidades empresariais enfatiza a necessidade de novos padrões de gestão educacional com qualidade, traduzido pela descentralização, participação, privatização e parcerias” (FRANÇA, 2005, p. 34).

O que se constatou foi que, do ponto de vista político e administrativo, a descentralização se materializou enquanto desresponsabilização por parte do poder público, posto que, dessa forma,

o governo transfere para as unidades federativas e para a sociedade civil a atribuição de administrar o ensino público, envolvendo a livre organização dos segmentos escolares e externos à escola, na participação dos processos decisórios através de órgãos colegiados, [...] com predominância de ideias neoliberais (FRANÇA, 2005, p. 35).

Assim, descentralizar se tornou um modo particular de transferir as funções, as responsabilidades e o ônus pelo não cumprimento das metas preestabelecidas, ou seja, se jogou para a escola (enquanto instituição pública), a culpa pelo fracasso dos índices da educação, ignorando o ponto de partida do conhecimento e da prática social dos alunos.

Cabral Neto (2005, p. 9) adverte que as influências dos organismos internacionais nas políticas públicas em educação no Brasil, após 1990, se constituíram como

[...] um conjunto de reformas no campo da educação, as quais se circunscrevem no cenário de mudanças [...] da sociedade. [...] elas se desenvolvem com o patrocínio de organismos internacionais em articulação com o governo brasileiro [...], um cenário no qual [...] buscam imprimir [...] um conjunto de diretrizes para a formulação de um projeto de educação de caráter global.

Em 2021, ainda persistiram as contradições nas Diretrizes no quesito EPT, que geraram, portanto, uma série de discussões, que foram propiciadas a partir da lei nº 11.892 de 2008, o que determinou a institucionalização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) como possibilidade de proporcionar e fortalecer, sob o princípio de integração entre trabalho, ciência e cultura, o desenvolvimento educacional e socioeconômico do país em todo o seu território.

Nessa perspectiva, ainda se encontraram dificuldades no que diz respeito ao princípio de formação humana integrada, a priori, em sua compreensão por parte dos próprios professores que ingressaram nas redes

municipais, estaduais e federais. Destacamos (além das questões de articulação entre os órgãos públicos ou setores privados, como prefeituras, estados e empresas locais) a dificuldade que vem a ser capital, quando se fala em uma efetiva democratização e universalização da educação, seja em qualquer modalidade de ensino ou tipo de instituição, a saber, a questão qualitativa.

Notou-se uma preocupação maior com as demandas administrativas e organizacionais do que com aquelas de caráter pedagógico, uma vez que, a prioridade deste processo foi concentrada no funcionamento imediato das escolas através da construção de prédios e lotação dos quadros de servidores que preenchessem as necessidades funcionais. Deixou-se assim a questão da formação continuada docente em segundo plano, ameaçando o alcance efetivo dos objetivos fundamentais do Decreto 5.154, de 2004, tais como, a integração entre responsabilidade técnica e engajamento político.

A integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania. (BRASIL, 2006, p. 8).

Não obstante, as dificuldades de implementação perpassaram e foram além dos problemas que já colocamos acerca do Ensino Médio Integrado (EMI) à Educação Profissional. A falta de investimento, de professores preparados para lidar com essa dupla dificuldade – em relação à integração entre Educação e trabalho no contexto de sujeitos que há tempos estão fora das salas de aula – e a falta de material adequado que proporcionaram o desestímulo destes sujeitos e o aumento do preconceito que recaiu sobre eles.

2.2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A formação contínua ocorre a partir da inserção do professor em ambientes escolares. Isto é, um espaço-tempo de formação para problematizar

o pensamento para além dos saberes da formação inicial. Trata-se de um exercício de auto e de sócio-formação em que se dialogam os diferentes saberes das áreas do conhecimento, a linguagem profissional e o contexto do trabalho do educador em sua relação com a Educação Profissional (TARDIF, 2014).

Assim, a reflexão docente ocorre por meio de diálogos e práticas relacionados com as vivências, saberes, imaginários, tanto com os outros como pela interação com os objetos. Neste sentido, a formação continuada precisa ser compreendida enquanto mediação pedagógica, sendo, portanto, propiciadora da aprendizagem e do desenvolvimento dos sujeitos, no sentido emancipatório e transformador do saber (ADORNO, 1995).

Para Larrosa Bondiá (2002) é preciso discernir a experiência docente e o saber da experiência docente, posto que a experiência diz respeito às memórias das vivências (por si e em si), enquanto isso, o saber da experiência é formativo e formador, e acontece no elo entre o conhecimento e a vida em sociedade, sendo adquirido na prática pedagógica.

Pimenta e Ghedin (2002) defendem a valorização da prática pedagógica na formação de professores, destacando que não se resume ao mero exercício, sem racionalidade, finalidade e reflexão sobre a ação, muito pelo contrário, propõem a reflexão, antes, durante e depois do fazer pedagógico.

É preciso reconhecer que só o uso da reflexão não é a redentora do fazer pedagógico, nem é a condição necessária à superação da totalidade dos problemas da escola. Sua importância, porém, está em formar consciências e compromissos, aspectos essenciais para o sucesso do trabalho pedagógico da escola.

Com isso, entende-se por professor reflexivo, aquele que ativa técnicas previamente elaboradas em exercício sistemático, contínuo e consciente. É justamente por isso que é preciso diferenciar pensamento de reflexão, sendo o pensamento algo involuntário e inesperado, enquanto a reflexão exige vontade, análise, esforço e demanda tempo.

Para Libâneo (2002), as concepções da formação de professores no panorama do século XXI têm mostrado divergências (e, ao mesmo tempo, convergências) entre três dimensões preponderantes: a acadêmica, a tecnológica e a prática. Em detrimento dessas dimensões, o autor sugere uma

nova divisão, desta vez, em dois tipos de reflexividade: reflexividade neoliberal, de caráter produtivista e a reflexividade crítica, de caráter crítico-reflexivo.

Para Sacristán (2002) existem cinco níveis de reflexividade¹¹ sobre a prática pedagógica, a saber: 1) a reflexividade de senso comum em que todas as nossas ações são guiadas pelo nosso imaginário, mas de uma maneira imprecisa; 2) ninguém pode ensinar o que ainda não sabe; 3) ações são guiadas por pensamentos; 4) pensamento não é ciência, embora usemos a ciência para pensar e 5) pensamento não guia totalmente a ação.

Segundo Charlot (2002), o que de fato importa não é a pedagogia que o professor escolhe para se orientar, seja a pedagogia tradicional, a pedagogia nova, a pedagogia produtivista ou a pedagogia histórico-crítica, o que realmente faz a diferença é a qualidade/intencionalidade da aula que é ministrada em sala de aula. Sobre isto, faz um convite à reflexão, no sentido de que, todo professor compreenda que o seu papel docente não é, simplesmente, o de ensinar, mas o de fazer com que os alunos aprendam.

Ao pensar a formação continuada de professores é preciso envolver o propósito de retomada dos estudos da formação inicial, em suas respectivas áreas de formação acadêmica docente, e ir além. A formação continuada é circunstanciada de complementação (das lacunas) da formação inicial e é imersão em um exercício contínuo na busca pela melhoria do ser, do saber e do fazer docente, na perspectiva da (res)significação profissional.

A formação continuada, de fato, acontece quando há a inserção do professor em contextos escolares. Isso significa espaço de formação para problematizar o pensamento para além dos saberes das licenciaturas. Trata-se de um exercício de auto e de sócio-formação, em que se coloca para dialogar com os saberes da formação inicial, com a linguagem profissional do contexto do trabalho do educador (TARDIF, 2014).

A experiência reflexiva se configura por meio de diálogos e práticas relacionados com as vivências, saberes, imaginários, tanto com os outros como pela interação com os objetos. A formação continuada precisa ser palco da afirmação de que a mediação é a principal propiciadora da aprendizagem e do desenvolvimento dos sujeitos, devendo estar alinhada ao sentido

¹¹ Reflexão sobre o seu fazer pedagógico.

emancipatório e transformador do saber (ADORNO, 1995). Por outro lado, o saber da experiência formativa e formadora acontece no elo entre o conhecimento e a vida em sociedade, sendo adquirido na prática pedagógica (LARROSA BONDÍÁ, 2002).

Pimenta e Ghedin (2002) defendem a valorização da prática pedagógica na formação de professores, destacando que não se resume ao mero exercício, sem racionalidade, finalidade e reflexão sobre a ação, muito pelo contrário, propõem a reflexão, antes, durante e depois do fazer pedagógico. Sobre isso, apresentam condições necessárias à prática pedagógica do professor reflexivo e pesquisador. Com isso, concordamos que se fazem relevantes os

[...] currículos necessários para a formação [...], o local dessa formação, [...] as condições de exercício de uma prática profissional reflexiva nas escolas, [...], o projeto político pedagógico das escolas, a importância do trabalho coletivo, as questões referentes à autonomia dos professores e das escolas; as condições de trabalho, de carreira, de salário, de profissionalização de professores; a identidade epistemológica (quais saberes lhes são próprios?); os processos de formação dessa identidade, incluindo a vida, a história, a trajetória pessoal e profissional; as novas [...] necessidades colocadas às escolas (e aos professores) pela sociedade contemporânea das novas tecnologias, da informação e do conhecimento, do esgarçamento das relações sociais e afetivas, da violência, da indisciplina, do desinteresse pelo conhecimento, gerado pelo reconhecimento das formas de enriquecimento que independem do trabalho; das novas configurações do trabalho e do desemprego e requerem que os trabalhadores busquem constantemente requalificação através de cursos de formação contínua etc. (PIMENTA, 2002, p. 21).

Assim sendo, percebemos a complexidade que é o fazer pedagógico, principalmente quando ele é pensado no sentido da formação continuada, porque envolve todas essas dimensões citadas, e mais ainda, requer do professor uma posição bastante ativa em seu processo como sujeito que proporciona o aprendizado do aluno.

Diante disso, pensamos na posição do aluno. Charlot (2002, p. 98) lança mão dos seguintes questionamentos: o aluno tem ou não uma atividade intelectual? [...] Qual é o sentido dessa situação para o próprio aluno [?], e qual

o prazer que o aluno pode encontrar na atividade intelectual [?]. Não podemos planejar as atividades docentes sem pensar nos conhecimentos que os alunos já possuem, sem ouvi-los, nem sem questioná-los sobre o ensino e a sua respectiva aprendizagem. Posto que

[...] o conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e as nossas interpretações da mesma, [ao passo que] a reflexão sobre a prática constitui o questionamento da prática, e um questionamento efetivo inclui intervenções de mudanças [...]. Teoria e prática são processos indissociáveis. Separá-los é arriscar demasiadamente a perda da própria possibilidade de reflexão e compreensão. A separação de teoria e prática se constitui na negação da identidade humana (GHEDIN, 2002, p. 132-133).

Ghedin (2002), afirma que é justamente na relação entre a teoria e a prática que se constrói o saber docente, sendo este, resultado de uma longa organização e sistematização do conhecimento que fora construído historicamente pela sociedade, e os conhecimentos provenientes dos alunos não ficam desassociados disso. E entende que o professor se torna responsável por aliar os conhecimentos ensinados historicamente, com os saberes dos alunos, no seu fazer pedagógico (no seu trabalho de professor-pesquisador).

A divisão do trabalho docente, sob a orientação dos modos de produção capitalista acabou por separar quem ensina de quem pesquisa e vice-versa. Com isso, se perdeu a finalidade da escola, que é promover a formação cidadã; esta foi influenciada pela concepção reducionista, voltada apenas ao preparo de mão de obra para o mercado de trabalho. Contudo,

a experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências. Refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha, a postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político, econômico, cultural é fundamental para se chegar à produção de um saber fundado na experiência. (GHEDIN, 2002, p. 135).

Os saberes docentes, articulados, têm a potencialidade de superação do modelo produtivista de educação, produzindo deste modo a autonomia e a emancipação dos professores, na tentativa de revolucionar a sociedade, a

começar pela consciência de classe social, que deve orientar o seu lugar de fala, e, portanto, de resistência e de luta.

Em Tardif (2014) temos que os saberes docentes são de quatro tipos, que, embora na teoria tenham campos semânticos separados, na prática, no fazer pedagógico, estão imbricados: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Assim, podemos relacionar

[...] os saberes da formação profissional [com] o conjunto dos saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, [...] os saberes disciplinares, [...], aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram [...] nas universidades, sob a forma de disciplinas, [que] emergem da tradição cultural e dos grupos sociais [...]. Os saberes curriculares [...] correspondem aos discursos, os objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos [...]. Os saberes experienciais [...] brotam da experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. (TARDIF, 2014, p. 36-39, grifos do autor).

Em síntese, percebemos que os saberes da formação profissional estão relacionados aos saberes construídos na profissionalidade, os saberes disciplinares associados aos componentes curriculares dos cursos acadêmicos, os saberes curriculares compreendidos enquanto o currículo formativo (real, oculto e formal) e os saberes experienciais, o produto das reflexões sobre as imagens e memórias de si, do seu fazer e da sua profissão, por meio da *práxis* docente.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 543), formação continuada “refere-se ao aprimoramento profissional do pessoal docente, técnico e administrativo no próprio contexto de trabalho. Atualmente, o desenvolvimento profissional não se restringe ao mero treinamento”. Em Oliveira (2013), temos que os estudos realizados em 2003, no âmbito da então Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC), buscaram a reformulação da política para a educação profissional no Brasil, o que destacou a precária formação específica de professores para atuação da EP.

Brandão (2013) destaca que a partir de 2002 no Brasil se manteve a consolidação dos cursos superiores de tecnologias, e que, em 2003, no início

do primeiro mandato do governo Lula, a sua oferta ocorreu, de forma majoritária, pela iniciativa privada.

Em contextos de formação continuada de professores é essencial superar a perspectiva da desconexão arbitrária, pois até mesmo na autoformação o professor depende de outro para planejar e elaborar o material de estudos. Nesse sentido, estudar de forma autodidata é um diálogo mediado pela escrita, leitura e reflexão. E, por isso mesmo, nenhum docente se profissionaliza isoladamente.

Mészáros (2008) salienta que pensar uma educação para a humanização, cabe, primeiramente, romper com o viés desumano do capital. O que, pela lógica, princípios e interesses capitalistas, findam por segregar, alienar, explorar e excluir. Com isto, se concebeu aqui uma educação a partir da indissociabilidade entre o *Homo faber* e o *Homo sapiens*, quer dizer – reverter a atual lógica estrutural da educação. O que passa por reconhecer o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico.

Com isso, Souza (2013) defende que, falando da formação continuada de professores para a educação profissional, a concepção emancipadora precisa prevalecer, pois precisamos ter a clareza que iremos formar seres humanos e não mercadorias, visto que na sua percepção o caráter produtivista supera a concepção emancipadora na educação. Formar para a emancipação precisa de uma mediação sob a perspectiva dialética.

Para Corrêa (2005), as relações sociais e materiais no ambiente escolar também são propiciadores da construção da identidade dos professores e alunos, meio pelo que se reelabora e se ressignifica a existência, no intuito de atender às demandas das configurações dinâmicas e complexas da sociedade.

Entendemos que a Licenciatura é o lugar seguro para a formação inicial de professores, inclusive, para os que irão atuar na educação profissional, restando aos bacharéis e tecnólogos fazer uma Licenciatura específica para poderem atuar na EP. O ciclo da formação inicial possibilita aprendizagens conceituais sobre cultura, sociedade, didática, comunicação, economia, psicologia dentre outros termos. Já a formação continuada, permite aos diplomados a atualização dos saberes necessários ao magistério por meio de estudos sobre a categoria do trabalho docente a partir dos acontecimentos institucionais, experimentados no planejamento da rotina escolar, coordenada

pelas equipes pedagógicas, ou pela participação em congressos e eventos científicos (TAVARES; MEDEIROS, 2018).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) destacam três dificuldades para a formação continuada de professores: 1) As percepções, significados e esquemas de ações adquiridos na formação inicial; 2) A complexidade dos desafios enfrentados em sala de aula; e 3) A fragilidade e lacunas da formação inicial. Nessa mesma linha, para Souza (2013), o desafio da docência consiste na superação da própria formação inicial, o que passa pela superação de obstáculos epistemológicos e práticos relativos aos saberes docentes na educação profissional.

O processo de formação continuada realiza um importante movimento na direção da compreensão de como os conceitos apropriados nas licenciaturas podem ser retomados no âmbito do trabalho e da experiência da profissão, no ambiente da própria escola.

Esse ciclo transformador é um movimento extraordinário por possibilitar a superação das lacunas conceituais sobre o trabalho docente. Essa necessidade de ampliar o repertório formativo ao longo da experiência no magistério é uma característica muito forte na profissão, destacadamente, quando pensamos em professores imersos em contextos de educação profissional em função da escassez dos conceitos que deveriam constar nos currículos das licenciaturas (TAVARES; MEDEIROS, 2018).

Ao falar de formação de professores, é preciso compreender o que se chama de crise da educação no Brasil, quer dizer, refletir sobre a contradição entre o avanço da educação e os interesses do capital, pois, compreende-se que o ato de trabalhar e educar propicia formação e a modelagem da própria identidade.

Chamamos atenção para a forma como se concebeu o que é trabalho pela própria classe trabalhadora, pois, quase que de forma consensual, o trabalho foi associado somente a trabalho manual, não valorizando com isso o trabalho intelectual. E essa mentalidade também refletiu até o mesmo o ideário pedagógico dos professores, onde estes não se veem enquanto trabalhadores, e, portanto, não pertencentes à classe trabalhadora.

2.3 ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES LICENCIADOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Para nos situar na discussão atual sobre formação continuada de professores licenciados em atuação na educação profissional, realizamos um levantamento no Portal de Periódico da Capes para mensurar o estado do conhecimento dessa temática, em sua conexão com o nosso objeto de estudo. Em seguida, após fazer os filtros necessários, realizamos um mapeamento dos artigos que foram encontrados, seguido pela análise dos resultados, e, por fim, a discussão dos resultados dos artigos localizados.

O Portal de Periódicos se configura como uma ferramenta amplamente reconhecida pela sua qualidade, eficiência, sistematização e transparência, se apresentando como uma possibilidade de servir de base para a coleta de dados, estudos e análise por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento científico, bem como para população em geral, sendo, portanto, um veículo de divulgação dessa produção do conhecimento.

Nesse sentido, um periódico é, antes de tudo, uma forma de comunicação científica necessário e eficaz para popularizar, propagar e promover o conhecimento produzido nos espaços restritos da academia. Desta forma,

[...] a comunicação científica é vital para o avanço e o desenvolvimento da ciência, pois é por seu intermédio que ocorre a disseminação, a interação da comunidade científica e a legitimação pelos pares, consolidando assim a geração de novos conhecimentos (ALMEIDA, 2006, p. 28).

O nosso mapeamento contou com uma coleta de dados realizada no dia 03 de agosto de 2019, utilizando o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como ferramenta de consulta na internet. Na busca, inserimos os descritores que mais se relacionavam com o nosso objeto de estudo no Mestrado em Educação.

Cabe ressaltar que, em cada busca realizada, fizemos a opção por – artigos, visto que, para nossa pesquisa, nos interessava apenas artigos

científicos. Cada um desses resultados encontrava-se disponível por meio de links.¹²

Assim, usamos inicialmente, os três descritores: 1) Formação continuada; 2) Professores Licenciados e 3) Educação Profissional, de forma isolada, onde encontramos os resultados que estão organizados no quadro (1), disposto a seguir.

Quadro 1 – Quantidade de artigos localizados nas pesquisas com os descritores, Formação continuada, Professores Licenciados e Educação Profissional¹³

| Sequência das buscas | Descritor da busca | Quantidade de Artigos localizados |
|----------------------|-------------------------|-----------------------------------|
| 1ª | Formação Continuada | 3.916 |
| 2ª | Professores Licenciados | 255 |
| 3ª | Educação Profissional | 14.943 |
| Total | | 19.113 |

Fonte: Elaboração própria, com base nas consultas das produções disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES (2019).

Na tentativa de tornar a busca mais voltada para o nosso objeto de estudo, usamos os descritores do Quadro (1), desta vez, articulando, dois a dois, e ligados pelo operador *bolleano and*¹⁴, conforme elencados no Quadro (2), disponível abaixo.

Quadro 2 – Quantidade de artigos localizados nas pesquisas com os descritores, Formação continuada, Professores Licenciados e Educação Profissional, articulados, dois a dois, e conectados por *and*¹⁵

| Sequência das buscas | Descritor da busca | Quantidade de Artigos localizados |
|----------------------|--|-----------------------------------|
| 4ª | Formação Continuada <i>and</i> Professores Licenciados | 47 |
| 5ª | Formação Continuada <i>and</i> Educação Profissional | 784 |
| 6ª | Professores Licenciados <i>and</i> Educação Profissional | 64 |
| Total | | 895 |

Fonte: Elaboração própria, com base nas consultas das produções disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES (2019).

Por último, fizemos as buscas com a junção dos três descritores, conectados pelo operador *and*, com o objetivo de delimitar as produções que

¹² O que, quando clicado, pode ser baixada como documento em formato de arquivo *Portable Document Format* (PDF).

¹³ A consulta foi realizada em 03/08/2019.

¹⁴ O referido operador *bolleano and* serve como mecanismo de restringir as buscas, e quer dizer, “e”, permitindo desse modo, encontrar resultados mais precisos.

¹⁵ A consulta foi realizada em 03/08/2019.

discutem a mesma temática do nosso objeto de estudo. Com os resultados foi construído o Quadro (3).

Quadro 3 – Quantidade de artigos localizados nas pesquisas com os descritores, Formação continuada and Professores Licenciados and Educação Profissional¹⁶

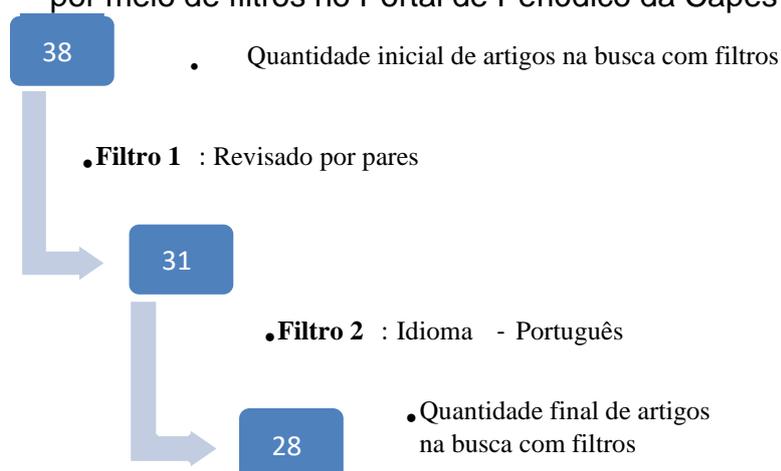
| Sequência das buscas | Descritor da busca | Quantidade de Artigos localizados |
|----------------------|---|-----------------------------------|
| 7ª | Formação Continuada <i>and</i> Professores Licenciados <i>and</i> Educação Profissional | 38 |

Fonte: Elaboração própria, com base nas consultas das produções disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES (2019).

Após baixar os 38 artigos e lê-los, notamos que ainda precisávamos realizar alguns filtros na busca, pois, tinham artigos que eram em inglês e outros eram advindos de periódicos que não passaram pelo processo de avaliação por pares. Com isto, escolhemos, respectivamente, os filtros: 1) Revisados por pares; 2) Idioma – Português. No primeiro filtro, dos 38 artigos restaram 31, e no segundo, dos 31 ficaram 28.

Na tentativa de sistematizar o processo de filtros, realizado por nossa consulta no Portal de Periódicos da Capes, e com isso facilitar a compreensão, elaboramos o infográfico (figura 2); ele contemplou as seleções de filtros que foram escolhidas como forma de aguçar a nossa consulta e atingir o desiderato de obter artigos, que estivessem diretamente relacionados com o nosso objeto de estudo.

Figura 2 – Detalhamento das redefinições da 8ª e 9ª busca por meio de filtros no Portal de Periódico da Capes



Fonte: Elaboração própria, com base nas consultas das produções disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES (2019).

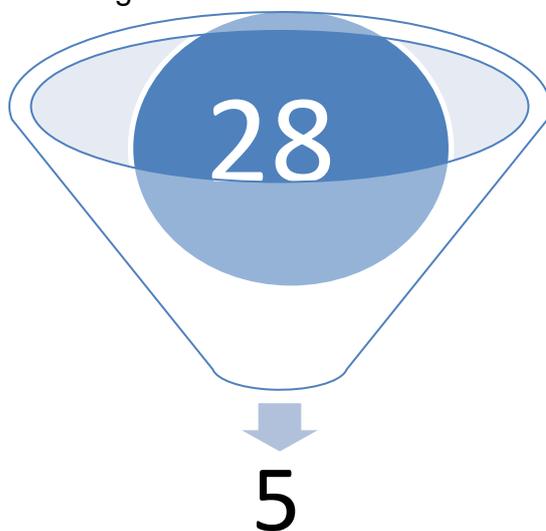
¹⁶ Referente à consulta realizada em 03/08/2019.

Após a nossa busca se concentrar em apenas 28 artigos, encerramos então o levantamento no Portal de Periódicos da Capes e, iniciamos a coleta de dados, arquivamento dos artigos, procedidos pela leitura, análise e construção do mapeamento das pesquisas.

Depois da leitura, notamos que 23 dos 28 artigos não tratavam do nosso objeto de estudo; desse modo, nos restou analisar apenas 5 artigos, conforme ilustrado no infográfico (figura 3), representado a seguir. Com isso, tratamos de identificar, separar e ler os 5 (cinco) artigos que dialogavam tanto no título, quanto em seu texto com o nosso objeto de estudo.

Estes 23 artigos destacados não contemplavam o nosso objeto de estudo, nem no título e nem no texto desses artigos; desta forma, apareceram nas nossas buscas no portal de periódicos da Capes somente por ser temas correlatos aos das nossas buscas.

Figura 3 – Filtro criado por meio da leitura dos 28 artigos baixados do Portal de Periódicos da Capes



Fonte: Elaboração própria, com base nas produções disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES (2019).

Após a definição dos cinco artigos restantes, passamos a concatenar os elementos dessas produções, o que nos levou a construir um quadro de referências em forma de um mapeamento destas produções, conforme disposto abaixo.

Quadro 4 – Quantitativo de artigos analisados sobre Formação Continuada de Professores Licenciados em atuação na Educação Profissional¹⁷

| Ano | Periódico da Publicação | Instituição do(s) autor(es) | Autor(es) | Título |
|------|-------------------------|-----------------------------|--|--|
| 2018 | Revista Holos | IFRN | LIMA, Gislaine Rocha de; FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos | A Formação docente e o PIBID-subprojeto de Biologia do IFRN/Macau: uma interlocução entre a formação inicial e continuada |
| 2018 | Revista Holos | IFRS | VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello | Formação de professores da Educação Profissional: análise de produções acadêmicas |
| 2018 | Revista Holos | IFCE; UECE | SAID PIERRE CARNEIRO, Isabel Magda; DIAS CAVALCANTE, Maria Marina | A produção acadêmica da Formação de professores na Educação Profissional |
| 2017 | Revista Holos | IFAP; UFRRJ | CARVALHO GUEDES, Isabella Abreu; SANCHEZ, Liliâne Barreira | A Formação docente para a Educação Profissional técnica e sua influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá – campus Macapá: um estudo de caso |
| 2016 | Revista Holos | CEFET/MG | OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales; NOGUEIRA, C. G | A Formação de professores para a Educação Profissional e o Plano Nacional de Educação (PNE): quais as perspectivas? |

Fonte: Elaboração própria, com base nas consultas dos artigos disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES (2019).

Com a leitura dos trabalhos, destacamos os pontos centrais, tais como: 1) Objetivos; 2) Metodologias; 3) Resultados e 4) Considerações finais. E, a seguir, trouxemos a síntese de cada um desses, com o afã de compreender a essência de cada pesquisa.

No mapeamento realizado por Vieira (2018, p. 257), quanto aos conteúdos abordados, “centralizam-se [nos] saberes docentes e a constituição da identidade do professor [...], quanto aos procedimentos metodológicos, a maioria dos estudos pesquisados não traz o tipo, abordagem ou técnica de pesquisa”.

¹⁷ Referente à consulta realizada em 03/08/2019.

Vieira (2018) ainda denuncia que seu estudo constatou pouca frequência de relatos de experiências relativos aos cursos de formação para professores, enfatizando também que os Institutos Federais de Ensino Superior (IFES) são os lócus das referidas pesquisas.

A pesquisa de Lima e Ferreira (2018) analisou o PIBID no contexto da Licenciatura de Biologia do IFRN – Campus Macau/RN; o estudo destacou o caráter formativo e formador desta Política de formação docente, contribuindo, ao mesmo tempo, com a formação inicial e continuada de professores.

Oliveira e Nogueira (2016) investigaram as definições da Formação de Professores da Educação Profissional (FORPROFEP), em sua relação com o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, onde destacaram as definições para formação de professores na Política Nacional e nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Profissionais da Educação Básica.

O estudo de caso realizado por Carvalho Guedes e Sanchez (2017) teve por objetivo analisar a presença da formação pedagógica dos professores da Educação Profissional, fazendo um comparativo entre os saberes e práticas pedagógicas de professores licenciados, tecnólogos e bacharéis em atuação na Educação Profissional. O resultado destacou a importância da formação pedagógica para uma boa prática pedagógica e sua *práxis*.

O trabalho de Said Pierre Carneiro e Dias Cavalcante (2018) fez um mapeamento da produção do conhecimento sobre formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no qual destacou as necessidades das instituições que ofertavam essa modalidade de ensino (formação profissional ou área de conhecimento), fomentando tempo-espço para a Formação Continuada dos Professores.

Os resultados da pesquisa de Said Pierre Carneiro e Dias Cavalcante (2018) alertaram que a formação continuada de professores da Educação Profissional tem se pautado na dimensão da racionalidade técnica do fazer pedagógico, o que, na prática, tem propiciado um processo de ensino-aprendizagem, baseado na transmissão/assimilação de conteúdo.

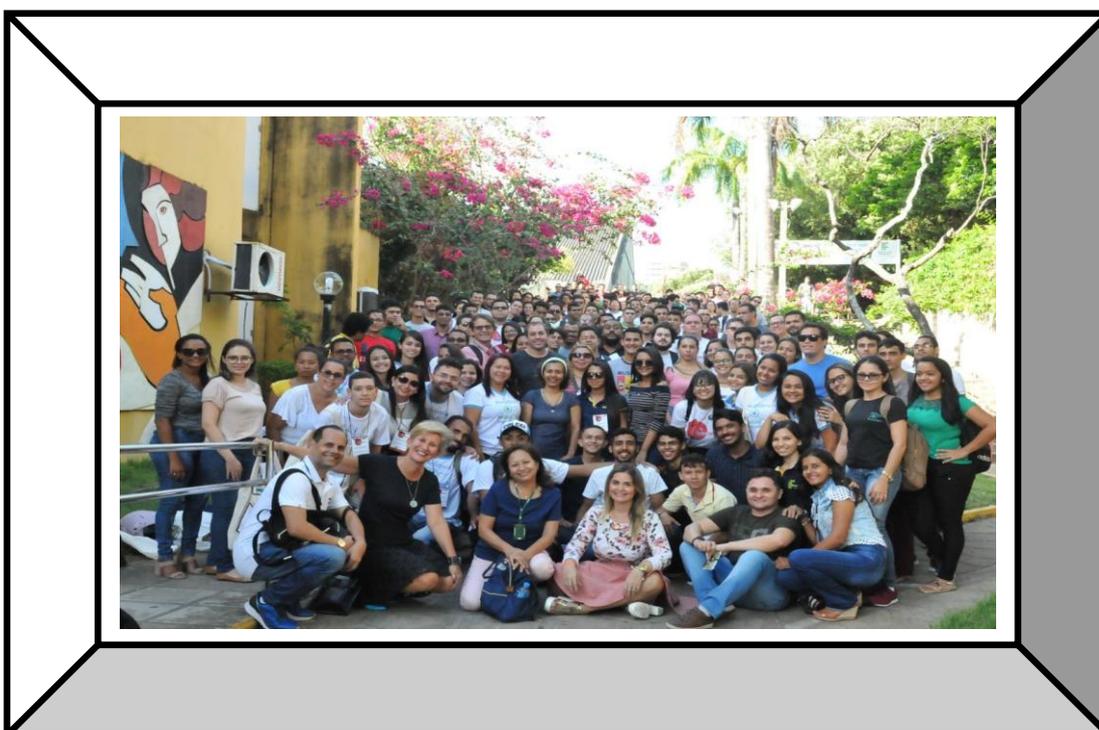
Em linhas gerais, em todos os cinco trabalhos que foram selecionados e que dialogaram com o nosso objeto de estudo, nenhum deles mostrou distinções entre formação contínua para professores licenciados, bacharéis e

tecnólogos, embora o estudo de Carvalho Guedes e Sanchez (2017) alertasse para diferentes saberes e práticas docentes entre esses professores.

Neste sentido, o nosso trabalho teve o potencial de preencher algumas dessas lacunas presentes na produção do conhecimento sobre formação continuada de professores, ao se debruçar sobre as possibilidades e perspectivas formativas para professores licenciados em atuação na educação profissional.

O mapeamento e a respectiva produção de dados confirmaram o que já vivenciávamos em virtude de nossa experiência de ensino e de pesquisa sobre a temática: que muito se fala, pesquisa e escreve sobre a prática pedagógica dos professores tecnólogos e bacharéis, mas se silencia a investigação sobre as práticas, as definições, os conceitos, as concepções, as possibilidades e as perspectivas de formação continuada para professores licenciados em atuação na Educação Profissional.

TÍTULO: PROFESSORES DE LICENCIATURAS, FORMAÇÃO CONTINUADA
E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: FIOS CONDUTORES EM CONEXÃO



FONTE: RODRIGO NASCIMENTO (2018).

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES LICENCIADOS EM ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Nessa seção, destacamos os saberes docentes relacionados com as práticas pedagógicas de professores da educação profissional. Na subseção 1, “Possibilidades de formação continuada para professores da educação profissional sob o amparo da legislação vigente”, destacamos os formatos e os projetos de formação continuada de professores dos CEEP’s, sob a lógica liberal dos institutos privados, que se basearam apenas nas possibilidades de formação continuada a partir das perspectivas da legislação vigente.

Na subseção 2, “Possibilidades de formação continuada para professores da educação profissional sob o amparo da literatura crítica”, contemplamos ainda as possibilidades e perspectivas para formação continuada de professores licenciados em atuação na educação profissional, usando como base a produção do conhecimento da educação profissional e áreas correlatas que contribuíram para a delimitação deste campo, tendo por referência, sob a ótica da literatura crítica, o professor enquanto sujeito da práxis.

E, na subseção 3, “Formação continuada de professores licenciados na educação profissional: saberes, tendências e perspectivas a partir da teorização”, abordamos os saberes docentes necessários para a atuação profissional da educação profissional dos CEEP’s, de acordo com os teóricos e pesquisadores da EP.

A primeira tentativa de articulação em âmbito nacional da formação de professores no Brasil remete a 1941, no contexto da I Conferência Nacional de Educação. Naquele momento, a principal crítica era quanto aos currículos dos cursos, por privilegiar a cultura geral em detrimento da formação profissional, o que se agravou, no período de 1957 e 1965, com a chamada modernização do ensino, influenciada pelo ideário escolanovista, que atingiu as escolas médias e superiores (TANURI, 2000).

Na conjuntura da ditadura cívico-militar (1964-1985), em nome da eficiência, da racionalidade e da produtividade, a formação de professores sofreu diversas influências, mas a preocupação central era formar a mão de

obra, o que, em nome do desenvolvimento econômico, o trabalho pedagógico dos professores se baseou no que se chama de Teoria do Capital Humano¹⁸, enquanto o intervalo entre 1986 e 1989 ficou marcado pelo rodízio entre 5 (cinco) ministros de estado de educação que ocuparam o cargo, gerando ainda mais descontinuidade nos projetos de formação de professores (TANURI, 2000).

O período entre os anos de 1990 e 2002, no contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9.394, de 1996), foi marcado por raros projetos de formação de professores, que, pelas falhas, descontinuidade e falta de recursos suficientes para a implantação e implementação¹⁹ resultaram em letra morta, em outras palavras, não saíram efetivamente do papel (TANURI, 2000; SAVIANI, 2017).

Oliveira (2013) destacou o vácuo da formação de professores para a Educação Profissional (EP), gerado pela ausência de regulamentação na LDBEN n. 9.394, de 1996. Essa omissão, por sua vez, gerou a indeterminação, e, ao mesmo tempo, a desobrigação por parte do governo federal dando sequência, portanto, à sazonalidade das políticas de formação inicial e continuada para professores para a atuação na Educação Básica (EB) de forma geral e, na EP, de forma específica.

Enquanto isso, a questão relativa à profissionalização da docência²⁰ para a EP começou a se configurar no contexto do Plano Nacional de Educação (2001-2010) e de outros documentos legais (BRASIL, 2001). Especialmente, a partir de 2003, notamos diversas reformas curriculares propostas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), nos cursos de licenciatura, que foram reformulados de acordo com currículos e orientações didático-pedagógicas, culminado com uma formação docente ainda mais aligeirada e precarizada, algo que se coadunou com o contexto histórico da formação docente no Brasil (SOUZA, 2013).

¹⁸ Para Frigotto (1989), não pôde ser chamada de teoria, pois não funcionou na prática, posto que, de determinante a educação se tornou determinada pelas condições socioeconômicas e políticas.

¹⁹ A exemplo disso, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA).

²⁰ O professor é um profissional do ensino, tendo em vista que apresenta um conjunto de saberes específicos para exercer seu trabalho. Para além disso, é uma categoria que historicamente se organizou coletivamente formando sindicatos ou órgãos/instituições representativas.

Para Oliveira (2013), as mudanças no CNE não representaram um grande avanço, posto que os estudos realizados em 2003, no âmbito da então Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC),²¹ buscaram a reformulação da política para a EP no Brasil, o que demonstrou uma tentativa de formação específica de professores para atuação da EP.

Em contraponto, essa nova fase histórica da política educacional ficou marcada pelo planejamento de alguns projetos de formação de professores, inicial e continuada,²² que se baseavam na meta 15 e 16 do projeto (de 2010) do Plano Nacional de Educação (PNE),²³ que, ao serem colocados em prática, melhoraram o quantitativo de professores que atuavam na EB e na EP com, no mínimo, um curso superior com habilitação específica nas respectivas áreas de atuação profissional.

Em meio a esse contexto, no decorrer das últimas 3 (três) décadas, as pesquisas envolvendo os conhecimentos e saberes inerentes ao fazer cotidiano dos professores e professoras ganharam expressiva força dentre os trabalhos científicos no campo da educação escolar e não escolar. Essas investigações têm como cerne o trabalho inicialmente desenvolvido por Tardif (2014). Esse autor canadense publicou seu primeiro artigo no Brasil, na década de 1990 (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991), impulsionando inúmeros outros estudos empíricos nas redes de ensino do Brasil, tanto voltados para a Educação Básica das escolas regulares, tais como aponta para Saviani (1997) e Pimenta (2002), como voltados para o campo específico da EP, onde se destacam os estudos de Araújo (2010) e Moura (2014).

²¹ Em 2004, passou por uma reestruturação, sendo dividida em duas secretarias, a saber, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), que passou a focar na Educação Profissional e Tecnológica e a Secretaria de Educação Básica (SEB), voltada à Educação Básica.

²² Tais como: 1) Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR); 2) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); 3) Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA); 4) Programa Novos Talentos; 5) Universidade Aberta do Brasil (UAB); 6) Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial; 7) Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (PROINFO); 8) Programa Institucional de Qualificação Docente para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (PIQDTEC); 9) Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo – (PROCAMPO) e 10) Programa de Apoio À Formação Superior e Licenciaturas Interculturais (PROLIND) – Educação Indígena.

²³ Que ao ser esquecido por 4 anos, foi transformado e aprovado pela Câmara e pelo Senado somente em 2014, sob a nomenclatura PNE (2014-2024).

O engajamento político e acadêmico desse movimento buscou ressaltar que o professor carrega consigo um conjunto de conhecimentos sistematizados, construído e reconstruído na formação inicial e continuada, bem como, no seu fazer cotidiano. Essa abordagem permitiu identificar o docente como um profissional específico, dotado de saberes também específicos (TARDIF, 2014).

Nessa perspectiva, compreendemos que os saberes para a docência são construídos e reconstruídos durante todo o processo formativo do docente (inicial e continuado). Assim, quando ingressa na educação escolar, enquanto aluno, o futuro professor é apresentado a um profissional do ensino que carrega consigo saberes (re)elaborados para efetivar os processos de ensino e de aprendizagem naquela etapa de educação escolar. Entendemos que é nesse momento que o futuro professor constrói para si as primeiras representações acerca da docência, bem como, se vincula a determinadas práticas pedagógicas, a partir das imagens e práticas relativas ao perfil profissional do professor ideal que pretende ser, caso opte pela docência; o que é lapidado por meio da trajetória de formação.

Nesse desiderato, o professor constrói saberes antes mesmo de tornar-se docente, em espaço institucionalizado de educação escolar. Esses saberes do senso comum devem passar por um processo de ressignificação, quando esses futuros professores ingressam no ensino superior, ou seja, na graduação, momentos e espaços em que aquelas representações construídas sobre o que é ser professor começam a passar por uma reelaboração, tendo em vista que o docente é um profissional do ensino, dotado de conhecimentos sistematizados que asseguram os processos de ensino e de aprendizagem, não cabendo, portanto, construir seu fazer cotidiano alicerçado apenas em representações de docência vinculada ao senso comum; ou seja, naqueles saberes construídos em processos anteriores ao da formação inicial para a docência.

Para um docente que se propõe vivenciar a formação em um curso de pós-graduação, os aprendizados advindos nesse processo podem causar uma ressignificação na sua prática profissional. Isto porque, enquanto profissão, a docência se constitui por meio dos saberes, das práticas e do refletir sobre a teoria e a prática. Assim, o trabalho docente torna-se um espaço de produção,

de transformação e de mobilização de conhecimentos. Através dos conhecimentos e dos fazeres adquiridos no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, o docente tem novas possibilidades de repensar sobre o seu fazer.

Vista pela concepção liberal enquanto potência material, a Ciência se configurou como algo a serviço dos meios de produção capitalista, posto que, deste modo,

o conhecimento se converte em força produtiva e, portanto, em meio de produção. Assim, a contradição do capitalismo atravessa também a questão relativa ao conhecimento: se essa sociedade é baseada na propriedade privada dos meios de produção e se a ciência, como conhecimento, é um meio de produção, deveria ser propriedade privada da classe dominante, [embora] os trabalhadores não podem ser expropriados de forma absoluta dos conhecimentos, porque, sem conhecimento, eles não podem produzir e, se eles não trabalham, não acrescentam valor ao capital. Desse modo, a sociedade capitalista desenvolveu mecanismos através dos quais procura expropriar o conhecimento dos trabalhadores e sistematizar, elaborar esses conhecimentos, e devolvê-los na forma parcelada (SAVIANI, 2003, p. 7).

Para Barato (2004), historicamente, se deu visibilidade aos saberes propedêuticos, e, em contraponto, se ofuscando os saberes dos ofícios, o que se evidenciou por meio dos currículos escolares, bem como, nas práticas pedagógicas. Com isso, acabou por submeter a prática à teoria. Embora, o contrário também vem acontecendo, pois se percebeu, por exemplo, no Sistema S²⁴, a valorização da prática em detrimento da teoria. A concepção crítica põe fim a esse dilema da distinção entre a teoria e prática, visto que, se concebeu a *práxis* (da teoria à prática) como um movimento que parte da teoria e é colocado em prática, efetivamente (VÁZQUEZ, 2011).

A percepção das alterações das políticas de reformas da Educação Profissional e os novos delineamentos na reflexividade das práticas pedagógicas podem ser objeto causador de insegurança, com desejos de alterar a ótica e a estrutura que constituíram professores com a função e habilidades únicas de explicar, presentes na estrutura da atualidade, oriunda da

24 Sistema S é um conjunto que contém nove instituições de categorias profissionais, estabelecidas pela Constituição brasileira. São elas: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP); Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Social da Indústria (SESI); Serviço Social do Transporte (SEST); Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT); e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE).

práxis neoliberal²⁵, pautada na técnica, competência e eficiência, criando uma égide mercadológica sobre a educação.

Precisamos ter a compreensão que o cerne da educação é o desenvolvimento social do ser humano, demonstrando-se a importância de implementar a comunicação, a socialização, a valorização da relação entre educador e aluno e a formação de ambos, no sentido de praticar a educação com visão social e histórica.

Deste modo, para expor a nossa posição (contrária) diante dessa lógica capitalista, partimos da compreensão dos fatos, e como uso do método dialético, relacionado com suas pesquisas, apontamos as contradições ambulantes emanadas a partir do Decreto Federal n. 2.208, de 1997 e sua oposição com o Decreto Federal n. 5.154, de 2004, posto que, o primeiro culminou com um declive no número das matrículas e nos índices que medem a qualidade da educação, gerando o mal-estar docente, a falta de estímulo nos discentes e o respectivo aumento da reprovação e da evasão escolar; enquanto o Decreto Federal, n. 5.154, de 2004, exponenciou o acesso dos filhos da classe trabalhadora no ensino médio integrado, concomitante e subsequente por meio da rede federal de educação profissional e tecnológica.

As políticas públicas educacionais são possibilitadas e garantidas pelas leis, nas variadas formas em que se expressam para propor ações. Todavia, a perspectiva progressista sinalizou que as definições legais não bastavam em si mesma; é preciso remeter para o pensamento crítico que envolva a relação entre Estado e educação, para que se tenha lucidez quanto aos condicionantes da lógica neoliberal.

Ao pesquisar e escrever sobre Formação continuada para Professores licenciados da Educação Profissional, tratamos de buscar sintetizar as possibilidades materiais de formação continuada sob o amparo da legislação vigente e sob a ótica da literatura crítica da Educação Profissional. Sendo as possibilidades da legislação vigentes controladas e mantidas (ou não) pelos sistemas e redes de ensino, enquanto as possibilidades sob a ótica da literatura crítica partem da busca e interesse dos professores, que por sua vez, dispõem de um rígido controle dos sistemas e redes de ensino. Neste sentido,

²⁵ Que se baseia nos interesses do capital.

iremos distinguir essas duas dimensões de modalidades em subcapítulos distintos, conforme descrito a seguir.

Como base para o detalhamento, nos utilizamos das possibilidades de formação continuada sob o amparo da legislação vigente da mesma forma como está descrito na Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, na Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 e na CNE/CP Nº 1, de 05 de janeiro de 2021; neste sentido, mantemos as classificações e apontamentos apresentados nessas Resoluções. Enquanto isso, para o detalhamento das possibilidades de formação continuada sob a ótica da literatura crítica, nos utilizamos da vasta bibliografia publicada e disponível, sejam livros impressos, E-books, Teses, Dissertações e artigos diversos, todos apresentando estudos vinculados ao campo da Educação Profissional.

3.1 POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SOB O AMPARO DA LEGISLAÇÃO VIGENTE

Quando nos referimos às possibilidades de formação continuada sob o amparo da legislação vigente, usamos como parâmetro a Resolução CNE/CP nº. 1, de 27 de outubro de 2020, que normatizou e regulamentou essas possibilidades, sendo, portanto, um documento seguro para a realização de pesquisas no campo da Educação Profissional. Nessa direção, de acordo com Brasil (2020), os cursos de formação continuada para professores no âmbito da Educação Profissional devem conter as seguintes dimensões: 1) Conhecimento Profissional; 2) Prática Profissional e 3) Engajamento Profissional, que foram entendidos como fundamentos, independentes entre si, mas que, na prática, são complementares e precisam estar entrelaçados e articulados.

Com isso, concebeu-se a Formação Continuada de Professores da Educação Profissional

como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da

sua prática social e da qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2020, p. 2).

Chamamos a atenção para o destaque que a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 fez quanto à questão da formação de competências na Formação Continuada de Professores da Educação Básica, cometendo o grande equívoco teórico-conceitual ao resumir os saberes e práticas pedagógicas à mera aquisição de competências, algo típico de uma educação aligeirada. O que é o oposto aos eixos norteadores do currículo da Educação Profissional apontados pela literatura crítica, a saber, trabalho, ciência, tecnologia e cultura (TAVARES; AZEVEDO; SILVA; MEDEIROS, 2016, p. 175).

Essa Resolução também orientou a formação continuada dos professores dos cursos técnicos integrados, subsequentes ou concomitantes ao Ensino Médio e, com isso, precisou diferenciar as especificidades da formação continuada de professores da educação regular e da Educação Profissional. E por não fazer essas distinções, acabou por tratar todas as nuances e necessidades formativas dos professores como sendo única.

É nessa direção uniforme e com visão daltônica que a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 teve como princípios norteadores:

I - Respeito aos fundamentos e objetivos da Constituição Federal (artigos 1º e 3º) em sua atuação profissional, honrando os princípios de soberania nacional, cidadania e dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, além do pluralismo político, de forma a contribuir para a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, que garanta o desenvolvimento nacional, a erradicação da pobreza e da marginalização, reduzindo desigualdades sociais e regionais, para promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação;

II - Reconhecimento e valorização, no âmbito da Educação Básica, das instituições de ensino - com seu arcabouço próprio de gestão, e condicionada às autoridades pertinentes - como estrutura preferencial para o compartilhamento e a transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas - para assimilá-lo, transformá-lo e fazê-lo progredir - e a aquisição de competências sociais e emocionais- para fruí-lo plenamente;

III - Colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da política nacional de formação continuada de professores para a Educação Básica;

IV - Reconhecimento e valorização dos docentes como os responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos, a partir de uma formação sólida que leve em conta o conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional;

V - Reconhecimento e valorização da materialização objetiva do direito à educação dos alunos como principal função social da instituição escolar, da atuação profissional e da responsabilidade moral dos docentes, gestores e demais funcionários, [...]. (BRASIL, 2020, p. 3).

Como puderam ser observados, os princípios norteadores destacados e perspectivados para a Formação continuada de professores da Educação Básica, de modo geral, não levaram em consideração as especificidades e as necessidades formativas dos professores em atuação profissional na Educação Profissional. Embora, destaque no seu artigo 8º, que

A Formação Continuada para docentes que atuam em modalidades específicas, como Educação Especial, do Campo, Indígena, Quilombola, Profissional, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), por constituírem campos de atuação que exigem saberes e práticas contextualizadas, deve ser organizada atendendo as respectivas normas regulamentadoras do Conselho Nacional de Educação (CNE), além do prescrito nesta Resolução. (BRASIL, 2020, p. 5, grifos nossos).

No artigo 8º dessa Resolução (BRASIL, 2020), notou-se que, para Formação continuada, para Professores da Educação Profissional se levou em consideração a Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021²⁶, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica e a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, conjuntamente, observando as suas especificidades e nuances próprias.

A Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021 (BRASIL, 2021), adverte que os cursos de Educação Profissional e Tecnológica, compreendidos enquanto modalidade de ensino deve estar contemplados nos seguintes cursos:

I - qualificação profissional, inclusive a formação inicial e a formação continuada de trabalhadores; II - Educação Profissional Técnica de Nível Médio, incluindo saídas intermediárias de qualificação profissional técnica e cursos de especialização profissional técnica; e III - Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação, incluindo saídas intermediárias de qualificação profissional tecnológica, cursos de especialização profissional tecnológica e programas de Mestrado e Doutorado profissional. (BRASIL, 2021).

Enquanto isso, a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 trouxe as formas de ofertas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, conforme podemos ver no quadro a seguir.

²⁶ Que revogou a Resolução CNE-CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012.

Quadro 5 – Quadro com as formas de ofertas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio

| Forma de oferta | | Compreensão |
|-----------------|-----------------|---|
| Articulada | Integrada | Ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica. |
| | Concomitante I | Ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições de ensino. |
| | Concomitante II | Na forma, uma vez que é desenvolvida simultaneamente em distintas instituições educacionais, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado. |
| Subsequente | Subsequente | Desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio |

Fonte: Elaborado pelo autor (2020), baseado em Brasil (2020, p. 6).

E, quanto às possibilidades de Formação continuada para Professores da Educação Profissional, sob o amparo da legislação vigente, são aquelas normatizadas pelos sistemas e redes de ensino, que também controlam, promovem e acompanham sua efetivação, que se articulam sob o amparo do regime de colaboração, como previsto na Constituição Federal – CF/1988, em seu artigo 23.

A Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021 no artigo 35, advertiu que “a formação continuada deve prever aperfeiçoamentos referentes às ocupações ofertadas em cursos e programas de Educação Profissional e Tecnológica em todos os níveis de desenvolvimento” (BRASIL, 2021).

Com isso, de acordo com essa Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, as possibilidades de Formação continuada para Professores da Educação Profissional no âmbito da Educação Básica e Superior são

cursos e programas flexíveis, entre outras ações, mediante atividades formativas diversas, presenciais, a distância, semipresenciais, de forma híbrida, ou por outras estratégias não presenciais, sempre que o processo de ensino assim o recomendar, visando ao desenvolvimento profissional docente, podem ser oferecidos por IES, por organizações especializadas ou pelos órgãos formativos no âmbito da gestão das redes de ensino, [...]. (BRASIL, 2020, p. 6).

Para sistematizar isso, construímos um quadro informativo que destaca cada possibilidade e suas respectivas durações, de acordo com a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020.

Quadro 6 – Possibilidades de Formação continuada de professores com o amparo da Legislação vigente

| Possibilidades | Duração |
|--|--|
| Cursos de atualização | Com no mínimo 40 (quarenta) horas |
| Cursos e programas de Extensão | Com carga horária variável, conforme respectivos projetos |
| Cursos de Aperfeiçoamento | Com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas |
| Cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> | Com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, de acordo com as normas do CNE |
| Cursos ou programas de Mestrado Acadêmico ou Profissional, e de Doutorado | De acordo com as normas do CNE, bem como da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) |
| Formação Continuada em serviço | Implementadas pelas escolas, redes escolares ou sistemas de ensino, por si ou em parcerias com outras instituições, devem ser desenvolvidas em alinhamento com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores. |

Fonte: Elaborado pelo autor (2020), baseado em Brasil (2020, p. 6).

Conforme descrito no quadro acima, os tipos de formação continuada normatizados e regulamentados pela legislação vigente são vários, que constam no quadro informativo mencionado anteriormente, devendo ser disponibilizados aos professores. Tais ofertas devem proporcionar a continuidade da aprendizagem, o desenvolvimento humano e profissional dos professores. Nos ciclos formativos, o professor deve aproveitar as oportunidades disponíveis para ampliar os repertórios cognitivos, bem como, ressignificar o seu fazer pedagógico.

Dando continuidade, fazemos uma descrição de cada tipo de formação continuada de professores da Educação Profissional, sob o amparo da legislação vigente, na tentativa de trazer mais aproximações e distanciamentos entre esses tipos de Formações.

Sobre as possibilidades de Formação continuada para Professores da Educação Profissional, sob o amparo da legislação vigente, dividimos em dois grupos, usando critérios que mais aproximam esses cursos quanto as suas demandas, ofertas, formas de ingresso e permanência.

No primeiro, destacamos: 1) Os cursos de atualização; 2) Os Cursos e programas de Extensão; 3) Cursos de Aperfeiçoamento e 4) Formação Continuada em serviço. Esses 4 (quatro) tipos de cursos estão conectados, entre si, quanto ao seu tipo e especificidade de formação, por serem mais acessíveis, e são os que mais respondem as necessidades formativas imediatas dos professores. E, por isso mesmo, são aqueles que os professores mais cursam, seja pela forma gratuita (garantida pelas escolas, municípios, estados, ou Institutos Privados) ou paga (assegurada com recursos próprios dos professores).

Chamamos a atenção para a questão da existência de algumas peculiaridades da formação continuada em serviço, pois é preciso discernir vivência, experiência e saber da experiência no contexto da docência. Tendo a clareza de que, em primeiro lugar, não são sinônimos, e, em segundo lugar, que o saber da experiência não é um acúmulo automático a partir da experiência. Com tal reflexão, queremos dizer que existe vivência sem experiência e experiência que não produz, necessariamente, saber da experiência (JOSSO, 2004; LARROSA BONDIÁ, 2002).

Para Josso (2004), a vivência se traduz nos fatos que nos acontecem, e que, para gerar experiência, é preciso que sejam refletidos. Já para Larrosa Bondiá (2002) a experiência é o que nos passa, que nos acontece, e não simplesmente o que passa, ou acontece, enquanto isso, o saber da experiência é o que nos faz mudar, portanto, nos transforma.

Já no segundo grupo, inserimos as outras duas possibilidades, a saber: 1) Cursos de pós-graduação *lato sensu* e 2) Cursos ou programas de Mestrado Acadêmico ou Profissional, e de Doutorado. Lembrando que a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, não contemplou o curso ou estágio (em pesquisa) de Pós-Doutorado como possibilidade de formação continuada para professoras no âmbito dos Programas de Pós-graduação (PPG's). E, justamente por ele estar configurado junto aos PPG's, foi preciso apenas fazer essa observação, que é implícita como um tipo de formação continuada na legislação vigente, contudo, não está expressamente contida em Resolução própria.

Este último grupo de possibilidade de formação continuada é aquele que contém os cursos de mais difícil acesso e permanência pelos professores, visto que, mesmo havendo também nas formas gratuita e paga, conforme já descrito, isso não os tornou menos acessível e fácil, quanto ao acesso e ao nível de conteúdo a ser estudado.

E essa preocupação com o acesso dos professores com a Formação continuada em nível de pós-graduação foi tão significativa que a Meta 16 do PNE, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, já definiu que, nos termos do art. 7º dessa Lei,

[...] a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em "regime de colaboração" para formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da Educação Básica, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014, sp.).

Com isso, entendemos que essa preocupação não é em vão, pois para cumprir as demais Metas do PNE (2014-2024), onde o cumprimento da Meta 16 é aquele que é mais urgente para a efetivação dos outros, pois somente

com professores com formação de qualidade e, em constante formação continuada, poderão mudar para melhor a qualidade da Educação Básica.

Seguindo na mesma linha de reflexão, é preciso lembrar que mesmo que sejam assegurados o acesso e a permanência dos professores dos cursos de pós-graduação (Especialização, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado) garantindo, portanto, a conclusão destes cursos, é preciso ter a clareza que os professores não devem descartar os demais cursos de Formação continuada sob o amparo da legislação vigente, e nem as possibilidades disponíveis sob a ótica da literatura crítica, pois a profissão docente exige formação continuada em serviço, o que é inerente à prática pedagógica.

3.2 POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SOB A ÓTICA DA LITERATURA CRÍTICA

Nesta subseção tratamos de elencar as possibilidades de formação continuada para professores da educação profissional, sob a ótica da literatura crítica, na tentativa de, por meio desta pesquisa, construir conhecimento para a Educação Profissional. E, com isso, poder contribuir para o fortalecimento da Educação Profissional enquanto área de conhecimento.

Para facilitar a compreensão dos achados da nossa pesquisa, construímos um quadro informativo com as possibilidades de formação continuada de professores sob a ótica da literatura crítica, conforme descrito a seguir, na tentativa de melhorar na sintetização dos dados e, posteriormente, poder auxiliar na leitura e interpretação destes.

Quadro 7 – Possibilidades de formação continuada de professores sob a ótica da Literatura crítica

| Possibilidades | Frequências |
|---------------------------|--|
| Conselho de Classe | De acordo com o calendário letivo de cada instituição escolar. |
| Conselho Escolar | De acordo com o calendário letivo de cada instituição escolar. |

| | |
|-------------------------------------|--|
| Reunião Pedagógica | De acordo com o calendário letivo de cada instituição escolar. |
| Metacognição | Contínua, de acordo com o interesse e disponibilidade de cada professor. |
| Autoformação | Contínua, de acordo com o interesse e disponibilidade de cada professor. |
| Grupo de Estudos e Pesquisas | De acordo com o calendário de reuniões de cada grupo. |

Fonte: Adaptado pelo autor em (2020), a partir de Santos, Tavares e Melo (2019).

Conforme descrito no quadro acima, os tipos de formação continuada para professores também são vários quando falamos na sua perspectiva sob a ótica da literatura crítica; a grande diferença é que essas possibilidades são mais libertadoras em relação ao quadro daquelas amparadas pela legislação vigente.

Visto que, primeiro, dão mais liberdade quanto ao intervalo de tempo para estudos pelos professores, e segundo, devido ao próprio caráter livre desse tipo de formação continuada, que não exige, a priori, um percentual de frequência, de forma obrigatória, e por último, ao final de um ciclo/período/ano, não implicando necessariamente na questão da certificação. Quer dizer, que é uma atividade em que se busca superar as lacunas de necessidades formativas dos professores, que têm por objetivo maior, a aprendizagem de desafios imediatos enfrentados pelos docentes.

Para melhorar a compreensão sobre as possibilidades de Formação continuada de professores sob a ótica da literatura crítica, as dividimos em três grupos. No primeiro grupo, destacamos aquelas formações continuadas que ocorrem dentro do espaço escolar, são elas: 1) Conselho de Classe; 2) Conselho Escolar e 3) Reunião Pedagógica. O segundo, aquelas Formações continuadas que ocorrem preferencialmente no ambiente doméstico dos professores, que são: 1) Metacognição e 2) Autoformação. E o terceiro grupo,

aqueles tipos de formação continuada que ocorrem em espaços acadêmicos, que são Grupo de Estudos e Pesquisas.

Passamos agora para o aprofundamento de cada uma dessas possibilidades de formação continuada para professores, começando por aquelas do primeiro agrupamento. A começar pelo Conselho de Classe; é entendido como o grupo formado por professores, Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar que se reúnem para a tomada de decisão, escolhas e formação coletiva. Também tem a função de tratar de forma ampliada sobre as aprendizagens dos alunos e, em alguns casos, decidir sobre sua aprovação/reprovação.

O Conselho Escolar compreendido como um grupo de representantes, que ao serem escolhidos pelo voto direto, por categorias, ou em alguns casos, por aclamação, tem a incumbência participar das decisões, formação e planejamento de atividades da escola. Assim,

Entende-se que o Conselho Escolar (CE) é um colegiado que, entre outros, possui função decisiva nessa democratização da educação e na instituição escolar. Por ter características de um órgão que reúne diferentes segmentos, possui papel importante na discussão, na definição e no acompanhamento do desenvolvimento de diversas práticas escolares, com perspectivas deliberativa, fiscal, consultiva e mobilizadora. Sua ação compreende a construção entre democratização e educação de qualidade (lembrando que ensino de qualidade está ligado à transformação da realidade, longe de padrões preestabelecidos) e, por isso, destaca-se como um colegiado que propicia canal de participação da sociedade civil em instâncias públicas, permitindo a circulação de valores, de articulação de argumentos diferenciados e de formação de várias opiniões. Faz-se necessário chamar a comunidade para dentro dos muros escolares para participar com propósitos definidos, ou seja, essa participação deve resultar em desempenhos nítidos como: discutir o Projeto Político-Pedagógico (PPP) com reais necessidades da escola; buscar uma autonomia responsável para gerir os recursos recebidos ou produzidos na própria comunidade escolar; e avaliar, com clareza e capacidade, os resultados obtidos pelos alunos na apropriação de seus conhecimentos, na perspectiva da inclusão etc. (LUIZ; RISCAL; BARCELLI, 2013, p. 86-87).

Neste sentido, a participação no Conselho Escolar é o meio pelo qual ocorre tanto a mobilização, como a democracia e, também, a formação continuada de professores. Com isso,

este estabelecimento de ensino permite a participação ativa de todos – professores, coordenadores, funcionários, pais e alunos, comunidade local – em processos decisórios, criando um espaço de aprendizagem democrática que refletirá em outros aspectos da vida

destas pessoas. [...] tais possibilidades e desenvolvimento de ações variadas, baseadas em tais princípios, cabendo destaque às ações junto aos conselhos escolares (CE), espaço, em tese, privilegiado para o alargamento de concepções avançadas de gestão colegiada nos termos aqui apresentados. É por meio desses espaços que acontecem as aprendizagens mútuas, na qual a educação formal e a não-formal, [...]. (LUIZ; RISCAL; BARCELLI, 2013, p. 90).

Já as Reuniões pedagógicas ocorrem periodicamente nas escolas entre professores, coordenação pedagógica e gestores para a tomada de decisões, planejamento coletivo e formação continuada.

Passando para as possibilidades formação continuada do segundo grupo, temos: a Metacognição que tem sua origem, sua concepção e o desenvolvimento do seu conceito a partir da junção de várias correntes de teóricas, dentre as quais destacamos as contribuições de: 1) Flavell, relacionadas à memória e à metamemória; 2) Piaget, sobre o processo de tomada de consciência; 3) Vygotsky, relativas às origens sociais do controle cognitivo, e 4) Sternberg, quanto ao processo de controle na abstração da informação. Embora, foi de Flavell a maior contribuição para a popularização do termo (GRÉGOIRE, 2000).

Quanto ao conceito de metacognição (GOMBERT, 1990, *apud* GRÉGOIRE, 2000) relaciona-se como sendo um produto da junção de dois entendimentos, a saber:

(1) os conhecimentos introspectivos conscientes que um determinado indivíduo tem de seus próprios estados e processos cognitivos, (2) as capacidades que esse indivíduo tem para deliberadamente controlar e planejar seus próprios processos cognitivos com o fim de alcançar uma determinada meta ou objetivo.

Quanto às modalidades de funcionamento da metacognição, a partir da leitura de Grégoire (2000), produzimos um quadro informativo (quadro 8), na tentativa de melhorar compreensão sobre as modalidades de funcionamento, conforme disposto abaixo.

Quadro 8 – Modalidades de funcionamento da metacognição

| Situação | Modalidade de funcionamento |
|----------|--|
| 1 | Regulação da atividade cognitiva sem intervenção de uma reflexão metacognitiva |

| | |
|---|---|
| 2 | Desenvolvimento de uma reflexão metacognitiva |
| 3 | Reflexão metacognitiva e regulação |

Fonte: Elaborado pelo autor (2020), a partir de Grégoire (2000).

A metacognição dá liberdade aos professores para fazerem formação continuada de acordo com as suas disponibilidades, necessidades imediatas, interesses pessoais, por meio dos materiais didáticos que dispõem e têm acesso, se tornando, portanto, uma grande aliada no processo de busca, de construção e de ampliação dos saberes docentes.

Autoformação parte da busca individual dos professores pelos materiais didáticos, relatórios, livros, artigos, TCC, Dissertações, Teses e a Legislação Brasileira, na tentativa de ampliar os seus repertórios de saberes e práticas, buscando, com isso, fazer formação continuada ao ser próprio modo, tempo e interesse pessoal, com vistas a responder as suas necessidades formativas profissionais.

E, por último, temos o Grupo de Estudos e Pesquisas que são formados a partir do empenho, planejamento e colaboração dos professores universitários. Onde os professores da Educação Básica se inscrevem e participam dos encontros agendados previamente, obtendo com isso, uma Formação continuada que responda tanto as suas demandas da prática pedagógica no chão da escola, como contribui na (re)construção de saberes docentes, possibilitando que esses professores ascendam de forma pessoal, profissional e social.

3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES LICENCIADOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: SABERES, TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS A PARTIR DA TEORIZAÇÃO

Entres os pesquisadores da educação profissional não existe um consenso sobre a exigência somente da licenciatura (plena ou curta), vista como alternativa capaz de capacitar o professor para atuar como professor da educação profissional e tecnológica, visto que a própria legislação educacional

do Brasil permitiu que tecnólogos e bacharéis também atuassem como professores na educação profissional.

Precisamos entender que essa legislação vigente define e orienta os processos seletivos públicos e concurso públicos para professores das redes municipais e dos sistemas estaduais e do distrito federal e do sistema federal²⁷, que trazem em sua seleção a possibilidade de tanto licenciados, como tecnólogos e bacharéis possam ser considerados aptos para o ingresso no serviço público, caso sejam aprovados na seleção. Embora, é preciso chamar a atenção para que, independentemente da formação inicial, esses profissionais precisam lançar mão das várias possibilidades de formação continuada ao longo da sua trajetória profissional da EP. Nessa direção, Tardif (2014, p. 15) nos diz que

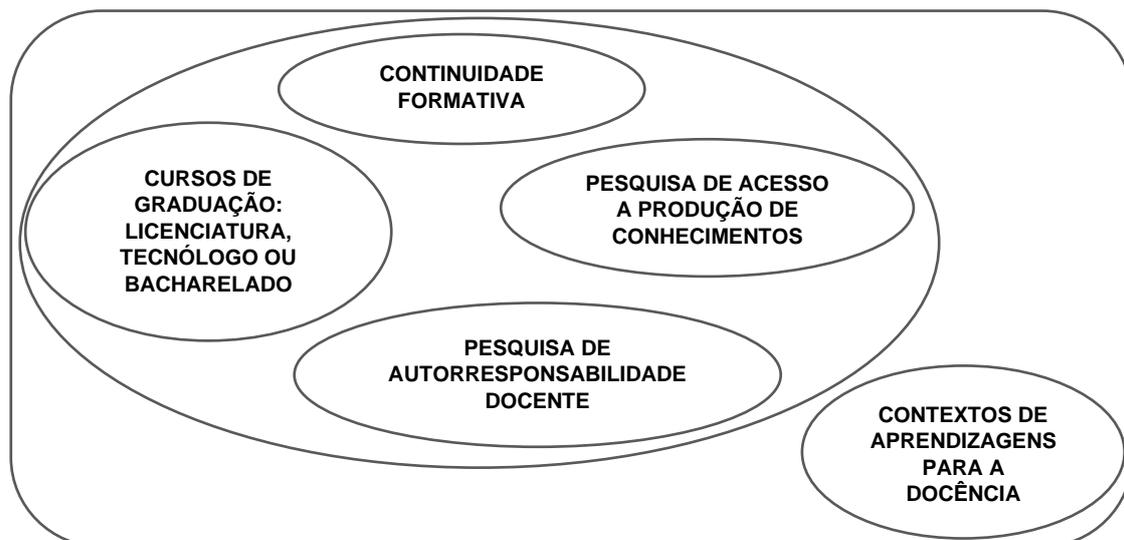
é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem. O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo.

Com isso, compreendemos que há uma relação indissociável entre os saberes docentes e os profissionais que detêm esses saberes, tendo a clareza que estes saberes não podem ser compreendidos sem levar em consideração os espaços e tempos em que ocorrem as práticas pedagógicas desses professores, e o modo como esses professores agem e pensam sobre seus fazeres profissionais, no intuito de melhor compreendê-los, e, com isso, transformá-los.

Sobre a formação do profissional dos professores ao longo de suas trajetórias profissionais no âmbito da educação profissional, nos baseamos na pesquisa de Tavares, Santos e Silva (2019, p. 211), que destacam as dimensões formativas dos professores da EP, o que, diante da complexidade das necessidades formativas e das nuances presentes na legislação vigente da educação no Brasil, precisa-se fazer uma adaptação quanto à abrangência da formação inicial desses professores, conforme descrito na figura (4).

²⁷ Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPC).

Figura 4 – Dimensões de experiências necessárias à formação profissional de professores no âmbito da Educação Profissional



Fonte: Tavares, Santos e Silva (2019, p. 211), com base em Medeiros 2016, adaptado pelo autor (2021).

Essas dimensões são passos necessários para a profissionalização docente ao longo de toda trajetória profissional da EP, tendo a clareza que se configuram em aspectos da formação continuada docente, e que, do ponto de partida e de chegada, precisam romper com o modelo hegemônico e se transformar no paradigma emergente de formação de professores (TAVARES; SANTOS; SILVA, 2019).

Nessa linha de pensamento, Larrosa Bondiá (2002) defende que a formação de professores precisa superar o modelo de transmissão de formação, pois isso contribui para transformar os professores consumidores vorazes de novidade pedagógicas, e com isso, impede-os de experienciar, investigar e transformar as suas próprias práticas pedagógicas. Pois, ao investigar a sua própria prática, pode fazer o acompanhamento do movimento da sua práxis docente, ou seja, que a teoria seja colocada em prática, observando com isso, suas distorções, fazendo, portanto, os ajustes necessários. Isso produz desta forma, novos saberes, constituindo experiências e gerando o saber da experiência.

Ao investigar a sua própria prática docente, o professor se imerge nas teorias pedagógicas, nos conhecimentos específicos, nas atividades, nas anotações de aulas e nos planejamentos de aulas, inserindo-se num cenário

propício para a imersão nos fios condutores dos saberes, sendo, portanto, um meio pelo qual os professores produzem os saberes docentes.

Esses fios condutores são elementos pelos quais os professores, de forma coerente, intencional e reflexiva, constroem e reconstróem os seus saberes docentes, tendo como bússola as necessidades formativas e como norte, as suas práticas profissionais e sociais reelaboradas, por meio das diversas formas e modalidades de formação continuada que dispõem e fazem.

A seguir, esquematizamos um infográfico (figura 5) para demonstrar de forma mais clara e concisa esses elementos que são constitutivos dos saberes docentes.

Figura 5 – Fios condutores dos saberes docentes



Fonte: Elaborado pelo autor (2020), baseado em Tardif (2014).

É no entrelaçamento desses fios condutores que se constituem os saberes docentes pelos professores, de forma consciente e intencional, sendo potencialidades que instrumentalizam, norteiam e possibilitam todo o fazer pedagógico dos professores.

E, em se falando de saberes docentes, construímos o quadro disposto abaixo (quadro 9) para facilitar o detalhamento dos teóricos que cunharam os tipos de saberes docentes e pesquisadores que também indicaram saberes docentes necessários aos professores da educação básica e superior. Para

fazer distinções entre os teóricos e pesquisadores, utilizamos a cor verde para indicar os teóricos e a cor amarela para indicar os pesquisadores.

Quadro 9 – Saberes docentes necessários aos professores da educação básica e superior

| Níveis | Teóricos/Pesquisadores | Saberes docentes |
|-----------------------------------|---------------------------------|---|
| Educação Básica e Superior | Tardif (2014) | <ol style="list-style-type: none"> 1) Saberes da Formação Profissional; 2) Saberes Curriculares; 3) Saberes Disciplinares e 4) Saberes Experienciais. |
| | Gauthier; et al (2006) | <ol style="list-style-type: none"> 1) Saberes Experienciais; 2) Saberes Curriculares; 3) Saberes da educação; 4) Saberes da tradição Pedagógica; 5) Saberes da ação Pedagógica e 6) Saberes da experiência. |
| | Ramalho; Nuñez; Gauthier (2003) | <ol style="list-style-type: none"> 1) Saberes Curriculares 2) Saberes disciplinares 3) Saberes do conhecimento pedagógico |
| | Pimenta; Anastasiou (2002) | <ol style="list-style-type: none"> 1) Saberes do conhecimento; 2) Saberes pedagógicos; 3) Saberes didáticos e 4) Saberes da experiência. |
| | Saviani (1997) | <ol style="list-style-type: none"> 1) Saberes específicos; 2) Saberes pedagógicos; 3) Saberes da experiência de vida; 4) Saberes atitudinais; 5) Saberes dos processos |

| | | |
|--|--------------------------------|--|
| | | sistemáticos de produção do conhecimento; 6) Saberes crítico-contextuais e 7) Saberes didático-curriculares. |
| | Araújo (2008); Moura (2014) | 1) Saberes Específicos; 2) Saberes do pesquisador; 3) Saberes técnicos e 4) Saberes didáticos. |

Fonte: Elaborado pelo autor (2020), baseado em Tardif (2014); Gauthier; et al (2006); Ramalho; Nuñez; Gauthier (2003); Pimenta; Anastasiou (2002) e Araújo (2008); Moura (2014).

Em Tardif (2014) vimos que os saberes docentes são 4 (quatro), e apesar de, na teoria, ter campos semânticos separados, na prática, no fazer pedagógico docente, estão imbricados: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais.

Com isso, destacamos que os saberes da formação profissional estão relacionados aos saberes construídos na profissionalidade, os saberes disciplinares associados aos componentes curriculares dos cursos acadêmicos, os saberes curriculares compreendidos enquanto o currículo formativo (real, oculto e formal) e os saberes experienciais, o produto das reflexões sobre as imagens e memórias de si, do seu fazer e da sua profissão, por meio da *práxis* docente. As necessidades formativas e a urgência de ampliar e potencializar os saberes docentes são muito maiores, pois, é válido saber que

professores de educação profissional enfrentam novos desafios relacionados às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais, aos efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho e culturas profissionais, ao novo papel que os sistemas simbólicos desempenham na estruturação do mundo do trabalho, ao aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços, à exigência de maior atenção à justiça social, às questões éticas e de sustentabilidade ambiental. São novas demandas à construção e reconstrução dos saberes e conhecimentos fundamentais à análise, reflexão e intervenções críticas e criativas na atividade de trabalho (MACHADO, 2008, p. 15).

É justamente essa preocupação que justificou as nossas inquietações, pesquisas e escritas relacionadas à educação profissional, visto que nos fez pesquisar sobre as ofertas de formação continuada para professores licenciados em atuação na Educação Profissional, pois, reconhecemos que na literatura científica e, até mesmo no ambiente acadêmico, não se aborda essa temática com a mesma intensidade e intencionalidade na qual se enfatiza a formação continuada para professores tecnólogos e bacharéis.

TÍTULO: CONEXÃO DE PROFESSORES LICENCIADOS E LICENCIANDOS
EM CONTEXTOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL



FONTE: RODRIGO NASCIMENTO (2019)

4 SENTIDOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA MINISTRADA PELOS INSTITUTOS PRIVADOS AOS PROFESSORES LICENCIADOS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DOS CEEP'S DO RN

Na seção “Sentidos da Formação continuada ministrada pelos institutos privados aos professores licenciados que atuam na educação profissional dos CEEP's do RN” abordamos a descrição e análise da pesquisa bibliográfica e documental e de entrevista aberta. Com isso, buscamos compreender a implantação de educação profissional no Estado do Rio Grande do Norte por meio dos Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEP's), bem como destacamos os materiais didático-pedagógicos utilizados para a formação continuada dos professores que atuam nos CEEP's, onde trazemos os tipos e formação continuada ofertada pelos institutos privados para os professores em atuação nos CEEP's do RN.

Na subseção 1, intitulada “O Programa Brasil profissionalizado enquanto gênese dos CEEP's no Rio Grande do Norte: sentidos atribuídos para a Política” destacamos a importância do programa Brasil profissionalizado para a concepção do Centros Estaduais de Educação Profissional no Rio Grande do Norte.

Na subseção 2, “Materiais didáticos dos institutos privados propostos para a formação continuada de professores da educação profissional no CEEP's”, elencamos todos os materiais didáticos que os institutos privados utilizaram para a formação continuada dos professores, a saber, as avaliações diagnósticas e as sequências didáticas (do IQE), as atividades práticas e experimentais (do STEM Brasil) e os cadernos do modelo pedagógico Escola da Escolha (do ICE).

Na subseção 3, “Materiais didáticos disponibilizados pelo ICE aos professores dos CEEP's: O modelo pedagógico escola da escolha”, trazemos pontos centrais da entrevista realizada com uma técnica da Subcoordenadoria de educação profissional (SUEP) da SEEC/RN, e alinhamos as falas da entrevistada com a base teórica das possibilidades de formação continuada para professores da EP mediante a literatura crítica, bem como com as possibilidades de formação continuada presentes na legislação vigente.

A Formação Continuada em serviço dos professores da Educação Profissional no Estado do RN ocorreu desde o início do funcionamento dos CEEP's terceirizada por instituto privados, tais como: Instituto de Qualidade no Ensino (IQE), Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e STEM Brasil, que firmaram uma parceria público-privada com a Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer (SEEC/RN)²⁸.

Os CEEP's são fruto do Programa Brasil Profissionalizado (PBP) que foi criado no governo Lula da Silva, por meio do Decreto Federal nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007, que instituiu as parcerias com Estados, o Distrito Federal e os municípios na tentativa de expandir a Educação Profissional.

Nesta seção, procedemos com o desenvolvimento da pesquisa por meio da aplicação das técnicas de entrevista aberta com análise das falas a partir de núcleos de significação, desenvolvidos com uma Técnica Pedagógica da SUEP, bem como de análise documental por meio do estudo dos materiais didáticos utilizados pelos institutos privados de educação para a formação continuada de professores nos CEEP's do RN.

4.1 O PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO ENQUANTO GÊNESE DOS CEEP'S NO RIO GRANDE DO NORTE: SENTIDOS ATRIBUÍDOS PARA A POLÍTICA

O Programa Brasil Profissionalizado foi instituído por meio do Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007, que propiciou o fortalecimento do ensino médio integrado à educação profissional nas redes estaduais de educação profissional, o qual fora integrado em 2011 ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)²⁹, com a finalidade de consolidar e ampliar a oferta de cursos técnicos de nível médio, principalmente do ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica (EPT).

O Programa Brasil Profissionalizado tem por como objetivos:

²⁸ Até a data de defesa da nossa Dissertação (10/09/2021) não localizamos os contratos que definem, orientam e normatizam essas parcerias.

²⁹ As ações do Brasil Profissionalizado são geridas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

I) expandir o atendimento e melhorar a qualidade da educação brasileira; II) desenvolver e reestruturar o ensino médio, de forma a combinar formação geral, científica e cultural com a formação profissional dos educandos; III) propiciar a articulação entre a escola e os arranjos produtivos locais e regionais; IV) fomentar a expansão da oferta de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional, pela rede pública de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, inclusive na modalidade a distância; V) contribuir para a construção de novo modelo para o ensino médio fundado na articulação entre formação geral e educação profissional; VI) incentivar o retorno de jovens e adultos ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade, a construção de novos itinerários formativos e a melhoria da qualidade do ensino médio, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos; VII) fomentar a articulação entre a educação formal e a educação no ambiente de trabalho nas atividades de estágio e aprendizagem, na forma da legislação; e VIII) fomentar a oferta ordenada de cursos técnicos de nível médio. (BRASIL, 2007, p. 1).

É no alinhamento com os objetivos do Programa Brasil Profissionalizado que, no âmbito da rede estadual de educação do Rio Grande do Norte, durante o governo Vilma de Faria (2003 - 2010), foi firmada uma parceria para construção de dez (10) CEEP's, potencializando a expansão e interiorização do ensino profissional pelo Estado, embora o início das construções e entrega de 2 (dois) desses 10 (dez) CEEP's³⁰ só ocorreu durante o governo Rosalba Ciarlini (2011 - 2014), e somente no governo Robinson Faria (2015-2018) é que se concluiu a construção de mais 5 (cinco) CEEP's, ao todo se chegou a conclusão 8 (oito), sendo que somente em 2017, é que 7 (sete) destes entraram em funcionamento. A conclusão da construção dos outros 2 (dois) CEEP's se deu no governo Fátima Bezerra (2018 -), no ano de 2021, com previsão para entrar em funcionamento no início do ano de 2022.

Foi pactuada a construção de 10 CEEP's no âmbito da Rede Estadual de Educação do RN, dos quais, até dezembro de 2020 só foram entregues 8 (oito) unidades, que se encontram em funcionamento. Abaixo fazemos o detalhamento, por meio do quadro; (10) dos oito (8) CEEP's que foram inaugurados e que entraram em funcionamento no Estado do RN até dezembro de 2020.

³⁰ A saber, o CEEP Hélio Xavier de Vasconcelos (em Extremoz) e o CEEP Ruy Antunes Pereira em Ceará-Mirim).

Quadro 10 – Nomes dos CEEP's, localização, cursos ofertados e ano de inauguração (2017-2020)

| Nome da instituição | Localização | Cursos ofertados | Ano de inauguração |
|---|------------------------------|-------------------------------------|---------------------------|
| CEEP Prof ^a . Djanira Brasilino de Souza ³¹ | Natal (Parque dos Coqueiros) | Administração | 2018 |
| | | Meio Ambiente | |
| CEEP Prof ^o . João Faustino Ferreira Neto | Natal (Pitimbu) | Meio Ambiente | 2017 |
| | | Nutrição e Dietética | |
| CEEP Hélio Xavier de Vasconcelos | Extremoz | Administração | 2017 |
| | | Recursos Humanos | |
| | | Informática ³² | |
| CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos | São Gonçalo do Amarante | Edificações | 2017 |
| | | Segurança do Trabalho | |
| CEEP Prof. Lourdinha Guerra | Parnamirim | Informática | 2017 |
| | | Manutenção e Suporte em Informática | |
| CEEP Ruy Antunes Pereira | Ceará-Mirim | Administração | 2017 |
| | | Sistemas de Energia Renováveis | |
| | | | |
| CEEP Prof. Maria Rodrigues Gonçalves | Alto do Rodrigues | Informática | 2017 |
| | | Sistemas de Energia Renováveis | |
| | | | |
| CEEP Prof. Francisco de Assis Pedrosa | Mossoró | Meio Ambiente | 2017 |
| | | Nutrição e Dietética | |

Fonte: Elaborado pelo autor (2020), a partir dos dados do portal do SIGEduc e pelos documentos divulgados pela SEEC/RN (2020).

Quanto aos recursos do Programa Brasil Profissionalizado, estes são repassados para os estados, o distrito federal e os municípios por meio de Termos de Compromissos, que por sua vez, são utilizados para construção, reforma e modernização de escolas técnicas, estruturação de laboratórios,

³¹ Teve a sua inauguração no final do 2018, começando a ofertar turmas a partir do ano letivo de 2019, de forma subsequente e integrada ao Ensino Médio.

³² Ofertado a partir do ano letivo de 2020, disponível em: <https://sigeduc.rn.gov.br/sigeduc/public/resultado/exibirListagemGeralMedioIntegral.jsf>. Acesso em: 01 de maio de 2020.

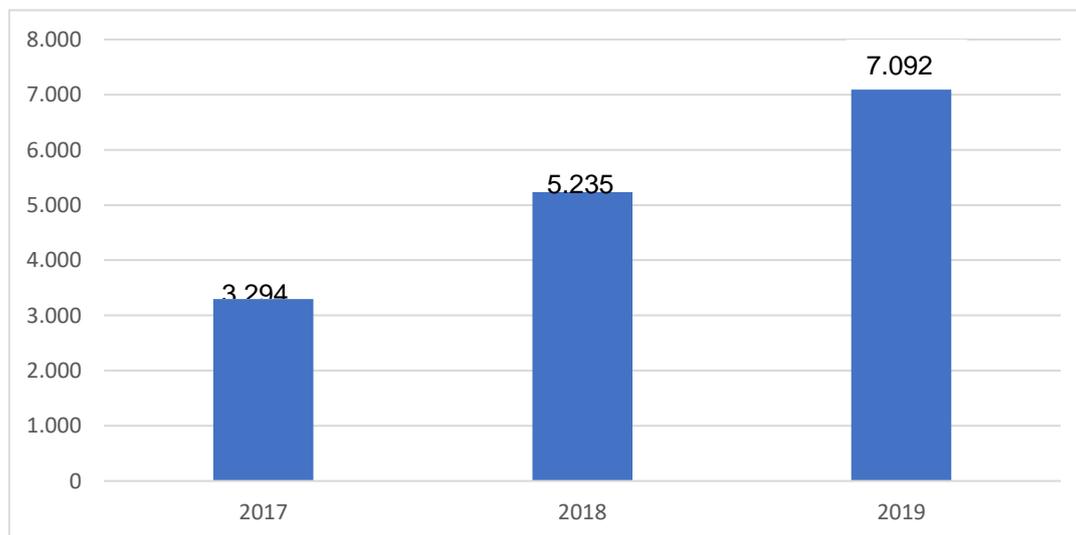
além do financiamento de recursos pedagógicos e de formação e qualificação dos profissionais da educação (BRASIL, 2007).

Os requisitos para que as redes estaduais e do distrito federal de educação possam participar do Programa Brasil Profissionalizado são os seguintes:

I) Assinar o Compromisso Todos pela Educação (conforme Decreto n. 6.094, de 2007); II) Formalização da parceria com a SETEC³³ sua intenção de participar do programa, por meio do secretário(a) estadual de educação; III) Solicitação do secretário estadual ao MEC a presença de um técnico para orientar a realização do diagnóstico e elaboração do plano; IV) Finalizado o diagnóstico e elaborado o plano, este será enviado para análise da SETEC; e V) Após análise global do plano pela SETEC, as ações aprovadas são encaminhadas para celebração de convênio junto ao FNDE ou para atendimento via assistência técnica (BRASIL, 2007).

Enquanto professor efetivo (desde 2017), da rede estadual de educação do Rio Grande do Norte, nos anos de 2017 e 2018, atuamos na educação profissional em dois CEEP's, a saber, no Centro Estadual de Educação Profissional Professor João Faustino Ferreira Neto e no Centro Estaduais de Educação Profissional Ruy Pereira dos Santos, no momento da implantação dessa nova política de educação profissional na rede estadual.

Gráfico 1 – Expansão das matrículas no Ensino Médio Integrado na rede de educação do Estado do Rio Grande do Norte no período de 2017 a 2019



Fonte: Elaboração própria (2021), a partir dos dados disponíveis no portal de Monitoramento da Educação (2021).

³³ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

No âmbito dos núcleos de significação, a nuvem de palavras expressa os pré-indicadores de significados atribuídos pela entrevistada. Com isso, buscamos a frequência das 10 (dez) palavras mais repetidas pela entrevistada, na tentativa, posteriormente, de, a partir delas, construir os núcleos de significação acerca da formação continuada de professores em atuação profissional dos CEEP' do Rio Grande do Norte.

Ao identificarmos as 10 (dez) palavras mais usadas pela entrevistada, construímos um quadro (11), e, portanto, buscamos compreender a partir dessas dez palavras, os dez núcleos de significação, visto que “a palavra é o lado aparente da realidade” (SOARES, 2021), e que não traduz exatamente o pensamento. Com isso, compreendemos os dez núcleos de significações da entrevistada sobre o nosso objeto de estudo, conforme disposto a seguir.

Quadro 11 – Os 10 (dez) núcleos de significações das respostas da entrevistada

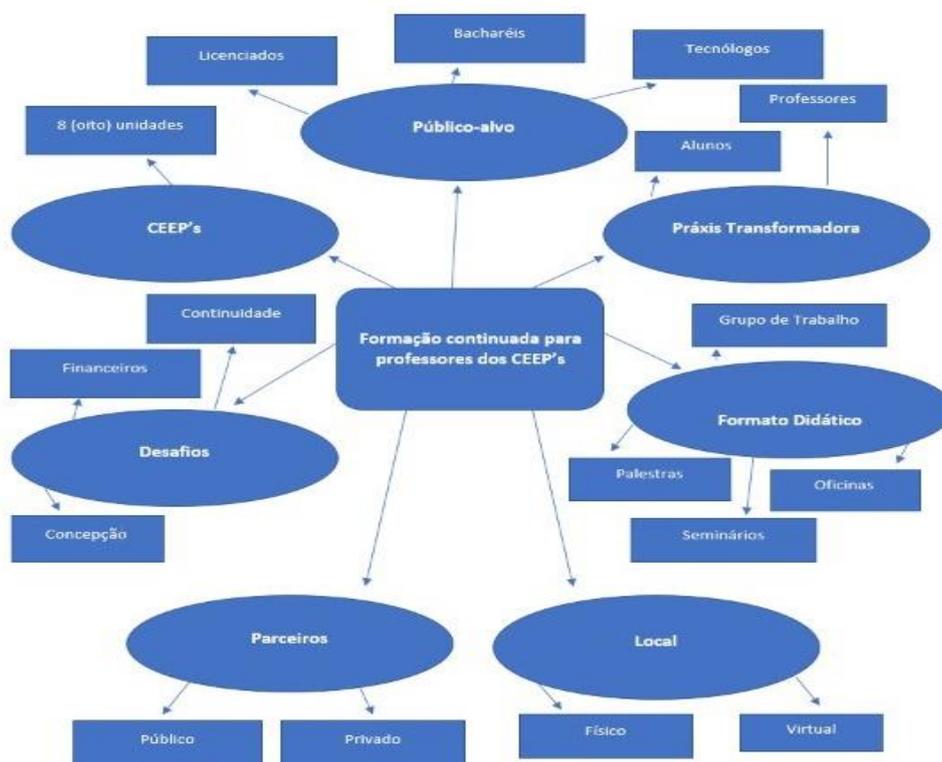
| Palavra mencionada na entrevista | Número de repetição |
|---|----------------------------|
| Formação continuada docente | 31 |
| Educação profissional e tecnológica | 20 |
| Professores da educação profissional | 19 |
| CEEP's | 17 |
| Trabalho docente | 6 |
| SEEC | 6 |
| Espaços de formação continuada | 6 |
| Seminário de estudos | 5 |
| Ensino na educação profissional | 5 |
| Parcerias institucionais | 4 |

Fonte: Elaborado pelo autor (2021), por meio do site: <https://wordart.com/create>, com base na entrevista realizada (2021).

Nesse movimento de compreensão dos núcleos de significação, fizemos também algumas junções de palavras que tinham o mesmo campo conceitual, na tentativa de melhor sistematizar os indicadores dos núcleos de significação. Com isso, identificamos os núcleos de significação que a Subcoordenadoria de Educação profissional tem sobre a formação continuada de professores em atuação profissional dos CEEP's do Rio Grande do Norte.

Após isso, elaboramos um mapa conceitual a partir dos núcleos de significação, que foram sistematizados a partir das falas na nossa entrevista, conforme descrito na figura (7).

Figura 7 – Formação continuada de professores dos CEEP's



Fonte: Elaborado pelo autor (2021), com base na entrevista realizada (2021).

O mapa conceitual (figura 7) que abordou a formação continuada de professores que foi ofertada pelos institutos privados trouxe a síntese do que foi, como aconteceu, os tipos de parcerias que foram firmadas e os formatos didáticos dessas formações. Ainda faz um destaque aos desafios inerentes a essa formação continuada de professores do CEEP's, que são: 1) Desafios de concepção; 2) Desafios de continuidade e 3) Desafios financeiros; sendo que qualquer um destes três desafios tem potencial de inviabilizar as possibilidades de formação continuidade de professores.

De início, apesar dos CEEP's contarem com uma infraestrutura necessária na prática, todos os 8, ao seu tempo, começaram a funcionar sem os materiais mínimos necessários, quer dizer, sem a infraestrutura que fora projetada³⁴.

Nos Centros de Educação Profissional de tempo integral – dos 10 Centros atuais, 9 são de tempo integral – as formações são mais constantes, além dos Ciclos de Acompanhamento Formativo (que ocorrem três vezes ao ano), eles participam de pelo menos outras duas formações durante o ano que englobam temáticas do modelo da

³⁴ Referimo-nos aos mobiliários dos laboratórios de Ensino.

Escola da Escolha, contendo, concomitantemente, algumas pautas da EPT, a depender do tema gerador de cada formação. (TECPED, ENTREVISTA, 2021).

Embora nossa pesquisa aponte que, em 2021, existiram 8 CEEP's em funcionamento, a entrevistada declarou já ter sido construídos todos 10 (dez) e que existiriam 9 (nove) em funcionamento no contexto da entrevista, final do primeiro semestre do ano de 2021. O equívoco ocorreu porque, devido à pandemia de Covid-19, a inauguração do 9º CEEP's ficou somente para 2022.

No período entre 2017 e 2019, os CEEP's que tinham laboratórios de Química, Física, Biologia e Matemática foram montados com esforços e recursos exclusivos dos professores das respectivas disciplinas e de seus alunos, que, por meio das disciplinas eletivas³⁵, criaram, mobilizavam as condições necessárias, ora para montar recurso didáticos, ora para doar e ora para pedir doações para a montagem dos respectivos laboratórios.

Procuramos saber como a entrevistada avaliava as condições de funcionamento dos CEEP's, laboratórios de ensino, salas de aula, equipamentos, e sobre a localização da escola e se era adequada aos alunos. E fomos respondidos que a

Estrutura física: os espaços são ótimos; Localização: para os alunos sim, na época de adesão correspondiam as necessidades locais; Equipamentos: O Programa Brasil Profissionalizado inicialmente previu equipar os laboratórios, mas findou financiando só a construção, deixando os equipamentos a cargo dos estados. Ainda não possuem os equipamentos ideais; a SEEC conseguiu computadores e até hoje ainda luta para montar laboratórios de informática compatíveis com as necessidades dos Centros. (TECPED, ENTREVISTA, 2021).

Esses recuos financeiros por parte da esfera federal no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado explicaram a falta de infraestrutura, principalmente nos laboratórios de ensino e mobiliários dos CEEP's. Embora, as instalações e mobiliários institucionais sejam adequados aos currículos dos cursos.

³⁵ Disciplina a ser criada pelos professores, geralmente em parcerias de dois professores distintos componentes curriculares, na tentativa fazer a interdisciplinaridade.

E fomos informados que “as instalações sim, e quanto aos mobiliários, foi adquirida boa parte para salas, refeitório, biblioteca, auditório, mas ainda faltam” (TECPED, ENTREVISTA, 2021).

Em contrapartida, nas práticas inovadoras, por parte dos professores, propiciaram a aquisição e construção de equipamentos para mobiliar e dar funcionamento aos laboratórios de ensino. Destacamos, como exemplo, dois produtos educacionais produzidos em Disciplinas Eletivas de Matemática, que, seguindo essa lógica, foram resultados da doação de materiais e recursos financeiros de professores, alunos e pais de alunos dos CEEP's.

Esses produtos educacionais foram as montagens de dois laboratórios de Matemática, em dois CEEP's da rede Estadual, como podem ser vistos a seguir, sendo o primeiro deles no CEEP João Faustino Ferreira Neto.

Figura 8 – Laboratório de Ensino Matemática montado no CEEP Prof^o. João Faustino Ferreira Neto³⁶



Fonte: Registro fotográfico realizado pelo autor (2018).

O segundo produto educacional foi também a montagem de outro laboratório de Matemática, dessa vez, no CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos, localizado no Bairro Golandim, São Gonçalo do Amarante/RN.

³⁶ Este Laboratório foi montado por meio das produções da nossa Disciplina Eletiva, intitulada: Geometria, Álgebra e Aritmética a partir de Jogos e Materiais Concretos: Conectando a Matemática no Ensino Médio (com carga horária de 60 hora-aulas).

Figura 9 – Laboratório de Ensino Matemática montado no CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos³⁷



Fonte: Registro fotográfico realizado pelo autor (2018).

Com a montagem desses laboratórios foi possível desenvolver as atividades práticas de Matemática, facilitando com isso a aprendizagem dos alunos, pois os jogos e materiais concretos facilitaram as abstrações de ideias e conceitos matemáticos.

Quanto à montagem do laboratório de Informática, somente no final do ano de 2018, ano em que culminou com o fim do governo governador Robinson Faria (2015-2018) é que foram encaminhados para os 8 (oito) CEEP's alguns computadores para tal finalidade.

Sobre a formação profissional inicial exigida para os professores e de como se dá o processo de seleção dos professores bacharéis, licenciados e tecnólogos nos CEEP's ocorreram da mesma forma; a entrevistada nos respondeu que:

É exigida no mínimo o ensino superior de acordo com sua área de formação, mas boa parte dos selecionados da base comum e da formação técnica possui formação adicional. [...] Os licenciados já faziam parte do quadro docente da SEEC; sua ida aos centros foi mediante uma manifestação de interesse e análise curricular; a maioria dos professores da base comum dos CEEP's possui pós-graduação (mestrado e doutorado). Já os bacharéis, são selecionados por meio de processo seletivo simplificado, com análise de currículo, que privilegia a formação na área e a experiência na docência técnica (TECPED, ENTREVISTA, 2021).

³⁷ Este Laboratório foi montado por meio das produções da nossa Disciplina Eletiva, intitulada: Mat-Lab: *faça você mesmo* (com carga horária de 60 hora-aulas).

Quanto à seleção de professores para atuação nos CEEP's, como não teve concurso específico relativo à seleção dos professores licenciados, houve indicações dos professores do quadro efetivo já pertencentes à rede estadual, o que culminou no âmbito da SEEC/RN, com a indicação aleatória destes professores, juntamente com a equipe de apoio, sem ser levados em consideração critérios técnico-pedagógicos, tais como seleção curricular e experiência profissional na área de formação.

Quanto à seleção de professores bacharéis e tecnólogos para atuarem nos CEEP's, o Estado do RN passou a adotar a realização de processos seletivos públicos simplificados, que adotam como critérios de seleção a classificação por tempo de experiência na docência e titulação acadêmica (TECPED, ENTREVISTA, 2021).

Os profissionais selecionados, sendo convocados para contratação com duração máxima de 2 (dois) anos, sendo impedidos (durante o intervalo de 2 anos) de ter um novo contrato com o estado do RN, após o término do contrato. O que revelou, ao mesmo tempo, tanto na alternância dos professores, na falta de configuração e de identidade do quadro de professores, e, por fim, causou uma impressão de descontinuidade da oferta de educação profissional da rede estadual de educação do Rio Grande do Norte.

Em face à escolha dos gestores dos CEEP's, houve inicialmente uma seleção interna (na rede Estadual de Educação do RN) por meio de currículos e com critérios técnicos, ocorrendo o processo de seleção de forma transparente, porém, como no estado do RN não tinha um quadro de gestores concursados, com competência técnica específica para gerir Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEP's), e como na seleção não tinha ponto de corte, então, como via de regra, os CEEP's, que ofertavam educação profissional, entraram em funcionamento, sendo concebidos e geridos como sendo uma educação regular. E, aos poucos, foram ganhando identidade própria de Centro Estadual que oferta educação profissional na modalidade de ensino médio integrado.

Como, de início, do funcionamento dos CEEP's, não aconteceram eleições diretas para a gestão dos CEEP's, houve movimentos para tentar afastar os gestores; em alguns casos, a ingerência de alguns gestores, somada com o boicote de alguns professores e a pressão que os institutos privados

exerceram na SEEC/RN, levando ao afastamento³⁸ de alguns gestores³⁹, de forma unilateral, por parte do Estado. Todo esse lastro de mandonismo, nos espaços dos CEEP's, refletiu justamente as intencionalidades político-formativas que os institutos parceiros exercem na Educação Profissional do estado, se reverberando também na formação continuada dos professores.

As eleições diretas para diretor e vice-diretor dos CEEP's só ocorreram em novembro de 2019, e a posse dos eleitos, em janeiro de 2020, junto com todas as outras escolas da rede Estadual de Educação. Cabe destacar que a eleição direta para gestores dos CEEP's, em si, não resultou em praticamente nenhuma diferença para os CEEP's, posto que, os gestores que estavam na gestão escolar, naquele período, puderam se candidatar, o que resultou na vitória dos gestores que já estavam no poder em todos os 7 (sete) CEEP's. Quero dizer, essa primeira eleição não trouxe mudanças significativas para os CEEP's, mas somente a manutenção dos cargos para aqueles que, naquele momento, já estavam no poder.

Ocorreu que, nos 8 (oito) CEEP's, não houve eleição somente para o CEEP Professora Djanira Brasilino, localizado no bairro Parque dos Coqueiros, em Natal/RN, por ter sido inaugurado em dezembro de 2018 e ter entrado em funcionamento somente em 2019, ano em que ocorreu a eleição para gestores, e por esse motivo, nenhum professor estava apto para concorrer de acordo com as regras do edital da eleição; com isso houve uma nomeação pro tempore para Diretor e Vice-Diretor deste CEEP. A próxima eleição direta para este CEEP deverá ocorrer no âmbito das próximas eleições das escolas do estado do RN, prevista para novembro de 2022⁴⁰.

Acontece que, ao assumir o controle técnico, político e ideológico das formações continuadas, os institutos privados acabam por produzir,

³⁸ Com a exoneração dos cargos voltaram a ministrar aulas.

³⁹ A saber, no CEEP Prof^o. João Faustino Ferreira Neto e no CEEP Dr. Ruy Pereira dos Santos.

⁴⁰ Em novembro de 2021 vai ocorrer uma eleição suplementar para algumas escolas da rede estadual de educação do RN que estão com gestão pro tempore, mas não vai contemplar este CEEP. A lista completa com as escolas que serão contempladas nessa eleição suplementar está disponível em: http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20210923&id_doc=739444. Acesso em: 23 de nov. 2021.

desenvolver e promover, diretamente, no final desse ciclo formativo, que é a formação dos alunos, um

[...] projeto de formação do trabalhador afinado com o mercado de trabalho com reduzida base conceitual, política e crítica. Em contradição ao projeto de educação profissional tecnicista e conservador, proposto pelos patronos do mercado, é importante realçar que a teorização sobre o campo epistêmico da educação profissional emancipadora propõe um projeto de formação humana integral para os trabalhadores. Tal projeto se ancora nos processos de integração entre a formação geral e a educação profissional, como por exemplo, o ensino médio integrado com a Educação Profissional inspirado e no trabalho como princípio formador dos indivíduos que os capacita na perspectiva libertadora para o mundo do trabalho (SANTOS; TAVARES, 2020, p. 7).

Por interferir quase que de forma unilateral no trabalho dos professores, os institutos privados acabam por enfraquecer, até mesmo, a democracia no chão dos CEEP's.

Quanto aos desafios ou limitações da formação continuada ofertados aos professores licenciados dos CEEP's, vimos que são diversos, a começar pelos

Desafios financeiros: não existe um orçamento específico voltado para a realização de formações. Desafios de continuidade: devido às dificuldades financeiras, é difícil tornar essas formações de fato continuadas; muitas vezes elas se tornam tópicas e não atendem com regularidade aos mesmos professores. Desafios de concepção: não existe autonomia para concepção das formações, uma vez que a estrutura organizacional da SEEC possui várias estratificações. A EPT vincula-se a outras modalidades e formas de oferta, por sua vez coordenadas por outras equipes, de visões educacionais, na maioria das vezes, muito distintas. (TECPED, ENTREVISTA, 2021).

Em linhas gerais, podemos ver o quanto à formação continuada para professores licenciados, tecnólogos e bacharéis ainda obteve tempo, espaço e recursos financeiros próprios para que se tenha um bom desenvolvimento profissional por parte dos professores, especialmente referente ao alargamento dos saberes docentes.

Cabe também destacar que uma formação continuada voltada para a formação humana integral precisa ter uma gestão pública gerindo a coisa pública, sem as interferências, mandos e desmandos dos institutos privados que acabam por controlar todo o processo de participação e tomada de decisões dos CEEP's, bem como, uma elaboração de planos, projetos, normas e materiais didáticos, sendo concebidos e conceituados para essa finalidade.

4.2 MATERIAIS DIDÁTICOS DOS INSTITUTOS PRIVADOS PROPOSTOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS CEEP'S

Na compreensão de Souza (2007, p.111), “recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos”. Como estamos abordando o material didático para a formação continuada em serviço dos docentes dos CEEP's, convém destacar aqueles que foram utilizados tanto no momento dessa formação desses professores, quanto àqueles voltados às aulas nos CEEP's. Nessa direção, Bandeira (2017, p.14) adverte que “o material didático pode ser definido amplamente como produtos pedagógicos utilizados na educação, e especificamente, como o material instrucional que se elabora com finalidade didática”.

Neste sentido, quando falamos nos materiais disponibilizados para a formação dos professores, destacamos os seguintes materiais didáticos relacionados a cada instituto privado, seu público-alvo e componentes curriculares contemplados. A seguir, trazemos o detalhamento (quadro 12) dos materiais didáticos disponibilizados aos professores pelos institutos privados que foram parceiros dos CEEP's.

Quadro 12 – Materiais didáticos dos institutos privados utilizados para a Formação continuada dos Professores dos CEEP's

| INSTITUTO PRIVADO PARCEIRO | MATERIAIS DIDÁTICOS DISPONIBILIZADOS | COMPONENTE CURRICULAR CONTEMPLADO | PÚBLICO-ALVO |
|--|---|--|--|
| Instituto de Qualidade no Ensino (IQE) | Avaliação Diagnóstica e Sequências Didáticas (para nivelamento dos alunos do 1º, 2º 3º) | Português e Matemática | Professores, Coordenadores de Área do Conhecimento ⁴¹ e Coordenadores |

⁴¹ Sendo distribuídos da seguinte forma: 1 Coordenador de área para Ciências da Natureza e Matemática; 1 Coordenador de área para Linguagens e 1 Coordenador de área pra Ciências Humanas.

| | ano) | | Pedagógicos |
|--|-------------------------------------|--|---|
| Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) | Modelo Pedagógico Escola da Escolha | Todos | Todos |
| STEM BRASIL | Atividades práticas e experimentais | Química, Física, Biologia e Matemática | Professores e Coordenadores de Área do Conhecimento |

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Dentre os três tipos de materiais didáticos utilizados na Formação Continuada dos professores dos CEEP's, destacados na tabela acima, escolhemos analisar os 8 (oito) cadernos do Modelo Pedagógico Escola da Escolha, por entender que, na teoria e na prática, é o que mais determina a formação continuada dos professores, e por consequência, influencia diretamente nas suas práticas pedagógicas. Assim, destacamos que a nossa análise será somente naquele usado para a formação continuada dos professores, que o Modelo Pedagógico Escola da Escolha, promovido pelo ICE (ZIRMMERMAN, 2016a; 2016b; 2016c; 2016d; 2016e; 2016f; 2016g; 2016h)⁴².

Sobre a formação continuada ofertada pelo Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE) aos professores dos CEEP's, houve dois encontros com duração de 8 horas cada, que cabe fazer algumas críticas quanto à sua desorganização antes, durante e depois desses encontros de formação.

Os pontos críticos dessas formações continuadas promovidas pelo ICE aos professores foram: 1) Em muitos casos, o encontro não passou da apresentação de slides do modelo pedagógico elaborado pelo ICE; 2) Quando os professores foram chamados para os encontros de formação, em muitos

⁴² Além do ICE, a SEEC-RN também firmou parceria com o IQE com o objetivo de implantar a educação profissional por meio de oferta de cursos técnicos integrados e com o STEM, visando à formação continuada dos professores que tinham atuação profissional no CEEP's.

casos, tudo que foi apresentado no encontro, pela demora dessa formação continuada, o professor já tinha aprendido, na prática atuando nos CEEP's. Portanto, desta forma, a formação continuada disponibilizada perde o sentido, que é o de prepará-lo em sua atuação nos CEEP's e 3) Durante os encontros, nos CEEP's aconteceu um verdadeiro caos, por não haver um calendário anual planejado para esses momentos; com isso, na prática, a data, o local e o horário só foram divulgados, no máximo, uma semana antes da realização e no mínimo, no dia em que ocorreu. E como essas formações ocorrem por grupo de professores e por áreas de conhecimento, por falta de organização, nos dias dos encontros, algumas turmas ficaram sem aulas durante todo o dia.

Já em face à formação continuada ofertada pelo STEM Brasil aos professores dos CEEP's, houve 2 encontros com duração de 8 horas cada; convém lembrar que também foi contraditório, levando em consideração os seguintes aspectos: 1) Os professores dos STEM Brasil que apresentam as atividades experimentais não chegaram a um denominador comum, não passando de ideias aleatórias e confusas, sem uma finalidade declarada e sem demonstração das devidas resoluções pelos professores ministrantes; e 2) Os materiais de laboratórios utilizados para as atividades experimentais propostos pelos SEM Brasil não existiram nos CEEP's.

Na prática, esses encontros do STEM Brasil se tornaram momentos de socializar experimentos, sem oferecer possibilidades reais para que os professores pudessem se apropriar dessas atividades, bem como não se disponibilizaram recursos didático-pedagógicos junto à SEEC e aos CEEP's para que os professores pudessem reproduzi-los em suas respectivas salas de aula.

Por último, destacamos as formações continuadas oferecidas pelo Instituto de Qualidade no Ensino (IQE) aos Professores dos CEEP's; houve 2 encontros com duração de 8 horas cada, que se resumiram a orientar os professores sobre como aplicar a avaliação diagnóstica e as sequências didáticas (para nivelamento dos alunos do 1º, 2º e 3º).

Em relação à frequência e modalidades das formações continuadas ofertadas aos docentes dos CEEP's, ficamos sabendo que, por meio da entrevista, que:

Anualmente, todas as escolas e Centros de EPT se reúnem no Seminário Formativo da rede, que engloba várias temáticas do Ensino Médio Integrado. [...]. Em 2021, também está sendo ofertado aos professores e gestores dos Centros e Escolas um curso de Pós-Graduação *strictu sensu* em Docência e Gestão em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado, via SETEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC), pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES) em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). (TECPED, ENTREVISTA, 2021).

Cabe destacar que o curso ofertado pelo IFES em parceria com o IFRN, “Docência e Gestão em Educação Profissional e Tecnológica”, se trata de um curso de especialização com carga-horária de 360 horas, e se enquadra como curso *lato sensu* e não *strictu sensu*, como se enfatizou na entrevistada.

Em relação às formações continuadas que foram ofertadas pelos 3 (três) institutos privados aos professores dos CEEP's, entre 2017 e 2019, destacamos que não promoveram transformações significativas para os professores em atuação na educação profissional. E, ao mesmo tempo, deixamos claro que a formação continuada ofertada pelos institutos privados não respondeu as necessidades formativas dos professores licenciados, tecnólogos e bacharéis, por não promover a transformação da práxis desses professores, nem ter proposto possibilidades de (re)construção dos seus saberes docentes e, com isso, promover a emancipação desses professores. Mas, ao contrário disso, os institutos privados reduzem o papel desses professores a meros colaboradores produtivos e obedientes, onde fazer é preciso, pensar não.

Sobre a concepção curricular da rede estadual do RN, e como baseou para nortear a oferta de formação continuada para professores dos CEEP's, fomos esclarecidos que a

concepção do currículo integrado, tendo como princípios fundantes o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípios pedagógicos e a formação plena do sujeito voltada à qualificação profissional e à formação cidadã. Além desses princípios gerais, são levados em consideração as Diretrizes Curriculares Nacionais, tanto do Ensino Médio quanto especificamente da EPT, bem como modificações propostas pelo Novo Ensino Médio (Itinerários Formativos, eixos estruturantes etc.). (TECPED, ENTREVISTA, 2021).

Na tentativa de conhecer detalhes sobre o currículo da formação continuada ofertada aos professores, perguntamos: Quais as políticas ou instrumento normativo que definem as questões relativas ao currículo da formação continuada de professores licenciados? E quais são os tipos de formação continuada que são ofertados para os professores licenciados dos CEEP's? E fomos surpreendidos que

atualmente, a rede estadual não possui um currículo de formação continuada para professores licenciados. [e que os tipos de formação continuada são] Seminários formativos (contendo palestras, oficinas, grupos de trabalho etc.), ciclos de acompanhamento formativo e Pós-graduação *strictu sensu* (TECPED, ENTREVISTA, 2021).

Concernente à questão da especificidade da formação continuada para os professores licenciados que atuam no CEEP's, foi esclarecido que “não existe uma especificidade para os professores licenciados. A pauta das formações visa integrar, ao mesmo tempo, professores da Formação Geral Básica (licenciados) e do Núcleo Tecnológico (bacharéis).” (TECPED, ENTREVISTA, 2021).

Dando continuidade à entrevista, lançamos as seguintes perguntas: Quais os principais espaços destinados à formação continuada de professores licenciados nos CEEP's? E se existe alguma parceria público-privada para a oferta das formações continuadas que são ofertadas aos professores dos CEEP's? E fomos informados que há

plataformas digitais, a Escola de Governo, o Instituto Kennedy, os Centros de Eventos de Hotéis, o auditório da SEEC e espaços dos próprios Centros e Escolas. [E sobre as parcerias]. Atualmente existe uma parceria com a FGV para formação sobre articulação e parcerias com o mundo do trabalho; bem como com a Fundação Itaú – Educação e Trabalho, no âmbito da formação supracitada, dentre outras atividades, tais como consultoria para elaboração do Documento Curricular do RN, na parte voltada aos itinerários formativos da EPT. (TECPED, ENTREVISTA, 2021).

Convém destacar que, no recorte temporal da nossa pesquisa (2017-2019), não existiam tantos espaços e possibilidades para a formação de professores, como bem destacou a entrevistada, ao afirmar que a partir de 2021 é que se começou a configurar as possibilidades digitais⁴³ de formação continuada de professores em atuação profissional nos CEEP's.

⁴³ Formação continuada na modalidade de Educação a Distância (EaD).

Sobre as avaliações das formações continuadas e avaliação de retorno dos professores, as formações continuadas que são ofertadas “são avaliadas separadamente. Geralmente os professores respondem individualmente a um formulário de avaliação de cada seminário. [E que] além dos formulários, os feedbacks são enviados pelos gestores à Subcoordenadoria.” (TECPED, ENTREVISTA, 2021).

4.2.1 Materiais didáticos disponibilizados pelo ICE aos professores dos CEEP’S: o modelo pedagógico escola da escolha

Esse material didático foi colocado como uma solução para todos os problemas atuais e futuros da Escola, tanto relativos às questões da formação continuada dos professores, da formação de gestores, da coordenação pedagógica e dos líderes estudantis, quanto nas rotinas, nas decisões e nas normas da Escola. A seguir trazemos a imagem da capa do fichário do Modelo Pedagógico Escola da Escolha.

Figura 10 – Fichário do Modelo Pedagógico Escola da Escolha



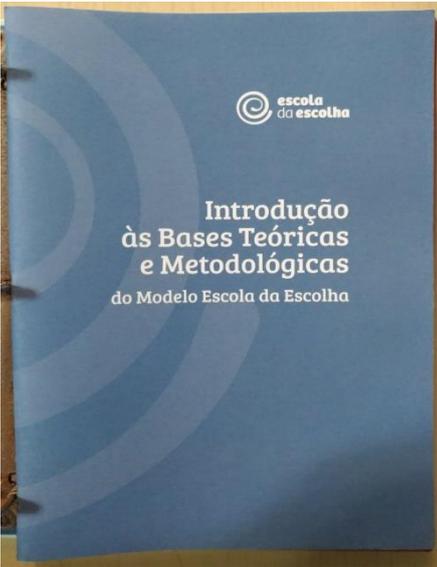
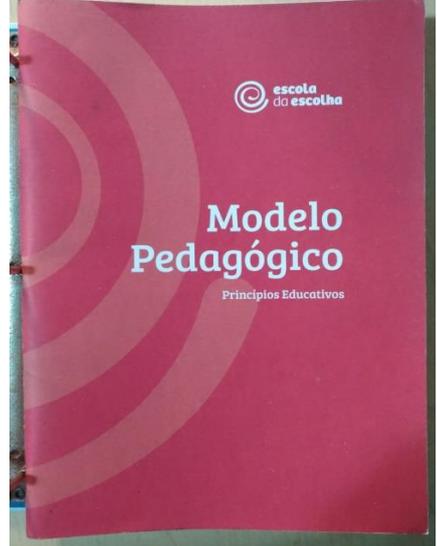
Fonte: Registro fotográfico realizado pelo autor (2020).

O Fichário do Modelo Pedagógico Escola da Escolha⁴⁴ contém 8 (oito) cadernos de Formação que são disponibilizados para os professores nos

⁴⁴ Elaborados pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).

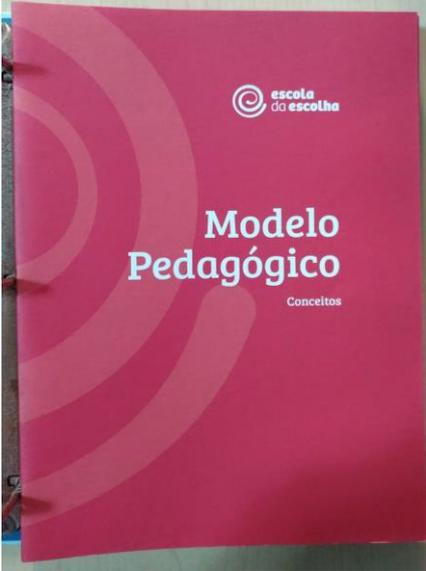
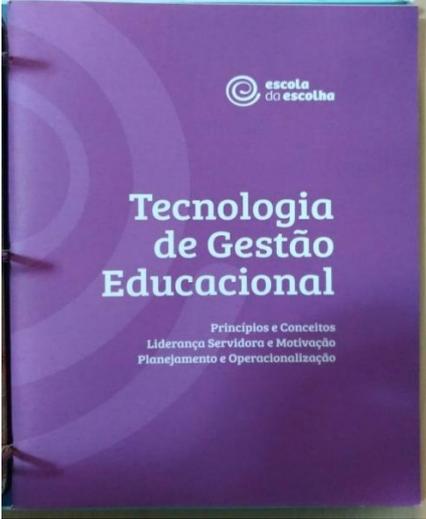
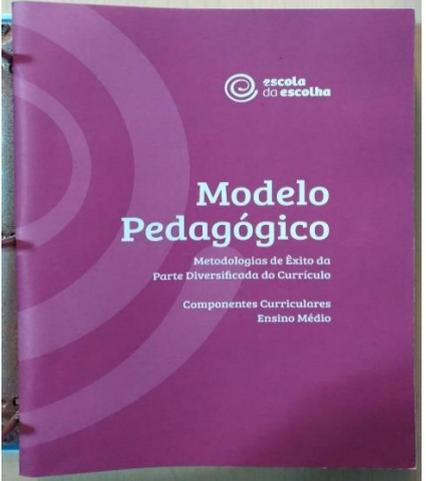
formatos impressos e em PDF quando começam a atuar profissionalmente nos CEEP's.

Figura 11 – Cadernos do Modelo Pedagógico Escola da Escolha do ICE – Ensino Médio

| Nº | NOMES DOS CADERNOS | IMAGENS DOS CADERNOS | OBJETIVOS E REFERÊNCIAS DOS CADERNOS |
|----|---|---|--|
| 1 | Introdução às bases teóricas e metodológicas do modelo da Escola da Escolha ⁴⁵ |  | <p>O caderno aborda como o modelo pedagógico foi elaborado no início dos 2000, em Recife – PE, a partir da revitalização do Ginásio Pernambucano.</p> <p>(ZIRMMERMAN, 2016a)</p> |
| 2 | Modelo pedagógico: princípios educativos ⁴⁶ |  | <p>Este caderno contempla a ideia de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Protagonismo estudantil; 2) Os 4 pilares da educação; 3) A Pedagogia da presença; e 4) A educação interdimensional, segundo o modelo pedagógico. <p>(ZIRMMERMAN, 2016b)</p> |

⁴⁵ Contém 36 páginas.

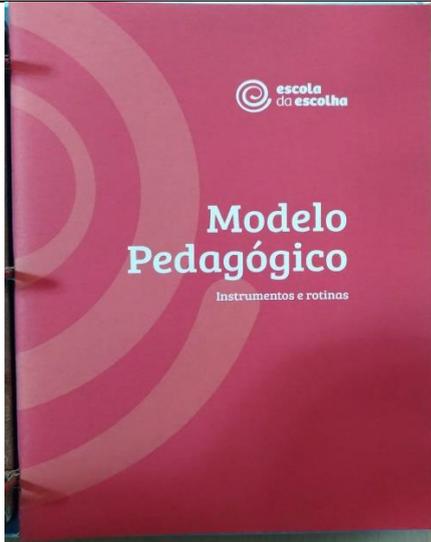
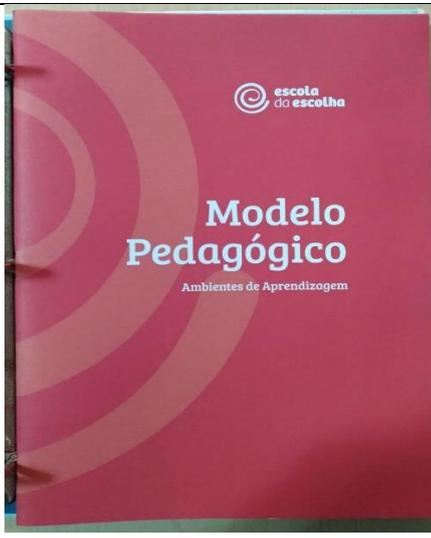
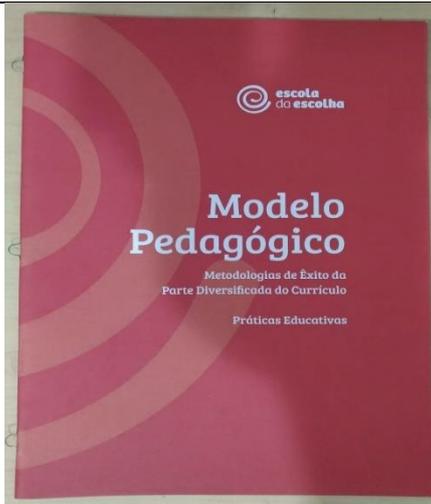
⁴⁶ Contém 56 páginas.

| | | | |
|---|--|---|---|
| 3 | Modelo pedagógico: conceitos ⁴⁷ |  | <p>Este caderno traz os conceitos de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Sociedade; 2) Escola e currículo; 3) Educação e 4) Infância e juventude, segundo o modelo pedagógico. <p>(ZIRMMERMAN, 2016c)</p> |
| 4 | Tecnologia de Gestão Educacional: princípios e conceitos ⁴⁸ |  | <p>Este caderno traz os princípios e conceitos de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Ciclo virtuoso; 2) Educação pelo trabalho; 3) Descentralização; 4) Ciclo de melhoria contínua; 5) Níveis de resultados; 6) Parceria; 7) Plano de ação; 8) Programa de ação; e 9) Registros e relatórios. <p>(ZIRMMERMAN, 2016d)</p> |
| 5 | Modelo pedagógico: metodologias de êxito da parte diversificada do currículo ⁴⁹ |  | <p>Este caderno traz as concepções de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Projeto de vida; 2) Práticas e vivências em protagonismo; 3) Disciplinas eletivas; e 4) Estudo orientado. <p>(ZIRMMERMAN, 2016e)</p> |

⁴⁷ Contém 20 páginas.

⁴⁸ Contém 60 páginas.

⁴⁹ Contém 40 páginas.

| | | | |
|---|--|---|---|
| 6 | Modelo pedagógico: instrumentos e rotinas ⁵⁰ |  | <p>Este caderno traz as concepções de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Avaliação, organização e conselho de classe; e 2) Guia de aprendizagem. <p>(ZIRMMERMAN, 2016f)</p> |
| 7 | Modelo pedagógico: ambientes de aprendizagem ⁵¹ |  | <p>Este caderno traz as definições de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Espaços de convivência; 2) As salas temáticas; 3) Os laboratórios; e 4) A biblioteca. <p>(ZIRMMERMAN, 2016g)</p> |
| 8 | Modelo pedagógico: práticas educativas ⁵² |  | <p>Este caderno traz as concepções de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Acolhimento; e 2) Tutoria. <p>(ZIRMMERMAN, 2016h)</p> |

Fonte: Registro fotográfico realizado pelo autor (2020).

⁵⁰ Contém 28 páginas.

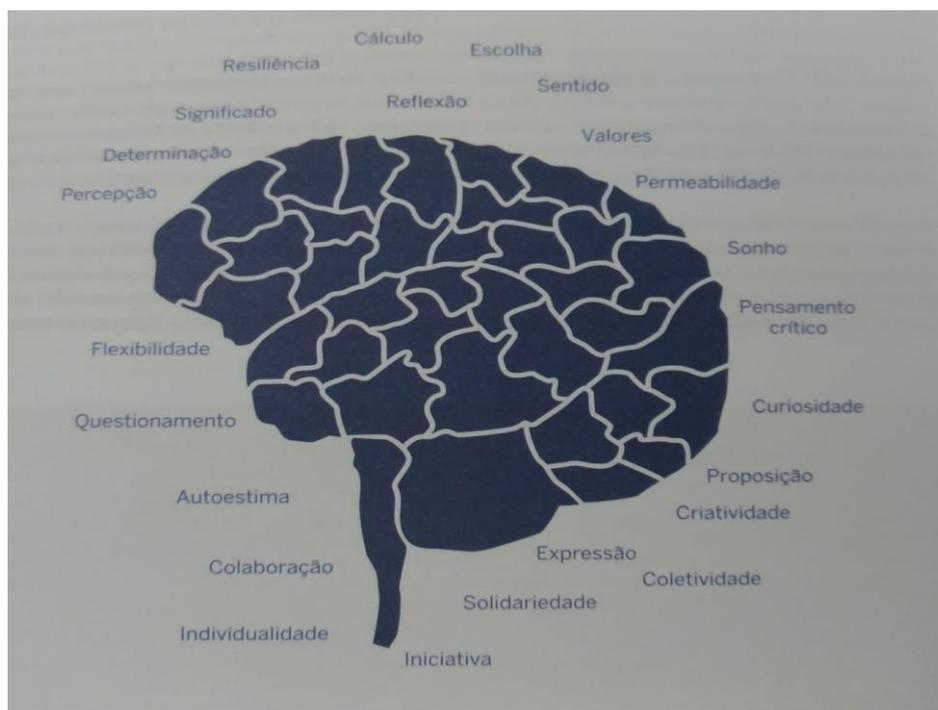
⁵¹ Contém 40 páginas.

⁵² Contém 28 páginas.

Como estes cadernos de formação são considerados independentes, entre si, não seguem uma ordem exata, tanto na montagem do fichário, como para o uso nos momentos de formação continuada pelos professores, seguimos a sequência em que os 8 (oito) cadernos de Formação se encontravam no fichário.

No caderno de formação – *Introdução às bases teóricas e metodológicas do modelo da Escola da Escolha* (ZIRMMERMAN, 2016a), chamamos a atenção para como o Modelo Pedagógico Escola da Escolha concebeu educação integral, pela associação de diversão de palavras, sem ter base, aprofundamento conceitual e referência bibliográfica que embasasse essa escolha de palavras.

Figura 12 – Concepção de educação integral segundo o Modelo Pedagógico Escola da Escolha



Fonte: Registro fotográfico realizado pelo autor (2021), a partir de Zirmmerman (2016a, p. 22).

Não localizamos nesse conjunto de palavras as 4 (quatro) palavras que são os princípios do ensino médio integrado à educação profissional, são elas:

1) Trabalho; 2) Ciência; 3) Tecnologia; e 4) Cultura (SANTOS; TAVARES, 2019, p. 121).

No caderno de formação – *Princípios Educativos* (ZIRMMERMAN, 2016b), embora seja atribuído este título ao referido material didático, no sumário se consta: 1) Protagonismo (pag. 17); 2) Os quatro Pilares da Educação (pag. 22); 3) Pedagogia da Presença (pag. 35) e 4) Educação Interdimensional (pag. 45). Por aí já se observou que o título é somente um nome “bonito e de destaque”, que ao ser encontrado pelos elaboradores, fora atribuído ao caderno, sem qualquer conexão com o conteúdo do caderno. Feito esses destaques, passamos a descrever de forma sintética o conteúdo do referido caderno. Começamos pela forma que está organizado o Modelo Pedagógico do ICE.

Figura 13 – Concepção do Modelo Pedagógico⁵³



Fonte: Registro fotográfico realizado pelo autor (2020), a partir de Zirmmerman (2016b, p. 5).

Ao observarmos atentamente esse diagrama do Modelo Pedagógico e relacioná-lo com o texto do caderno, reconhecemos muitas desconexões (entre imagens e textos) e inconsistências (conceituais e conceptuais), onde foram

⁵³ Que é o título de introdução do Caderno *Princípios Educativos*.

adotadas palavras que são escolhidas aleatoriamente, e que, posteriormente são encaixadas nos diagramas, nos quadros, nas tabelas e nos textos, sem levar em consideração a questão de coerência interna, bem como, sem articular os conceituais de concepções, entre si.

Posto que, do ponto de partida, no modelo pedagógico em si, a excelência dessa formação é algo impossível de ser alcançado, e do ponto de chegada, a excelência é algo a ser medido, se utilizando de critérios técnicos, e por questões éticas, a verificação deve ser realizada por quem não está envolvida no processo educativo e de elaboração do Modelo Pedagógico. Portanto, como não segue essas diretrizes que acabamos de descrever, a tal “Formação Acadêmica de Excelência” não passou de um produto de Marketing, e, portanto, uma propaganda enganosa, visto que não passa de uma especulação, algo típico do mercado. Agora, passaremos a refletir sobre a articulação entre estes três eixos formativos do Estudante, destacados no diagrama a seguir.

Figura 14 – Os três eixos formativos do Estudante



Fonte: Registro fotográfico realizado pelo autor (2020).

Quanto à articulação entre estes três eixos: 1) Formação para a vida; 2) Formação de competências para o século XXI e 3) Formação acadêmica de

excelência. O Primeiro, *Formação para a vida*, é um dos papéis sociais da Escola, algo indispensável, tanto no contexto do Ensino Médio regular, como no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Enquanto o segundo eixo, *Formação de competências para o século XXI*, é algo muito específico da formação aligeirada promovida pelos Institutos Privados que promovem uma formação voltada para o mercado e não para o mundo do trabalho.

Já o terceiro eixo, *Formação acadêmica de excelência*, além de não dialogar e nem se articular de forma conceitual e conceptual com o segundo eixo, como já destacamos, é algo meramente propagandístico. Pois, qualidade e excelência são características que precisam, além de ponto de referência para as devidas comparações, critérios técnicos preestabelecidos para a sua avaliação.

O infográfico disposto na figura a seguir (figura 15), mostra as diversas atividades que precisam ser desenvolvidas e promovidas pelos professores para atenderem os alunos e seus projetos de vida.

Figura 15 – O projeto de vida enquanto centralidade no modelo Pedagógico



Fonte: Registro fotográfico realizado pelo autor (2020).

Destas atividades destacadas que, segundo o Modelo Pedagógico, contribuem para o Projeto de Vida dos alunos as Disciplinas Eletivas e o

acolhimento como sendo os dois acertos desse manual pedagógico elaborado pelo ICE e adotado pelos CEEP's, a saber, as Disciplinas eletivas e o acolhimento.

Consideramos as Disciplinas eletivas como algo positivo porque é uma possibilidade que deu autonomia e liberdade aos professores para criarem e desenvolverem as suas atividades, sem censuras e constrangimentos e controle da coordenação de área, da coordenação pedagógica, da gestão da Escola e da equipe de implantação da Educação Profissional da rede Estadual por meio dos ciclos de acompanhamento, que mensalmente, comparecem nos CEEP's para fazer os relatórios.

Em relação às Disciplinas Eletivas, os CEEP's não dispõem de Recursos e Materiais Didáticos para que os professores possam desenvolvê-las, na prática, acabando por ficar a cargo dos professores, alunos e pais de alunos custear os materiais e recursos didáticos, para que essas Disciplinas Eletivas possam ocorrer.

As Disciplinas Eletivas mesmo não dispendo de recursos materiais para a sua efetivação, na prática, foram uma válvula de escape quanto ao ócio criativo e o espaço de aprendizagem de forma lúdica, possibilitando o desenvolvimento de atividades práticas e interdisciplinares. Em relação às *práxis* transformadoras a partir das experiências dos professores licenciados dos CEEP's, a entrevistada salienta que

Os casos são múltiplos e existe sempre a preocupação de abrir espaço (tanto para professores quanto para alunos), em todas as formações, para exposição de práticas exitosas que tenham impacto na valorização da prática docente, na vida e emancipação dos estudantes e na intervenção e convívio com a escola com a comunidade. (TECPED, ENTREVISTA, 2021).

Sendo para os professores um momento de desenvolverem seus trabalhos a partir de suas potências criativas, onde lançam mão de atividades mais propícias aos interesses dos alunos, e, ao mesmo tempo, fogem das molduras sufocantes do Modelo Pedagógico do ICE; tornam as aulas mais participativas e dinâmicas.

Sobre o acolhimento, se trata do momento da entrada dos alunos no CEEP's, quando são recepcionados pela gestão, professores e por colegas de

turma, geralmente líderes de sala, que previamente, planejam como será o acolhimento. Isso ocorreu entre uma vez por semana ou quatro vezes por mês.

Sobre a formação continuada específica para professores licenciados: perguntamos se, na avaliação da entrevistada, é preciso fortalecer os ciclos de formação continuada especificamente para os professores licenciados que atuam nos CEEP's. E Por quê? A entrevistada nos respondeu que:

considero que sim. É preciso fortalecer num sentido de ampliar a frequência com que ocorrem essas formações, bem como torná-las de fato contínuas, ou seja, garantir que aja uma coerência e aprofundamento dos temas trabalhados. Além disso, é preciso garantir a participação que não só os professores licenciados participem dessas formações, mas também ter uma especial atenção aos professores bacharéis. (TECPED, ENTREVISTA, 2021).

Procuramos saber se existe orçamento pré-definido para a instituição ofertar a formação continuada para professores dos CEEP's. E para nossa surpresa:

não. Os orçamentos são encaminhados com antecedência, de acordo com cada formação, e dependem da aprovação ou não de acordo com orçamento geral da Secretaria de Educação. Nos CEEP's de tempo integral, a equipe de implantação, vinculada à Subcoordenadoria de Ensino Médio possui um orçamento específico para formações – mas essas formações são concebidas pela Subcoordenadoria de Educação Profissional. (TECPED, ENTREVISTA, 2021).

A precarização e a falta de mais organização das formações continuadas de professores licenciados ocorrem justamente diante da ausência de recursos financeiros predestinados para essas formações, acabando por tornar em dúvida a existência da formação continuada na prática, devido à inexistência de orçamento, tempo e espaço específicos.

Em relação à formação continuada ministrada pelo ICE aos professores dos CEEP's, podemos destacar que se baseiam numa concepção neoliberal de formação humana, sendo aligeirada, e tendo por objetivo o preparo técnico para o mercado do trabalho, e que repousam numa concepção de currículo tradicional. Traduzindo na prática, que os professores sigam as instruções propostas nos cadernos de formação do modelo escola da escolha, o que reduz totalmente o papel dos professores, pois assim passam ser simplesmente colaboradores produtivos e obedientes.

Essas influências negativas e opressões dos institutos privados para o trabalho pedagógico não foi sentido por unanimidade pelo conjunto de professores, posto que, na prática, essa compreensão se dividiu em dois grupos. O primeiro grupo foi composto pelos professores conscientes da opressão que sofreram, portanto, não admitiram os mandonismos dos institutos privados e suas influências negativas em suas práticas pedagógicas; este grupo é formado pelos militantes pela educação pública, gratuita, laica e de qualidade. Eles, na prática, no recorte temporal estudado, sofreram perseguições político-ideológicas, sendo às vezes devolvidos para a SEEC/RN pelas gestões dos CEEP's para serem transferidos de forma arbitrária para as escolas de educação regular da rede estadual, por não concordar o modelo pedagógico escola da escolha.

O segundo grupo foi formado pelos professores ingênuos ou pelos esclarecidos da opressão, mas que, por vários motivos, se adaptaram com essa situação, passando então a só enxergar vantagens no Modelo Pedagógico Escola da Escolha, pois nas disciplinas *Estudo orientado e Projeto de Vida*, o modelo pedagógico já vem com suas aulas prontas; este grupo de professores com isso facilitam os seus trabalhos.

Neste sentido, destacamos que a proposta de formação continuada de professores dos CEEP's ministrada pelo ICE não esteve de acordo com bases teóricas necessárias para uma formação humana integral e que não dialogou com a concepção de currículo integrado; também não esteve respaldada nas possibilidades de formação continuada para professores da educação profissional e tecnológica (EPT), descrita da legislação brasileira vigente (BRASIL, 2012. 2020; 2021), muito menos com as possibilidades formação continuada de professores da EPT sob a ótica da literatura crítica. Em síntese, as propostas de formação continuada do ICE não estão de acordo com as intencionalidades político-formativas do estado brasileiro, referente à formação continuada de professores para a EP.

Este fato se configura numa incongruência na prática educativa, visto que, nos discursos, projetos e planos pedagógicos só empregam belas pronúncias de termos popularmente conhecidos, porém sem dialogar com aqueles cunhados pela concepção marxista da educação profissional, posto que na prática, as formações continuadas oferecidas aos professores dos

CEEP's, pelos institutos privados entre 2017 e 2019, foram revestidas de intencionalidade e ações que repousam numa concepção de educação para o mercado e se baseiam numa concepção tradicional de currículo.

Neste cenário, a formação continuada se configurou num espaço-tempo de reflexão e de mobilização na perspectiva das necessidades imediatas, em detrimento da ressignificação do ser, fazer, da emancipação e saberes dos docentes dos CEEP's.

Posto que, o sentido central da formação continuada ministrada pelos institutos privados aos professores licenciados que atuam na educação profissional dos CEEP's do RN é o do preparo técnico para o mercado de trabalho, que reduziu o professor num colaborador produtivo e obediente. O que é totalmente o contrário dos sentidos da formação continuada de professores para a EP, baseados nas intencionalidades político-formativas do estado brasileiro, que são: 1) a Necessidade de atender aos desafios do seu fazer pedagógico; 2) a Utilidade de responder os seus anseios pessoais pelo saber, quer dizer, na busca pela produção do conhecimento; e 3) a Necessidade de ascender social, profissional e economicamente.

TÍTULO: CONGRESSO CIENTÍFICO E CULTURAL COMO POSSIBILIDADE
DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL



FONTE: ANTÔNIO CARLOS PANTOJA (2019)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa discutiu sobre a formação continuada para professores licenciados em atuação na educação profissional nos CEEP's do RN. Teve por objetivo compreender o processo de formação continuada de professores licenciados em atividade na Educação Profissional dos Centros Estaduais de Educação Profissional do Rio Grande do Norte (2017-2019), na tentativa de realçar ideias com potencial mediador para orientar a formação continuada transformadora como alternativa de preparação de professores para o enfrentamento dos desafios docentes em contextos escolares de educação profissional.

A metodologia da pesquisa foi de abordagem qualitativa (MINAYO, 2002; 2013), do tipo exploratória (GIL, 2002; 2008), contando com as seguintes técnicas operacionais: revisão bibliográfica, análise documental e entrevista aberta. Quanto à técnica de análise, adotamos os núcleos de significação para análise da entrevista. Com isso, o conteúdo colhido na entrevista foi analisado por meio da técnica de núcleos de significação, que se tratou de uma proposta de abordagem teórico-metodológica que, por sua vez, se apoiou na perspectiva sócio-histórica e na abordagem histórico-dialética.

Pesquisa esta que motivou reflexões em torno de um tema original que trata da formação continuada de professores licenciados para Educação Profissional dos CEEP's do Rio Grande do Norte (2017-2019). O trabalho dissertativo conduziu a pensar que a Educação Profissional; constitui-se campo específico de prática docente e pedagógica, exigindo aos profissionais licenciados uma formação continuada peculiar, tendo como ponto de partida conhecimentos elaborados durante o período da formação inicial.

A pesquisa também discutiu sobre as possibilidades de formação docente para o licenciandos da Educação Profissional, por meio do estudo da legislação brasileira vigente e da literatura crítica, com destaque para as práticas formadoras amparadas na metacognição e autoformação. Ainda foi dada relevância aos saberes docentes necessários à sua profissionalização, com vistas à problematização e reflexões sobre as práticas escolares instituídas em Centros Estaduais de Educação Profissional (2017-2019).

Na seção 3 desta dissertação, quando o pesquisador-autor do trabalho evidenciou a existência de projeto pedagógico, de procedimentos metodológicos e de materiais didáticos propostos por instituições privadas, que passaram a se dedicar à formação docente de licenciandos que atuam nos Centros de Estaduais de Educação Profissional (2017-2019), neste ponto, além da significativa apresentação e análise dos materiais didáticos de formação, também se apresentou a ampliação da análise interpretativa sobre eles, destacando as ideologias que fundamentaram a prática educativa proposta pelas instituições privadas de formação docente citadas no trabalho.

Sobre os achados da pesquisa, fizemos um estado do conhecimento sobre a formação continuada de professores licenciados da Educação Profissional, e encontramos apenas 5 (cinco) artigos que dialogaram com essa temática.

Também fizemos um levantamento acerca da trajetória das políticas de formação de professores licenciados e no Governo Lula; localizamos 10 (dez) dessas políticas, tais como: 1) Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR); 2) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); 3) Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA); 4) Programa Novos Talentos; 5) Universidade Aberta do Brasil (UAB); 6) Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial; 7) Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (PROINFO); 8) Programa Institucional de Qualificação Docente para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (PIQDTEC); 9) Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo – (PROCAMPO) e 10) Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais (PROLIND) – Educação Indígena.

Realizamos uma pesquisa documental sobre o marco legal na qual encontramos as possibilidades de formação continuada de professores sob a ótica da legislação vigente, também realizamos uma pesquisa bibliográfica e esboçamos um quadro com as possibilidades de formação continuada de professores sob o amparo da literatura crítica.

Dando continuidade, fizemos uma pesquisa sobre os materiais didáticos dos institutos privados propostos para a formação continuada de professores

da educação profissional no CEEP's, e localizamos todos os materiais didáticos que os institutos privados utilizam para a formação continuada dos professores, a saber, as avaliações diagnósticas e as sequências didáticas (do IQE), as atividades práticas e experimentais (do STEM Brasil) e os cadernos do modelo pedagógico Escola da Escolha (do ICE).

Nestes cadernos de formação do ICE, constatamos que as Disciplinas eletivas são algo positivo porque deram autonomia e liberdade aos professores para criarem e desenvolverem as suas atividades, sem censuras e constrangimentos e controle da coordenação de área, da coordenação pedagógica, da gestão da Escola e da equipe de implantação da Educação Profissional da rede Estadual, mesmo diante do modelo pedagógico escola da escolha, que é colocado como uma solução para todos os problemas atuais e futuros da escola, tanto relativos às questões da formação continuada dos professores, como da formação de gestores e líderes estudantis, quanto nas rotinas, nas decisões e nas normas da escola.

Por fim, realizamos a entrevista com a gestão da SUEP, e analisamos o conteúdo por meio dos núcleos de significação, o que possibilitou constatar a precarização e a carente organização das formações continuadas de professores licenciados. A entrevistada sinalizou para a escassez de recursos financeiros, tempo e espaços específicos destinados para essas formações, acabando por denunciar que a formação continuada na prática precisava ser agendada, planejada, desenvolvida e avaliada.

Em relação à formação continuada ministrada pelo ICE aos professores dos CEEP's podemos destacar que se basearam numa concepção neoliberal de formação humana, sendo aligeirada, e tendo por objetivo o preparo técnico para o mercado do trabalho, e que repousaram numa concepção de currículo tradicional. Traduzindo na prática, que os professores seguissem as instruções propostas nos cadernos de formação do modelo escola da escolha, o que reduziu totalmente o papel dos professores, pois assim passaram a ser simplesmente colaboradores produtivos e obedientes. E, portanto, não atendem às necessidades formativas dos professores dos CEEP's.

Neste sentido, destacamos que a proposta de formação continuada de professores dos CEEP's ministrada pelo ICE não estiveram de acordo com bases teóricas necessárias para uma formação humana integral e que não

dialogou com a concepção de currículo integrado; também não estiveram respaldadas nas possibilidades de formação continuada para professores da educação profissional e tecnológica (EPT), descritas da legislação brasileira vigente (BRASIL, 2012; 2020; 2021), muito menos com as possibilidades de formação continuada de professores da EPT, sob a ótica da literatura crítica. Em síntese, as propostas de formação continuada do ICE não estão de acordo com as intencionalidades político-formativas do estado brasileiro, referente à formação continuada de professores para a EP.

Posto que o sentido central da formação continuada ministrada pelos institutos privados aos professores licenciados que atuam na educação profissional dos CEEP's do RN é a do preparo técnico para o mercado de trabalho, que reduz o professor a um colaborador produtivo e obediente, o que é totalmente o contrário dos sentidos da formação continuada de professores para a EP baseada nas intencionalidades político-formativas do estado brasileiro, que foram: 1) Necessidade de atender aos desafios do seu fazer pedagógico; 2) Utilidade de responder os seus anseios pessoais pelo saber, quer dizer, na busca pela produção do conhecimento; e 3) Necessidade de ascender social, profissional e economicamente.

A formação continuada, de fato, acontece quando há inserção do professor em contextos escolares. Isso significa, espaço de formação para problematizar o pensamento para além dos saberes das licenciaturas.

A formação continuada de professores para a atuação na Educação Profissional deve se empenhar em ampliar os horizontes da *práxis* docente em contextos de imersão no mundo do trabalho, ressaltando os saberes docentes.

A busca do equilíbrio entre a teoria e a prática e articulação desses saberes docentes são o maior desafio no campo da Educação Profissional, pois envolve articular os próprios saberes e as áreas específicas de formação.

O estudo afirma que quando a formação continuada para professores licenciados é adequada contribui para o desenvolvimento profissional do trabalho docente mediador e intencional no campo da educação profissional integradora e transformadora.

Partindo da teorização crítica da formação de professores para a Educação Profissional, reconhecemos que tal formação continuada não deve se reduzir à preparação amestrada da mão de obra para as necessidades do

mercado de trabalho em educação. Ao contrário, deve ir muito além, e valorizar a formação humana integral.

Quando a educação é emancipadora compreende o trabalho numa dimensão libertadora, envolve o desvelar da dimensão humana integral para todos os integrantes do espaço educativo, entendidos como protagonistas nas discussões e decisões institucionais, destacadamente nas ofertas de educação profissional.

Os estudos sobre o referencial teórico da formação continuada apontam que é preciso conhecer as filosofias, teorias e práticas que devem orientar a formação de professores como possibilidade de transformação cultural e social. Para obter tal desiderato é preciso criar espaço-tempo que propicie mobilizações e mediações pedagógicas, superando a perspectiva tradicional que reduz e desvirtua a formação continuada de professores em atuação na Educação profissional. Isto significa superar a perspectiva de formação continuada entendida, tão somente, como encontros em que prevalecem a repetição de falas, de apresentação de slides sem intencionalidade formativa, sem planejamento, reflexividades, objetividades e potencial mediador, inclusive, por meio do monopólio dos institutos privados de formação.

Com isso, entendemos que a formação continuada para professores licenciados precisa ocupar a centralidade nas agendas das instituições de educação profissional, pois, na prática, muito se debate sobre as necessidades formativas dos professores bacharéis e tecnólogos, e em contrapartida, não se enfatiza sobre as formas e os tipos de formação continuada, transformadores para os professores licenciados.

Nesse sentido, para além das responsabilidades das instituições escolares, cabe ao próprio professor saber mediar a própria formação continuada, o que implica firmar um compromisso (ético, estético, social e político) com a sociedade. Educar pressupõe um compromisso, um projeto, uma finalidade e uma intencionalidade que não se resume simplesmente em fazer ciência, mas, que exige vontade de fazer acontecer, de transformar, e com isso, transformar-se.

Nesse horizonte, destacamos as possibilidades e perspectivas para a formação continuada de professores licenciandos em atuação na Educação

Profissional. Esse direcionamento ocorre pelo fato de que as pesquisas atuais destacam a visibilidade tão somente dos professores bacharéis e tecnólogos.

Em relação às formações continuadas que foram ofertadas pelos 3 (três) institutos privados aos professores dos CEEP's, entre 2017 e 2019, destacamos que não promoveram transformações significativas para os professores em atuação na educação profissional. E, ao mesmo tempo, deixamos claro que a formação continuada ofertada pelos institutos privados não respondeu as necessidades formativas dos professores licenciados, tecnólogos e bacharéis, por não promover a transformação da práxis destes professores, nem possibilidades de (re)construção dos seus saberes docentes e com isso, possibilitou a emancipação destes professores. Mas, ao contrário disso, os institutos privados reduziram o papel destes professores a meros colaboradores produtivos e obedientes, onde fazer é preciso, pensar não.

Em síntese, o estudo constatou que os holofotes estão direcionados para a formação de professores bacharéis na educação profissional, e não para os professores licenciados. Isso acabou por desenvolver, ao mesmo tempo, o esvaziamento do investimento e o ofuscamento da formação continuada para todos os professores, de modo geral, produzindo uma falsa impressão que somente os professores bacharéis e tecnólogos em atuação na educação profissional precisariam de formação continuada.

A formação continuada precisa ser compreendida enquanto mediação pedagógica, sendo, portanto, propiciadora da aprendizagem e do desenvolvimento dos sujeitos, no sentido emancipatório e transformador do saber.

A nossa pesquisa buscou dar vez, voz e visibilidade às necessidades formativas dos professores licenciados em atuação nos CEEP's. Isso nos remeteu a todo instante, a se opor à lógica, às ações e intenções neoliberais e mercadológicas dos organismos multilaterais de financiamento e dos institutos privados que orientam e fiscalizam a educação profissional ofertada no Estado, bem como, a repudiar posturas e ações da gestão da educação pública do Estado do RN que atentam contra a democracia no chão das escolas, principalmente nos CEEP's.

A crítica central presente na pesquisa destacou a forma precária como vem se constituindo a formação continuada de professores licenciados em

atuação na rede estadual de educação profissional do Rio Grande do Norte, principalmente nos CEEP's, onde usamos por base a discussão teórico-conceitual sobre a formação continuada de professores licenciados em atuação na Educação Profissional, orientada sob o paradigma emancipador e libertador.

Finalmente, a pesquisa colaborou com o campo epistêmico da Educação Profissional e com os seus reflexos na prática pedagógica ao tentar contribuir sobre o entendimento formal do que deve ser a formação continuada de professores em atuação na Educação Profissional, destacando, nesse percurso teórico e metodológico, o conjunto de possibilidades formativas que precisa ser adotada na práxis docente.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. São Paulo. **Educação & Sociedade**, ano 22, n.75, p.15-32, Ago/2001.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56-75, mar. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742015000100056&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: em 01 mar. 2021. <https://doi.org/10.1590/198053142818>.

ALVARADO PRADA, L. E. Pesquisa Coletiva na Formação de Professores. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 15 n. 28 maio/ ago. 2006.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. *In*. ALVES, Nilda (*et al.*). **Formação de professores: Pensar e fazer**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 73-88.

ANASTASIOU, Leá das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de Ensino na Universidade**. – 10. ed. – Joinville, SC: Editora Univille, 2015.

ANDRADE, Erika dos Reis Gusmão; MELO, Elda Silva do Nascimento (orgs.). **Formação docente e representações sociais: entre o vir a ser, o saber e ser professor**. – Curitiba: CRV, 2016.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Trabalho & Educação**, v. 17, n. 2, p. 53-63, 24 maio 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8586/6100>. Acesso em: 15 set. 2019.

BANDEIRA, Denise. **Material didático: conceito, classificação geral e aspectos da elaboração**. Disponível em: <http://www2.videolivriaria.com.br/pdfs/24136.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2017.

BARATO, Jarbas Novelino. **Educação profissional: saberes do ócio ou do trabalho**. São Paulo; Editora Senac São Paulo, 2004.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. Trad. Marco A. Nogueira. 6ª Ed. Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1997. Disponível em: <https://farofafilosofica.com/2017/03/29/norberto-bobbio-bibliografia-em-pdf-11-livros-para-download/>. Acesso em: 01 mai. 2019.

BRANDÃO, Marisa. Cursos superiores de tecnologia: uma formação intermediária. *In*: MOURA, Dante Henrique (org.). **Produção de**

conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional. 1. ed. Campinas/SP: Mercado de letras, 2013. v. 1. 476p. p. 307-343.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11. 741, de 16 de Julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art2. Acesso em: 12 de jul. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Congresso Nacional, 05 out. 1988. Anexo.
BRASIL. Constituição (1988). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 21 de dez. de 2015.

BRASIL. **Decreto 6.278/2007.** Altera o Decreto 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e regulamenta a Lei 11.494/2007. Disp.: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6278.htm. Acesso: 20 junho 2016.

BRASIL. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Poder Executivo, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/>. Acesso em: 16 dez. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 23 de julho de 2004.

BRASIL. **Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007.** Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IF, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília, 2007a. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm Acesso em: 08 out. 2013.

BRASIL. INEP. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024: Linha de Base.** Brasília, DF: Inep, 2015b.

BRASIL. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Congresso Nacional. Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 22 de dez. de 2015.

BRASIL. **DECRETO Nº 6.302, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2007**. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm>. Acesso em: 05 de jan. de 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.html> Acesso em: 05 de dez 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 6, DE 20 DE SETEMBRO DE 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 17 nov. 2020.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>>. Acesso em: 17 nov. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2021-pdf/167931-rcp001-21/file>> .Acesso em: 17 fev.. 2021.

CABRAL NETO, Antônio. (Organizador). **Política educacional: desafio e tendências**. Porto Alegre: sulina 2004. 213p.

CABRAL NETO, Antônio. Prefácio. *In*: FRANÇA, Magna. **Gestão e financiamento da educação: o que mudou na escola?**. – Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2005.

CABRAL NETO, Antônio; RODRIGUEZ, Jorge. Reformas Educacionais na América latina: cenários, proposições e resultados. *In*: CABRAL NETO, Antônio et al (Org.). **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Liber Livro, 2007.

CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARDOZO, Maria José Pires Barros; ARRIAS NETO, Enéas de Araújo. O ensino médio e a formação do trabalhador: competências para quem e para quê? . *In*: SOUSA, Antonia de Abreu; OLIVEIRA, Elenilce Gomes de (orgs.). **Educação profissional**: análise contextualizada. 2. ed. – Fortaleza: Edições UFC, 2014. – (Coleção labor).

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. – 2 ed. – São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

DOLY, A. M. Metacognição e mediação na escola. *In*: GRANGEAT, M. (coord.) **A Metacognição**: um apoio ao trabalho dos alunos. Porto: Porto Editora, 1999.

FELDENS, Maria das Graças Furtado. Desafios na educação de professores: Analisando e buscando compreensões e parcerias institucionais. *In*. SERBINO, Raquel Volpato (et. Al). **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 125-137.

FRANÇA, Magda. O financiamento da Educação Básica: do Fundef ao Fundeb. *In*: CABRAL NETO, Antônio et al (Org.). **Pontos e contrapontos da política educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Liber Livro, 2007.

FRANÇA, Magna. **Gestão e financiamento da educação**: o que mudou na escola?. – Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura produtiva econômica- social e capitalista. 3 ed. – São Paulo: Cortes: Autores Associados, 1989. (Coleção educação contemporânea)

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A política de educação profissional no governo Lula**: um percurso histórico controvertido. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005 1087. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Aceso em 30 de nov. de 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo. *In*: COSTA, Hélio & CONCEIÇÃO, Martinho da. (Org.) **Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e Certificação Educacional e Profissional**. São Paulo: CUT, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

- GAUTHIER, C. et. al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2.ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.
- GERMANO, José Willington. Na mira do mercado: políticas educacionais em tempos de globalização. *In*: VALENÇA, Márcio Moraes; GOMES, Rita de Cássia da Conceição (org.). **Globalização e desigualdade**. Natal: A. S. Editores, 2002.
- GRÉGOIRE, Jacques. **Avaliando as aprendizagens: os aportes da psicologia cognitiva**. Trad. Bruno Charles Magne. – Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 2000.
- IFRN. **Projeto de Criação do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional - PPGEF**. Natal: [S.l.], 2012. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/ensino/ppgep/documentos/legislacao/projeto-mestrado-versao-conselhos-finalizado>. Acesso em: 02 fev. 2020.
- IFRN. **Projeto de Criação do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional - PPGEF**. Natal: [S.l.], 2018. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/ensino/ppgep/documentos/projeto-de-criacao-do-doutorado>. Acesso em: 02 fev. 2020.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- KUENZER. Acácia. Ensino Médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal. -4 ed.-São Paulo: Cortez, 2007.
- LARROSA BONDIÁ, Jorge. Notas sobre a experiência a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n.º 19, pp. 20-28, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. – São Paulo: Cortez, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. O declínio da escola pública brasileira: apontamentos para um estudo crítico. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.). **História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil**. – Campinas, SP: Autores associados, 2011. – (Coleção memória da educação)
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. – 10. ed. rec. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos/coordenação Selma Garrido Pimenta)
- LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação continuada do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento**. (Tese de doutorado) São Paulo: Faculdade Educação, USP, 2001.
- LUIZ, Maria Cecília; RISCAL, Sandra Aparecida; BARCELLI, Juliana Carolina. Conselho escolar e processos formativos: reflexões teóricas e práticas realizadas. *In*: VASCONCELOS, Francisco Herbert Lima, SOARES, Swamy de Paula Lima, MARTINS, Cibelle Amorim; AGUIAR, Cefisa Maria Sabino (orgs).

Conselho escolar: processos, mobilização, formação e tecnologia. – Fortaleza: Edições UFC, 2013.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v.1, n.1, p.8-22, jan 2008.

MARTINS, Ana Paula de Albuquerque; MELO, Maria Alice. A formação continuada de professores da rede municipal de São Luis e a organização do ensino em ciclos. *In*: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; THERRIEN, Maria Nóbrega; MORAIS, Lélia Cristina de (orgs.). **Formação e desenvolvimento profissional em educação**. - São Luis, EDUFMA, 2017.

MORAIS, João Kaio Cavalcante de. **Os saberes docentes necessários ao trabalho do professor de Biologia no Ensino Médio Integrado**. 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Profissional, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

MARK, Karl; ENGELS, Frederich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MEDEIROS, Dayvyd Lavaniery Marques de. **Políticas de formação de professores com vistas à Educação Profissional:** um estudo sobre as licenciaturas e o PIBID oferecidos pelo IFRN-CNAT. Natal: 2016. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Profissional) IFRN, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. - São Paulo: Hucitec, 2013.

MONITORAMENTO da educação. Disponível em: <https://sigeduc.rn.gov.br/sigeduc/public/transparencia/pages/ensino/estudante_s.jsf>. Acesso em: 04 jul. 2021.

MOURA, Dante Henrique. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 29 de nov. de 2015.

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional tecnológica:** dualidade histórica e perspectivas de integração. *In*: 1ª CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, Brasília: 2006. No prelo.

MOURA, Dante Henrique. Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio nos anos 1990 e 2000: limites e possibilidades. *In*: OLIVEIRA, Ramon (org). **Jovens, ensino médio e educação profissional:** Políticas públicas em debate. - Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Papirus Educação).

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. [recurso eletrônico]. – Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

– (Coleção formação pedagógica; v. 3). Disponível em: portal.ifrn.edu.br/ifrn/.../trabalho-e-formacao-docente-naeducacao-profissional. Acesso em: 05 de mai. 2019.

MOURA, Dante Henrique; BARACHO, Maria das Graças (Orgs). **PROEJA no IFRN : práticas pedagógicas e formação docente / Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos.** – Natal: IFRN Editora, 2010. 235 p.: il. color.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Ensino médio, ensino técnico e educação profissional: delimitando campos. *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley(org.). **Educação e política no limiar do século XXI.** –2. Ed. – campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção educação contemporânea)

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação.** Publicações dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional Lisboa. 1997.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A pesquisa sobre a formação de professores para a educação profissional. *In*: MOURA, Dante Henrique (org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional.** 1. ed. Campinas/SP: Mercado de letras, 2013. v. 1. 476p. p. 77-106.

PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Orgs.). Dicionário da educação profissional em saúde. 2.ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. 478 p. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l43.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2021

PERONI, V.M.V. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013. Disp.: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/peroni.pdf>>. Acesso: 14 maio 2016.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado:** no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PIMENTA, S. G., ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002. –. (Coleção *Docência* em Formação; v. 1).

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. – São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8º ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, Gaudêncio. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: As contra-reformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de pesquisa em educação PPGE-UFES**, v. 19, p. 26-47, 2017.

RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia. **Ministério da Educação.** Programa Salto para o Futuro. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Boletim 07. Maio/Junho, 2006.

RAMALHO, Betânia Leite; NUNEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clemont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** – Porto Alegre: Sulina, 2003.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. **Relatório de Gestão**, Natal, RN, 2018c. Disponível em: <http://www.adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC00000000191184.PDF>. Acesso em: 31 maio 2020.

RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução n. 01/2015/CEE/CEB/SEEC/RN**, de 11 de fevereiro de 2015. Estabelece Normas para a Educação Profissional no Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2015.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

SANTOS, Luciano Francisco dos. **Plano Nacional de Educação (2014-2024) e racionalidade do tempo-espaço escolar: o olhar na educação profissional.** Anais do III Colóquio Nacional - A produção do Conhecimento em Educação Profissional: Plano Nacional de Educação (2014-2024). De 04 a 07 DE agosto de 2015. IFRN-Campus Natal Central, Natal/RN. Disponível: <<http://portal.ead.ifrn.edu.br/coloquio-publicacoes-2/coloquio-publicacoes-de-2015>>. Acesso em 29 nov. 2015.

SANTOS, Luciano Francisco dos; TAVARES, Andrezza Maria Batista do Nascimento; MELO, Elda Silva do Nascimento. Formação continuada de professores licenciados em atuação na educação profissional: possibilidades e perspectivas. *In: COLÓQUIO NACIONAL E COLÓQUIO INTERNACIONAL A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL*, 5., 2., 2019, Natal. Anais do 5º Colóquio Nacional e 2º Colóquio Internacional a Produção do Conhecimento em Educação Profissional: regressão social e resistência da classe trabalhadora. Natal: IFRN, 2019a. Disponível em: <https://coloquioep.com.br/anais/trabalhos/linha2/submissao26.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2019.

SANTOS, Luciano Francisco dos; TAVARES, Andrezza Maria Batista do Nascimento. Interfaces entre formação humana integral e educação profissional. *In: NASCIMENTO, José Mateus do; SILVA, José Moisés Nunes da (Org). Educação Profissional e contradições sociais: pontos e contrapontos.* Natal: Editora FAMEN, 2019. p. 117-123. DOI: <https://doi.org/10.36470/famen.2019.lc12>

SANTOS, L. F. dos; TAVARES, A. M. B. do N. Policies for professional education and the influence of international organizations: points and counterpoints on education for workers in Brazil. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 7, p. e361974061, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i7.4061. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4061>. Acesso em: 18 nov. 2020.

SAVIANI, Dermeval. A função docente e a produção do conhecimento. *In: Educação e Filosofia*, 11(21 e 22). p. 127-140. Jan./jun. e jul. dez. 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024)**: por uma outra política educacional. – 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Autores Associados, 2016. -- (Coleção educação contemporânea)

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 9. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1991. -- (Coleção polêmicas do nosso tempo)

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112p (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. –. 3 ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. – (Coleção memória da educação)

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnicidade. *In*: **Educação, Trabalho e Saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, v. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, Dermeval. O estado e a promiscuidade entre o público e o privado na história da educação brasileira. *In*: SAVIANI, Dermeval (Org.). **Estado e políticas Educacionais na História da Educação Brasileira**. Vitória, ES: Edufes, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional no Brasil após a Ditadura Militar. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 291-304, jun. 2018. ISSN 1676-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652795>. Acesso em: 21 mar. 2019. doi: <https://doi.org/10.20396/rho.v18i2.8652795>.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. – 2. ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Desafio da Formação Humana no mundo contemporâneo. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n.29, p.153-164, jul./dez., 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SOARES, Júlio Ribeiro. **Atividade docente e subjetividade**: sentidos e significados atribuídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades de sala de aula. São Paulo: 2011. Tese (Doutorado em Educação) PUC-SP, 2011. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/15990/1/Julio%20Ribeiro%20Soares.pdf>. Acesso em: 01 out. 2020.

SOARES, Júlio Ribeiro. **Metodologia de pesquisa por meio de núcleo de significação na perspectiva sócio-histórica**. Natal, 2021. 1 vídeo (2:12:33h). publicado pelo canal Faculdade FAMEN. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=FhoiLG6UGA0>>. Acesso em 21 de mar. De 2021.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Formação inicial e continuada de professores para a educação profissional: a política e a produção do conhecimento para a emancipação. *In*: MOURA, Dante Henrique (org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. 1. ed. Campinas/SP: Mercado de letras, 2013. v. 1. 476p. p.385-407.

SOUZA, Salete Eduardo de. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. *In*: **Jornada de Prática de Ensino**, 4., 2007, Maringá, Disponível em: <http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf>. Acesso em: 16 maio 2018.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, agosto de 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em 10 jun. 2019.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Clemon. LAHAYE, Lebastien. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. *In*: Dossiê: Interpretando o trabalho docente. **Teoria & Educação** nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

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

TAVARES, Andrezza Maria Batista do Nascimento; AZEVEDO, Márcio Adriano de; SILVA, Cybelle Dutra da; MEDEIROS, Dayvyd Lavaniery Marques de. Educação Profissional e currículo integrado a partir de eixos estruturantes no Ensino Médio. *In*: MOURA, Dante Henrique (Org.). **Educação Profissional: desafios teórico-metodológicos e políticas públicas**. – Natal: IFRN, 2016.

TAVARES, Andrezza Maria B. do Nascimento. Pedagogia social e juventude em exclusão: compreensões necessárias à formação de professores. **HOLOS**, [S.l.], v. 4, p. 18-32, ago. 2015. ISSN 1807-1600. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3220>. Acesso em: 26 mai. 2019. doi:<https://doi.org/10.15628/holos.2015.3220>.

TAVARES, Andrezza; SANTOS, Luciano. Democracia, espaço escolar e contradições. *In*: **Potiguar Notícias**. Parnamirim, RN. 2019. Disponível em <http://www.potiguarnoticias.com.br/colunas/post/2743/Democracia-espao-escolar-e-contradies>. Acesso em: 20 de abr. 2019.

TAVARES, Andrezza Maria Batista do Nascimento; SANTOS, Fábio Alexandre Araújo dos; SILVA, José Moisés Nunes da. Dinâmica do programa de residência pedagógica no IFRN: alternativa para o fortalecimento dos cursos de licenciatura? *In*: TAVARES, Andrezza; SOUSA, Karla Cristina Silva; CRUZ,

Keila. **Residência pedagógica e formação docente em debate inicial:** formação docente em questão. Natal: IFRN, 2019. 480 p: il.

ZIRMMERMAN, Juliana (Org.). **Modelo Pedagógico:** Introdução às Bases Teóricas e Metodológicas do Modelo Escola da Escolha. 2.ed. Recife: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, 2016a.

ZIRMMERMAN, Juliana (Org.). **Modelo Pedagógico:** conceitos. 2.ed. Recife: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, 2016b.

ZIRMMERMAN, Juliana (Org.). **Modelo Pedagógico:** instrumentos e rotinas. 2.ed. Recife: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, 2016c.

ZIRMMERMAN, Juliana (Org.). **Modelo Pedagógico:** metodologias de êxito da parte diversificada do currículo – práticas educativas. 2.ed. Recife: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, 2016d.

ZIRMMERMAN, Juliana (Org.). **Modelo Pedagógico:** princípios educacionais. 2. ed. Recife: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, 2016e.

ZIRMMERMAN, Juliana (Org.). **Modelo Pedagógico:** Tecnologia de Gestão Educacional: princípios e conceitos, liderança servidora e motivação, planejamento e operacionalização. 2.ed. Recife: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, 2016f.

ZIRMMERMAN, Juliana (Org.). **Modelo Pedagógico:** metodologias de êxito da parte diversificada do currículo – componentes curriculares, Ensino Médio. 2.ed. Recife: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, 2016g.

ZIRMMERMAN, Juliana (Org.). **Modelo Pedagógico:** práticas educativas, Ensino Médio. 2.ed. Recife: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, 2016h.

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
RIO GRANDE DO NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Caro(a) Colaborador(a),

A presente pesquisa trata sobre: **“FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES LICENCIADOS DOS CEEP’S DO RIO GRANDE DO NORTE (2017-2019)”**, realizada no Mestrado Acadêmico em Educação Profissional (PPGEP) do IFRN. Solicitamos a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido, autorizando a utilização pública das informações coletadas por meio de questionário disposto em seguida.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Esta pesquisa trata sobre a Dissertação de mestrado intitulada: **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES LICENCIADOS DOS CEEP’S DO RIO GRANDE DO NORTE (2017-2019)** sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares, docente do IFRN.

O objetivo é investigar o processo de formação continuada de professores licenciados em atividade na Educação Profissional dos Centros Estaduais de Educação Profissional do Rio Grande do Norte (2017-2019).

Solicitamos a autorização para realizar entrevista aberta, bem como, registro icnográfico (fotos e filmagens) e apresentar os resultados deste estudo em trabalhos e eventos científicos ou publicar em revistas científicas.

Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Ainda, informamos que a pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde ou reputação.

Devido a situação pandêmica da Covid-19 a entrevista será realizada na forma on-line, pelo dispositivo Google Meet que foi o que mais adequado com o interesse da pessoa colaboradora da entrevista.

Esclarecemos que a participação no estudo é voluntária e, portanto, que o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador (a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. Os pesquisadores estarão à disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para a publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Colaborador(a) com a Pesquisa

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o pesquisador: (84) 99693-6619. Endereço: Rua Desportista João Alfredo de Oliveira, Nº 43, Bairro Pajuçara, Natal/RN. E-mail: luucsantos@gmail.com

Atenciosamente,

Mestrando Luciano Francisco dos Santos (Pesquisador)

Natal, MARÇO de 2021.

APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

GUIÃ DE ENTREVISTA ABERTA

Gestão de Educação Profissional ofertada nos CEEP's, vinculados à Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte

1.1 Enquadramento

A seguinte entrevista aberta é parte integrante da nossa Dissertação de Mestrado, intitulada **“FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES LICENCIADOS DOS CEEP'S DO RIO GRANDE DO NORTE (2017-2019)”**, que tem por objetivo analisar o processo de formação continuada de professores licenciados em atividade na Educação Profissional dos Centros Estaduais de Educação Profissional do Rio Grande do Norte (2017-2019).

Por meio da entrevista procuramos conhecer os sentidos que a gestão, em nível de Subcoordenadoria de Educação Profissional (SUEP), órgão diretamente responsável pela Educação Profissional ofertada nos CEEP's, atribui às dimensões epistêmica, política, curricular e pedagógica no concernente às práxis do campo da Educação Profissional. De modo específico, a pesquisa busca conhecer as orientações curriculares para a formação continuada de professores licenciados em atuação profissional nos CEEP's; destacar a teorização que norteia o currículo das formações continuadas; fundamentar os tipos de formação continuadas que são ofertadas para os professores dos CEEP's, destacando a sua frequência e modalidades.

Os temas abordados nas questões da entrevista são constituídos por 8 (oito) blocos temáticos, cujas respostas permitirão identificar os principais significados e sentidos (significações) relacionados a formação continuada de professores licenciados dos CEEP's enquanto *lócus* de ensino técnico e profissional em que atuam professores da rede Estadual de Educação do RN.

Devido a situação pandêmica da Covid-19 a entrevista será realizada na forma on-line, pelo dispositivo Google Meet que foi o que mais adequado com a disponibilidade da colaboradora da entrevista. Neste sentido, faremos um contato prévio (por e-mail e/ou telefone), convidando-a, para a entrevista, momento em que será explicado os objetivos da entrevista e, caso aceite

participar na pesquisa, ficará ao seu critério escolher um dispositivo e autorizar a gravação, cumprindo-se deste modo, os requisitos éticos do consentimento informado.

É importante destacar que a participação da entrevista ocorrerá de forma voluntária e que todas as informações obtidas serão sigilosas, sendo que apenas o pesquisador terá acesso ao conjunto dos dados, que serão tratados e conservados de forma a garantir o anonimato das fontes. Faremos apenas a divulgação de trechos da entrevista no âmbito da nossa Dissertação, ainda sim, mantendo o anonimato da entrevistada.

Destinatário: Subcoordenadoria de Educação Profissional (SUEP) da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte.

Tema: Significações da formação continuada ofertada aos professores licenciados da educação profissional no âmbito dos CEEP's.

Objetivo Geral: Conhecer os sentidos da formação continuada ofertada aos professores licenciados da educação profissional em atividade profissional nos CEEP's.

1.2 Estruturação

Com base no objetivo do estudo é importante definir blocos temáticos que permitam a elaboração do instrumento de investigação e posterior análise das informações recolhidas. Desta forma, para a sua estruturação destacam-se os sentidos a seres destacados pela colaboradora a partir da socialização de suas percepções, impressões e informações.

Para cada um dos blocos temáticos (A, B, C, D, E, F, G e H) definimos objetivos específicos e formulamos questões problematizadoras, como indicado na tabela que segue. Nos blocos temáticos optamos pela elaboração de perguntas fechadas e abertas no intuito da obtenção de informações sobre percepções, impressões e olhares caracterizados pelas subjetividades do sujeito envolvido na entrevista, proporcionando a possibilidade da pessoa entrevistada discorrer sobre a pergunta proposta. As perguntas foram

elaboradas com o intuito de permitir a sequência de pensamento com a continuidade da conversação.

Blocos Temáticos:

A – Apresentação e legitimação da entrevista

B – Caracterização da entrevistada

C – Ambientação da entrevista

D – Perfil profissional dos professores que atuam nos CEEP's, formas de ingresso, a frequência e modalidade das formações continuadas que são ofertadas nos CEEP's

E – Política de oferta da formação continuada para professores licenciados da educação profissional

F – Concepção curricular da rede estadual do RN

G – Teorização sobre formação continuada para professores licenciados da educação profissional

H - Verificação de práxis transformadoras nos CEEP's

Quadro 13 – Esquema metodológico da entrevista aberta

| BLOCOS TEMÁTICOS | OBJETIVOS ESPECÍFICOS | QUESTÕES |
|--|--|--|
| A – Apresentação e legitimação da entrevista | Explicitar os objetivos da entrevista; esclarecer eventuais dúvidas; garantir a confidencialidade; Solicitar autorização para o registro/gravação da entrevista. | Explicar resumidamente qual é a proposta do trabalho; Explicar os objetivos da entrevista; Explicar a importância da participação da entrevistada para a pesquisa; Assegurar o caráter confidencial das informações prestadas; Pedir autorização para gravar a entrevista; Agradecer a colaboração. |
| | Identificar a entrevistada por gênero, idade e profissão; Verificar a formação | Qual é a sua idade? Qual o seu nível acadêmico? |

| | | |
|---|--|--|
| <p>B - Caracterização da entrevistada</p> | <p>acadêmica da entrevistada;</p> <p>Verificar o tempo de serviço no setor;</p> <p>Esboçar a trajetória profissional da entrevistada.</p> | <p>Qual é a sua formação inicial?</p> <p>Há quanto tempo trabalha nesse setor de gestão da educação profissional?</p> <p>Fale sobre sua trajetória profissional, focando, em especial, nos cursos voltados à educação profissional.</p> |
| <p>C - Ambientação das instituições</p> | <p>Identificar as condições de funcionamento dos CEEP's: localização, espaço físico, mobiliário, equipamentos e organização técnica.</p> | <p>Como você avalia as condições de funcionamento dos CEEP's, laboratórios de ensino, salas de aula, equipamentos? A localização da escola é adequada aos alunos?</p> <p>As instalações e mobiliários institucionais são adequados aos currículos dos cursos?</p> <p>Existem espaços laboratoriais adequados aos cursos profissionais de cada CEEP? Justifique!</p> <p>A organização técnica dos diferentes ambientes permite a constituição de ambientes de aprendizagem para além da sala de aula?</p> |
| <p>D – Perfil profissional dos professores que atuam nos CEEP's, formas de ingresso, a frequência e modalidade das formações continuadas que são ofertadas nos CEEP's</p> | <p>Identificar o perfil profissional dos professores;</p> <p>Identificar a frequência e modalidades das formações continuadas ofertada aos docentes dos CEEP's;</p> <p>Analisar o perfil e a formação exigida para as/os coordenadoras/os de área de conhecimento.</p> | <p>Qual é a formação profissional inicial exigida para os professores?</p> <p>Como se dá o processo de seleção dos professores bacharéis, licenciados e tecnólogos nos CEEP's ocorre da mesma forma? Justifique!</p> <p>Qual é a frequência e modalidades das formações continuadas ofertada aos docentes dos CEEP's? Justifique!</p> <p>Como se dá o processo de seleção dos professores para atuar na coordenação de cada área de</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | conhecimento? |
| <p>E – Política de oferta da formação continuada para professores licenciados da educação profissional</p> | <p>Conhecer a existência de política ou instrumento normativo que defina as questões relativas ao currículo e a oferta dos tipos de formação continuada;</p> <p>Identificar os tipos de formação continuada que são ofertados pelos professores dos CEEP's;</p> <p>Averiguar se existe avaliação da qualidade das formações continuadas ofertadas nos CEEP's;</p> <p>Identificar se existe alguma avaliação de feedback dos professores sobre as formações continuadas que são ofertadas nos CEEP's.</p> <p>Identificar os espaços ou espaços destinados à formação continuada de professores licenciados dos CEEP's</p> | <p>Em sua avaliação é preciso fortalecer os ciclos de formação continuada especificamente para os professores licenciados que atuam nos CEEP's? Por que?</p> <p>Existe orçamento pré-definido para a instituição ofertar a formação continuada para professores dos CEEP's?</p> <p>Quais as políticas ou instrumento normativo que definem as questões relativas ao currículo da formação continuada de professores licenciados?</p> <p>Quais são os tipos de formação continuada que são ofertados para os professores licenciados dos CEEP's?</p> <p>Qual a especificidade da formação continuada para os professores licenciados que atuam no CEEP's?</p> <p>Quais os principais espaços destinados à formação continuada de professores licenciados nos CEEP's?</p> <p>Existem alguma parceria público-privada para a oferta das formações continuadas que são ofertadas aos professores dos CEEP's?</p> <p>Existe alguma avaliação que verifique a qualidade das formações continuadas que são ofertadas aos</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | professores? Existe alguma avaliação de feedback dos professores sobre as formações continuadas que são ofertadas que são ofertadas? |
| F – Conceção curricular da rede estadual do RN | Conhecer qual é a concepção curricular que a rede estadual do RN se baseia para nortear a formação continuada para professores licenciados da educação profissional. | Qual é a concepção curricular que a rede estadual do RN se baseia para nortear a oferta de formação continuada para professores dos CEEP's? |
| G – Teorização sobre formação continuada para professores licenciados da educação profissional | Conhecer qual a teorização que embasa o pensamento e as ações de formação continuada de professores em atividade nos CEEP's. | Quais os referenciais teóricos que inspiram a formação continuada para professores licenciados da educação profissional? A instituição apoia ciclos de estudos sobre a teorização do campo da Educação Profissional, bem como ciclos de socialização de experiências? |
| H - Verificação de <i>práxis</i> transformadoras nos CEEP's | Identificar casos de <i>práxis</i> transformadoras que alargam os percursos do currículo nos CEEP's. | É possível socializar casos de <i>práxis</i> transformadoras a partir das experiências dos professores licenciados dos CEEP's? Quais os desafios ou limitações da formação continuada ofertadas aos professores licenciados dos CEEP's? Você considera que os cursos de educação profissional ofertados nos CEEP's, estão ajustados às demandas da sociedade atual? |

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).