



**O CONSELHO DE CLASSE DO IFRN – CAMPUS
CAICÓ: LÓCUS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES**

Bernardino Galdino de Sena Neto
Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares

Bernardino Galdino de Sena Neto
Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares

**O CONSELHO DE CLASSE COMO LÓCUS DE
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**



Copyright © 2025 TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À FACULDADE METROPOLITANA NORTE RIOGRANDENSE – FAMEN. De acordo com a Lei n. 9.610, de 19/2/1998, nenhuma parte deste livro pode ser fotocopiada, gravada, reproduzida ou armazenada num sistema de recuperação de informações ou transmitida sob qualquer forma ou por qualquer meio eletrônico ou mecânico sem o prévio consentimento do detentor dos direitos autorais. O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade dos autores.

DOI: <https://doi.org/10.36470/famen.202516>

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

S474c Sena Neto, Bernardino Galdino de

O conselho de classe como locus de formação continuada de professores da Educação Profissional [recurso eletrônico] / Bernardino Galdino de Sena Neto e Andreza Maria Batista do Nascimento Tavares. – Natal, RN: Editora FAMEN, 2025.

4.13 Mb ; PDF ; il.

ISBN: 978-65-87028-61-3.

DOI: <https://doi.org/10.36470/famen.202516>.

1. Educação Profissional. 2. Conselho de Classe. 3. Ensino e aprendizagem. I. Tavares, Andreza Batista do Nascimento.
II. Título.

CDD: 371.271

CDU: 371

Elaborada pelo Bibliotecário Miqueias Alex de Souza Pereira CRB – 15/925

Índice para Catálogo Sistemático:

1. Conselho de Classe – 370
2. Organização do sistema de Educação e Ensino – 37



Rua São Severino, n. 18, Bairro Bom Pastor, Natal/RN, CEP: 59060-040 CNPJ: 23.552.793/0001-57, Inscrição Estadual: 204392322, Inscrição Municipal: 2142633, editora@famen.edu.br e telefone: (84) 3653-6770.



Rua São Severino, 18 – Bom Pastor, Natal – RN, 59060-040

Diretoria Geral
Valdete Batista do Nascimento

Coordenação de Pesquisa e de pós-graduação
Wendella Sara Costa da Silva

Conselho Editorial da FAMEN

Editora Chefe

Profa. Dra. Andrezza M. B. Do N. Tavares – Instituto Federal de Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Natal, RN, Brasil.

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5187018279016366>.

Editora Adjunto

Prof. Dr. Fábio Alexandre Araújo dos Santos – Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Natal, RN, Brasil.

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8334261197856331>.

Conselho Editorial Internacional

Presidente: Dr. Bento Duarte da Silva
Dr. Manuel Tavares
Dr. Dionísio Luís Tumbo
Dr. Gabriel Linari
Dra. Cristina Rafaela Riccì
Me. Gustavo Adólfo Fernández Díaz
Dr. Manuel Teixeira

Dra. Antonia Dalva França Carvalho
Dra. Elda Silva do Nascimento Melo
Dra. Karla Cristina Silva Sousa
Dr. Márcia Adelino da Silva Dias
Dr. Adir Luiz Ferreira
Dra. Giovana Carla Cardoso Amorim
Dra. Lucila Maria Pesce de Oliveira

Comitê Científico Interdisciplinar

Presidente: Dr. Rylanneive L. P. Teixeira
Dra. Juliana Alencar de Souza
Dr. Júlio Ribeiro Soares
Dra. Leila Salim Leal
Dra. Christiane M. T. de M. Gameleira
Dr. José R. Lopes de Paiva Cavalcanti
Dra. Kadydja Karla Nascimento Chagas
Dr. Avelino de Lima Neto
Dr. Sérgio Luiz Bezerra Trindade
Dr. Eduardo Henrique Cunha de Farias
Dr. Bruno Lustosa de Moura
Dra. Maria da C. Monteiro Cavalcanti
Dr. José Moisés Nunes da Silva
Dra. Francinaide de L. Silva Nascimento
Dr. José Paulino Filho

Dr. Marcos Torres Carneiro
Dr. Bernardino Galdino de Sena Neto
Dr. José Flávio da Paz
Dra. Laércia Maria Bertulino de Medeiros
Dra. Maria das Graças de A. Baptista
Dr. Antonio Marques dos Santos
Dr. Luiz Antonio da Silva dos Santos
Dra. Wendella Sara Costa da Silva
Ma. Valdete Batista do Nascimento
Ma. Maria Judivanda da Cunha
Me. João Maria de Lima
Me. Eric Mateus Soares Dias
Me. Adriel Felipe de Araújo Bezerra
Me. Rayssa Cyntia Baracho Lopes Souza

Bibliotecário

Miqueias Alex de Souza Pereira

Projeto Gráfico, diagramação e Capa

Eddean Riquemberg C. Xavier

Revisão de Textos

Prof. Dr. Dayvyd Lavaniery Marques de Medeiros

Prefixo editorial: Editora FAMEN

Linha editorial: Acadêmica

Disponível para download em: <https://editorafamen.com.br/>



SOBRE O AUTOR



**Bernardino Galdino de
Sena Neto**

Licenciado em História e Pedagogia. Bacharel em Administração Pública. Especialista em Educação Inclusiva e em Gestão Pública. Mestre e Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, com ênfase em Educação Profissional - PPGEPI/IFRN. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEPI da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, e docente do curso de Pedagogia. Atualmente é coordenador do colegiado de Pedagogia (2024-2026), membro do Núcleo Docente Estruturante do curso de Pedagogia, e conselheiro/relator da Câmara de Graduação/UESB. Coordena também o Núcleo de Acompanhamento de Discentes e Egressos - NADE, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, coordenação vinculada ao Centro de Educação Aberta e a Distância CEAD/UESB. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação e Educação - Escolar e Não Escolar - GEPE. Orienta pesquisas na graduação e pós-graduação principalmente nos temas: Formação Inicial e Continuada de professores no espaço escolar e não escolar, e Estágio Supervisionado. <https://orcid.org/0000-0001-5922-5093>

SOBRE A AUTORA



Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares

Sou uma pesquisadora apaixonada pela educação e pela comunicação, com uma jornada acadêmica e profissional diversificada e enriquecedora. Obtive meu título de pós-doutorado na Universidade do Minho, em Portugal, e na UFPI, com foco em Educação. Anteriormente, conquistei meu doutorado e mestrado em Ciências da Educação na UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN), além de graduações em Pedagogia, Psicopedagogia e Jornalismo pela mesma instituição.

Minhas atividades profissionais refletem o gosto pelos campos da Formação Profissional de professores, Educação Profissional, Ensino Superior, Processos Cognitivos, Teorias da Aprendizagem, Teorias da Comunicação, Educação Escolar e Não-Escolar. Estou comprometida em continuar contribuindo para o avanço dessas áreas tão fundamentais para o desenvolvimento educacional e social.

E-mail: andrezza.tavares@ifrn.edu.br.

APRESENTAÇÃO

A discussão em torno da formação de professores para a Educação Profissional no Brasil perpassa pela histórica questão da fragmentação das políticas destinadas a esse fim, caracterizando a formação por meio de processos de aligeiramento para atender a demandas produtivas em detrimento ao desenvolvimento integral do sujeito docente. Com base nesse histórico e nas mudanças sociais e políticas da conjuntura atual, faz-se necessário compreender os diversos espaços de formação de professores, tendo em vista as possibilidades de formação que emergem no contexto da atividade do professor.

Ao defender a tese de que os conselhos de classe de instituições de Educação Profissional se constituem em espaços de alargamento da formação de professores, a partir da problematização das necessidades formativas necessárias para o trabalho docente, o objetivo geral desta pesquisa assentou-se na perspectiva de interpretar os sentidos que trabalhadores do campo da Educação Profissional atribuem às necessidades formativas e à formação continuada de professores a partir da dinâmica dos conselhos de classe do IFRN *campus* Caicó.

Com realização de pesquisa do tipo exploratória de abordagem qualitativa, conforme descreve Gil (2008), e utilização

do procedimento metodológico dos núcleos de significação discutidos por Aguiar e Ozella (2006), Soares (2011) e Tavares (2022), a pesquisa caminhou pelos vieses subjetivos da interpretação, tendo por base que consolidou a construção de dados, falas de sujeitos que vivenciam as dinâmicas dos conselhos de classe da instituição que serviu como lócus de estudo: o *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, localizado na cidade de Caicó, interior potiguar.

Considerando a metodologia dos núcleos de significação, é importante frisar que está se fundamenta no materialismo histórico-dialético por meio das categorias historicidade, mediação e contradição, e na psicologia sócio-histórica por meio das categorias pensamento-palavra, sentido-significado e subjetividade-objetividade. Tais categorias subsidiaram a análise dos dados.

A pesquisa empírica permitiu inferir que no “chão” do IFRN *campus* Caicó reside um campo fértil de possibilidades, ao considerarmos aquele espaço como um lugar onde se oferta educação básica profissional, graduação, pós-graduação e cursos de formação inicial e continuada – FIC, congregando esforços no ensino, na pesquisa e na extensão.

Considerando que são legalmente admitidos profissionais sem cursos de licenciatura para os cargos de

docente, nos permitiu inferir também que existem necessidades formativas que constantemente emergem no fazer docente na escola. Nesse sentido as lacunas formativas se revelam no instante em que tais sujeitos, tanto os professores bacharéis, como também os professores licenciados, se veem diante da diversidade de situações que permeiam a sala de aula e a escola, e necessitam de um lugar seguro para discussão e busca de soluções.

Esses espaços se apresentam na escola de diversas formas: as trocas de experiências na sala do servidor, as reuniões pedagógicas, e, especialmente, os conselhos de classe, pelo teor dos assuntos debatidos, como avaliação, metodologias de trabalho, relacionamentos interpessoais, dificuldades de aprendizagem, dentre outros. Apontamos os conselhos de classe como lugar seguro pelo aspecto democrático e participativo que este representa na escola preconizando diálogo e formação.

Como palavras-chave para este trabalho de pesquisa elencamos as necessidades formativas, a formação continuada, o conselho de classe e a Educação Profissional como palavras condutoras das ideias apresentadas no decorrer do texto.

Este livro está estruturado em cinco capítulos. O capítulo um apresenta a contextualização e introdução ao objeto de estudo, seguido da problematização, das questões norteadoras da pesquisa, da tese a ser defendida, dos objetivos de investigação,

das justificativas e da relevância do estudo, além do recorte metodológico utilizado para produzir e analisar os dados.

O capítulo dois traz uma discussão em torno da educação e da participação no campo da Educação Profissional. O capítulo três aborda um breve histórico da formação e das necessidades formativas de professores no campo da Educação Profissional no Brasil. O capítulo quatro delinea, discute e significa os dados produzidos em campo, e o capítulo cinco compartilha as inferências dos resultados da pesquisa em reflexões adicionais ao estudo. Por fim, apontamos as referências bibliográficas utilizadas.

Boa leitura!

Bernardino Galdino de Sena Neto

PREFÁCIO

Os seres humanos podem ansiar pela certeza absoluta; podem aspirar a alcançá-la; podem fingir, como fazem os partidários de certas religiões, que a atingiram. Mas a história da ciência – de longe o mais bem-sucedido conhecimento acessível aos humanos – ensina que o máximo que podemos esperar é um aperfeiçoamento sucessivo de nosso entendimento, um aprendizado por meio de nossos erros, uma abordagem assintótica do Universo, mas com a condição de que a certeza absoluta sempre nos escapará (Sagan, 2006, p. 46).

A educação é uma prática social humana, portanto, cultural e histórica, que configura e se revela nos processos formativos existentes nas diversas esferas da sociedade, seja a família, os meios de comunicação, a escola ou as ações cotidianas. Isso posto, devemos enfatizar que não existe indivíduo sem educação, porque, como prática social, a educação sempre se faz presente em nossa vida, constituindo nossas múltiplas e diferentes formas de pensamentos, ações e afetos, onde quer que estejamos. Os processos formativos, porém, apresentam inúmeras especificidades, a depender de questões macro e micro da escola, da família e da sociedade, em geral. Assim sendo, não cabe questionar se uma determinada pessoa é ou não é educada,

mas qual o tipo de educação dessa pessoa, pois essa é uma questão que tem a ver com os processos formativos que a constituem.

Com isso, estamos considerando que os processos formativos são múltiplos, diversos e contraditórios. Múltiplos, porque são muitos os processos que podem existir com a finalidade de desenvolver as práticas educacionais; porém, esses múltiplos processos não são necessariamente convergentes, uma vez que se alguns apresentam tendências mais individualistas (seja na escola ou na família, por exemplo), outros podem se destacar pela dinamicidade colaborativa de grupos de apoio; mas também estamos considerando a possibilidade de serem dialeticamente contraditórios, de tal modo que, num movimento contínuo e ininterrupto, um constitui o outro (as práticas educacionais familiares e escolares, p.e., se constituem mutuamente, mesmo que de forma divergente e não consciente; porém, jamais dicotomicamente na formação da criança).

Devemos considerar, contudo, que nenhuma discussão sobre processos formativos é completa se não faz menção ao que chamamos de necessidades educacionais, aqui entendidas como estados de carência de alguma formação. Afinal, como se enfatiza na discussão sobre o procedimento dos núcleos de significação (Aguilar; Ozella, 2013), são as nossas necessidades, ao se transformarem em motivos, que mobilizam o corpo, sempre implicados de afetos, para a ação.

Isso posto, o que intencionamos enfatizar é que, diante de tantas e aceleradas mudanças no mundo humano e da natureza, sejam ambientais ou sociais, econômicas, científicas e tecnológicas ocorridas ao longo da história, em especial a partir do Século XX, período este que coincide com o advento do aumento de demanda por escola, não é surpreendente saber que as necessidades educacionais se complexificaram muito mais do que eram há dois séculos ou mesmo há uma década. As transformações saltam aos olhos, mesmo que muitas delas se destaquem por aspectos negativos, como é o caso das mudanças ambientais que provocam catástrofes ou escolares/curriculares que interrompem sonhos. De qualquer forma, são todas atravessadas por múltiplos conhecimentos em construção.

Como dito na epígrafe acima, “os seres humanos podem ansiar pela certeza absoluta”. Sendo mais coerente ao excerto, podemos dizer que os seres humanos anseiam, pelo menos, por alguma certeza. Mas, como satisfazer essa carência, se não por meio de processos educacionais? Pela centralidade do seu papel no desenvolvimento de uma sociedade que anseia por conhecimento, a educação continua sendo um dos maiores desafios do nosso tempo.

Contudo, partimos do pressuposto de que não é possível enfrentar desafios educacionais sem políticas de formação docente. Esse é um detalhe importante da questão educacional

escolar que foi estudada por Bernardino Galdino de Sena Neto e Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares, com o devido aprofundamento teórico e metodológico e, agora, nos brindam com os seus valiosos conhecimentos sobre o assunto neste livro, intitulado “O conselho de classe como lócus de formação continuada de professores da Educação Profissional”. Sou educador e me sinto extremamente honrado em prefaciar esta obra, um verdadeiro lúmen sobre uma realidade complexa, que é o sentido da formação continuada de professores que atuam na educação profissional.

Não quero adiantar detalhes do conteúdo da obra, sobretudo no que diz respeito a relação entre conselho de classe e formação continuada de professores. A intenção, como se diz, é evitar *spoiler*. É uma forma, assim espero, de não prejudicar aquelas pessoas que têm interesse e oportunidade de pôr em prática a leitura sobre o assunto abordado com muita competência neste livro. De qualquer forma, convém assegurar que, além de tratar de um assunto urgente e relevante para o campo da educação, o estudo é de natureza científica, apoiado, portanto, em um sistema teórico de conceitos e métodos que embasam a completa análise dos fenômenos apreendidos.

Sendo uma obra verdadeiramente científica, encontraremos neste estudo respostas consistentes às questões levantadas, mas não respostas absolutas. Isso é fascinante na

obra, porque é dialógica e dialética. E também porque a ciência compreende e respeita o princípio de que a realidade se movimenta, inclusive a realidade da atuação docente na escola, compreensão esta que justifica a formação continuada do professor da educação profissional, mas também de qualquer nível ou modalidade educacional, como uma questão pedagógica e cientificamente legítima. O livro que vos apresento, de autoria dos queridos professores Bernardino Galdino de Sena Neto e Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares, é, portanto, uma obra científica e, sobretudo, pedagogicamente valiosa, daquelas que permitem aprender muito, mas que também instigam a duvidar de tantas e variadas questões que constituem o nosso cotidiano, isto é, o nosso modo pensar e fazer o que sempre “soubemos”, sem duvidar. Por isso, além de discorrer sobre um tema urgente da educação, o que Bernardino e Andrezza buscam nas respostas ao fenômenos estudado não é a “certeza absoluta”, mas um “aperfeiçoamento sucessivo”, dinâmico e processual sobre o entendimento de como esse fenômeno se constitui – no caso, como bem delimitado e definido pelos autores (Sena Neto; Tavares, 2022, p. 15), este é um estudo sobre “os sentidos que trabalhadores do campo da Educação Profissional atribuem às necessidades formativas e à formação continuada de professores a partir da dinâmica dos conselhos de classe do IFRN *campus* Caicó”.

O comportamento que se realizou é uma parte insignificante dos comportamentos possíveis. Cada minuto do homem está cheio de possibilidades não realizadas (Vigotski, 2004, p. 69).

Júlio Ribeiro Soares, fevereiro de 2023.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Autonomia – 78, 79, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 95, 96, 102, 116, 165.

C

Colegiados escolares – 86, 102, 105, 107, 112.

Conselho de Classe – 23, 24, 28, 29, 30, 32, 33, 59, 62, 63, 64, 70, 71, 72, 78, 86, 102, 103, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 118, 119, 120, 123, 124, 170, 190, 191, 192, 194, 198, 202, 203, 207, 213, 217, 218, 223, 225, 226, 227, 231, 234, 235, 236, 237, 238, 242, 247, 249, 251, 254, 255, 257, 259, 262, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272.

E

Educação Profissional – 24, 25, 32, 33, 58, 60, 73, 74, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 134, 136, 137, 139, 141, 145, 151, 152, 153, 154, 155, 158, 160, 162, 163, 164, 166, 170, 185, 189, 198, 202, 203, 213, 217, 223, 237, 238, 253, 254, 255, 257, 258, 260, 262, 271.

F

Formação continuada – 24, 25, 26, 28, 30, 31, 32, 33, 58, 59, 61, 63, 73, 117, 121, 123, 124, 126, 146, 154, 159, 165, 169, 170, 171, 173, 174, 176, 177, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 198, 202, 203, 213, 217, 218, 223, 225, 231, 234, 235, 237, 238, 240, 242, 243, 244, 245, 249, 251, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 262, 263, 264, 265, 266, 269, 270, 271.

SUMÁRIO

O CONSELHO DE CLASSE COMO OBJETO DE ESTUDO: REFLEXÕES INICIAIS E ESCOLHAS METODOLÓGICAS.....	23
EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NO BRASIL	78
PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA COMO MECANISMO DE GESTÃO DOS COLEGIADOS ESCOLARES	86
CONSELHO DE CLASSE NO IFRN: LUGAR DE PARTICIPAÇÃO, DE DECISÃO (E DE FORMAÇÃO?)	102
NECESSIDADES FORMATIVAS E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	126
HISTÓRICO E LUGAR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	129
AS NECESSIDADES FORMATIVAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DAS REUNIÕES DE CONSELHO DE CLASSE.....	170
OS SUJEITOS EM DESTAQUE E A SISTEMATIZAÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO.....	200
OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR INTEGRANTES DO CONSELHO DE CLASSE DO IFRN CAMPUS CAICÓ: INTERSEÇÃO ENTRE NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	223
NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 1: O CONSELHO DE CLASSE DO IFRN/CAICÓ COMO <i>LÓCUS</i> DE POSSIBILIDADE PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	225

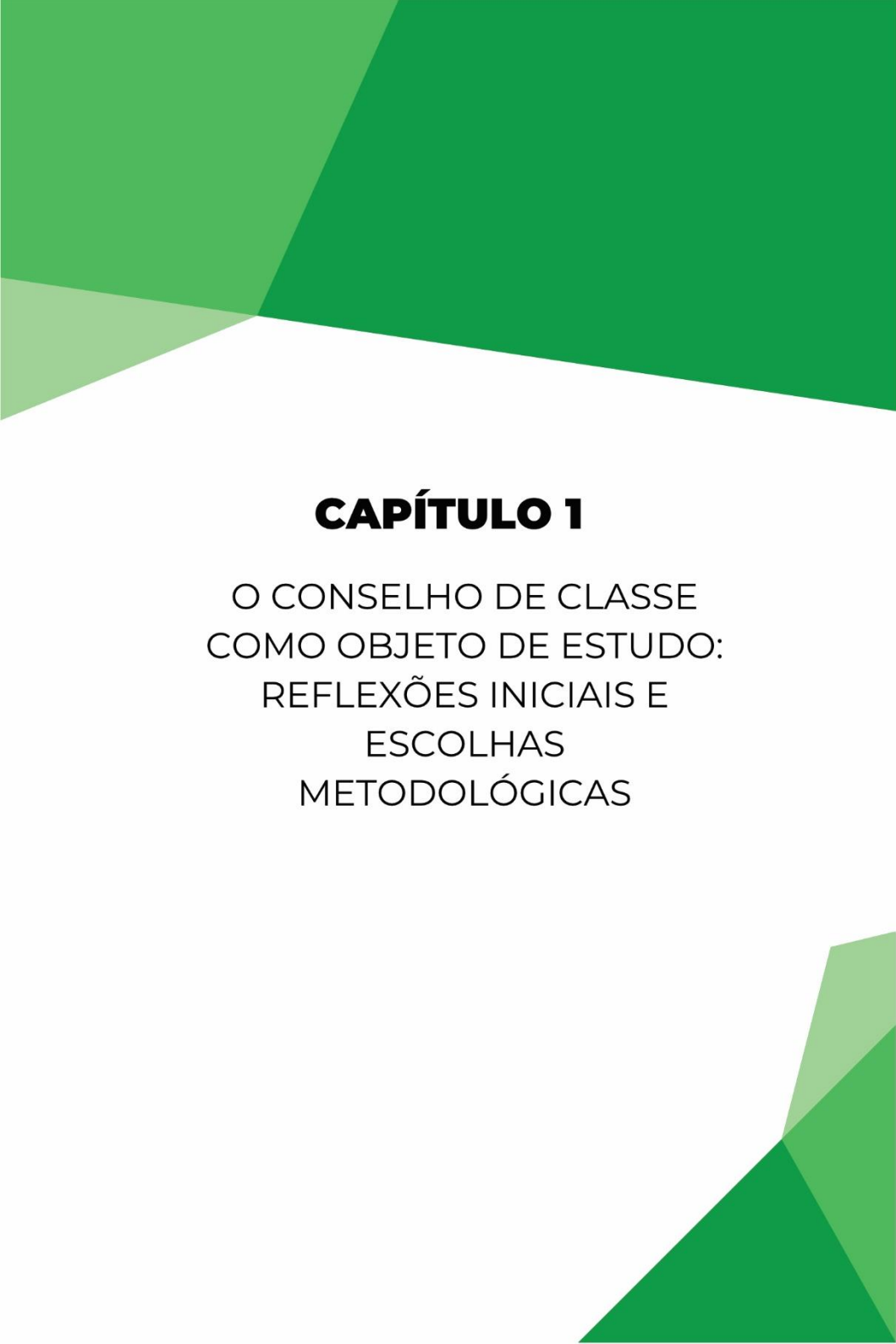
**NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 2: A FORMAÇÃO CONTINUADA
COMO UM ASPECTO DIÁRIO, COMPARTILHADO E NECESSÁRIO
PARA O PROFESSOR EM ATIVIDADE NO IFRN 231**

**NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 3: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
COMO FIO INDUTOR NA IDENTIFICAÇÃO DE NECESSIDADES E
MOTIVOS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM ATIVIDADE
NO IFRN237**

**POR UMA ANÁLISE INTERNÚCLEOS: REFLEXÕES ADICIONAIS
.....253**

POSFÁCIO266

REFERÊNCIAS 273

The page features an abstract geometric design with several green triangles of varying shades (light green, medium green, and dark green) arranged in a triangular pattern. The top half of the page is dominated by these green shapes, while the bottom half is white, creating a clean, modern aesthetic.

CAPÍTULO 1

O CONSELHO DE CLASSE
COMO OBJETO DE ESTUDO:
REFLEXÕES INICIAIS E
ESCOLHAS
METODOLÓGICAS

O CONSELHO DE CLASSE COMO OBJETO DE ESTUDO: REFLEXÕES INICIAIS E ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Propor a escrita de um texto acadêmico implica reconhecer o esforço teórico-metodológico e prático rumo à consecução dos objetivos propostos. Requer compreender um vasto campo de pesquisa que se inicia com a formulação de um problema de pesquisa, delimitação de um objetivo geral e a escolha de um caminho metodológico que respalde e elucide a problemática anunciada.

Para tanto, demanda intensa pesquisa por subsídios teóricos que sustentem as proposições conceituais da pesquisa, e que são representados por autores que discutem os temas em questão, as leis que direcionam as práticas humanas pertinentes ao objeto de estudo, e ainda a pesquisa de campo, momento de maior interface e interação entre o sujeito pesquisador e seu ambiente de estudos, o *lócus* de pesquisa. Neste caso em

particular, ao propormos uma discussão sobre formação continuada e necessidades formativas de professores fecundadas no seio do conselho de classe na escola de Educação Profissional, algumas conceituações merecem destaque.

Ao considerar os complexos processos de mudança oriundos das reformas educacionais no Brasil e que implicam diretamente na reconfiguração da identidade profissional dos professores, Ramalho e Núñez (2011, p. 71) afirmam que “a formação continuada se institui como uma via de essencial importância no sentido de contribuir para o encaminhamento de respostas aos desafios que as reformas colocam aos professores”.

Tais mudanças podem ser percebidas a partir das políticas de formação de professores, que, no decorrer do século XX, no Brasil, foram realizadas mediante o agravamento, por um viés, para sustentar uma escola propulsora de um modelo de educação para o mercado de trabalho, atendendo, assim, as demandas produtivas do país. E por outro viés, para contemplar uma educação voltada para as classes dominantes, com cursos de cunho propedêutico, visando formar uma elite intelectual com acesso às melhores vagas no mercado de trabalho, conforme registram os estudos de Moura (2007; 2010); Frigotto (2010; 2015) e Ramos (2016).

Em se tratando da formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica – EPT, Machado (2011)

aponta para a heterogeneidade institucional e a trajetória profissional do professorado como sendo um dado importante a ser considerado na formulação de políticas de formação, tendo em vista as

[...] atuais questões relativas ao mundo do trabalho, à dinâmica tecnológica e de produção de conhecimentos, à diversidade cultural, à sustentabilidade ambiental, à vida em sociedade, o exercício dessa docência se tornou mais complexo, exigindo-se das práticas pedagógicas maior coerência, consistência, diálogo, participação (Machado, 2011, p. 693).

Nesse sentido, faz-se necessário compreender que os processos de formação inicial e continuada de professores para a Educação Profissional necessitam ser assumidos “pelas instituições como ação intrínseca aos seus processos formativos, bem como seja estratégia integrante das políticas de Educação Profissional” (Araújo, 2008, p. 61). Também importa considerar que a formação continuada do professor precisa ser redimensionada para a prática educativa do cotidiano escolar, sendo este um ato pedagógico incorporado ao dia a dia do fazer docente e não de forma esporádica, como, muitas vezes, ocorre. Deve “ser permanente e processual inserida no cotidiano da

prática docente enquanto *lôcus* de construção de saberes” (Nunes, 2010, p. 345).

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial de professores para a Educação Básica, institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), a Resolução nº 2/2019 (Brasil, 2019).

Neste documento, a formação de professores para a Educação Básica é uma política que tem como princípios: a valorização do profissional docente quanto ao reconhecimento e ao fortalecimento dos saberes específicos da profissão; a articulação entre teoria e prática para a formação docente; a articulação entre formação inicial e continuada, dentre outros. Quanto à formação continuada,

[...] deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente (Brasil, 2019, p. 3).

Logo, a formação continuada de professores no contexto atual emerge na constância que as novas demandas da educação impõem por meio da implantação da Base Nacional Comum

Curricular – BNCC¹, também para atender as demandas internas da escola e da sala de aula. Nessa relação o profissional docente é concebido como aquele capaz de articular a teoria (adquirida na formação inicial e continuada) à prática em movimento da sala de aula e da escola como um todo, percebendo as constantes mudanças que implicam na ação pedagógica.

Em se tratando de necessidades formativas, partimos dos estudos de Ramalho e Núñez (2011); Barros, Ramalho e Viana (2017); Carvalho e Ramalho (2018), dentre outros, para compreender que a determinação das necessidades de formação do professor emerge no contexto como consequência das reformas educacionais, sendo este um tema importante para pesquisa e discussão de novas possibilidades formativas, tendo em vista que os professores têm reconhecido “a necessidade de formação pedagógica continuada para lograr uma melhor compreensão acerca do trabalho em sala de aula” (Barros; Ramalho; Viana, 2017, p. 346).

Então, é importante compreender que as necessidades formativas têm seu *locus* na prática cotidiana da escola, revelando as carências formativas do professor, que, ao se confrontar com as múltiplas situações da sala de aula, reconhece sua necessidade de adquirir novos saberes ou redimensionar aspectos da sua

1 Documento de caráter normativo que define o conjunto das aprendizagens essenciais que todo aluno deve desenvolver ao longo da Educação Básica.

formação inicial que não foram contemplados. Nesse sentido, a formação continuada emerge como uma estratégia para a construção da profissionalização docente, por meio das necessidades formativas, no dizer de Carvalho e Ramalho (2018). Neste diálogo Barros, Ramalho e Viana (2017, p. 350), afirmam que

É possível inferir que as necessidades formativas dos professores perpassam, principalmente, pelas questões relacionadas aos conhecimentos pedagógicos, potencializadores do processo ensino e aprendizagem, além de favorecerem as relações interpessoais entre docentes e alunos e os conhecimentos curriculares.

Esse dado assemelha-se aos achados garimpados em nossa pesquisa de mestrado em Educação², cujos relatos demonstraram dificuldades em torno dos processos de ensino e de aprendizagem e relacionamento entre alunos e professores, pela frequência em que esses temas apareciam nas reuniões do conselho de classe.

Quanto ao conselho de classe, concordamos com Miranda e Sá (2017), quando afirmam que, sendo o conselho de classe um órgão colegiado de gestão, “configura-se como espaço que

2 Sena Neto, B. G de. **Educação Profissional e conselho de classe: a experiência no curso de informática do IFRN/Caicó.** (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1527>.

possibilita a análise do desempenho do aluno e da própria escola de forma coletiva propondo ações e intervenções para a melhoria da aprendizagem do aluno e da prática docente” (p. 49). Ou seja, o conselho de classe apresenta-se como um lugar de possibilidades, tendo em vista ser um espaço propício ao diálogo, à escuta, à discussão, à contradição e à decisão, portanto, um lugar possível de formação.

De acordo com Leite (2012), o conselho de classe é também um instrumento pedagógico, o que se confirma nos documentos oficiais do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Neles os conselhos de classe aparecem como alternativas de caráter didático-pedagógico em prol da resolução de problemas de ensino e de aprendizagem dos alunos (IFRN, 2011).

Selecionar e problematizar um objeto de estudo requer um olhar curioso que aponte para as possibilidades diversas de compreensão e que será palco de análises por meio de construção, desconstrução e reconstrução de hipóteses, conceitos e inferências. No dizer de Rudio (1986), formular um problema de pesquisa consiste em explicitar, de maneira compreensível e operacional, qual a dificuldade percebida no objeto de estudo que inquieta o pesquisador, e como este pretende resolver tal problemática. Assim, ao se questionar determinado objeto, é preciso que já tenham sido feitas leituras diversas do objeto em

questão com determinado nível de aprofundamento, possibilitando margem para outras possibilidades de interpretação, criação e recriação das hipóteses levantadas.

Nesse sentido, ao reconhecer que a formação de professores acontece de forma institucionalizada, nos cursos de formação inicial e continuada de professores, como também mediada pela prática diária do professor, não só no contexto da sala de aula, mas também nas relações sociais de convivência nos diversos espaços da escola, tem-se como problemática que direciona a pesquisa o seguinte questionamento: O Conselho de Classe do IFRN Campus Caicó enquanto espaço de circulação de saberes, possibilita circunstâncias formativas para os professores na perspectiva da formação continuada?

As hipóteses levantadas para tal problemática tiveram origem quando da análise das entrevistas com um dos grupos de sujeitos pesquisados no mestrado, pelos quais indícios de aspectos formativos presentes nos conselhos de classe apareciam com relativa frequência nos discursos, respaldando e justificando a importância pessoal dessas hipóteses, da problemática e da tese desta pesquisa. Tais indícios estão descritos na justificativa deste trabalho no item relevância pessoal, explicado ainda neste capítulo.

Nesse contexto, a defesa para o ponto de vista abordado nesta pesquisa se guiou inicialmente pela perspectiva da

formação inicial e continuada, elencada no Projeto Político Pedagógico do IFRN (2012), que caracteriza tais formações em três tipos: os cursos de qualificação profissional, com a finalidade de qualificar o trabalhador para o exercício de atividades específicas; os cursos de aperfeiçoamento profissional, que se destinam a ampliar conhecimentos teórico-práticos, visando a melhoria do desenvolvimento profissional; e os cursos de atualização, que buscam “atualizar habilidades teórico-práticas em áreas específicas de conhecimento, promovendo acesso a novos saberes e adequando a mudanças tecnológicas e organizacionais do mundo do trabalho” (IFRN, 2012, p. 176).

Essa defesa também foi guiada pela literatura especializada que versa sobre as possibilidades de formação continuada presentes no sistema educacional brasileiro, em especial, no âmbito do IFRN, pela constatação de que

[...] apesar de prescrita nos documentos regulatórios, esta ação ainda não foi implementada no IFRN, de forma sistematizada, existindo apenas ações pontuais em alguns campi, dependendo da atuação da Equipe Técnico-Pedagógica (ETEP), que, algumas vezes, promovem discussões de temas pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem com os professores (Barros; Ramalho; Viana, 2017, p. 970).

É nessa vertente que se sustentou esta proposta de pesquisa, por considerar que o conselho de classe, enquanto um espaço de circulação de saberes científicos, pedagógicos, políticos, sociais, culturais, familiares, dentre outros (Sena Neto, 2018).

Tais saberes foram elencados na nossa pesquisa de mestrado em Educação sobre os conselhos de classe do IFRN *campus* Caicó. Na referida pesquisa evidenciou-se que eles se constituem também como possível *lócus* de formação continuada, mediante o entrelaçamento entre carências formativas oriundas da formação inicial do professor, os constantes diálogos pedagógicos realizados nos conselhos de classe e as necessidades formativas, reveladas pelos sujeitos entrevistados, tanto indiretamente na pesquisa de mestrado, como de forma mais aguda para esta pesquisa, pelo reconhecimento da sua incompletude formativa.

Diante do exposto, defendemos a tese de que *os conselhos de classe de instituições de Educação Profissional são espaços de alargamento da formação de professores por meio da problematização das necessidades formativas necessárias para o trabalho docente.*

O objetivo geral desta pesquisa consistiu em interpretar os sentidos que trabalhadores do campo da Educação Profissional atribuem às necessidades formativas e à formação continuada de

professores a partir da dinâmica dos conselhos de classe do IFRN *campus* Caicó. Como objetivos específicos, destacam-se: 1. Refletir sobre a diversidade de saberes que circulam nos conselhos de classe; 2. Relacionar a formação continuada de professores com as necessidades formativas; 3. Apontar o conselho de classe como espaço de convergência para o desenvolvimento de professores da Educação Profissional.

As categorias presentes na discussão da psicologia sócio-histórica serão palco de sustentação para explicação e síntese dos objetivos propostos. São categorias fundantes: a historicidade, a mediação, a contradição, o pensamento e a palavra, o sentido e o significado, a subjetividade e a objetividade do indivíduo.

Na perspectiva de desvelar os caminhos percorridos durante a pesquisa em tela, apontando as *nuances* teóricas e práticas que contribuíram para a compreensão do objeto e do objetivo geral da pesquisa, demarcando um caminho em busca da sistematização e da comprovação da tese posta em estudo e análise.

Nesse sentido busca revelar compreensões e sentidos sobre a relação entre os conselhos de classe, a formação continuada de professores e suas necessidades formativas para a atuação no campo da Educação Profissional.

Para isso, é necessário compreender que a atividade científica desenvolvida no meio acadêmico requer a construção

de um marco teórico-metodológico que sirva de alicerce para as hipóteses levantadas pelo pesquisador quando da construção do projeto de pesquisa inicial. Considerando que é na relação do pesquisador com o seu objeto de investigação (unidade sujeito-objeto), a partir de leituras conceituais e de achados empíricos sobre o tema, que a construção do conhecimento acontece, faz-se necessário a definição de um *corpus* investigativo que se alinhe aos objetivos da investigação.

A concepção da psicologia sócio-histórica é um arcabouço conceitual que norteia a discussão em torno da temática estudada. Tal concepção traz a questão do homem como um ser social e histórico, sendo “a sua condição humana, que lhe permite constituir suas formas de pensar, sentir e agir, ou seja, constituir a sua consciência” (Aguiar, 2000, p. 128).

Pensar o marco metodológico na concepção sócio-histórica mobiliza reflexões sobre a dimensão subjetiva da realidade que constitui o sujeito enquanto determinado e determinante da realidade da qual faz parte e se estabelece por meio da sua atividade temporal, que é essencialmente histórica e que permite condições reais de apreensão dos sentidos e significados, pensamento que a pesquisa em tela se propôs a investigar.

Quanto aos objetivos, a pesquisa se configura como do tipo exploratória, por buscar aproximação e familiaridade com o

problema, com vistas a torná-lo mais explícito e a construir hipóteses. “As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas bem definidos” (Gil, 2008, p. 27).

As pesquisas exploratórias costumam apresentar menor rigidez no seu planejamento e habitualmente incluem levantamento bibliográfico e entrevistas (Gil, 2008). Essa menor rigidez pode ser observada no fato de não haver questões completamente fechadas, uma vez que a entrevista presume um diálogo entre entrevistador e entrevistado. Pelo caráter subjetivo das proposições e análises, a pesquisa se qualifica como de abordagem qualitativa por subsidiar discussões em torno das dimensões subjetivas das realidades das quais fazem parte os entrevistados. Por pesquisa qualitativa, Gil (2008), baseado na construção teórica proposta por Miles e Huberman (1994), apresenta três etapas que comumente são seguidas: a redução, a exibição/apresentação e a conclusão/verificação. As referidas etapas se alinham com o procedimento metodológico analítico “núcleos de significação”, que visa apreender o social que se converte em psicológico, ou mais especificamente os significados em sentidos, e vice-versa.

A etapa de redução se resume ao processo de seleção dos dados colhidos no trabalho de campo. “Esta etapa envolve a

seleção, a focalização, a simplificação, a abstração e a transformação dos dados originais em sumários organizados de acordo com os temas ou padrões definidos nos objetivos originais da pesquisa” (Gil, 2008, p. 175).

A etapa de exibição ou apresentação, descrita por Gil (2008, p. 175), “consiste na organização dos dados selecionados de forma a possibilitar a análise sistemática de semelhanças, diferenças e seu inter-relacionamento”. Já a etapa de conclusão/verificação,

[...] requer uma revisão para considerar o significado dos dados, suas regularidades, padrões e explicações. A verificação, intimamente relacionada à elaboração da conclusão, requer a revisão dos dados tantas vezes quantas forem necessárias para verificar as conclusões emergentes (Gil, 2008, p. 176).

Ainda sobre as pesquisas qualitativas, Soares (2011) considera que as técnicas de coleta e obtenção de dados devem ser variadas e definidas conceitualmente. Para o autor, “é preciso levar em conta, por exemplo, o problema de pesquisa, os sujeitos que dela participarão, o local onde ocorrerá a investigação, para se perceber que técnicas e instrumentos são mais adequados aos estudos” (Soares, 2011, p. 111-112).

Com o intuito de verificar as proposições delineadas na problemática de pesquisa e que deram origem a esta investigação, a pesquisa de campo foi mediada por uma técnica de pesquisa capaz de captar a dimensão subjetiva da fala do entrevistado, a partir da análise dos sentidos e significados³, por meio de núcleos de significação. Para isso, foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturada como principal ferramenta de produção e apreensão das significações mediante diálogo em contexto de entrevista. Segundo Gil (2008, p. 110), a entrevista é uma técnica eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano.

A roteirização eficiente da entrevista semiestruturada deve ser construída com alguns cuidados que, segundo Gil (2008), vão desde a determinação do conteúdo e forma das problemáticas, havendo a necessidade de realizar um pré-teste do referido instrumento, a fim de avaliar a sua assertividade. A entrevista foi conduzida com o auxílio de um guia semiestruturado, com perguntas abertas e flexíveis, na perspectiva de alargar as possibilidades de fala dos sujeitos e margear a condição interpretativa do pesquisador no contexto de imersão das análises.

3 A articulação entre sentidos e significados constitui as significações. Ver Quadro 1.

Conforme já pontuamos, a interpretação das significações das entrevistas, o procedimento de análise e de interpretação de dados, apoiou-se nos Núcleos de significação dos estudos de Aguiar e Ozella (2006), Soares (2011), Aguiar, Soares, Machado (2015) e Tavares (2022). Os núcleos de significação se sustentam teoricamente nos postulados sócio-históricos de Vygotsky (1999). Trata-se de um procedimento analítico para a apreensão da realidade social, como dimensão subjetiva, contraditória e histórica, com ênfase no movimento dialético que configura as relações entre objetividade e subjetividade, indivíduo e sociedade, afeto e cognição, pensamento e linguagem, sentidos e significados (Soares, 2021).

Utilizando-se desse aporte metodológico, fruto da confluência da psicologia sócio-histórica e das representações sociais, faz-se necessário discutir o conceito de subjetividade humana como elemento essencial à compreensão dos artefatos de pesquisa oriundos das entrevistas. Nesse sentido, pensar na apreensão subjetiva da realidade concreta requer alguns esforços para o entendimento da noção de consciência e de subjetividade propostas por Vygotsky (1999) enquanto base conceitual para os núcleos de significação.

Assim, a noção de subjetividade na perspectiva sócio-histórica se materializa na condição do próprio sujeito concreto

[...] mediado pelo social, determinado histórica e socialmente, que não pode, jamais, ser compreendido independentemente de suas relações e vínculos. Fala-se de um homem ativo que, como afirma Marx, não tem sua vida determinada pela própria consciência. Ao contrário, sua consciência é que é determinada por sua vida (Aguiar, 2000, p. 126-127).

Segundo Soares (2011), é necessário compreender a indissociabilidade entre a atividade, enquanto expressão típica do homem em seu processo histórico, com a noção de subjetividade deste mesmo ser, uma vez que são processos que se complementam e dão sentido à vida humana na medida em que o homem transforma o espaço onde vive e, conseqüentemente, também se transforma.

De acordo com Molon (2015), o estudo da consciência é tema permanentemente nos estudos de Vygotsky, de 1924 a 1934. Inicialmente, a consciência era entendida como um mecanismo que suportava um sistema de reflexos. Esse entendimento foi discutido por meio dos métodos de investigação reflexivas e psicológicas. De acordo com esse entendimento,

[...] a consciência é entendida como um entrelaçamento de sistemas de reflexos, ou seja, reflexo do reflexo, a consciência enquanto um mecanismo que suporta um sistema de reflexos. Mas a consciência não se

confunde com o reflexo, não é um reflexo e nem um excitante, mas sim o mecanismo de transmissão entre sistemas de reflexos (Molon, 2015, p. 82).

Com o avanço dos estudos, o teórico, ao criticar a psicologia da reflexologia, afirmou ser “fundamental estudar o comportamento e não os reflexos, e definiu o reflexo como um conceito abstrato [...] não podendo ser o conceito fundamental da psicologia como ciência do comportamento do homem (Molon, 2015, p. 85).

No estudo do comportamento do homem, Vygotsky (1994) considerou três dimensões que determinavam a consciência humana, sendo elas: a experiência histórica, a experiência social e a experiência duplicada. A explicação para a experiência duplicada era baseada na explicação de Marx sobre o trabalho. Pela realização do trabalho, o homem é capaz de duplicar sua experiência por meio de uma espécie de molde do que fora realizado antes, servindo este de base para novas construções semelhantes (Molon, 2015).

A partir desse conceito, o teórico eleva o estudo da consciência como uma questão vital da psicologia, adquirindo, nas palavras de Molon (2015, p. 86), “uma dimensão psicológica mais humana”. Nesse sentido a dimensão da consciência ganha um tríptico natureza: consciência (pensamento), sentimentos

(afetos) e vontade (motivação), ou seja, “a consciência dos pensamentos, a consciência dos sentimentos e a consciência da vontade” (Molon, 2015, p. 87).

Molon (2015) ainda discorre sobre a apreensão da consciência nos estudos de Vygotsky (1994), sob três aspectos: 1) a consciência como sujeito da atividade, onde ela era compreendida como um filtro seletor que filtrava o mundo modificando-o de maneira a permitir uma possível atuação nele; 2) a consciência como um quase-social, com o entendimento das funções psicológicas inferiores (reações diretas a uma determinada situação), sendo estas de origem natural e biológica, logo, inconscientes e involuntárias, e das funções psicológicas superiores (linguagem, memória lógica, atenção voluntária, formação de conceitos, pensamento verbal, afetividade), originadas das relações reais entre indivíduos, logo, de origem sociocultural, ou seja, mediadas pelas relações humanas; 3) e a consciência como estruturação dos sistemas psicológicos, que tem na mediação aspecto central. Essa mediação acontece por meio de signos, sendo a linguagem o principal deles, e aparece como constituidora da consciência.

Nesse sentido, a linguagem, importante elemento de comunicação e desenvolvimento, constitui-se como um instrumento essencial no processo de constituição do homem (Aguiar; Ozella, 2006). Portanto, a linguagem é “instrumento

fundamental no processo de mediação das relações sociais, por meio do qual o homem se individualiza, humaniza-se, apreende e materializa o mundo das significações que é construído no processo social e histórico” (Aguiar, 2000, p. 132).

Nesse caso que a consciência é estruturada “semioticamente” como resultado dos próprios signos “de instrumentos construídos pela cultura e pelos outros que, quando internalizados, se tornam instrumentos internos e subjetivos da relação do indivíduo consigo mesmo” (Aguiar, 2000, p. 130). Assim a noção de subjetividade se configura “como o sistema psíquico por meio do qual o indivíduo organiza o seu modo de pensar, de sentir e de agir de forma processual e dinâmica no conjunto de suas relações e práticas sociais” (Soares, 2011, p. 55). Porém, importa lembrar que a subjetividade é parte de um aspecto organizacional sistêmico que atravessa crises, se renova e se constitui nas mudanças nos espaços sociais nos quais o indivíduo atua (Soares, 2011).

Desse modo, pensar a noção de subjetividade do homem implica reconhecer que não se trata de um fenômeno natural, intrínseco à condição humana, mas um fenômeno socialmente e historicamente construído e vivenciado nas práticas cotidianas que determinam a consciência humana em seus aspectos visíveis e invisíveis.

Conforme afirma Molon (2015, p. 118), “a subjetividade e o sujeito são compreendidos na realidade social e na vida social, vista esta como, primordialmente, histórica”. Nesse sentido,

A subjetividade manifesta-se, releva-se, converte-se, materializa-se e objetiva-se no sujeito. Ela é processo que não se cristaliza, não se torna condição nem estado estático e nem existe como algo em si, abstrato e imutável. É permanentemente constituinte e constituída. Está na interface do psicológico e das relações sociais (Molon, 2015, p. 119).

Portanto, compreender o sujeito na psicologia sócio-histórica requer considerá-lo como produto social, mas não como reflexo do meio, e sim constituído pelas infinitas mediações históricas que, de forma contraditória, permeiam as relações políticas, sociais, econômicas, psicológicas e culturais pelas quais o sujeito não se distancia pela necessidade de participação enquanto sujeito ativo e reflexivo. Sujeito produtor de conhecimento e detentor da capacidade de transformação da realidade social da qual faz parte, por meio dos processos de criação e inovação que determinam a sua capacidade laboral.

Para compreender a ideia dos núcleos de significações, é preciso reconhecer as significações como unidades de análise que nascem da articulação entre os sentidos produzidos pelos indivíduos com os significados socialmente construídos, ou seja,

as significações resultam da tensão entre sentido e significado. Nas palavras de Aguiar (2021), o sujeito não produz sentidos se não houver contato com os significados, já que os sentidos representam eventos psicológicos que são produzidos frente a uma dada realidade.

Para Aguiar (2021), utilizar os núcleos de significação implica na utilização de categorias que iluminem o sujeito, já que o pensamento carrega o movimento do fenômeno estudado com sua materialidade, contradições e historicidade. São essas categorias que orientam a forma como se apreende o real, e a sua utilização garantirá a apreensão das contradições e do movimento da realidade, síntese das determinações que afetam o sujeito e o constituem objetivamente e subjetivamente.

Nesse sentido, as evocações das falas a partir da pesquisa com núcleos de significação são entendidas como construtos intelectivos que permitirão uma análise para além da aparência de consciências.

Com base nos pressupostos do materialismo histórico-dialético e da psicologia sócio-histórica, Aguiar (2021) enfatiza objetivos que expressam os fundamentos essenciais para a análise dos núcleos de significação: 1) destacar o caráter singular, histórico e dialético dos fenômenos sociais e humanos; 2) possibilitar a desnaturalização dos fenômenos tendo em vista a síntese das determinações que constituem o sujeito em ser único;

3) apreender o movimento constitutivo e dialético do sujeito entre objetivação e subjetivação; 4) Superar as aparências das palavras e aprofundar os aspectos objetivos e subjetivos dos sujeitos.

Aprofundando tal raciocínio, Aguiar (2021) ressalta categorias essenciais sem as quais não é possível uma análise que vá além das aparências de falas evocadas. Tais categorias se agrupam em dois eixos: as categorias historicidade, mediação e contradição, advindas do materialismo histórico-dialético; e as categorias pensamento-palavra, sentido-significado e subjetividade-objetividade, oriundas da psicologia sócio-histórica. A seguir, apresentaremos o Quadro 1 para detalhar a relação das categorias mencionadas com o procedimento metodológico núcleo de significação.

Quadro 1 – Categorias de análises da teoria dos núcleos de significação segundo Aguiar e Ozella (2013); Aguiar; Soares e Machado, (2015) e Aguiar (2021)

Categorias	Colaboração para o procedimento metodológico núcleo de significação
Historicidade	A categoria historicidade parte da necessidade de compreender o sujeito imbricado no seu processo histórico de constituição, a partir dos contextos da sua produção existencial. “Tal categoria nos permite olhar para a realidade e pensá-la em movimento e, mais do que isso, apreender seu movimento. Ela é aqui alçada a princípio

	fundamental deste pensamento metodológico, pelo seu potencial de dar conta da gênese e do processo de transformação dos objetos.” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 302-303).
Mediação	A categoria mediação advém da necessidade de compreender o sujeito histórico, que é fruto de constantes mediações que o definem como indivíduo. No entanto, a categoria mediação não tem apenas a função de “ligar a singularidade e a universalidade, mas de ser o centro organizador objetivo dessa relação. Ao utilizarmos a categoria mediação possibilitamos a utilização, a intervenção de um elemento/processo em uma relação que antes era vista como direta, permitindo-nos pensar em objetos/processos ausentes até então” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 302).
Contradição	A categoria contradição parte da compreensão de que sendo o homem um ser histórico e social, constituído por mediações, tal constituição se faz também pela contradição oriunda do embate dialético de forças presentes na sociedade. É somente nas relações sociais e, portanto, humanas, que a contradição se constitui, de modo que, para explicitar a negação de um fato como fenômeno aparente e, assim, a abstração de suas multideterminações, exige-se do pesquisador um olhar que remeta ao todo social para que não se distancie da conjuntura da realidade (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 73).
Pensamento – Palavra	A categoria pensamento-palavra tem forte relevância na análise dos núcleos de

	significação, pois para a compreensão do homem em sua subjetividade é preciso acesso a alguma expressão que materialize seu pensamento, e o ponto de partida para tal compreensão é a linguagem. O pensamento e a palavra, embora imbricadas, não são a mesma coisa, e para entender o pensamento (subjetividade), a melhor maneira é entender a palavra (Aguiar, 2021).
Sentido – Significado	A categoria sentido-significado se destaca nos núcleos de significação, pois é ela que forma uma das categorias de análise mais incisivas no procedimento. É na articulação do sentido com o significado que emergem as significações enquanto unidade de análise. Para explicar didaticamente cada uma delas, tem-se que: o significado pode ser entendido como um conceito generalizado. São as produções históricas e sociais que permitem que os sujeitos se comuniquem e se socializem a partir de suas experiências. Por serem compartilhados socialmente, são mais estáveis e dicionarizados e referem-se a conteúdos já instituídos e mais fixos. Já os sentidos, referem-se à articulação particular dos eventos psicológicos de cada indivíduo e se produzem frente a uma dada realidade, revelando com mais propriedade a subjetividade do indivíduo, ou seja, os sentidos se caracterizam pelo entendimento individual sobre um objeto e as mediações que constituem os sujeitos (Aguiar; Soares; Machado, 2015; Aguilar, 2021).
Subjetividade – Objetividade	A categoria subjetividade-objetividade está relacionada à categoria mediação, pois é a

	partir das mediações que constituem os sujeitos que a categoria objetividade-subjetividade se faz presente, “como elementos que, apesar de diferentes, se constituem mutuamente, possibilitando a existência do outro numa relação de mediação” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 302).
--	---

Fonte: Elaboração do pesquisador (2022).

Postas as categorias centrais de análise, reconhecidas pela teorização dos núcleos de significação, conforme os autores citados, importa ainda saber que outras categorias podem emergir quando da apreciação dos dados, posto que as variáveis podem se relevar nas falas dos sujeitos entrevistados, como, por exemplo: ideologia, raça, gênero, classe social, dentre outras (Aguiar, 2021).

A estruturação da pesquisa por meio dos núcleos de significações, enquanto procedimento de análise de subjetividades, se organiza em 4 etapas metodológicas: Leitura flutuante de falas dos sujeitos participantes da pesquisa; Levantamento de pré-indicadores; Sistematização de indicadores; Sistematização de núcleos de significação (Soares, 2021). No Quadro 2, ilustramos didaticamente a relação entre as referidas etapas e os seus objetivos

Quadro 2 - Etapas estruturantes para os núcleos de significação, segundo Aguiar e Ozella (2013); Aguiar, Soares e Machado (2015) e Soares (2021)

Etapas da metodologia núcleo de significação	Objetivos
Leitura flutuante das falas dos sujeitos participantes da pesquisa	Segundo Soares (2021), a leitura flutuante consiste no primeiro ato do procedimento que visa apreender as falas que podem carregar uma possibilidade de explicação sobre a temática investigada. É uma leitura estratégica que busca extrair das entrevistas os sentidos e os significados constitutivos da forma de pensar, sentir e agir do sujeito sobre a realidade. Assim, conforme Aguiar e Ozella (2013, p. 380), a leitura flutuante intenciona “a partir do que foi dito pelo sujeito, entender aquilo que não foi dito: apreender a fala interior [...], o seu pensamento [...]”.
Levantamento dos pré-indicadores	“A etapa referente ao levantamento de pré-indicadores consiste na identificação de <i>palavras</i> que já revelam 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 <i>apenas</i> um momento em

	que o pesquisador se dedica, por meio de leituras do material de pesquisa – registro de palavras –, ao primeiro inventário das <i>significações</i> constituídas pelo sujeito frente à realidade” (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 61-62). “Nesse processo, cuja operacionalidade se dá por meio de leituras sistemáticas do material verbal, isto é, análise reiterativa da fala do sujeito, é importante que o pesquisador, partindo do todo ainda caótico/empírico que conforma o discurso do sujeito, seja perspicaz na observação de aspectos particulares de sua fala, como a frequência, a ênfase e a reiteração de determinadas palavras e expressões, sua carga emocional, suas insinuações; enfim, fatores cujos significados, embora revelem apenas o lado empírico/aparente do objeto e, por isso, sejam vistos e denominados por nós como <i>teses</i>, são importantes pontos de partida na elucidação do movimento de significação da realidade pelo sujeito” (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 64).
--	--

	Segundo Soares (2021), é necessário compreender os pré-indicadores como afirmações coladas na realidade, ou seja, discursos mediados por inúmeros artefatos culturais e históricos que constituem o movimento de significação da realidade.
Sistematização dos indicadores	Os indicadores são articulados de modo a revelarem de forma mais profunda a realidade estudada. Nessa fase procedimental, “os critérios de similaridade, complementaridade e contraposição como base para articular os pré-indicadores, se efetua por meio de múltiplas leituras (análise) do material até o momento produzido (pré-indicadores)” (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 67). Essa etapa busca apreender o modo pelo qual os pré-indicadores se articulam, constituindo as formas de significação da realidade. Nessa fase, há a perspectiva de negação do discurso, tal como se apresenta, com a intenção de capturar o não dito, porém, inscrito na subjetividade da fala, já que, conforme aponta Aguiar e Ozella (2013), a intenção é alcançar uma abstração que lhe permita ter uma

	aproximação maior dos sentidos constituídos pelo sujeito. Para Aguiar (2021), a síntese configurada no indicador é provisória, pois não articula, ainda, a totalidade das expressões dos sujeitos.
Sistematização dos núcleos de significação	A sistematização dos núcleos de significação busca 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). É nessa etapa que os autores afirmam que existe um processo de teorização dos achados na pesquisa, e que esses achados constituem, de fato, os núcleos de significação e lhes dão organicidade. Segundo Aguiar (2021), os núcleos de significação devem ser entendidos como um momento superior de abstração, que subordinado à teoria, avança em direção ao concreto pensado, à

	apreensão das mediações que constituem o sujeito. Conforme Aguiar, Soares e Machado (2015), essa etapa se organiza em duas fases: inferência e organizações dos núcleos de significação e a discussão dos conteúdos coletados nas entrevistas, e o diálogo desses com a teoria científica que embasa os núcleos.
--	--

Fonte: Elaboração do pesquisador (2022).

Os núcleos de significação emergem como um instrumento metodológico que proporciona ao pesquisador elementos que favorecem a compreensão dos sentidos implícitos na tecitura contextual das falas dos entrevistados a partir dos significados apresentados. São “maneiras de analisar e interpretar conteúdos qualitativos, que contribuem para a apreensão do processo de constituição das significações” (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 59).

Importa considerar que, sendo o homem um ser social que produz sua atividade concreta mediante um esforço dialético, Aguiar e Ozella (2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015) compreendem que a palavra com significado se origina na articulação dialética do pensamento com a linguagem, sendo necessário um esforço interpretativo que encaminhe a análise

para zonas mais abstratas e profundas do pensamento humano, ou seja, as zonas de sentido.

Desse modo, é preciso considerar que os sentidos são concebidos mediante processos históricos e sociais que o determinam e não se reduzem a si mesmos, mas “eles contêm mais do que aparentam”. Por isso, os significados de uma *palavra* não se reduzem nem à dimensão linguística do pensamento nem à dimensão intelectual da fala (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 61).

A partir do entendimento de que as palavras só têm sentido em um contexto dado, há de se considerar, no processo de análise, a materialidade histórica que atravessa o sujeito, onde as palavras emergem com significados específicos e com base nas vivências interacionais que tais sujeitos carregam consigo e que são configuradores afetivos e cognitivos da subjetividade do indivíduo.

Utilizando-se do conceito de configuração subjetiva, Aguiar (2000; 2021) ressalta que não se pode compreender o sujeito como reflexo da sociedade da qual vive, tendo em vista ser formado pelas inúmeras relações de mediação que o afetam e o reconfiguram continuamente, constituindo a subjetividade dele, não se configurando. Portanto, como um reflexo imediato do meio social, um ser passivo e desprovido da capacidade de criar e inovar. “Trata-se, enfim, de encarar o homem como sujeito de

mediação, justamente pelo fato de se considerá-lo um ser histórico, mais do que cultural ou determinado pelas condições sociais presentes em seu tempo e espaço” (Aguiar, 2000, p. 127).

Sendo assim, e tomando por base o entendimento da totalidade dos processos humanos em que a concepção do materialismo histórico-dialético se assenta, os núcleos de significações emergem como

[...] um processo dialético em que o pesquisador não pode deixar de lado alguns princípios, como a totalidade dos elementos objetivos e subjetivos que constituem as significações produzidas pelo sujeito, as contradições que engendram a relação entre as partes e o todo, bem como deve considerar que as significações constituídas pelo sujeito não são produções estáticas, mas que elas se *transformam* na atividade da qual o sujeito participa (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 63).

Partindo desses pressupostos, e tendo em vista que a compreensão do objeto de estudo, conforme aponta os autores acima citados, só ocorre mediante a aproximação do pesquisador com as determinações sociais e históricas do objeto, a perspectiva de análise em questão se organiza como meio de possibilitar a compreensão do pesquisador para além do empírico, ou seja, passando da aparência das palavras, que representa o significado delas, para a dimensão concreta dos sentidos. Esse movimento é

possível por meio de indicadores que nos núcleos de significação operam na perspectiva de compreender o sujeito dialeticamente constituído.

O campo de pesquisa que serviu de alicerce para os fragmentos que constituíram a base de análise e tecitura da pesquisa foi o campus do IFRN Caicó, tendo o foco direcionado para três sujeitos em específico, sendo eles: 01 profissional que compõe a Equipe Técnico Pedagógica, 01 docente da área propedêutica (licenciado) e 01 docente da área técnica (bacharel), totalizando 3 (três) sujeitos que foram escolhidos pela intensa atuação nos conselhos de classe, fato observado quando da participação do pesquisador nas vivências da pesquisa de campo ocorrida durante o mestrado.

As entrevistas foram realizadas no *campus* Caicó, no mês de novembro de 2021, em dia e horário que melhor atendeu as demandas dos entrevistados, e foram gravadas com auxílio de *smarthpone* mediante autorização dos participantes. Também procedemos com a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e Termo de autorização para gravação de voz e/ou registro de imagens (fotos e/ou vídeos), para cada participante, além da apresentação da Carta de Anuência assinada pela direção geral, autorizando a realização da pesquisa no *campus* Caicó.

Por fim, foram respeitadas todas as normas de biossegurança necessárias naquele contexto⁴, com utilização de máscara, álcool em gel nas mãos e equipamento de gravação, além de distanciamento de dois metros entre entrevistado e entrevistador.

Para a realização das entrevistas, utilizou-se um roteiro composto por 08 (oito) blocos temáticos, com objetivos específicos e questões subjetivas para cada bloco. Essa estrutura propiciou “a obtenção de informações sobre percepções, impressões e olhares caracterizados pelas subjetividades dos sujeitos envolvidos no estudo, proporcionando a possibilidade de a/o entrevistada/o discorrer sobre o tema proposto” (Tavares, 2022, p. 20).

O roteiro de entrevista semiestruturado foi pensado de modo a favorecer a fluidez da fala dos sujeitos e teve na construção dos seus blocos temáticos importantes elementos que apontaram para o levantamento de indícios que nos trouxessem pistas da subjetividade dos sujeitos, conforme preconiza e objetiva os núcleos de significação.

Excetuando o bloco A, que legitimou a pesquisa, por ser um bloco técnico, os demais blocos foram pensados com o cuidado de promover uma reflexão por parte do entrevistado

4 Contexto da pandemia da COVID-19.

para as questões que foram demandadas. O bloco B caracterizou os entrevistados e já nos deu pistas do lugar de fala de cada um, o que, certamente, já nos permitiu compreender como eles se aproximaram da Educação Profissional, sendo esse fato um ponto importante para compreendermos as possíveis intenções nas evocações deles.

Os blocos de questões C, D e E, ao focarem nos conselhos de classe enquanto centro da reflexão e formação de professores, trouxe a possibilidade de percebermos como os entrevistados reconhecem esse espaço dialógico de substancial importância dentro da escola, e proporcionou uma reflexão sobre ele enquanto um espaço: institucionalizado mediante os dispositivos legais; vivenciados mediante a prática colegiada no *campus*; e ainda sobre os sentidos atribuídos a esse espaço pelos sujeitos entrevistados.

O bloco F, ao se deter sobre o tema formação continuada em Educação Profissional, expandiu a discussão a partir das percepções dos próprios entrevistados enquanto sujeitos incompletos quando de seus processos formativos. Do mesmo modo, o bloco G tratou sobre necessidades formativas e favoreceu um intenso diálogo cognitivo dos sujeitos, desvelando indícios que apontaram para as muitas contradições existentes na concepção do ser professor, como o reconhecimento de lacunas formativas e a não continuidade da formação por condições

subjetivas diversas, como tempo, interesse ou mesmo oportunidade.

Por fim, o bloco H, que ousou a descortinar a formação continuada por meio dos conselhos de classe, favoreceu um fecundo diálogo intersubjetivo quando do reconhecimento daquele espaço, não só como de apoio às questões do aluno no processo de ensino-aprendizagem, mas também do professor enquanto sujeito carente de aprendizagens. Esse bloco foi importante para o “fechamento” do roteiro, pois favoreceu ao entrevistado perceber-se num espaço fecundo de possibilidades formativas, mas também repleto de desafios e limitações, conforme se encaminhavam as perguntas do roteiro.

Portanto, as entrevistas foram conduzidas com a sequenciação de ideias, proporcionando ao entrevistado manter uma linha de pensamento evolutivo ao revelar os sentidos e os significados que atribuem ao conselho de classe, passando pela formação de professores e pelas suas necessidades formativas, temas que em movimento espiral caminharam presentes nas diversas seções desta pesquisa.

Diante do exposto, podemos afirmar que esta pesquisa se justifica nas três esferas: pessoal, social e científica. No que diz respeito ao campo pessoal, o estudo com os conselhos é objeto de estudo do pesquisador desde a graduação em Administração Pública, concluída em 2014, e que teve como ponto de

investigação o funcionamento do Conselho Escolar de uma escola da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, localizada na cidade de Caicó/RN.

No mestrado em Educação, concluído em 2018, o estudo em conselhos se direcionou para os conselhos de classe, com pesquisa realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, *campus* Caicó. Naquele momento a intenção foi compreender a dinâmica dos conselhos por meio da experiência dos conselhos de classe como um dos mecanismos de participação no IFRN/Caicó, destacando as dimensões de ensino e de aprendizagem na modalidade de Educação Profissional.

As conclusões da pesquisa de mestrado evidenciaram que um tema emergia com frequência nas falas dos entrevistados, que se direcionavam para a necessidade de formação para a atuação mais significativa nos conselhos de classe do IFRN, direcionando para o tema necessidades formativas como um elemento a mais que estava intrinsecamente presente no fazer dos membros daquele colegiado. Esse fato nos trouxe a percepção de que o referido conselho se constituía também em um espaço formativo, possibilitando, portanto, a continuidade do estudo sob outra vertente, a de formação de professores, aqui discutida mediante as necessidades formativas reveladas pelos próprios professores entrevistados.

De acordo com os achados da pesquisa que direcionaram o nosso entendimento para a questão da formação continuada mediada pelos conselhos de classe, algumas falas dos entrevistados (docentes licenciados e não licenciados, alunos, pais e gestores) são apresentadas neste capítulo introdutório como meio de justificar a nossa temática de estudo.

Ao analisar criteriosamente as escritas das entrevistas, percebemos algumas angústias quanto aos processos intrínsecos da prática docente, tais como: sistema de avaliação, relacionamento interpessoal entre professor e aluno, pouco conhecimento de documentos oficiais norteadores, dentre outros, conforme apontou o estudo em questão⁵. Na referida pesquisa, apontamentos que demonstravam lacunas formativas se apresentaram nas discussões nos conselhos de classe quando os professores entrevistados demonstraram em suas falas tais aspectos que justificaram a importância dos conselhos de classe para as práticas docentes, evidenciando as lacunas formativas que os professores (licenciados e bacharéis) vivenciavam quando da sua atividade laboral na escola.

Como forma de ilustrar tais afirmações, trechos retirados da pesquisa do mestrado serão aqui mencionados e analisados

5 Sena Neto, B. G de. **Educação Profissional e conselho de classe: a experiência no curso de informática do IFRN/Caicó.** (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1527>.

com base em 5 (cinco) questionamentos⁶ direcionados aos professores, conforme citações a seguir:

Quando indagados sobre a forma como os problemas de ensino e de aprendizagem são resolvidos a partir da prática dos conselhos de classe no IFRN *campus* Caicó, algumas respostas se destacaram:

Discutindo, orientando e encaminhando resoluções pertinentes a alunos ou professores (**Docente bacharel**).

A própria forma como é efetivado já mostra uma preocupação com relação ao ensino e a aprendizagem pois abre espaço para discussão dos envolvidos no processo (**Docente licenciado**).

Na medida em que o conselho propicia a escuta interessada de alunos e professores e após as mediações possíveis possibilita os encaminhamentos e resoluções dos problemas enfrentados (**Docente licenciado**).

De acordo com tais respostas, percebemos a compreensão por parte dos professores quanto ao fato de o conselho de classe ser um espaço adequado para orientação, discussão e “escuta

6 Cabe informar que nem todas as questões aqui descritas estão presentes no referido trabalho final de mestrado, porém foram colhidas durante a pesquisa, através de autorização expressa dos entrevistados a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE, se constituindo em dados do pesquisador.

mediada”. Um espaço que proporciona uma “necessidade” de estar em consonância com os princípios dialógicos que a escola precisa desenvolver nas relações de ensino e de aprendizagem dos alunos, e que tem no professor o elo entre a prática efetiva de sala de aula e as práticas subjetivas de avaliação e monitoramento necessários nos processos cognitivos desenvolvidos na sala de aula.

As palavras destacadas, “escuta mediada” e “necessidade”, aproximam-se do que entendemos por formação continuada, de acordo com a teoria utilizada no texto, uma vez que proporcionam ao sujeito a capacidade de refletir sobre sua prática.

Quanto à questão que versava sobre a participação dos membros nos conselhos de classe, quanto ao aspecto da interação (ouvir, falar, opinar, criticar e propor soluções), e sobre o espaço que o Conselho de Classe ocupa na cultura institucional do IFRN/Caicó (Conjunto de valores, crenças e princípios que guiam uma organização), algumas falas merecem destaque:

O gestor realiza boa mediação com bons encaminhamentos [...]; os docentes muitos ainda fechados a críticas; os discentes despreparados nos 1ºs e 2º anos; os pais desconhecem o que é o conselho de classe (Docente bacharel).

Tenho o sentimento que é desvalorizado pelos docentes e que para alguns alunos é o momento de realizar críticas aos docentes (**Docente bacharel**).

Participação coordenada, conciliatória e que busca um caminho de construção conjunta (**Docente licenciado**).

Acredito que o conselho de classe já é um elemento natural da nossa cultura interna, pois é o momento que todos os envolvidos de uma turma podem dialogar de forma mais aberta (**Docente licenciado**).

Acredito que esta ação é positiva demais e no formato que é proposta para o ensino e aprendizagem. Mais uma vez o tempo é um fator que poderia melhorar e organizar melhor (**Docente licenciado**).

Pelas respostas, analisa-se que o conselho de classe é visto por alguns docentes como um espaço de críticas, o que nos leva a compreender que alguns elementos pedagógicos ainda precisam ser trabalhados nos professores. A exemplo a autoavaliação e a empatia, necessários ao trabalho docente e ao desenvolvimento destes profissionais enquanto sujeitos responsáveis por mediar conflitos e processos de ensino e de aprendizagem na sala de aula. Também é visto como um espaço propício para o desenvolvimento de pessoas, uma vez que é assumida a dificuldade de entendimento por parte de alguns membros sobre o trabalho no conselho (o que denota necessidade de formação).

Também se percebe que a participação conjugada dos sujeitos exprime os esforços realizados pelo grupo para a melhoria da escola, sendo este mais um aspecto importante no conselho, que é colocado como presente na cultura institucional da escola e que mantém forte laço para a superação dos problemas relativos ao ensino-aprendizagem. Destaque ainda para a questão do tempo destinado às reuniões, que aparece como insuficiente, cabendo o entendimento de que é necessário tempo ampliado para a realização de processos de diálogo e, conseqüentemente, de formação dos sujeitos.

Sobre o questionamento que inquiriu os professores para que relatassem os pontos que constantemente eram discutidos nas reuniões, sendo objeto de pauta frequentemente nos conselhos de classe, destacamos os seguintes relatos:

Dificuldade de aprendizagem dos alunos e
Relação aluno-professor em sala de aula
(**Docente bacharel**).

Dificuldade de aprendizagem dos alunos,
Relação aluno-professor em sala de aula,
Relação aluno-escola e Comportamento do
aluno na sala de aula (**Docente licenciado**).

Esse item demonstrou algumas dificuldades enfrentadas na sala de aula e que repercutia nas discussões dos conselhos de classe. Por ser tratar de problemas em torno das relações aluno-

professor e dificuldade de aprendizagem dos alunos, denota necessidade de avaliar questões de relacionamento interpessoal, item estudado nas disciplinas voltadas para a administração escolar.

E da mesma forma o tema avaliação escolar presente nas disciplinas pedagógicas, como Avaliação e Psicologia da educação, que fazem parte do currículo das licenciaturas, temas nem sempre contemplados nos cursos de bacharelado, deixando uma lacuna na formação do docente bacharel, em especial. Barros, Ramalho e Viana (2017, p. 970) dialogam com esse entendimento quando afirmam “que a falta da formação teórico-prática orientada para a docência representa um problema que pode estar comprometendo, consideravelmente, o processo de ensino e aprendizagem”.

Quanto a dificuldade de aprendizagem dos alunos, informada pela maioria dos professores entrevistados, é importante perceber que esta dificuldade pode também estar ligada à prática do professor em sala de aula, que pode ser uma metodologia utilizada, uma forma específica de avaliação ou ainda uma falta de diálogo entre ambos (professor-aluno), no sentido de diminuir a distância entre os objetivos de aprendizagem e o que, de fato, é compreendido pelos alunos.

No que se refere aos saberes docentes que são necessários para a participação nos conselhos de classe, algumas respostas merecem ênfase:

Científicos, pedagógicos, políticos, legais, outros - psíquicos, sociais, familiares. O [conselho de classe] envolve um leque de discussões abrangentes em todos os níveis citados anteriormente (**Docente bacharel**).

Pedagógicos – Abordagem pedagógica dos intermediadores (**Docente bacharel**).

Pedagógicos, psicológicos e disciplinares (**Docente licenciado**).

Por meio dessas falas, infere-se que, na visão dos entrevistados, diversos saberes são necessários para fomentar a participação nos conselhos de classe, trazendo a compreensão de que não somente os saberes técnicos e acadêmicos dão conta das discussões nos conselhos, mas também os pedagógicos, psicológicos e sociais, sendo estes decisivos ao entendimento das diversas situações presentes na sala de aula e por dar conta de parte da subjetividade humana presente nas turmas.

Por fim, para ilustrar tais descobertas, ao serem questionados se as críticas elencadas pelos alunos durante os conselhos de classe tinham influência na prática educativa deles

enquanto professores e se motivavam mudanças, as respostas apontaram para o seguinte panorama:

Mudanças de posturas após as críticas
(**Docente bacharel**).

Estou disponível sempre para refletir sobre minha prática para colaborar com a aprendizagem de meus alunos (**Docente licenciado**).

Em algumas ocasiões tais critérios me fizeram rever minha prática pedagógica (**Docente licenciado**).

O professor é um profissional que está em constante (re) construção (**Docente licenciado**).

Esse item aponta para as mudanças em torno da prática na sala de aula, tendo por caminho a avaliação docente por parte dos próprios alunos e a consequente percepção dos professores sobre a necessidade de constante aprendizagem e reconstrução do seu saber para uma prática assertiva em torno do fazer pedagógico que delimita ação docente. Sendo assim, reconheciam que, embora houvesse resistência de alguns professores ao serem criticados, a maioria se sentia instigada a mudar sua prática em sala de aula por meio de reflexão, configurando, assim, um estágio formativo desses sujeitos, por se

compreenderem como sujeitos em processo de construção e de reconstrução dos seus saberes.

As falas destacadas com recuo nos mostraram o quanto é fecundo e potencial o diálogo nos conselhos de classe e o quanto tais diálogos podem proporcionar momentos de reflexão. Nesse sentido, entendemos que o ato de refletir presume a capacidade humana de se autoavaliar e, conseqüentemente, de se autoformar. Importa ainda compreender o quanto se faz necessário esse diálogo retrospecto, uma vez que foi naquele cenário de descobertas que o tema atual de pesquisa emergiu.

Ou seja, foi a partir da compreensão de que os conselhos de classe, ao travarem discussões em torno dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos, ação típica daquele colegiado, deixava como indício o quanto era necessário formar aqueles sujeitos em sua ação didático-pedagógica para atuação consciente e significativa nos conselhos.

Sendo assim, tal descoberta configurou o caminho para esta pesquisa quando nos propomos a evidenciar o aspecto formativo intrínseco à ação dos conselhos de classe.

No âmbito social, partimos da visão de que o conselho se constitui em um espaço político de forte influência nas instituições de ensino. Conforme discorre Cruz (2015), o conselho se traduz em um espaço de avaliação diagnóstica da ação educativa que leva em consideração os aspectos presentes no

Projeto Político Pedagógico da escola. Sendo assim, “o conselho de classe pode reforçar e valorizar as experiências praticadas pelos professores, incentivar a ousadia para mudar e ser instrumento de transformação da cultura escolar” (CRUZ, 2015, p. 9).

Também é importante perceber que o conselho de classe, quando visto sob a ótica legal, presente nos documentos oficiais que norteiam a ação do próprio Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/IFRN, apresenta-se como um espaço de representatividade essencial para a escola, uma vez que emerge, segundo o Projeto Político Pedagógico, como um mecanismo de avaliação do processo de ensino e aprendizagem e se constitui como um órgão de assessoramento ao diretor acadêmico em assuntos de natureza didático-pedagógica (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio grande do Norte, 2012).

Anterior ao PPP, o Regimento Geral de 2010, documento que disciplina a organização, o funcionamento e as competências das instâncias colegiadas (deliberativas, consultivas, administrativas e acadêmicas) do IFRN, traz no artigo 15 que “O Conselho de Classe tem por finalidade colaborar para a melhoria do processo ensino-aprendizagem através do diagnóstico e da busca de alternativas de ação, de acordo com a proposta defendida no Projeto Político-Pedagógico da Instituição”

(Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio grande do Norte, 2010, p. 6), afirmando no artigo 17 que

Compete ao Conselho de Classe: I. avaliar o processo ensino-aprendizagem e propor alternativas de caráter didático-pedagógico para solução dos problemas detectados após cada bimestre letivo; II. fazer encaminhamentos de propostas visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio grande do Norte, 2010, p. 6).

Nesse sentido, reafirmamos a importância do conselho de classe enquanto espaço que detém forte poder nas instituições de ensino e que se materializa por meio do diálogo e do poder de decisão.

Por fim, no âmbito científico, a pesquisa se justificou pela relevância em compreender que o espaço do conselho de classe vai além das questões de ensino e de aprendizagem, típicas daquele conselho, configurando-se, também, como um espaço de formação que amplia os saberes docentes dos professores e que precisa ser pesquisado sob suas diversas possibilidades. De acordo com esse entendimento, é significativo considerar a etapa de autoavaliação dos profissionais da escola realizada pelo conselho de classe, conforme discutido por Cruz (2015).

A autoavaliação dos profissionais da escola se refere a avaliação do trabalho pedagógico realizado por cada professor. Nesse sentido, é possível perceber como o professor colocou em prática as ações propostas no bimestre anterior, quais aspectos discutidos estão avançando e quais as problemáticas ainda existentes e o que houve de mudanças em relação a metodologia e o processo avaliativo por parte do professor. Assim,

O que o professor diz na avaliação de seu próprio trabalho deve servir como elemento para a coordenação ajudá-lo a superar as dificuldades apresentadas, contornar o problema com o que os outros professores também apresentam para juntos, descobrirem os possíveis caminhos de superação (Cruz, 2015, p. 18).

Ou seja, além do diálogo sobre os processos de ensino e aprendizagem dos alunos, o conselho de classe também oportuniza a reflexão por parte do professor em relação ao seu trabalho pedagógico. E isso representa um traço forte rumo ao aspecto formativo que o conselho de classe produz, e que defendemos, uma vez que é possibilitado ao professor pensar sobre sua ação prática. E ao fazer isso, refletir sobre sua formação inicial e as possíveis lacunas oriundas dela, que impactam diretamente no seu trabalho em sala de aula.

Logo, o estudo desenvolvido nesta pesquisa se mostra relevante na medida em que direciona as ações dos conselhos de classe para uma vertente fora do escopo objeto inicial que caracteriza o trabalho nos conselhos de classe – ensino e aprendizado do aluno – para o aspecto da formação continuada do professor por meio da reflexão de sua ação pedagógica, representando, portanto, uma inovação na pesquisa no campo da educação, tendo em vista o ineditismo desse trabalho no âmbito do IFRN.

A metodologia utilizada neste estudo teve como base o estudo da literatura especializada sobre educação, participação, trabalho e formação de professores, além de embasamento legal para a discussão sobre os marcos legais em torno dos processos de formação de professores para a Educação Profissional no Brasil.

Nesse percurso, serviram de subsídio teórico autores como: Ciavata (2005); Kuenzer e Grabowski (2006); Moura (2007; 2010; 2014); Moll (2010); Frigotto (2010; 2015); Saviani (2014); Almeida (2014) e Ramos (2014; 2016), para discutir os processos de organização de um modelo de educação popular de cunho profissionalizante, com vistas a atender a educação das camadas menos favorecidas na sociedade brasileira no decorrer do século XX, um típico modelo de educação de cunho elitista arquitetado por uma classe burguesa dominante.

Para discutir processos de emancipação, de participação e de decisão colegiada, partimos de autores como: Rocha (1982); Santos Junior, 2005; Richter (2008); Gadotti (2010); Antunes e Padilha (2010); Paro (2011; 2016); Libâneo, Oliveira e Toschi (2012); Leite (2012); Lück (2013); Pinto, Barreto e Santiago (2013); Sena Neto (2014); (LOPES, 2016) e Sena Neto (2018).

Em nível de documentos institucionais, serviram de suporte os principais documentos que norteiam a existência, o funcionamento e a ação do IFRN, lócus da pesquisa, tais como: o Estatuto (2009); o Regimento Geral (2010); o Regimento Interno dos Campi (2011); o Projeto Político Pedagógico (2012) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2026).

Para discutir a formação de professores no contexto da Educação Profissional e as necessidades formativas, o alicerce foi construído com base em: Romanowski (2007); Lima (2008); Araújo (2008 e 2014); Machado (2008; 2011; 2014; 2019); Frigotto (2009); Kuenzer (2010); Ramalho e Núñez (2011); Di Giorgi *et al.* (2011); Lima Filho e Maron (2012); Moura (2013); Candau (2014), Gatti (2014), Giordan e Hobold (2015), Medeiros e Tavares (2016); Barros, Ramalho e Viana (2017); Passalacqua (2017) e Souza e Rodrigues (2017), entre outros; além de dispositivos constitucionais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais

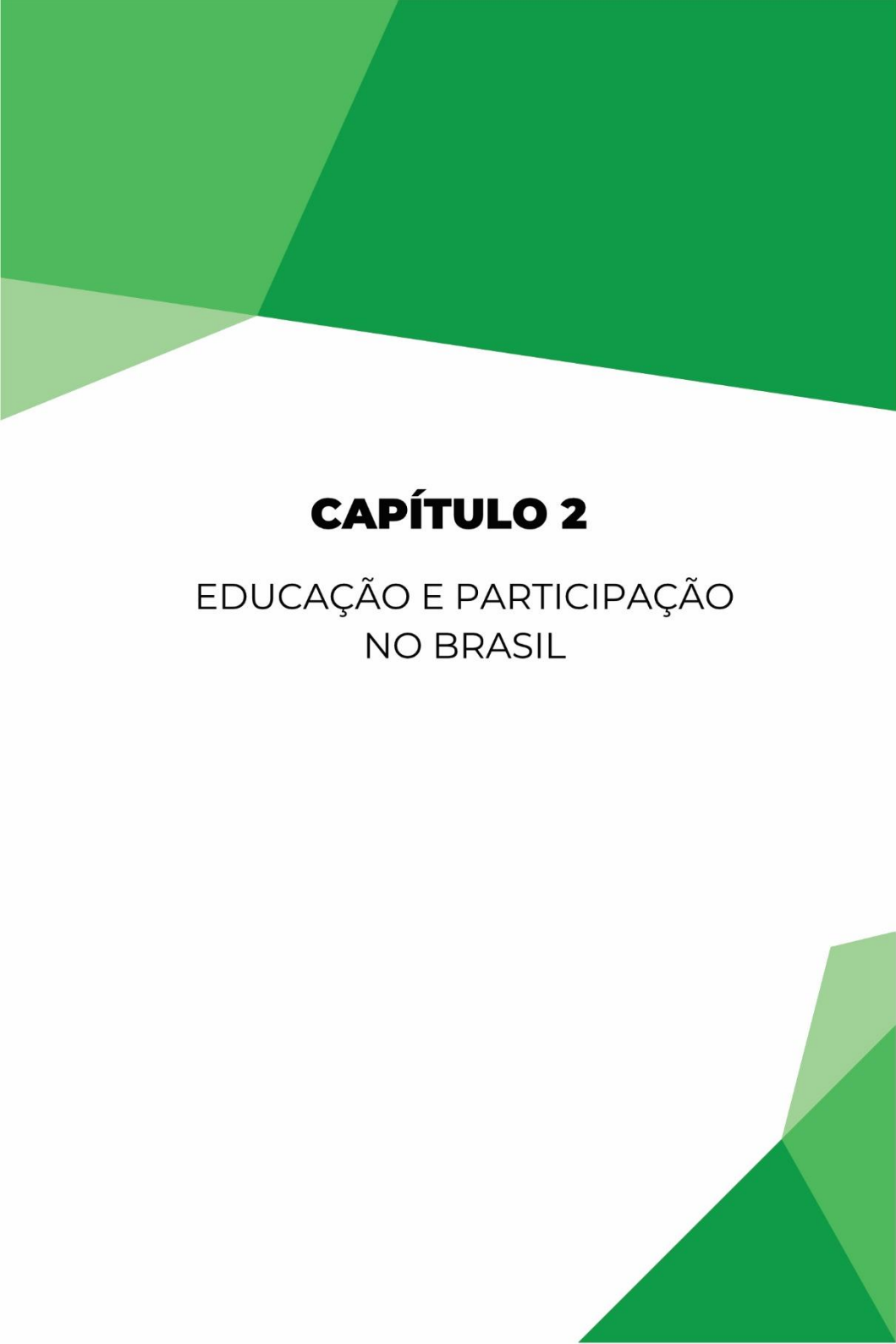
para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica – BNC Formação (Brasil, 2019).

Para o campo de investigação empírica, momento de maior contato do pesquisador com as práticas metodológicas de levantamento e organização dos dados em informações para a construção de respostas sobre o problema de pesquisa indicado, foram encampadas intensas leituras sobre os métodos científicos que possibilitaram a realização desta pesquisa. Para tanto, foram utilizados como suporte: Gil (2008), para discutir sobre a entrevista enquanto uma técnica de levantamento de dados; Aguiar (2000; 2021), Aquiar e Ozella (2006; 2013), Soares (2011; 2021), Aguiar, Soares e Machado (2015), Molon (2015) e Tavares (2022), para discutir os dados coletados na pesquisa de campo. Para a análise nos apoiamos na teorização da psicologia sócio-histórica de Vygotsky (1999), por meio dos núcleos de significação enquanto um procedimento de análise para a apreensão da constituição de sentidos e significados de participantes de uma pesquisa.

Os núcleos de significação, enquanto caminho metodológico para análise da realidade vivida e significada pelos sujeitos, buscam apreender os sentidos atribuídos pelos entrevistados e/ou apontamentos em manuscritos a partir das significações construídas historicamente pelos sujeitos. Ou seja, enquanto as significações (junção de sentido e significado)

contêm a generalização dos fatos interpretados pelos sujeitos, os sentidos representam a particularização dos fatos entendidos por cada sujeito mediante um dado contexto, que é historicamente e constantemente produzido pelo indivíduo no meio social.

O referencial escolhido para a investigação considera a utilização de poucos colaboradores, pois entende que as evocações trazidas na fala de um sujeito representam não somente ele próprio, mas a sua cultura, já que o sujeito é mediado constantemente pelas relações sociais, econômicas, culturais e históricas que permeiam a existência deste enquanto parte de um todo. Nesse sentido, para esta pesquisa, adotamos um *corpus* de entrevistados composto por 3 (três) sujeitos: 1 (um) profissional que compõe a Equipe Técnico Pedagógica – ETEP, 1 (um) docente da área propedêutica (licenciado) e 1 (um) docente da área técnica (bacharel). O detalhamento da escolha e a caracterização dos participantes encontram-se no capítulo 4 deste trabalho.

The background of the page is composed of several large, overlapping triangles in two shades of green (a vibrant green and a lighter, sage green) and a white central area. The triangles are arranged in a way that creates a dynamic, modern geometric pattern.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NO BRASIL

EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NO BRASIL

Este capítulo tem como objetivo discutir aspectos da política educacional do Brasil com foco nas possibilidades de participação da comunidade escolar, tendo os conselhos, em especial o conselho escolar, como proponente de emancipação e consequente autonomia da escola, e o conselho de classe, como lugar de participação e de decisão, além de lugar de formação, por intermédio do permanente diálogo entre os sujeitos que compõem aquele espaço.

Entendemos que a participação é um elemento fundamental para a construção e prática da gestão democrática, conforme os estudos de Paro (2011; 2016) e Luck (2013). Também entendemos conforme já discutido no livro “O Conselho de Classe como lugar de fala: a experiência do IFRN Campus Caicó” de nossa autoria⁷ que não há gestão democrática sem a necessária sinergia entre mecanismos como: conselhos de classe,

⁷ Sena Neto e Tavares (2022).

documentos institucionais e princípios como participação, descentralização e autonomia que delineiam a gestão democrática. No entanto, não é nosso foco neste livro o aprofundamento nas discussões sobre a gestão democrática, mas sim permear as discussões em torno da participação como elemento propulsor que fomente as possibilidades de diálogo e reflexão para a formação do sujeito nos conselhos de classe.

De acordo com o objetivo acima proposto, e para teorizar a educação no Brasil, nesta pesquisa, será utilizada a periodização proposta por Saviani (2014), que está subdividida em duas etapas: os antecedentes (1549 – 1890) e a história da escola pública no sentido próprio do termo (1890 – 1996). A segunda etapa será considerada para fins teóricos e de compreensão da educação e da escola brasileira, e servirá de limite/possibilidade norteador(a) para ilustrar a compreensão em torno dos movimentos em torno da educação no país enquanto elemento crucial no processo de uma possível participação e autonomia popular, já que este trabalho não tem foco na história da educação em si.

Conforme sinaliza Almeida (2014), Saviani alude às últimas décadas do século XIX, no Brasil, “as transformações mais decisivas nos planos econômico, político, social, cultural e educacional (p. 4). A justificativa para tal se assenta no fato de que, ao pensar a situação da educação brasileira durante o século

XX, se faz necessário “recuar aos anos de 1880, pois é nesse momento que foram gestadas as condições que desembocaram nas transformações condensadas na expressão ‘Revolução de 1930’” (Saviani, 2014, p. 13).

Sem maiores detalhes, cabe aqui informar os legados deixados para a educação pública neste período – 1890 a 1996, o qual é subdividido por Saviani (2014) em três etapas: de 1890 a 1931 ficou como legado a implantação dos grupos escolares que tiveram início no Estado de São Paulo, que concentrava a riqueza econômica da época com a cultura do café. Os grupos escolares eram chamados de escolas graduadas, pois funcionavam com o agrupamento dos alunos de acordo com a série, oposto do modelo das classes isoladas que funcionavam com alunos em níveis ou estágios de aprendizagem diferentes. “Com certeza é esse o principal legado educacional que a fase inicial do ‘longo século XX’ nos deixou” (Saviani, 2014, p. 28).

A segunda etapa, de 1931 a 1961, deixou como legado o Manifesto dos Pioneiros da Educação, “que inspirou as gerações seguintes, tendo influenciado, a partir de seu lançamento, a teoria da educação, a política educacional, assim como a prática pedagógica em todo o país” (Saviani, 2014, p. 34), e a formação de professores em nível superior com a criação das Universidades Brasileiras e da Faculdade Nacional de Filosofia, com cursos organizados em bacharelado, com três anos de duração, e a

licenciatura, que era obtida mediante o curso de didática, com um ano de duração, no famoso esquema conhecido como 3+1 (Saviani, 2014).

A terceira etapa, de 1961 a 1996, deixou como legado a institucionalização e implantação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, no âmago da Ditadura Militar, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), no período democrático. Tais configurações normativas foram instituídas no cenário que transitou entre o cerceamento dos direitos civis, por meio da Ditadura Militar, mas também com os processos de resistência e luta que culminaram com a nova Constituição Federal de 1988 e seus dispositivos democráticos, sendo possível mencionar, dentre os direitos conquistados:

[...] o direito à educação desde o zero ano de idade, a gratuidade do ensino público em todos os níveis, a gestão democrática da educação pública, a autonomia universitária, o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito subjetivo público, o regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios na organização dos sistemas educativos e a vinculação de percentuais mínimos do orçamento da União, estados, Distrito Federal e municípios a serem destinados à educação (Saviani, 2014, p. 45).

Os dados apresentados mostram que, no Brasil, a educação teve papel secundário como questão social, pois atendeu aos padrões econômicos de cada época, sinalizando para projetos de governo que buscavam organizar a escola para atender a interesses do capital.

Partindo dessa contextualização para se compreender como se consubstanciaram os processos em torno da educação no Brasil contemporâneo, faz-se necessário explorar os caminhos em torno da participação popular por meio do embate de forças na luta por aspectos constitucionais que tributaram para uma educação também focada nos direitos dos trabalhadores, e não na separação hegemônica que o capital impôs no decorrer do século XX, conforme indicam os estudos de Ciavata (2005); Kuenzer e Grabowski (2006); Frigotto (2010; 2015); Moura (2007; 2010; 2014); Moll (2010); Ramos (2014; 2016).

De acordo com essa proposição se direcionou um modelo de educação popular de cunho profissionalizante para as camadas menos favorecidas, e um modelo de educação de cunho elitista, no viés propedêutico, aos filhos da classe burguesa dominante.

Nesse sentido, conforme Frigotto (2010, p. 31), “o campo da educação [...] pode ser compreendido no embate de forças mais amplas estabelecido no âmbito político e econômico”, onde a regulamentação do ensino foi feita mediante as urgências

definidas pelos grupos que se sobrepunham ao poder e ao controle político do país (Savani, 2014).

Esse aspecto aparece como propulsor de lutas nas diferentes esferas sociais, e os grupos da sociedade civil organizada tiveram papel importante nessa ação. A exemplo da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), fundada na década de 1960; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), ambas fundadas na década de 1970, o que aponta para as resistências colegiadas desses grupos em torno do direito pela educação pública num cenário marcado por reformas institucionais instauradas pelos governos militares no Brasil, a partir de 1964. Nesse contexto político-militar, a situação educacional, segundo Saviani (2014, p. 43),

[...] logo se tornou alvo da crítica dos educadores, que crescentemente se organizavam em associações de diferentes tipos, processo esse que iniciou em meados da década de 1970 e se intensificou ao longo dos anos de 1980.

Tais aspectos de movimentação em torno de objetivos comuns, no caso, a luta em prol da educação pública, chama atenção para novos embates. Gadotti (2010) lembra que, a partir

da segunda metade do século XX, o tema autonomia passou a ser associado a uma concepção emancipadora da educação, em face às críticas dirigidas à educação como fator de reprodução social, tendo, assim, “um papel crítico e mobilizador contra o poder instituído verticalmente, burocraticamente. Ao centralismo opunha-se uma prática social baseada na participação” (Gadotti, 2010, p. 16).

No que se refere à democracia e à participação, de acordo com Santos Junior (2005), é preciso reconhecer as novas práticas que se distanciam das velhas e conhecidas práticas oligárquicas de decisão política construídas no Brasil no decorrer do século XX. Para ele,

[...] parece possível afirmar que se desenvolve no Brasil uma nova cultura, vinculada tanto à dimensão dos direitos sociais inscritos na Constituição Federal de 1988, como à participação de uma pluralidade de atores sociais com presença na cena pública. Desde a década de 1990, o papel exercido pelo poder público e a atuação dos novos atores sociais vêm reconfigurando os mecanismos e os processos de tomada de decisões. Isso faz emergir um novo regime de ação pública, descentralizado, no qual são criadas novas formas de interação entre o poder público e a sociedade, através de canais e mecanismos de participação social, principalmente em torno dos conselhos de gestão (Santos Junior, 2005p. 41).

Nesse cenário, onde emanam novas possibilidades de atuação política, a sociedade ganha relativo espaço para contribuir nos assuntos de natureza pública, exercendo, então, uma característica básica da natureza humana, que Lück (2013) chama de vocação primeira, que é a necessidade das pessoas de serem ativas em associação com os seus semelhantes para desenvolver seus potenciais nos mais diversos assuntos que compõem a vida humana, ou seja,

[...] o ser humano se torna uma pessoa e desenvolve sua humanidade na medida em que, pela atuação social, coletivamente compartilhada, canaliza e desenvolve seu potencial, ao mesmo tempo que contribui para o desenvolvimento da cultura do grupo em que vive, com o qual interage e do qual depende para construir sua identidade pessoal (Lück, 2013, p. 61).

Sendo assim, infere-se que, a partir da necessidade de conviver e de participar, o ser humano busca meios e artifícios de moldar sua presença objetiva na comunidade da qual participa, tendo nas instâncias colegiadas possibilidades e meios de atuação consciente para delimitar seu poder de gestão na sociedade. Essas possibilidades se apresentam mediante os princípios da participação, da descentralização e da autonomia, e se realizam por meio de mecanismos como o conselho escolar, os

conselhos de classe, a associação de pais e o caixa escolar, dentre outros, que configuram a gestão democrática. É sobre o conselho escolar e o conselho de classe que a seção seguinte se propõe a discutir e analisar.

PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA COMO MECANISMO DE GESTÃO DOS COLEGIADOS ESCOLARES

No Brasil, os temas participação e democracia estiveram presentes em boa parte das discussões e debates pedagógicos no período da Ditadura Militar (1964-1985), conforme aponta Gadotti (2010). Segundo o autor,

A partir de 1980, durante o governo do General Figueiredo, tendo à frente do Ministério da Educação e Cultura o Ministro Eduardo Portela, o discurso da ‘administração participativa’ e do ‘planejamento participativo’ foi adotado pelo próprio governo (Gadotti, 2010, p. 29).

Nesse cenário, o III Plano Setorial da Educação, Cultura e Desportos (1980-1985) foi construído mediante consultas regionais, distanciando-se da lógica militar vigente naquele contexto. Ainda segundo Gadotti (2010), outras iniciativas ganharam destaque no Brasil, desde as primeiras eleições diretas para governador de Estados a partir de 1982, dentre elas, o Fórum

de Educação do Estado de São Paulo e o Congresso Mineiro de Educação. Em São Paulo ocorreram seções públicas com participação de educadores e, em Minas Gerais, a organização de colegiados que deliberava sobre a política educacional do estado.

Tais destaques são atestados por Santos Junior (2005) quando, ao falar dos obstáculos para a democratização da gestão pública por parte dos poderes executivo e legislativo, afirma que os maiores avanços tiveram como concentração os governos municipais com “inúmeras experiências de participação, em que se destacam os conselhos municipais, as experiências de orçamento participativo e os congressos das cidades” (Santos Junior, 2005, p. 42).

Essas iniciativas representaram um avanço em termos qualitativos, quanto à mudança de entendimento no fazer política pública, e aponta para novos rumos que se confirmam, em termos legais, com a Constituição Federal de 1988, a partir do Art. 206, inciso VI, que trata da gestão democrática da educação na forma da lei. O Art. 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394), de 20 de dezembro de 1996, também traz a necessidade da participação da comunidade escolar e local nos conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 2016).

Desses dispositivos constitucionais que regulam a atividade dos conselhos no Brasil, podemos citar ainda o atual Plano Nacional de Educação – PNE, com vigência de 2014 a 2024,

assegurando a participação dos pais, alunos e demais sujeitos que compõem a comunidade escolar no acompanhamento das políticas públicas educacionais.

No PNE 2014-2014, as estratégias em torno da efetivação da gestão democrática na escola são descritas na meta 19, que objetiva

[...] assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (Brasil, 2014, p. 83).

Dentre as estratégias apontadas, ganha destaque a meta 19.5, que preconiza

[...] estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo (Brasil, 2014, p. 84).

Sob esse aspecto, o conceito de autonomia se desvela como parte de um conjunto de ações institucionais que tem na

participação e no consequente fortalecimento da gestão democrática um lugar de fala.

O tema da autonomia “aparece na literatura acadêmica, em alguns casos, vinculado à ideia de participação social, e, em outros, vinculado à ideia de ampliação da participação política no que tange à descentralização e desconcentração do poder” (Martins, 2002, p. 208). Tais interpretações são válidas pelo aporte político-social que ambas carregam quando se percebe, além da possibilidade de intervir na vida pública da sociedade, por meio de debates e reivindicações por leis oriundas das necessidades humanas e discutidas em fóruns públicos, a possibilidade de desconcentração de poder emanada pela formação política construída nesses espaços públicos de atuação civil popular.

Ao trazer o princípio da autonomia para dentro da escola, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) enfatizam a necessidade da construção de vínculos mais estreitos com a comunidade educativa. Esta comunidade deve ser constituída não somente pelos pais, alunos e membros internos, mas também pelas entidades e organizações paralelas à escola, que fazem parte do contexto social da localidade onde a escola se situa. Apoiada pela comunidade externa, porém implicada com a escola,

[...] a autonomia precisa ser gerida, implicado corresponsabilidade consciente, partilhada e solidária de todos os membros da equipe

escolar, de modo que alcancem, eficazmente, os resultados de sua atividade, isto é, a formação cultural e científica dos alunos e o desenvolvimento neles de potencialidades cognitivas e operativas (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 457).

Nesse sentido, a formação política do aluno emerge como princípio importante na construção desse sujeito, uma vez compreendidos os objetivos de participação nos órgãos colegiados da escola mediante o necessário engajamento para fins de discussão e decisão para ações de natureza político-administrativas e pedagógicas da escola.

No processo de forças em que o estado brasileiro discute e formula suas políticas, Antunes e Padilha (2010, p. 65) afirmam que “Se a escola abrir espaços de participação à população, estará ganhando autonomia em relação aos interesses dominantes representados pelo Estado, apropriado pelas elites econômicas”. No entanto, Gadotti (2010) discorda parcialmente desse conceito, uma vez que, segundo ele, não existe uma autonomia absoluta, mas uma autonomia condicionada pelas circunstâncias, como também não há uma participação dissociada de elementos endógenos e exógenos à escola, conforme Paro (2011); Paro (2016) e Luck (2013).

Paro (2016), ao discutir a gestão da educação escolar, destaca os condicionantes e determinantes que precisam ser

considerados para que a participação da comunidade seja efetiva. Os condicionantes se relacionam diretamente com os elementos internos da escola, enquanto os determinantes se relacionam com elementos externos, presentes na comunidade, conforme apresentamos no Quadro 3.

Quadro 3 – Condicionantes e determinantes da participação

CONDICIONANTES INTERNOS DA PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA	
Condicionantes materiais de participação	Referem-se às precárias condições da escola, como falta de material didático; espaços físicos para reuniões inadequados; móveis e equipamentos deteriorados; formação inadequada de professores ou ausência deles, como também dos demais funcionários da escola, falta de recursos financeiros para suprir as necessidades elementares, como manutenção. No entanto, ressalta Gadotti (2010), que “É preciso, todavia, tomar cuidado para não se erigirem essas dificuldades materiais em mera desculpa para nada fazer na escola em prol da participação” (Paro, 2016, p. 56).
Condicionantes institucionais	Vinculadas a não efetivação dos órgãos colegiados na escola, causando prejuízos nas relações horizontais que favorecem o envolvimento democrático e participativo. E por outro fortalecendo a centralização das decisões nas mãos da direção da escola.

Condicionantes políticos sociais	Consiste nas múltiplas expressões dos interesses contraditórios e nas relações interpessoais que demonstram os conflitos existentes no interior da escola, pelos quais evidenciam-se interesses pessoais e grupais no contexto escolar.
Condicionantes ideológicos	Caracterizam-se como “todas as concepções e crenças sedimentadas historicamente na personalidade de cada pessoa e que movem suas práticas e comportamentos no relacionamento com os outros. Assim, se estamos interessados na participação da comunidade na escola, é preciso levar em conta a dimensão em que o modo de pensar e agir das pessoas que aí atuam facilita/incentiva ou dificulta/impede a participação dos usuários” (Paro, 2016, p. 59).
DETERMINANTES EXTERNOS À ESCOLA (PRESENTES NA COMUNIDADE)	
Condições objetivas de vida	Vinculam-se às condições socioeconômicas da comunidade, ensejando baixa participação por falta de tempo ou cansado após intenso dia de trabalho.
Condicionamentos culturais	Relativos a aspectos que parece denotar falta de interesse dos pais pela educação dos filhos, por entenderem que não devem ajudar na escola, participando das reuniões e decidindo questões internas por ser esta obrigação do governo. “Termos ou expressões como “desinteresse”,

	“comodismo”, “passividade”, “conformismo”, “apatia”, “desesperança” e “falta de vontade” (Paro, 2016, p. 73) aparecem como indicadores da não disposição dos usuários em participar da gestão da escola por meio dos conselhos.
Condicionamentos institucionais da comunidade	Referem-se aos mecanismos coletivos de participação existentes na comunidade e que fomentam maior ação dos moradores da localidade, como os centros comunitários, o conselho popular, a sociedade de amigos do bairro, dentre outras. Esses espaços fomentam a participação política e desperta, mesmo que de forma indireta, o interesse da população em participar de outros espaços colegiados como os da escola, por exemplo.

Fonte: Elaboração do pesquisador (2021).

Quanto aos condicionantes materiais, é importante uma estrutura adequada para o funcionamento dos órgãos colegiados, pois, além de demonstrar um interesse por parte da escola em manter um local adequado de funcionamento, pode atrair e motivar os participantes para o ato pedagógico e político da participação na escola. No tocante aos condicionantes institucionais, há de se perceber que por longo tempo a cultura centralizadora da gestão escolar esteve presente na figura do

diretor. Nesse sentido, é preciso que haja o rompimento com a visão verticalizada de gestão para uma visão horizontal, onde todos precisam e devem se engajar.

Referente aos condicionantes políticos sociais, é preciso dirimir os conflitos de cunho pessoal existentes no interior da escola, prevalecendo os interesses da comunidade escolar como um todo. No entanto, é preciso atenção aos condicionantes ideológicos, que são os traços, as concepções e as crenças trazidas por cada sujeito para dentro do colegiado e que influem diretamente nas decisões quando mal administradas pelos membros do colegiado, sendo necessário aguçar a atenção para o ouvir, para, então, discutir, analisar e decidir.

Quanto aos determinantes, um fator importante e que merece bastante atenção são as condições objetivas de vida dos membros que compõem o colegiado escolar e que afetam diretamente a participação nas reuniões quando se leva em conta as condições socioeconômicas dos membros, que interfere na opção de tempo em ir à escola para participar. Nesse mesmo caminho, os condicionamentos culturais aparecem como ponto crítico quando os pais não se comprometem com a formação dos filhos, deixando essa tarefa a cargo unicamente da escola.

Por fim, os condicionamentos institucionais da comunidade exigem um olhar atento quando da existência de outros mecanismos coletivos de participação. Ou seja, na medida

em que a comunidade reconhece outros espaços colegiados, como centros comunitários, associações de moradores, dentre outros, existe, então, uma cultura de participação mais constituída, favorecendo a ação da comunidade escolar nos centros de decisão da escola, ou seja, nos colegiados.

Com base na análise dos condicionantes e determinantes sociais apontados por Paro (2016), é possível inferir que a participação nos órgãos colegiados pode favorecer ou fortalecer a autonomia escolar, que é uma característica importante para o desenvolvimento institucional da escola contemporânea.

Nesse sentido, Gadotti (2010), ao discutir os processos de autonomia do sistema público de ensino, confere à participação a possibilidade de formação cidadã, culminando nos processos de tomada de decisão. Segundo o autor, “A criação dos conselhos de escola representa uma parte desse processo” (Gadotti, 2010, p. 47). Porém, só haverá eficácia da ação colegiada se houver um conjunto de medidas políticas que aponte para a democratização das decisões via participação. Nesse sentido, essa participação pressupõe três pontos importantes:

- 1º) Autonomia dos movimentos sociais e de suas organizações em relação à administração pública. [...]
- 2º) Abertura de canais de participação pela administração. [...]
- 3º) Transparência administrativa, isto é,

democratização das informações (Gadotti, 2010, p. 57-48).

A autonomia dos movimentos sociais, configura-se pela busca de parcerias com base na igualdade de condições entre o Estado e a sociedade civil, respeitadas as suas especificidades e competências. No que se refere à abertura de canais de participação e transparência administrativa é necessário que a população se aproprie das informações, tais como: o funcionamento da administração, o orçamento e as leis que regem o Estado (Gadotti, 2010), além das potenciais possibilidades de transformação da política escolar mediada pela escola, pelo diálogo e pela decisão colegiada.

É importante destacar, conforme discutem Lück (2013), Paro (2011) e Gadotti (2010), os dilemas e os limites em torno da participação que afetam os processos de efetivação de uma possível gestão democrática. Lück (2013) observa a limitação quanto ao espaço participativo dentro da escola. A autora afirma que, embora em nível de ideias haja uma discussão aceita e cultivada como um valor, em termos práticos existe resistência para a introdução de ações de cunho participativo. Nessa perspectiva,

O que ocorre mais comumente é o entendimento de que a vivência democrática

se dê mediante o voto, ou a emissão de opinião a respeito de aspectos relacionados a uma decisão a ser tomada que, apesar de importante, constitui-se em forma incompleta e limitada de expressão democrática (Lück, 2013, p. 88).

Essa distorção de compreensão em relação à participação pode ser ilustrada a partir dos cinco significados e expressões construídos por Lück (2013), e ilustrados no Quadro 4.

Quadro 4 – Formas e sentidos de participação

FORMAS DE PARTICIPAÇÃO	SENTIDO APONTADO
Participação como presença	Consiste no ato de pertencer a um determinado grupo, independente de atuação nele.
Participação como expressão verbal	Consiste no ato de discutir ideias, porém sem avançar para resultados e soluções.
Participação como representação política	Consiste no ato de cancelar seu direito de fala a outra pessoa, desresponsabilizando-se pelo acompanhamento das ações daquele representante.
Participação como tomada de decisão	Consiste no ato de referendar decisões preestabelecidas pela gestão da escola.
Participação como engajamento	Consiste no ato de pertencer a um grupo, opinar, discutir ideias, propor soluções, analisar situações e deliberar de forma compartilhada,

	comprometendo-se com a efetivação das tomadas de decisão.
--	---

Fonte: Elaboração do pesquisador (2021).

Conforme apresentado, Lück (2013) enfatiza que das cinco formas de participação somente a última – participação como engajamento – reflete características de gestão democrática, pois é capaz de produzir efeitos que são oriundos da presença, da verbalização e da discussão de ideias por parte de um grupo delegado pelos demais sujeitos da comunidade escolar. Esses sujeitos opinam, concordam e discordam mediante intensa discussão sobre as características reais presentes em uma determinada problemática, que tem na contradição possibilidades reais para a tomada de decisão. Tais discussões exprimem a ação da dialética marxista, que ao apontar a contradição como inerente às relações humanas “[...] indica que para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial” (Pires, 1997, p. 87).

Nesse sentido, ao vivenciar as situações reais e conflituosas presentes na escola, é necessário que se faça uma análise sistemática das possibilidades de solução, considerando, o diálogo que produza um aprendizado coletivo por meio da participação dos sujeitos em questão. As demais formas de participação elencadas no Quadro 4 refletem um aspecto de falsa

democracia, uma vez que não há efetivação dos elementos principais que tributa para decisões efetivas no âmbito escolar.

No entanto nem sempre a participação se efetiva nesses espaços como identifica Paro (2011) em seus estudos realizados em escolas públicas de São Paulo. Apontando recorrentes situações que contribuem para a não participação dos pais nas reuniões colegiadas. A principal delas é o tempo, ou a falta dele, cabendo à escola pensar estratégias, “especialmente no que se refere aos horários de reuniões que precisam ser mais flexíveis e compatíveis com as necessidades dos pais e mães dos alunos” (Paro, 2011, p. 199). Esse aspecto esbarra em outro problema, que

[...] depende também das próprias condições de trabalho de professores e demais educadores escolares, visto que muitas vezes a falta de uma carreira de magistério condigna que ofereça maior tempo para dedicar-se à escola, fora dos horários de aulas, é o que tem impedido que os professores possam oferecer alternativas de horários de modo a facilitar a presença dos pais (Paro, 2011, p 199).

Tais constatações também aparecem em pesquisa realizada por Sena Neto (2014), quando a implicação e a disponibilidade de tempo foram mencionadas nas entrevistas, conforme trecho a seguir

Eu acredito que o maior problema que se encontra em formar um conselho [...] é a questão especificamente do tempo, muita gente não tem mais disponibilidade de tempo, acho que tem aquela questão do problema, acham que entrar no conselho é arrumar um outro problema [...]. Quando a gente entra num conselho desse a gente entra e com certeza o pessoal diz, eu não vou entrar no conselho porque com certeza eu vou ter mais um problema em minha vida. (Respondente I) (Sena Neto, 2014, p. 35).

De acordo com o exposto na citação acima, o respondente em questão atribuía a falta de tempo, especificamente, pelo nível e volume de trabalho docente pelos quais são impetrados, uma vez que a pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede estadual do Rio Grande do Norte, expediente que não dispõe de carreira de magistério com dedicação exclusiva, implicando dupla matrícula de 30 horas cada – duas na própria rede estadual, ou uma na rede estadual e outra na rede municipal dos docentes daquele quadro de pessoal, contabilizando 60 horas, o que justifica o excesso de obrigações apontadas pelo entrevistado (a).

Ou seja, para o professor se comprometer com o conselho escolar e demais colegiados terá que assumir mais uma obrigação, o que demandará tempo, e sendo este tempo dividido em dupla carga horária de trabalho, se recusa em participar. Esse fato compromete os possíveis processos de construção democrática no interior da escola.

No que tange aos limites e as dificuldades da participação, outras questões também aparecem nos estudos de Paro (2011). A falta de interesse por parte dos pais e a dificuldade da escola de encontrar formas de estimulá-los, como também

Um obstáculo pouco referido nos trabalhos sobre participação na escola, em especial no conselho de escola, tem a ver com o constrangimento que muitos pais das camadas menos favorecidas sentem em lidar com pessoas com nível escolar superior ao seu, o que os coloca em desvantagem nas discussões do conselho escolar e outras (Paro, 2011, p. 201).

Nesse sentido, o autor informa que é preciso que as escolas busquem iniciativas que pormenorizem as questões apontadas, a fim de traçar melhores estratégias de acolhida e compreensão dos pais que participam dos conselhos, minimizando tais constrangimentos. Esse aspecto é também posto por Gadotti (2010), quando enfatiza que é necessário que haja uma articulação estratégica da escola para garantir a efetiva participação da comunidade escolar. Essas estratégias devem criar condições para que todos possam participar, e não criar barreiras como convocação em horários inadequados, locais desconfortáveis, dificuldades de acesso e sem cuidado prévio, pois se entende que, para que a população sinta prazer em exercer

seus direitos, os condicionantes de oportunidade precisam ser considerados.

Feitas essas inferências sobre o potencial papel dos colegiados escolares em torno da autonomia escolar, parte-se para a discussão sobre o lugar de participação e de decisão dos conselhos de classe e o possível lugar de formação deles.

CONSELHO DE CLASSE NO IFRN: LUGAR DE PARTICIPAÇÃO, DE DECISÃO (E DE FORMAÇÃO?)

A história do conselho de classe no Brasil tem memória nos anos de 1950, quando, segundo Rocha (1982), foi a época em que as primeiras ideias sobre o funcionamento dos conselhos de classe foram introduzidas no Brasil, a partir da experiência instituída na França. De acordo com a autora, em 1958, um grupo de três orientadoras educacionais e sete professores do Colégio de Aplicação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, foram à Sèvres, na França, com a intenção de estudar a proposta das classes experimentais, modelo introduzido no ensino francês desde 1945.

A experiência trazida ao Brasil pelo grupo de orientadores e professores culminou com a implantação da experiência colegiada, em 1958, no Colégio de Aplicação no Rio de Janeiro, como instrumento pedagógico ainda desconhecido na prática escolar brasileira. Inicialmente, foi implantado em classes

experimentais, com expansão, posteriormente, para todas as turmas do referido colégio (Leite, 2012). Iniciando-se, portanto, o percurso histórico dos conselhos de classe no Brasil, cujo modelo teve aceitabilidade. Segundo Richter (2008, p. 8-9),

O modelo de conselho de classe trazido pelos educadores cariocas teve grande aceitação no meio educacional. Em 1959, as classes experimentais foram implantadas. Sua implementação ocorreu de forma indireta por intermédio do modelo de escola proposto pelo PREMEM⁸ (Programa de expansão e Melhoria do ensino), que já apresenta o conselho como órgão constituinte da escola. Inclusive o MEC financiou a nova proposta e foi aceita com grande receptividade por parte do corpo docente. Com o sucesso das salas experimentais, foram estendidas as demais turmas do colégio.

Sendo o conselho de classe um instrumento pedagógico historicamente construído, sua efetiva disseminação em outras escolas brasileiras ocorreu a partir da reforma educacional da década de 70, com a implementação da Lei n.º 5.692/71 – que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau – “pois foi no bojo desse movimento que o conselho de classe, gradativamente,

8 PREMEN (Programa de Expansão e Melhoramento do Ensino) criado pelo Decreto Federal n.º 70.067 de 26 de janeiro de 1972. O referido Programa Nacional objetivava o aperfeiçoamento do ensino de 2º grau através de um acordo celebrado entre o Ministério da Educação e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Sena Neto, 2014).

passou a ser incorporado ao cotidiano escolar” (Leite, 2012, p. 97)⁹. Richter (2008) afirma que, com essa Lei, os Conselhos de Educação buscaram traçar diretrizes operacionais que orientassem a implantação dos conselhos de classe. Porém havia muitas dúvidas quanto à forma correta de execução daqueles.

No tocante à Lei 5.692/71¹⁰, ressalta-se que a pauta “conselhos” aparece ainda de forma ampla, com relevante destaque para o Conselho Federal de Educação, com ampliação para os conselhos estaduais e conselhos municipais, conforme o artigo 71. No referido artigo constava a possibilidade de os conselhos estaduais delegarem parte de suas atribuições aos municípios que tivessem condições de organização (Brasil, 1971).

Nesse sentido, Lopes (2016) aponta como aspecto importante da Lei 5.692/71 a delegação de competências aos Conselhos Estaduais de Educação, que ganharam a incumbência de traçar diretrizes para a operacionalização da legislação de ensino aprovada. De fato o artigo 2º, atribui aos regimentos de cada estabelecimento de ensino – aprovados pelo órgão próprio do sistema com base nas normas fixadas pelo respectivo

9 É importante mencionarmos, segundo Dalben (1995), que no contexto da Lei 5.692/71, o conselho de classe foi implantado como um órgão colegiado com a função especificamente avaliadora e classificatória do aluno na perspectiva de obter uma visão global daquele sujeito, por meio da identificação de suas potencialidades, diferente do conselho de classe instituído pós redemocratização do Estado Brasileiro com a Constituição Federal de 1988.

10 Revogada pela Lei 9.394/96.

Conselho de Educação – a prerrogativa de organizar administrativamente, didaticamente e disciplinarmente os estabelecimentos de ensino. Segundo a autora,

Esta abertura aos Conselhos Estaduais de Educação também apresentou o pensamento de organização do trabalho escolar sob a condição de regulação de um regimento. Através do regimento escolar, o conselho de classe estabeleceu-se como um órgão oficial de avaliação colegiada da aprendizagem dos alunos (Lopes, 2016, p. 28-29).

Mediante o cenário desenhado, no Brasil, os conselhos de classe ganharam espaço legal mediante normativas, sendo a Constituição Federal de 1988 o principal instrumento de disseminação dos motivos que levaram as escolas públicas, em todos os níveis, a iniciar um processo paulatino de construção de suas práticas colegiadas.

Há um distanciamento entre o que é legislado e o que, de fato, é posto em prática no Brasil. No entanto, embora a Constituição Federal de 1988 preconize que a educação será realizada através dos aspectos de participação do cidadão na construção do ensino público mediante a gestão democrática, tal pressuposto demorou a se efetivar, uma vez que na escola outros elementos pesam na decisão de se organizar colegiados escolares.

O principal desses elementos é a obrigatoriedade da regulamentação das leis principais. No caso da Constituição Federal CF/88, ao se referir à educação e à gestão democrática, tem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) como principal instrumento para organizar a educação no país de modo geral. Feito isso, outro elemento que pesa é a própria execução por parte do poder executivo daquilo que foi legislado, implicando em gestão administrativa, financeira e pedagógica dos órgãos da administração direta, caso das secretarias estaduais e municipais de educação. Por esta execução, tem-se como principal meta a orientação e a fiscalização sobre a implantação dos conselhos, cabendo às secretarias estruturar planos e equipes de trabalho para conduzir os processos no interior das escolas. Por fim, o necessário reconhecimento e engajamento da comunidade escolar para a implementação dos colegiados enquanto um lugar de participação e de decisão.

Sob este aspecto, em pesquisa realizada no ano de 2014, em uma escola da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, Sena Neto (2014) assinala as fragilidades conceituais e estruturais que permeiam o entendimento e a prática em torno dos conselhos de escola. A pesquisa em tela descortinou alguns problemas para o funcionamento dos conselhos, sendo os principais: descrença por parte da comunidade escolar quanto ao

adequado funcionamento do mesmo; não reconhecimento por parte dos membros do colegiado do seu papel de articuladores das políticas da instituição; falta de qualificação apropriada ao desempenho da função de conselheiro; falta de tempo, não implementação das ações do colegiado e centralização das ações na escola (Sena Neto, 2014).

Outra perspectiva que deve ser considerada quando da efetiva atuação em colegiados escolares refere-se ao conhecimento das premissas constitucionais que norteiam a ação dos conselhos, tendo em vista a necessidade de organizar a prática por meio de normas instituídas legalmente. Nesse sentido, os estudos de Sena Neto (2014) e Tavares (2018) apontam para o não reconhecimento dos documentos institucionais que tratam da ação dos conselhos, o que denota preocupação quanto ao alinhamento das ações conforme estabelecido via norma.

A afirmação acima tem como base dados retirados da pesquisa de mestrado sobre conselhos de classe no IFRN (Sena Neto, 2018), os quais demonstram que, ao serem questionados sobre a aproximação entre os documentos institucionais que versam sobre a gestão democrática e participativa em confronto com a prática colegiada do campus, alguns entrevistados não conseguiram relacioná-los, por não ter conhecimento de tais documentos, conforme trechos das entrevistas descritos a seguir: “Não consigo relacionar” (professor bacharel); “Não sei

responder devido à falta de um maior conhecimento dos documentos supracitados” (professor licenciado). Esse percentual de 2 (dois) professores advém de uma amostra total de 6 (seis) participantes da pesquisa neste segmento, o que nos alerta para um dado preocupante, uma vez que, sendo os professores mediadores de conhecimento e participantes dos conselhos de classe, há de se perceber, também, uma possível deficiência quanto à sua prática colegiada ao desconhecer a base legal que sustenta o trabalho nos conselhos.

Também importa saber que, dos alunos entrevistados, a falta de conhecimento dos documentos institucionais que tratam do conselho (Estatuto, Regimento Geral, Projeto Político Pedagógico, Regimento Interno dos Campi, Plano de Desenvolvimento Institucional) é significativo. Da amostra de 6 (seis) membros representantes dos estudantes, 4 (quatro) afirmam não terem nenhuma leitura de tais documentos, o que representa um dado crítico, tendo em vista o potencial participativo dos alunos na construção de decisões sobre os processos de ensino e aprendizagem, típicos dos conselhos de classe (Sena Neto, 2018).

Em síntese, dos entrevistados contemplados na pesquisa (alunos, pais, professores e gestão), foram identificadas falas quanto ao desconhecimento dos regimentos do IFRN – em especial sobre os conselhos – na categoria estudantes, pais e

professores. Porém os dados foram satisfatórios quanto ao segmento de gestores que apontaram conhecimento sobre os documentos citados (Sena Neto, 2018).

Esses dados são relevantes para a compreensão do quanto se torna frágil a atuação de um membro que faz parte de um colegiado escolar, quando ele não conhece a lei que assegura o direito de sua participação enquanto sujeito de direito. Sendo assim,

[...] entende-se que entre a ação prática dos docentes [e estudantes] junto aos conselhos de classe do campus Caicó e a ação de reconhecimento dos documentos que norteiam a prática colegiada, faz-se necessário um estudo teórico desses instrumentos visando a um estreitamento entre o conhecimento formal (prescrito nos documentos oficiais) e o conhecimento prático (Sena Neto, 2018, p. 94).

Esse dado deixa visível a necessidade de instrumentalização teórica dos membros dos conselhos, pela importância que esse grupo representa para a escola, com reflexão e ação para as decisões, conforme discorrem Pinto, Barreto e Santiago (2013). Ou seja, embora o conselho de classe desenvolva suas ações na prática cotidiana da escola, o que denota que os participantes conseguem articular algumas ações em torno da problemática do ensino e da aprendizagem dos

alunos, percebe-se a necessidade de uma formação geral voltada para os próprios conselheiros.

Uma formação que possibilite o reconhecimento de questões mais gerais que direcionam os conselhos (normas instituídas por leis, documentos balizadores externos e internos à instituição, formas de organização dos conselhos, possibilidades de participação da comunidade escolar, documento que emanam das decisões, dentre outros). E ainda aborde questões práticas, como as possibilidades reais de construção de um conselho mais dinâmico, interativo e efetivo.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 451-452),

A instituição escolar é o lugar de aprendizado de conhecimentos, de desenvolvimento de capacidades intelectuais, sociais, afetivas, éticas e estéticas e também de formação de competências para a participação na vida social, econômica, política e cultural.

Portanto, cabe à gestão da escola, em comum acordo com a comunidade escolar, tratar o conselho de classe com um espaço de difusão de conhecimento e de aprendizagem, formando os sujeitos que nele atuam diretamente para o desenvolvimento potencial dos alunos e, conseqüentemente, da escola, mediante os esforços coletivos e orientados pelos objetivos explicitados nos regimentos que norteiam a instituição.

Sob este mesmo entendimento, Lemos (2013) afirma que os conselhos na escola precisam ser vistos como um lugar de participação e de decisão, e precisam ser fortalecidos “por um esforço continuado de todos que já despertaram para o empoderamento político que ele pode propiciar aos que são educados no espaço escolar” (Lemos, 2013, p. 50). Nesse sentido, Campos (2018) compreende a centralidade da escola nos processos formativos internos, seja nas discussões realizadas no conselho de classe, seja por meio da dinâmica que proporciona articulações entre os diferentes profissionais nos diversos espaços do ambiente escolar.

Sendo assim, pensar nas possibilidades formativas inerentes ao espaço escolar permite-nos compreender que esses espaços não podem ser resumidos às salas de aula convencionais, mas é preciso considerar os diversos lugares que permitem interações, contradições e sínteses de novos conhecimentos. Logo, faz-se necessário, nesta análise, discorrer sobre os conselhos de classe como ambientes de formação para a comunidade escolar, e em especial para os professores participantes deste colegiado.

Para tal, considerando os objetivos desta pesquisa e o *lôcus* de investigação já anunciado, é importante uma contextualização dos documentos normativos que dão sustentação às práticas colegiadas no IFRN. Desse modo, retomamos ao contexto pós

Constituição Federal de 1988, onde a participação popular emergiu com maior visibilidade, além da necessidade da sociedade contemporânea em assumir seu lugar de fala ao se perceber como corresponsável pela gestão da política pública nacional, estadual, municipal e local.

Nesse cenário, os conselhos despontam como possibilidades reais rumo à institucionalização dos colegiados escolares, como meio propulsor da gestão democrática, desde que mediada pela participação popular.

No caso específico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, *lócus* da pesquisa, a institucionalização dos colegiados escolares acontece mediante o disposto nos diversos mecanismos instituintes que margeiam a prática educacional da instituição. Dentre eles: O Estatuto, aprovado em agosto de 2009, que trata da criação e do funcionamento geral do IFRN; o Regimento Geral, datado de outubro de 2010, como o conjunto de normas que disciplinam a organização, as competências e o funcionamento das instâncias deliberativas, consultivas, administrativas e acadêmicas do Instituto.

O Regimento Interno dos *Campi*, de julho de 2011, com o conjunto de normas e disposições complementares ao Estatuto, e parte integrante do Regimento Geral do IFRN, que disciplina a organização e o funcionamento dos *campi*; o Projeto Político

Pedagógico (PPP), aprovado em março de 2012, que contempla as dimensões institucionais relativas à avaliação quanto aos aspectos administrativos, pedagógicos e comunitários (Sena Neto; Tavares, 2019); e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), aprovado em 26 de abril de 2019 – referência 2019-2026, como instrumento de planejamento do IFRN em busca do desenvolvimento da instituição, em curto e médio prazo, de uma forma planejada coletivamente.

Referente aos dispositivos constitucionais próprios do IFRN, a menção ao conselho escolar e ao conselho de classe aparece em maior ou menor proporção de acordo com a finalidade do documento.

No Estatuto, o capítulo III, que trata da organização administrativa, traz em seu Art. 7º, parágrafo 4º, que “Em cada Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte será instituído um Conselho Escolar de caráter consultivo” (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2009, p. 4). Nesse documento, não existe menção ao conselho de classe.

No Regimento Geral, o capítulo II, que trata dos Órgãos colegiados, indica a existência dos conselhos na administração de cada campus no Art. 4, letra a) Conselho Escolar e letra g) Conselho de Classe.

No Regimento interno dos *campi*, o conselho se faz presente no título I, que trata da estrutura básica política e organizacional de cada campus, fazendo referência ao Conselho Escolar e ao Conselho de Classe no Art. 2º. No título II, seção I, o Art. 3º descreve o Conselho Escolar como órgão máximo normativo, composto por membros titulares e suplentes que são designados por Portaria do Reitor, e o Art. 5º, ressalta que “O Conselho Escolar reunir-se-á, ordinariamente, a cada seis meses e, extraordinariamente, quando convocado por seu Presidente ou por dois terços de seus membros” (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2011, p. 4).

A seção VII, também pertencente ao título II, aponta no Art. 35 para o Conselho de Classe “constituído por Campus, por Diretoria Acadêmica, organizado através de sessão referente a cada Curso Técnico de Nível Médio Integrado, constituindo-se como órgão de assessoramento ao Diretor Acadêmico em assuntos de natureza didático-pedagógica” (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2011, p. 12).

Esse documento, enquanto norteador da política interna de cada *campi*, traz maiores especificações sobre o Conselho de Classe, apontando-os ainda, no Art. 36, como um instrumento que “tem por finalidade colaborar para a melhoria do processo ensino-aprendizagem através do diagnóstico e da busca de

alternativas de ação, de acordo com a proposta defendida no Projeto Político-Pedagógico da Instituição” (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2011, p. 12). Já o Art. 40 evidencia as competências fundamentais do Conselho de Classe: “I. avaliar o processo ensino-aprendizagem e propor alternativas de caráter didático-pedagógico para solução dos problemas detectados após cada bimestre letivo; II. fazer encaminhamentos de propostas visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2011, p. 13).

Referente ao Projeto Político-Pedagógico, “compreendido como um planejamento global de todas as ações de uma instituição educativa, abarcando direcionamentos, pedagógicos, administrativos e financeiros” (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2012, p. 11), o documento traz a concepção de gestão democrática, por possibilitar “a reflexão crítica e contínua a respeito das práticas, dos métodos, dos valores, da identidade institucional e da cultura organizacional” (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2012, p. 11).

Os conselhos são compreendidos no PPP como órgãos colegiados representativos e, por isso, são “mecanismos imprescindíveis para se ampliarem e se assegurarem horizontalidade e democratização nas relações de poder, bem

como para o efetivo exercício da participação e da conquista de descentralização e autonomia institucionais” (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2012, p. 62). No entanto, para que haja a efetivação da democratização anunciada, o referido PPP traz a concepção crítico-dialética que deve configurar a gestão democrática na instituição, conforme Figura 1.

Figura 1 – Concepção de gestão democrática discutida no PPP do IFRN



Fonte: IFRN (2012).

Não intencionando discutir todas as informações contidas no espiral contido na Figura 1, importa para este estudo contextualizar e perceber o movimento feito em torno do tema formação continuada e colegiado escolar, pela proximidade direta com o objeto de estudo. Sendo assim, a imagem representada em espiral tem por base um conjunto de diretrizes que compõe os princípios e pressupostos assumidos pela instituição na construção da gestão democrática. Dentre eles, destacamos o fortalecimento dos colegiados e a formação continuada, com diretrizes que apontam para o

[...] fortalecimento e autonomia dos órgãos colegiados, contemplando uma política de formação continuada para os seus membros; [...] formalização e fortalecimento dos conselhos previstos e dos não existentes; [...] formulação e execução de políticas de formação continuada para gestores, docentes e técnico-administrativos (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2012, p. 63).

Sendo assim, o PPP traz explícito que a formação continuada para os membros dos colegiados é algo necessário e um compromisso a ser assumido pela gestão da instituição, apontando os diversos espaços que devem ser coletivizados para o melhor desenvolvimento institucional. Dentre esses espaços, podemos acrescentar os conselhos de classe como lugar de

formação e de autoformação docente, por meio da dialética presente nas reuniões e nos embates em torno da resolução dos processos de ensino e aprendizagem do aluno. E isso diretamente interfere na ação do professor, uma vez que promove a reflexão sobre suas práticas pedagógicas e possibilidades de construção de novos cenários interpretativos relativos à sua ação dentro da escola.

O Plano de Desenvolvimento Institucional 2019 – 2026, inspirado na identidade institucional historicamente construída pela instituição, busca “Prover formação humana, científica e profissional aos discentes visando ao desenvolvimento socioeconômico e cultural do Rio Grande do Norte” (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2019, p. 9).

Ao citar medidas e ações em torno do acompanhamento sistematizado de estudantes e professores, esse documento congrega a presença dos colegiados como parte integrante do processo, uma vez que “orientação educacional, centros de aprendizagem, TAL, conselho de classe e reuniões família/escola” (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2019, p. 176) fazem parte do arcabouço de ações que visam melhorar os resultados e fortalecer o desempenho institucional na área acadêmica.

Nesse sentido, ao compreender a dinâmica do conselho de classe do IFRN, *campus* Caicó¹¹, podemos afirmar que o *campus* Caicó possui um conselho de classe que é dinâmico (possui periodicidade bimestral de encontros, aglutina professores bacharéis e professores licenciados, Equipe Técnico-Pedagógica, além dos demais segmentos que compõe o referido colegiado: alunos, pais, gestão e funcionários), o que dá ao conselho uma vida institucional, com a prática trazida pelos participantes a partir das problemáticas em torno do ensino e aprendizagem oriundos de suas vivências em sala de aula.

Isso significa que a natureza do conselho de classe tem ligação com os expedientes pedagógicos do trabalho do professor, por meio da reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem dos alunos. Segundo Dalben (2010), a participação

11 O *Campus* Caicó do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), foi inaugurado em 20 de agosto de 2009, e faz parte da segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Ministério da Educação, iniciado em 2007. O *Campus* está instalado em terreno cedido pela prefeitura do município com área de 59.360 m², localizado às margens da Rodovia RN 288, no Bairro Nova Caicó (Zona Norte da cidade). Sua área de atuação acadêmica abrange em torno de 30 municípios em cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores (Cursos FIC); na Educação Profissional técnica de nível médio (formas subsequente e integrada); na Educação Profissional tecnológica de graduação, pós-graduação e na formação de professores, e tem como eixos tecnológicos: Controle e Processo industrial – Técnico em Eletrotécnica; Informação e Comunicação – Técnico em Informática; Produção Industrial – Técnico em Têxtil e Técnico em Vestuário; Ciências da Natureza – Superior de Licenciatura em Física; e Produção Cultural e Design – Superior de Tecnologia em Design de Moda. Fonte: <https://portal.ifrn.edu.br/campus/caico>.

direta dos profissionais da escola nos conselhos de classe garante maior profundidade reflexiva para o desenvolvimento do trabalho pedagógico realizado nas turmas, pois os professores

[...] analisarão e discutirão os resultados do processo educativo que concretamente se efetivou, isto é, o docente participa do Conselho de Classe explicitando sua percepção sobre o desempenho e/ou rendimento dos alunos em relação ao trabalho desenvolvido em sala de aula. Dessa forma, também, a prática docente, direta ou indiretamente, será explicitada para avaliação como objeto de reflexão coletiva. Essa perspectiva é importante para a construção das bases pedagógicas do Projeto Pedagógico realizado pelo grupo (Dalben, 2010, p. 2).

Nesse cenário, o professor que tem lacunas conceituais sobre elementos que se relacionam à aprendizagem e ao desenvolvimento tende a se servir desse conselho de uma forma mais ampliada, já que nele o professor vai encontrar respostas nos dilemas que eles mesmos levam para o conselho de classe junto aos seus colegas de trabalho, que também levam suas experiências de como resolvem as situações adversas, em contraponto aos apontamentos levantados pela Equipe Técnico-Pedagógica. Ou seja, a participação dos professores nos diversos grupos, turmas e séries “permite a construção de uma rede de

relações entre os diversos profissionais da escola, permitindo a interação entre conteúdos, metodologias, entre turnos e entre turmas nos ciclos ou séries” (Dalben, 2010, p. 2).

Assim, tem-se que os conselhos de classe, além de potencializarem as discussões em torno de questões tipificadas como comuns em seus fundamentos legais (ensino e aprendizagem do aluno), caminham rumo a um cenário propenso à formação continuada dos professores, já que são

[...] espaços privilegiados na escola para favorecer a interação dos profissionais das diferentes áreas, assim como a discussão pedagógica do ensino e da aprendizagem de forma situada e integrada. Revela-se aí a sua importância como espaço propiciador da visão de conjunto das atividades docentes, do desempenho dos estudantes e das possibilidades de produção de projetos interdisciplinares (Dalben, 2010, p. 2).

Então, apesar de reconhecer a centralidade do processo pedagógico que o conselho ocupa, ele não é somente isso, sendo também um coletivo de professores que identificam questões que podem desencadear processo de aprendizagem dos alunos por diversos motivos, como questões sociais, familiares, econômicas, políticas, dentre outros. Por isso é necessário o coletivo de professores para identificar tais variáveis, pois, muitas vezes, o docente isolado não consegue fazer esse mapeamento de forma

clara e objetiva, virando um dilema dentro do conselho, congregando as múltiplas dimensões que esse conselho absorve e discute.

Nesse contexto, é importante frisar que esses dilemas não são assuntos impostos pela gestão, pelo professor, pela Equipe Técnico-Pedagógica, ou pelo curso que formou aquele professor, mas são necessidades formativas decorrentes das rotinas de trabalho.

Para Placco (2010), o processo de formação em serviço¹² deve atender a um conjunto de circunstâncias que favoreçam o seu desenvolvimento na prática, como estar vinculado ao projeto político-pedagógico da escola, ser planejado de forma coletiva pelos educadores e liderados pelos gestores da própria escola (direção e coordenação pedagógica). Também deve prever espaços e tempos para que os processos formativos a serem realizados oportunizem a participação de todos, e favorece uma reflexão sobre os fundamentos necessários à prática docente e ainda possibilitar continuado processo avaliativo capaz de sanar as necessidades de formação que emergem na escola.

Também é relevante, segundo Placco (2010), que um efetivo processo de formação em serviço considere

12 As expressões formação continuada ou formação contínua são frequentemente intercambiadas com o conceito de formação em serviço, assim como as expressões formação em contexto e formação centrada na escola (Placco, 2010, p. 2).

[...] a valorização das formas de trabalho didático e vivências do professor de modo a lhe permitir – e ao coletivo de professores – a reinvenção de suas ações, de suas crenças, de suas práticas, de suas histórias. E isso exige uma troca entre eles, uma partilha de acertos e dúvidas, uma superação das dificuldades, além da reflexão sobre os referenciais teóricos escolhidos como subsídios aos princípios de formação e educação propostos; [...] a reflexão e o estudo da natureza do fazer pedagógico, confrontando-o com crenças, representações e teorias subjacentes à prática cotidiana e às falas de cada um, de modo que, a partir do contato com suas reais crenças e posturas, as mudanças possam acontecer nos professores e em suas práticas (Placco, (2010, p. 2).

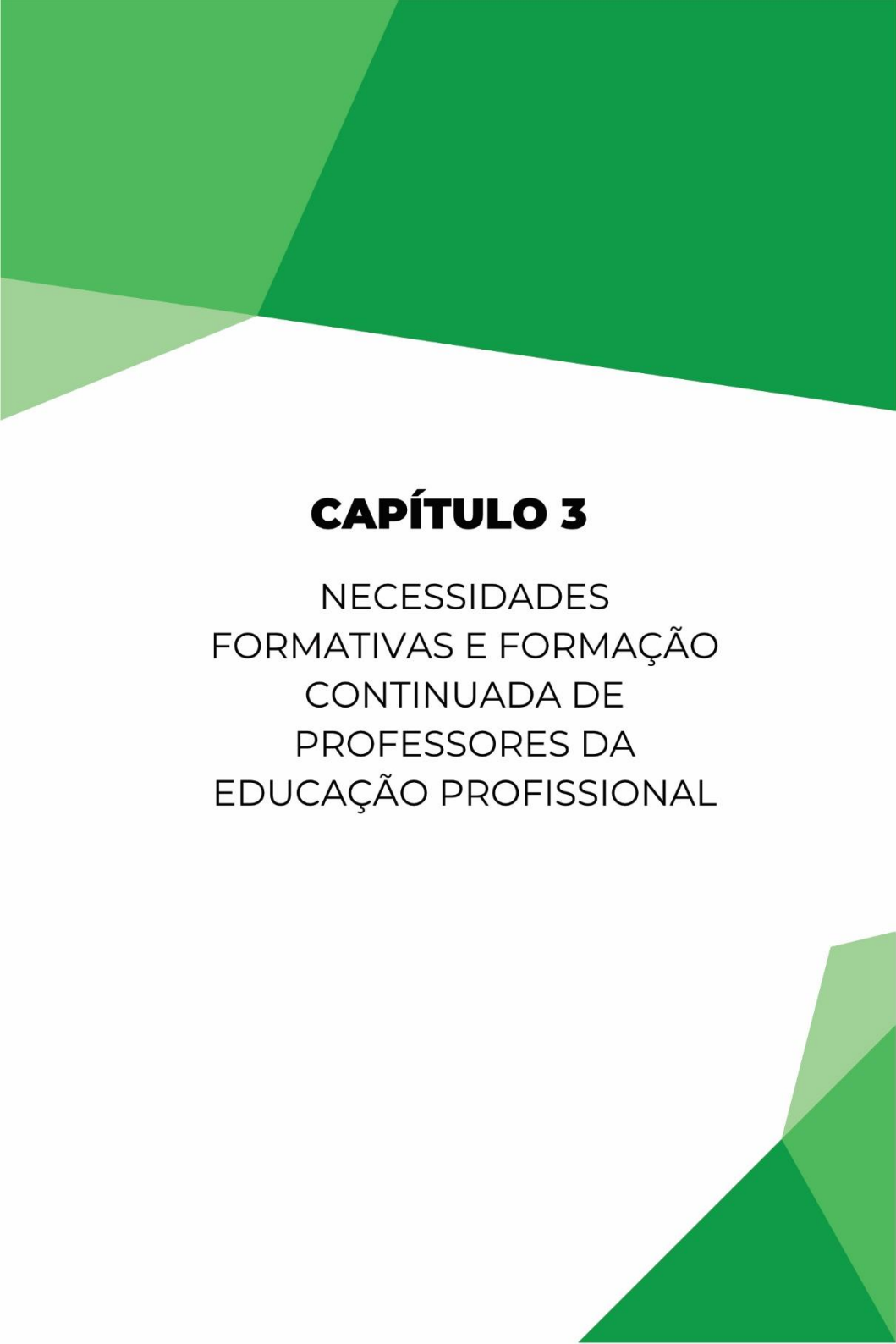
Sendo assim, aquilo que se torna pauta nas reuniões do conselho de classe, seja de natureza pedagógica, seja de natureza vinculada a outras múltiplas dimensões que convergem para o conselho, desencadeia a necessidade do professor de aprender mais sobre o tema discutido. E dessa forma emerge a face da formação continuada que o conselho possui, pois ele não está distante dos professores e do saber que eles precisam mediar na relação escola-aluno, mas faz parte do seu cotidiano de trabalho.

Assim, embora os processos de ensino e aprendizagem sejam o elemento central do conselho de classe, este é também um espaço de convergência de múltiplas dimensões que envolvem o trabalho docente, tornando-se um espaço

referenciado para o professor desenvolver suas aprendizagens por meio do compartilhamento de saberes. Ou seja, o conselho de classe se torna um lugar seguro para a construção de conceitos, ideias e reflexividades que vão assistir ao professor na sua rotina profissional, atendendo parte das necessidades formativas apontadas por eles.

Nessa perspectiva, o conselho de classe do *campus* Caicó, ao se delinear como lugar de participação e de decisão, se apresenta também como lugar de formação. Essa afirmação será contextualizada e discutida no capítulo 5 deste livro.

Para continuarmos a construção do conhecimento em torno da temática discutida, o capítulo a seguir descortina as necessidades formativas e a formação continuada de professores como importante aspecto da atividade docente.



CAPÍTULO 3

NECESSIDADES
FORMATIVAS E FORMAÇÃO
CONTINUADA DE
PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

NECESSIDADES FORMATIVAS E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Este capítulo aborda a formação de professores, trazendo um breve histórico pautado sobre os seguintes vieses: elementos conceituais (teorias) e elementos estruturais (políticas de formação) que colaboram com a formação da prática docente. Além disso, aborda sobre as necessidades formativas emanadas da atividade docente.

Ao discutir sobre formação docente¹³ para a Educação Profissional no Brasil, faz-se necessário descortinar os desafios enfrentados historicamente que se alinham aos processos desenvolvidos no país com foco na produção de um saber fragmentado, com vistas à formação de um cidadão para a

13 Para este texto, utilizaremos tanto o termo formação de professores quanto o termo formação docente, por considerarmos a relação sinonímica entre eles, não havendo aqui distinção conceitual entre um ou outro.

empregabilidade. Uma formação que valoriza o desenvolvimento de sua capacidade técnica em detrimento ao desenvolvimento humano integral, própria da educação na perspectiva omnilateral, como aponta Frigotto (2009), Moura (2013), Araújo (2008) e Araújo (2014).

A perspectiva omnilateral está relacionada à formação humana integral sendo necessário que

[...] a formação de professores para a Educação Profissional deve assumir o desafio de articular a Educação Profissional à processos de elevação da escolaridade, de modo integrado, entendendo este como travessia para um projeto mais avançado, pautado na ideia de formação omnilateral (Araújo, 2008, p. 56).

E, nesse sentido continua o autor, é preciso compreender que a docência praticada na Educação Profissional parte de uma especificidade que difere das demais práticas docentes. Ela requer um saber específico com conteúdo que seja capaz de instrumentalizar o exercício profissional. Nesse sentido, “A formação do docente da Educação Profissional deve garantir a articulação dos saberes técnicos específicos de cada área, dos saberes didáticos e do saber do pesquisador” (Araújo, 2008, p. 58).

No Brasil, a perspectiva histórica da formação de professores para a Educação Profissional acontece atrelada a um

desafio maior que congrega forte tendência a escassez de professores especializados no campo na Educação Profissional, como afirma Machado (2013), ao assinalar o percurso contraditório que acentuou tais características do elemento formação.

Com a criação da Escola de Aprendizes e Artífices em 1909, já se percebia a necessidade de profissionalizar professores para o campo da EP, o que vem acontecer em primeiro plano somente em 1917, quando da criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Braz no Rio de Janeiro, habilitando mestres e contramestres para as escolas profissionais e as “professoras” de trabalhos manuais para as escolas primárias (Machado, 2013). Estes deveriam lecionar nos estabelecimentos de oferta de Educação Profissional daquela época.

Essa proposta de escola aponta para traços que marcam a formação de professores balizada por uma perspectiva economicista, que tinha por meta formar mão de obra abundante para o mercado, já que a referida escola foi inserida no universo técnico formando profissionais em oficinas de lataria, marcenaria, produção de flores, chapéus e bordados (Levy, 2005).

Sendo assim, a formação de professores para a Educação Profissional no Brasil foi marcada, desde o seu início, pela perspectiva de uma formação que preconizava atender ao mercado nacional com mão de obra minimamente qualificada,

mas sem considerar o ensino na perspectiva omnilateral ou integral, já que foi direcionado a um público específico: a classe trabalhadora.

HISTÓRICO E LUGAR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Historicamente, a formação de professores para a Educação Profissional no Brasil foi permeada por condições e arranjos que desvalorizou o trabalho do profissional docente. Segundo Machado (2008), esse fato tem relação direta com a ausência de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas que assegurassem uma sólida formação.

Nessa perspectiva Cardoso (2005), entende que a questão da formação profissional foi enfrentada pelos primeiros governos da República brasileira, tendo em vista a necessidade de formar mão de obra minimamente qualificada para um mercado de trabalho em expansão, fruto das novas demandas produtivas que tinham no Rio de Janeiro, em São Paulo e no Rio Grande do Sul com o predomínio das tecelagens, refinarias de açúcar, cervejarias e fundições. Tais demandas justificaram a implantação de escolas federais de formação técnica.

Em um breve percurso histórico sobre o lugar de formação de professores para a Educação Profissional no Brasil, tem-se a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, criada por meio do Decreto 1880, de 11 de agosto de 1917, como um marco na proposta de desenvolver cursos e programas especiais de formação de professores. Ressalta-se que foi a “única escola normal que formou professores habilitados a lecionarem nas escolas de aprendizes e artífices, entre 1918 e 1937” (Cardoso, 2005, p. 9).

Sendo extinta em 1937, a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz contou com mais de cinco mil matrículas durante seu funcionamento. Porém habilitou apenas 381 professores, em sua maioria, mulheres, para atividades de trabalhos manuais em escolas primárias e “em menor número, professores, mestres e contramestres para escolas profissionais” (Machado, 2008, p. 11). A criação da escola serviu

[...] como o ponto de partida para solucionar o grave problema da falta de professores formados especificamente para atuarem nas escolas técnicas, tarefa por um lado suprida por mestres de ofícios provenientes das fábricas e das oficinas, que não tinham o conhecimento suficiente para atender aos requisitos de base teórica, e por outro lado pelos professores do ensino primário, recrutados na rede pública, aos quais faltavam

as habilitações demandadas pelos cursos oferecidos (Cardoso, 2005, p, 10).

Ou seja, percebe-se que a necessidade de instrução da população para o emergente mercado de trabalho esbarrava na questão da falta de profissionais com conhecimento suficiente para construir uma formação adequada do trabalhador, uma vez que contava com os mestres e os contramestres que tinham a função de instrumentalizar a população trabalhadora com conhecimentos unicamente técnicos, na perspectiva do saber-fazer. E, por outro lado, professores com conhecimentos teóricos, sem qualquer ligação com a prática que as habilitações dos cursos ofertados ofereciam, causando a fragmentação da formação do trabalhador em questão.

Machado (2011) enfatiza que os programas especiais de formação foram criados com base no pressuposto de que a formação para a Educação Profissional – industrial, comercial, agrícola e normal – deveria ocorrer de forma diferente, atendendo a divisão técnica do trabalho. Essa compreensão foi incorporada à visão corporativista do Estado Novo, e reafirmada nas Leis Orgânicas de Ensino da década de 1940.

Segundo Souza e Rodrigues (2017), a Lei Orgânica do Ensino Industrial, promulgada pelo Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, ao tratar da formação de professores, instituiu o

Ensino Pedagógico que abrangia os cursos de Didática e de Administração do ensino industrial. Assim,

No primeiro, eram estudadas as disciplinas de Psicologia Educacional, Seleção Profissional, Metodologia e História da Indústria e do Ensino Industrial. No segundo, as disciplinas de Administração Educacional, Administração Escolar, Orientação e Seleção Profissional, Orientação Educacional e História da Indústria e do Ensino Industrial (Souza; Rodrigues, 2017, p. 625).

Conforme sinalizam Souza e Rodrigues (2017), é importante lembrar que embora o Decreto-Lei date de 1942, o curso de Didática só teve seu funcionamento implementado uma década após, o que deixa claro a falta de compromisso quanto às políticas de formação de professores no Brasil do decorrer do século XX.

Intencionando uma aproximação com os Estados Unidos, em 1946, o Ministério da Educação e Saúde Pública firmou “um acordo de cooperação educacional que possibilitava a aproximação entre o Brasil e aquele país por meio do intercâmbio de educadores, ideias, experiências, estratégias e métodos pedagógicos” (Souza, Rodrigues, 2017, p. 625). Essa iniciativa deu vida à Comissão Brasileiro-Americana do Ensino Industrial (CBAI), que desenvolveu no Brasil o primeiro Curso de

Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial, em 1947, no Rio de Janeiro, com duração de um ano e três meses, destinado aos professores do Ensino Industrial das escolas federais. Segundo Souza e Rodrigues (2017),

O curso foi executado em dois momentos: no primeiro, os professores, concentrados na Escola Técnica Nacional, no Rio de Janeiro, realizaram estudos da língua inglesa, de conhecimentos gerais e técnicos e atualizaram e ampliaram seus conhecimentos a respeito do contexto socioeconômico brasileiro. No segundo, os professores selecionados na primeira fase, seguiram para os Estados Unidos onde receberam treinamento para o ensino industrial (Souza, Rodrigues, 2017, p. 626).

Durante onze anos de atividade, além do Rio de Janeiro, o CBAI também realizou cursos de aperfeiçoamento de professores em São Paulo e em Recife. E objetivando maior proximidade com as escolas da rede federal, segundo Souza e Rodrigues (2017), promoveu uma intervenção de caráter mais técnico-pedagógico em Curitiba, com a instalação do Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores. O referido centro promovia cursos de aperfeiçoamento para professores de diferentes especialidades e de diferentes localidades do Brasil.

Com o estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 4.024/61, o Governo Federal passou a regular o magistério da

Educação Profissional, “emitindo, por meio de portarias, as normas e exigências para o registro de professores para lecionar nessa modalidade” (Souza; Rodrigues, 2017, p. 627). O Artigo 59 da referida lei apontava para a separação entre os locais de formação dos professores, que, segundo Machado (2015), deveriam ocorrer nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, para os professores do ensino médio, e em cursos especiais de educação técnica, para os professores que se habilitassem para o ensino técnico.

Dessa forma, a LDB de 1961 trazia ainda dois aspectos que chamavam a atenção: o primeiro referia-se à dualidade na formação de professores que, embora pertencentes ao mesmo nível por via legal, separavam-se em Ensino Médio propedêutico e Ensino Técnico, tratados de forma distinta e independentes; e o segundo referente à adjetivação dada a esses cursos que eram chamados de especiais (Souza; Rodrigues, 2017).

A regulamentação para os cursos especiais de educação técnica ditados pela LDB 4.024/1961 foi realizada por meio do Parecer do Conselho Federal de Educação CFE nº 12/1967, que esclarecia a finalidade dos cursos. Baseado nesse parecer

a Portaria Ministerial nº 111/68 esclareceu que tais cursos seriam destinados aos diplomados em nível superior ou em nível técnico em cujos currículos figurassem disciplinas escolhidas para lecionar e definiu o mínimo de 720 horas-aula. Cursos reservados a formar

instrutores teriam, pelo menos, 200 horas-aula (Machado, 2008, p 11).

Com essa portaria, que determinava a formação de professores em nível superior para o ensino de segundo grau, tanto das disciplinas gerais como das técnicas, instituída pela Lei 5.540/1968, conhecida como lei da reforma universitária, mais um processo de dualidade se consubstanciava, com a criação de normas complementares que abriam espaço para a realização de exames de suficiência em instituições oficiais de ensino superior, indicadas pelo CFE, que pudessem conferir esta habilitação em caso de não haver professores e especialistas formados em nível superior (Machado, 2008).

A Lei 5.540/1968 “imprimiu maiores exigências para o magistério de 2º grau, estabelecendo, em seu artigo 30, que a formação de professores para esse grau deveria se dar em cursos de nível superior para disciplinas gerais ou técnicas” (Souza; Rodrigues, 2017, p. 628). Porém, além da falta de condições objetivas para o cumprimento da referida lei, e atendendo aos interesses capitalistas do governo militar em ampliar a industrialização brasileira com investimento estrangeiro, foi promulgado o Decreto Lei nº 464/1969, que flexibilizava em 5 anos o prazo para os professores sem formação se adequarem.

Dessa forma, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) instituiu, como meio de habilitar esses profissionais e sanar a

carência de professores de ensino técnico, por meio do Decreto-Lei 616/1969, uma agência executiva do Departamento de Ensino Médio do MEC, a Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional – CENAFOR, que conforme o Artigo 3º indicava tinha “por finalidade a preparação e o aperfeiçoamento de docentes, técnicos e especialistas em formação profissional bem como a prestação de assistência técnica para a melhoria e a expansão dos órgãos de formação e aperfeiçoamento de pessoal existente no País” (Brasil, 1969).

Contribuindo para a formação fragmentada e aligeirada que permeou as políticas de formação docente para a Educação Profissional, foi criada, ainda, com base na Portaria Ministerial nº 339/1970, os cursos emergenciais, denominados Esquema I e Esquema II. O primeiro, com carga horária de 600 horas, tinha como finalidade a complementação pedagógica para os portadores de diploma de nível superior relacionado à habilitação pretendida e se organizava com as disciplinas de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau, Psicologia da Educação, Didática e Prática de Ensino. O segundo era destinado para técnicos diplomados, com duração entre 1.080 e 1.480 horas, abrangia conteúdos propedêuticos, pedagógicos e da área técnica (Machado, 2011).

Segundo Souza e Rodrigues (2017), muitas foram as medidas em torno da unificação da formação de professores para

a Educação Profissional na década de 1970, como a criação da Lei 5.592/1971, que estabeleceu, dentre outras coisas, a profissionalização obrigatória no ensino de segundo grau, o que demonstra a urgência do governo em formar os professores para atender às demandas por formação de mão de obra qualificada, para suprir o parque industrial que crescia em função da vinda de multinacionais incentivadas pelo governo brasileiro.

Também, nesse contexto, foi criada a Portaria nº 396/1977, que instituiu a Licenciatura Plena para a formação especial de 2º grau em paralelo com a Resolução nº 3/1977, que fixou o currículo mínimo para esse tipo de graduação e “determinou que as instituições de ensino ofertantes dos referidos esquemas, fizessem, no prazo máximo de três anos, as adaptações necessárias para a transformação destes em licenciaturas” (Souza; Rodrigues, 2017, p. 630).

Ainda sobre a Portaria nº 396/1977, chamam-nos a atenção o parágrafo 1º do Artigo 2º, *“Os cursos a que se refere este artigo podem ser ministrados em regime semestral, em regime intensivo, em período de férias escolares ou em outros regimes especiais que melhor atendam às necessidades dos respectivos sistemas de ensino”*, e o Artigo 3º, *“Os cursos emergenciais de licenciatura plena de que trata o artigo 2.º poderão ter a carga horária reduzida em virtude de aproveitamento de estudos ou de experiências, de acordo com a formação e a habilitação dos candidatos”* (Brasil, 1977, grifo nosso).

Parecia explícita a opção dessa política governamental em desenvolver uma formação de professores que não considerava tão somente um adequado desenvolvimento teórico para atuação desses profissionais, mas que tinha como principal preocupação adequar os profissionais já em exercício às premissas legais que norteavam o ensino naquele contexto, ao oportunizar regimes especiais para o tempo de formação, como também aproveitamento de experiências dos professores como requisito para o desenvolvimento dos processos formativos em curso.

Na década de 1980, o Conselho Federal de Educação (CFE) aprovou outra Resolução nº 7/1982, alterando os Artigos 1º e 9º da Resolução nº 3/1977, para tornar opcional a Formação de Professores da Parte de Formação Especial do Currículo de Ensino de 2º Grau, por via dos Esquemas I e II ou por via da Licenciatura Plena. Além dessa resolução, que flexibilizou a formação de professores, também foi aprovada a Lei nº 7.044/1982, que alterou os dispositivos referentes à obrigatoriedade da profissionalização do aluno no ensino de 2º grau, presentes na Lei nº 5.692/1971 (Machado, 2008; 2015). Assim

A nova Lei manteve o objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus de proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-

realização e para o exercício consciente da cidadania, mas aboliu a exigência da qualificação para o trabalho no 2º grau. Ambos os níveis de ensino deveriam, doravante, fazer simplesmente uma preparação geral para o trabalho, entendida como um elemento obrigatório de formação integral do aluno. No 2º grau, a habilitação profissional ficou como opcional e a critério do estabelecimento de ensino, que deveria, então, atender os mínimos fixados pelo CFE para conteúdos e duração (Machado, 2015, p. 7).

Sendo assim, mais uma vez, acentuou-se um retrocesso nas políticas de formação do trabalhador docente, uma vez que aos estabelecimentos de ensino eram dadas a opção de desenvolver uma qualificação geral para o trabalho, alijando o direito do formando por uma educação de fato integral, que tendesse não somente à sua formação por meio do ensino propedêutico, mas também pela via da Educação Profissional.

Com a extinção da Coordenação Nacional do Ensino Agrícola – Coagri e do Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional – Cenafor, órgãos dedicados à formação docente para o ensino técnico, vinculados ao MEC em 1986, o MEC tratou de editar normativa para Cursos Regulares de Licenciatura Plena em Matérias Específicas do Ensino Técnico Industrial de Segundo Grau, texto que se estendeu, grosso modo, até a década de 1990, com a promulgação

da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) (Machado, 2015).

A partir das demandas por políticas públicas ocorridas após a Constituição Federal de 1988, em um espaço social mais amplo, dinâmico e tecnológico, a valorização do profissional da educação passa a ser pensada sob novos olhares que contam com o crescimento do número de instituições formativas, como Universidades e Centros Federais de Educação Tecnológica. Atendendo a diversas demandas sociais do contexto de intenso embate de forças ocorridas na sociedade, que aos poucos ganhava maior interesse em participar das decisões políticas do país no tocante à formulação de políticas públicas, a LDB 9.394/1996, ao tratar da formação de professores, institui a formação mínima em curso de Licenciatura Plena em Universidades e Institutos Superiores de Educação, para que os profissionais possam atuar na educação básica. Nesse sentido, o Art. 62 traz que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996).

Referente à formação de professores para a Educação Profissional, importa frisar que nada foi garantido naquele momento. Porém, o parágrafo único do Artigo 67 trazia que “A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistérios nos termos das normas de cada sistema de ensino” (Brasil, 1996). Logo, percebia-se, mais uma vez, a desatenção quanto à formação de professores na perspectiva de atuação, especificamente, na Educação Profissional no Brasil, remontando à perspectiva do notório saber.

Por notório saber denomina-se o título que confere credibilidade e segurança ao resultado do processo de apuração e legalização de conhecimentos adquiridos por meio de vivências e experiências, mediante o qual também se reconhecem formas de aprendizagem alternativas às propiciadas pelas instituições formais de escolarização (Machado, 2021, p. 58).

Sendo assim, no contexto da LDB 9.394/1996, havia referências gerais para a formação de professores; extensivos aos professores de disciplinas específicas, por meio de formação que relacionava teoria e prática para o aproveitamento de estudos; e experiências anteriores desenvolvidas em instituições de ensino

e em outros contextos, agregando possibilidades formativas diversificadas (Machado, 2008).

No contexto atual, que tem o Plano Nacional de Educação com vigência de 2014 a 2024, quatro metas se destacam quanto à valorização do profissional da educação. A meta 15, em consonância com os Incisos I, II e III do caput do Art. 61 da Lei 9.394, traz a perspectiva de que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios de planos de formação garantam formação em nível de licenciatura para todos os profissionais da educação básica.

A meta 16 visa formar em nível de pós-graduação pelo menos 50% dos professores da educação básica, além de garantir a todos os profissionais desse nível de ensino, formação inicial e continuada em sua área de atuação. Já as metas 17 e 18, buscam, respectivamente, a equiparação do salário desse profissional aos demais, com escolaridade equivalente e plano de carreira para o magistério da educação básica e superior pública, equiparado ao piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do Art. 206 da Constituição Federal.

Considerando que para um efetivo investimento na formação de professores é necessário repensar toda a estrutura que ancora o trabalho docente, Hypólito (2015) alerta que

A precarização do trabalho docente e as péssimas condições físicas e materiais das escolas públicas exigem um investimento direto e objetivo na educação pública, a fim de que se obtenha, de uma vez por todas, escolas com um padrão mínimo de qualidade – tanto em termos de prédios, bibliotecas, laboratórios, salas de aula etc., como em termos de materiais didáticos e recursos de ensino –, assim como políticas de valorização docente que garantam uma formação sólida, uma carreira profissional e uma retribuição salarial para o magistério que transforme este trabalho em algo digno, atrativo e prestigioso (Hypolito, 2015, p. 521-522).

Ou seja, não basta garantir uma formação em nível de pós-graduação e melhorar a condição salarial dos professores e professoras sem levar em conta as condições objetivas para a realização do trabalho daquele grupo, uma vez que não se pode exigir qualidade didático-pedagógica sem ofertar qualidade estrutural, estando, ambas, imbricadas ao fazer docente.

Portanto, embora as metas 15, 16, 17 e 18 tratem, especificamente, da formação de professores, é importante lembrar que, ao final de quase uma década da aprovação do referido PNE, muitas estratégias não foram postas em prática, conforme já apontavam os estudos de Hypolito (2015) e Lino (2018). A meta 15

[...] propõe, no prazo de um ano, uma política nacional de formação dos profissionais de educação que assegure a formação de nível superior, em cursos de licenciatura. Inclui, dentre suas estratégias: ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes em cursos de licenciatura (Pibid) (Hypolito, 2015, p. 523).

Sobre essa meta, Lino (2018) destaca o retrocesso educacional, político, econômico e social imposto à nação brasileira, com a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016, e a consequente possibilidade de inviabilizar o cumprimento da Lei do PNE (13.005/2014), suas metas e estratégias, a partir da redução dos recursos necessários ao seu atendimento, trazidos pela referida emenda. Assim, já no ano de 2018, Lino (2018) elencava o rol de descompromisso do Governo Federal com as 13 estratégias relativas à formação dos profissionais da educação, sendo elas:

[...] a redução do financiamento estudantil, ao invés de sua consolidação (15.2); a descontinuidade de programas de iniciação à docência, e não sua ampliação (15.3); o desmonte dos programas de formação voltados para as escolas do campo, comunidades indígenas e quilombolas e educação especial (15.5); o corte de bolsas e o término de programas como Ciências sem fronteiras e as Licenciaturas internacionais, inviabilizando também o aprimoramento da

formação dos professores de idiomas estrangeiros (15.12). Registramos também o descaso com o fomento e a implantação de política de formação dos profissionais da educação não docentes (15.10 e 15.11) (Lino, 2018, p. 56-57).

Logo, considerar que a meta 15 seja atingida em sua totalidade num cenário marcado pela diminuição dos recursos essenciais ao financiamento da educação, tributa para a compreensão de que essa meta não será atingida em sua plenitude, ficando a formação de professores, mais uma vez, desprestigiada.

O Art. 2º da Lei 13.005/2014 (Lei do PNE), ao se referir à valorização dos profissionais da educação, coaduna com Machado (2011) quando diz que os desafios da formação de professores para a Educação Profissional se manifestam de vários modos, especialmente quando se leva em conta as novas necessidades e demandas político-pedagógicas dirigidas a eles, tais como:

[...] mais diálogos com o mundo do trabalho e a educação geral; práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais; enlaces fortes e fecundos entre tecnologia, ciência e cultura; processos de contextualização abrangentes; compreensão radical do que representa tomar o trabalho como princípio educativo; perspectiva de emancipação do

educando, porquanto sujeito de direitos e da palavra (Machado, 2011, p. 694).

Faz parte dessas demandas a Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Essa resolução revogou a Resolução 2/2015, que definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, para considerar o vigente contexto que tem como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018. A atual resolução traz em seu Artigo 2º que

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (Brasil, 2019, p. 2).

Destaca-se, nesse contexto, que a formação de professores, proposta por meio da Resolução 2/2019, segundo Lino (2018), tende a impactar negativamente a formação, pela lógica impositiva e centralizadora da referida resolução que visa os processos educativos e de avaliação em larga escala de alunos, professores e escolas, buscando adequar aos itens da Base Nacional Comum Curricular.

Em suma, considerando a premissa da formação de professores, que aponta para a precarização e o aligeiramento dos processos formativos, alguns pontos merecem destaque, sendo sintetizados e divididos em dois momentos: “movimentos iniciais”, a partir da década de 1940, com as políticas de formação preconizadas pelo primeiro curso de aperfeiçoamento de professores do Ensino Industrial no Rio de Janeiro até a década de 1980, com a extinção dos órgãos dedicados à formação docente para o ensino técnico; e “movimentos recentes”, tendo por base a criação da vigente LDB 9.394/96 no contexto da configuração democrática trazida pela Constituição Federal de 1988, até as políticas do contexto atual, conforme ilustramos no Quadro 5:

Quadro 5 – Ações em torno da formação de professores para a EP no Brasil, conforme Lima Filho e Maron (2012), Machado (2013) e Lino (2018)

MOVIMENTOS INICIAIS	
1947	Realização do primeiro curso de aperfeiçoamento de professores do Ensino Industrial no Rio de Janeiro, a partir de um intercâmbio educacional celebrado mediante um acordo entre Brasil e Estados Unidos, com duração de 1 (um) ano e 3 (três) meses.
1961	Criação da Portaria Ministerial 141, estabelecendo normas específicas sobre o registro de Professores do Ensino Industrial; Separação entre a formação de professores para o Ensino Médio e para as disciplinas do Ensino Técnico, a partir da Lei de Diretrizes e Bases/LDB 4.024.
1963	Aprovação do Curso Especial de Educação Técnica em Cultura Feminina para a constituição do magistério para a área de economia doméstica e trabalhos manuais, mediante o Parecer 275.
1965	Criação do curso de Didática do Ensino Agrícola, destinando o currículo para as disciplinas de cultura técnica e economia doméstica rural, pela Portaria 174/65.
1968	Aprovação pelo Conselho Federal de Educação do Parecer 479, que estabeleceu um currículo mínimo de formação de professores da Educação Profissional em 3+1, ou seja, 3 anos de formação no núcleo comum + 1 ano voltado para a especialização profissional; Lei 5.540, que estabeleceu a Reforma Universitária, exigindo formação em nível superior dos professores de segundo grau, independente da disciplina ministrada por aqueles.
1969	Decreto-Lei 655, que organizou os cursos de formação de professores para o ensino técnico, como também a criação da Fundação Centro Nacional de

	Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação profissional – CENAFOR.
1970	Criação da Portaria 339, que criou os cursos emergenciais chamados de Esquemas I e II, sendo o Esquema I voltado para complementação pedagógica dos professores diplomados em nível superior e o Esquema II voltado aos professores diplomados em nível técnico industrial médio.
1971	Institucionalização da profissionalização compulsória no ensino médio com a Lei 5.692, ou seja, obrigatoriedade do ensino de segundo grau profissionalizante na rede pública.
1976	Organização do curso de graduação de professores para a formação especial do currículo do ensino de 2º grau, mediante a Portaria 4.417.
1977	Resolução nº 3 do Conselho Federal de Educação, instituindo “a licenciatura plena para a parte de formação especial do 2º grau” (Lima Filho; Maron, 2012, p. 165).
1986	Extinção dos órgãos dedicados à formação docente para o ensino técnico, a exemplo do CENAFOR.
MOVIMENTOS RECENTES	
1996	Aprovação da Lei de Diretrizes e Bases/LDB 9.394, sem apontamentos específicos sobre a formação de professores para a Educação Profissional.
1997	Decreto 2.208 também sem atenção à formação docente para a Educação Profissional, abrindo brecha legal para a atuação docente mediante valorização da experiência prática em detrimento à formação teórica e pedagógica consistentes.
2002	Parecer 37 do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) que considera a docência para a EP não totalmente regulamentada, tendo por base dois motivos que apontam para a dificuldade de organização de licenciaturas específicas

	para a Educação Profissional: a diversidade de áreas produtivas e a falta de estrutura das instituições educacionais para a implantação desses tipos de cursos superiores.
2004	Decreto nº 5154, enfatizando que “Os cursos de Educação Profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne aos objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação” (Brasil, 2004).
2008	Lei nº 11.892, que cria os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, devendo ministrar em nível de educação superior “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a Educação Profissional” (Brasil, 2008).
2012	Resolução CNE/CEB Nº 6, que “Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio” (Brasil, 2012).
2014	Decreto nº 8.268, que altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, trazendo a perspectiva de “qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores” (Brasil, 2014); Lei do PNE – 13.005 com as metas 15, 16, 17 e 18, enfatizando a valorização do profissional de educação em todos os níveis e modalidades de ensino na Educação Básica.
2015	Resolução CNE/CP nº 02, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

2017	Lei 13.415, “que alterou a LDB e institucionalizou o leigo (renomeado com o ‘notório saber’) como profissional da educação, caracterizando o descompromisso com a elevação da formação” (Lino, 2018, p. 57).
2019	Resolução CNE/CP nº 02, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
2020	Resolução CNE/CP nº 01, que 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).
2021	Resolução CNE/CP nº 01, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2021).

Fonte: Elaboração do pesquisador (2020).

A construção do quadro síntese mostra a dificuldade no fomento de uma política continuada de formação de professores para a Educação Profissional no Brasil, tendo em vista a descontinuidade de ações em torno dessa causa, como se pode ver por meio da fragmentação de políticas pensadas para suprir uma emergencialidade de formação.

A exemplo da fragmentação e separação da formação de professores específicos para cursos técnicos, ações pontuais como a criação e rápida extinção de órgãos encarregados pela formação dos profissionais como o CBAI e o CENAFOR, a

formulação dos Esquemas I e II já mencionados, o não aparecimento de políticas de formação específicas para a EP no texto da LDB 9.394/96, quando de sua formulação e a demora em se pensar estrategicamente ações de cunho formativo para o referido público.

De acordo com esses apontamentos em desfavor da Formação de Professores no Brasil, Lima Filho e Moron (2012), afirmam que tais normativas, de modo geral, contribuíram para acentuar a defasagem entre a oferta de Educação Profissional e a formação docente para atender a esta demanda. Este elemento foi desconsiderado mesmo na LDB de 1996, embora esta tenha sido construída no pós Constituição Federal de 1988, período em que se apresentavam importantes mudanças no cenário educacional brasileiro, após consulta à sociedade civil e grupos de profissionais organizados, a exemplo de educadores.

Esses elementos confirmam que a Formação de Professores no Brasil, historicamente, partiu de soluções emergenciais e provisórias, ganhando caráter permanente ao longo da construção das diretrizes que tratam da formação de professores para a Educação Profissional, deixando a profissão docente marginalizada e pouco seletiva.

Nesse sentido Jesus (2004), enfatiza que devido a premissa de atuação de professores com pouca qualificação profissional, a ideia de que qualquer um poderia ser professor

acentuou a desqualificação da profissão, criando um estereótipo de mão de obra barata para a educação.

Em se tratando dos documentos norteadores para a formação de professores para a EP, Tozzeto e Gois Domingues (2020) enfatizam que, até o ano de 2008, não se percebia de forma específica a formação docente para este público, sendo as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, publicadas na Resolução CNE/CEB 6/2012, um documento que, de fato, explicita o processo formativo docente para a EP. O referido documento traz, no Artigo 40, que

A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2012, p. 22).

Os parágrafos 1º, 2º do Artigo 40, respectivamente, apontam para a necessidade de os sistemas de ensino viabilizarem a formação em cooperação com o Ministério da Educação e instituições de Educação Superior. Assim como aponta para a possibilidade de reconhecimento dos saberes profissionais aos professores graduados, porém não licenciados, que estejam em efetivo exercício na profissão docente, por meio de processos destinados à formação pedagógica ou à certificação

da experiência docente. Nesse processo, equivale às licenciaturas os seguintes casos:

I - Excepcionalmente, na forma de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente; II - Excepcionalmente, na forma de *reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC*; III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente. § 3º *O prazo para o cumprimento da excepcionalidade prevista nos incisos I e II do § 2º deste artigo para a formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício da profissão, encerrar-se-á no ano de 2020* (Brasil, 2012, p. 22, grifo nosso).

Já o parágrafo 4º aponta para as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, por meio da formação continuada, sob a responsabilidade das instituições de ensino (Brasil, 2012).

O parágrafo 3º do Artigo 40, que trata da formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício da profissão, com término no ano de 2020, merece uma observação no sentido de ratificar a precarização dos processos de formação de

professores, tendo em vista o não cumprimento total desse item, o que pode ser confirmado na Resolução 1/2021, que direciona para uma nova expectativa para o reconhecimento e certificação dos saberes profissionais dos docentes, que na Resolução de 2012 era de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professor da EP, passado para 5 (cinco) anos de efetivo exercício na EP na Resolução de 2021.

Conforme mencionado, mais recentemente, no ano de 2021, outra Resolução foi criada, a Resolução CNE/CP nº 1, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Nesta, a formação de professores para a EP se apresenta, no Artigo 53, com a seguinte configuração:

§ 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício docente em unidades curriculares da parte profissional, é assegurado o direito de: I - participar de programas de licenciatura e de complementação ou formação pedagógica; II - participar de curso de pós-graduação lato sensu de especialização, de caráter pedagógico, voltado especificamente para a docência na Educação Profissional, devendo o TCC contemplar, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente em cursos e programas de Educação Profissional; e III - *ter reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, mediante processo de certificação de competência,*

considerada equivalente a licenciatura, tendo como pré-requisito para submissão a este processo, no mínimo, 5 (cinco) anos de efetivo exercício como professores de Educação Profissional (Brasil, 2021, p. 17, grifo nosso).

De acordo com o citado parágrafo 2º, percebe-se que pouca coisa mudou em relação à Resolução de 2012, porém a questão dos saberes profissionais para reconhecimento das competências para equivalência à licenciatura diminuiu quanto ao tempo, preparando o terreno para o disposto no Art. 54, quando aponta que

Para atender ao disposto no inciso V do art. 36 da Lei nº 9.394/1996, podem também ser admitidos para docência profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou que tenham atuado profissionalmente em instituições públicas ou privadas, demonstrando níveis de excelência profissional, em processo específico de avaliação de competências profissionais pela instituição ou rede de ensino ofertante. § 1º Os profissionais de que trata o caput podem ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional (Brasil, 2021, p. 17, grifo nosso).

Nesse artigo, um item chama a atenção quando a Resolução permite o reconhecimento e a admissão de

profissionais para o exercício docente considerando o notório saber, o que demonstra um claro retrocesso nas políticas de formação de professores e precariza a profissão docente, ao desvalorizar e desestimular a formação acadêmica de graduação e de pós-graduação, abrindo espaço para profissionais sem o devido conhecimento da base teórica lecionar, ou melhor, instruir com base na prática do saber fazer, “legalizando o notório saber como requisito para o exercício da docência no Ensino Médio” (Tozzeto; Gois Domingues, 2020, p. 181). Desse modo,

O notório saber, da forma com que se apresenta, encerra e enterra todo um processo de conscientização que vinha sendo constituído pela legislação e diretrizes do Conselho Nacional de Educação, que buscava um professor na Educação Profissional e Tecnológica que ultrapassasse a transmissão de informação ou técnicas. Propõe-se a docência para profissionais que possuem apenas o domínio de sua atividade profissional de origem, específica. Subentende-se, assim, que não existe a necessidade de formação pedagógica para a docência. Tal posicionamento desvaloriza e reforça a discrepância histórica da Educação Profissional e Tecnológica quanto à sua finalidade, de atendimento aos desvalidos da sorte, que necessitam tão somente de alguém que os ensine a fazer, com um professor sem conhecimento acerca da formação humana do aluno (Tozzeto; Gois Domingues, 2020, p. 182).

Portanto, é possível compreender que na história educacional do Brasil, no que tange à Educação Profissional, existe um ranço precarizador com a descontinuidade de políticas e de ações que não levam em conta a formação inicial e continuada de professores e nem da valorização desses no mercado de trabalho, mas alijando a formação acadêmica em detrimento da formação centrada na experiência profissional.

Para continuar a reflexão sobre a formação de professores para a Educação Profissional, faz-se importante perceber que ser professor no Brasil perpassa por uma série histórica de elementos, como o aligeiramento e a fragmentação da formação. Estes fatores situam a profissão docente no bojo de discussões que têm nos interesses capitalistas ponto contraditório, quando levado em conta os ideários de educação preconizados na legislação brasileira, que apontam para os princípios de liberdade, ideada na solidariedade humana, com finalidade do pleno desenvolvimento do educando, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (Brasil, 2017).

Conforme discute Candau (2014), os professores se encontram no centro das controvérsias que apontam para as problemáticas na educação, ora exaltados, ora negados. De acordo com a autora, por muito tempo o magistério foi uma profissão socialmente valorizada, devido seu caráter humanizador e compromisso com a formação para a cidadania.

Embora as condições de salário e de trabalho nem sempre fossem adequadas, “esta realidade não impedia que o magistério fosse visto e vivido como uma profissão que valia a pena por sua importância intelectual, ética e social” (Candau, 2014, p. 34).

Esse cenário muda tendo como elemento desestruturante o estímulo oportunizado pelas condições de trabalho precarizadas, atrelado às questões salariais, à falta de incentivos à formação adequada, dentre outros. A depender da rede de ensino, que varia quanto a elementos estruturais e de carreira, “Ser professor hoje se vem transformando em uma atividade que desafia sua resistência, saúde e equilíbrio emocional, capacidade de enfrentar conflitos e construir diariamente experiências pedagógicas significativas” (Candau, 2014, p. 34).

Nesse sentido, não se pode desvincular o trabalho docente e a formação de professores do contexto amplo de reformas educacionais que o Brasil enfrenta, e que tributa substancialmente para a problemática da escola contemporânea, o que pode ser demonstrado na escola de Educação Básica e Profissional, lugar onde a precarização da formação inicial acontece. Em parte, por currículos que não dão conta da dinâmica material da sala de aula, ensejando a necessidade de constantes processos de formação continuada, o que nem sempre é oportunizado aos professores por desarticulação das redes de ensino.

De acordo com tal prerrogativa, Gatti (2014, p. 39) afirma que

[...] os cursos de licenciatura mostram-se estanques entre si e, também, segregam a formação na área específica dos conhecimentos pedagógicos, dedicando parte exígua de seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar.

Por essa linha de discussão, Moura (2013), ao discorrer sobre os movimentos contraditórios que permeiam as políticas educacionais no Brasil a partir dos anos 2000, enfatiza o negligenciamento quanto à formação de professores, em especial para a Educação Profissional, já que os Currículos das Licenciaturas não costumam incluir estudos sobre o campo Trabalho e Educação, dificultando a ação desses profissionais para o entendimento concreto da EP, uma vez que não tiveram formação inicial adequada para este campo epistêmico da educação.

Machado (2019) também enfatiza que é necessário considerar, além da trama social que faz parte da contradição em torno da formação docente no Brasil, questões contemporâneas que impactam no processo formativo, como

[...] a questão da percepção do valor da formação docente para a Educação Profissional e sua priorização efetiva; a participação dos docentes da Educação Profissional nas decisões sobre os processos formativos lhes dirigidos; a previsão de disponibilidade de tempo institucional aos docentes para sua formação; a formação dos formadores de professores da Educação Profissional; a concepção político-pedagógica dos processos formativos e os saberes docentes a serem desenvolvidos; a proposta de um sistema de tutoria destinado aos professores jovens e sem experiência em Educação Profissional; o acompanhamento da atividade do professor após o processo de formação e a avaliação das políticas e iniciativas de formação docente para a Educação Profissional (Machado, 2019, p. 2014-2015).

Ou seja, esses são desafios que devem motivar uma política institucionalizada de formação docente com vistas à superação histórica já discutida, e que direcione os professores por práticas mais sedimentadas em torno de uma EP que integre, de fato, o ensino básico e o ensino técnico.

Colaboram ainda com essas discussões Medeiros e Tavares (2016), quando apontam as políticas de formação de professores a partir dos anos 2000 na perspectiva da formação propiciada por programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que se caracteriza como um incentivo formativo para o aluno licenciando, e que tributa para

o reconhecimento da sala de aula como futuro espaço de sua prática laboral, sendo este programa de formação inicial importante instrumento didático-pedagógico para a construção do futuro professor.

Por Formação Inicial de Professores, Lima Filho e Maron (2012) compreendem que se relaciona

[...] a qualificação profissional obtida em nível superior em cursos de licenciatura que habilitam legalmente o profissional a exercer a profissão de professor numa dada área do conhecimento, nos níveis e modalidades da educação básica; portanto, é no nível acadêmico da graduação que essa formação deve ocorrer, pois é num curso superior de licenciatura que se dá a apropriação dos conhecimentos necessários para a atuação docente (Lima Filho; Maron, 2012, p. 169-170).

Lima (2008), ressaltando as particularidades da docência na Educação Profissional, compreende a necessidade do desenvolvimento de um saber específico que seja capaz de instrumentalizar o exercício profissional, garantindo “a articulação dos saberes técnicos específicos de cada área, dos saberes didáticos e do saber do pesquisador” (Lima, 2008, p. 58). O Quadro 6 desenha tais saberes, conforme discorre Lima (2008):

Quadro 6 – Saberes para a Educação Profissional

Saberes técnicos	Ancorados na filosofia da <i>práxis</i> , conforme proposto por Vasques (1968).
Saberes didáticos	Ancorados na necessidade de romper com as técnicas didáticas de transmissão de conteúdo, ultrapassando os limites da educação rígida com vistas a educação de cunho crítico-reflexivo.
Saber do pesquisador	Ancorados no professor que promova atitude de autonomia intelectual frente aos desafios da sua prática educativa, não restringindo maior parte do seu tempo em desenvolvimento de pesquisa.

Fonte: Elaboração do pesquisador (2020).

Nesse sentido, o perfil do professor de Educação Profissional deve congrega elementos que caracterizam um professor intelectual e problematizador, mas também mediador do processo de ensino-aprendizagem e orientador quantos aos aspectos da cidadania e formação específica dentro de sua área técnica de conhecimento (Lima, 2008).

Kuenzer (2010) dialoga com esse entendimento, ao discorrer sobre a necessidade de formação científico-tecnológica na área do trabalho, porém chama a atenção para a diversidade de possibilidades formativas para o mundo do trabalho, o que inviabiliza e dificulta pensar tantas licenciaturas que supram tais necessidades. Esse fato apontado pela autora pode ser um aspecto

importante a se analisar, uma vez que são muitas as necessidades de formação pedagógica de professores em exercício na Educação Profissional, tendo em vista a variedade de cursos que diplomam profissionais em níveis de bacharelado e tecnólogo, e que atuam em salas de aula como docentes, no caso dos Institutos Federais arregimentados por legislação específica que concede direito de lecionar sem curso específico de licenciatura, o que provoca um cenário político-pedagógico conflituoso e bastante discutido na atualidade, relevando a necessidade de formação que supra as carências pedagógicas desses profissionais em sala de aula.

Conforme discorre Lima Filho e Maron (2012),

O que vemos na EPT são as instituições de ensino reconhecendo e validando a atuação profissional docente do profissional que tem licenciatura e também daquele profissional que não tem a licenciatura, como os vários bacharéis das distintas áreas da profissionalização, concedendo-lhes igualmente a função docente. Isso tem uma implicação. Se de uma parte a instituição chancela a atuação desse profissional não licenciado, de outra invisibiliza sua falta de formação específica para a docência e sua condição de não licenciado, uma vez que a autoridade para certificar está na instituição e não no professor (Lima Filho; Maron, 2012, p. 170).

Importante frisar que essas medidas que direcionam o professor sem licenciatura para a sala de aula têm acento histórico no Brasil no contexto de uma política burguesa fragmentária, conforme aponta Brandão (2013), ao discutir a formação intermediária proporcionada pela criação dos Cursos Superiores de Tecnologia¹⁴, como também cursos de curta duração, com habilitação intermediária de grau superior, em contraposição à graduação plena, sendo esta mais um tipo de formação superior e que, atualmente, faz parte do grupo específico de habilitações que são aceitas para a docência nos Institutos Federais.

Essa perspectiva de formação é reforçada pelo Decreto 2.406/97, que garantiu autonomia para os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) para ministrar em grau superior e de pós-graduação *latu e strictu senso* cursos visando a formação de profissionais e especialistas na área tecnológica (Brandão, 2013), acentuando a distância da formação em licenciatura e formando, portanto, um profissional sem o conteúdo pedagógico que a docência necessita, ensejando, dessa forma, a necessidade de uma formação continuada, tema discutido no item 3.4 deste texto.

14 Criados por meio da Lei 5.540/68 (Reforma Universitária)

Sobre a perspectiva do desenvolvimento dos saberes docentes na EP, Medeiros e Tavares (2016), ao reconhecerem as particularidades dos programas de formação inicial decorrentes de programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que contribui para a formação do estudante de licenciatura, compreendem a importância de tal movimento formativo quando da formação inicial, por perceber o ganho qualitativo dos professores ainda em formação para o desenvolvimento laboral em sala de aula que se seguirá após a formação.

Nesse sentido, ao discutirem as políticas de formação inicial de professores com vistas à Educação Profissional, tendo por base as licenciaturas e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência no IFRN, reconhecem este programa “como uma política pública de fortalecimento da formação profissional dos alunos dos cursos de licenciatura” (Medeiros; Tavares, 2016, p. 7), contribuindo para o fortalecimento da formação de professores no âmbito de Instituições de Educação Profissional.

O Quadro 7 aponta para um modelo de formação profissional para a Educação Profissional, formulando um contexto de fortalecimento de aprendizagem para a docência, de acordo com Medeiros e Tavares (2016).

Quadro 7 – Fortalecimento de aprendizagem para a docência

Cursos de Licenciatura	Apontados como um espaço de formação inicial fecundo para formação profissional docente, por se configurar como o primeiro meio de formação para o futuro professor, fortalecendo as aprendizagens para a docência e para o mundo do trabalho.
Continuidade formativa docente	Apontada como imprescindível para os licenciandos por permitir uma vivência na formação inicial, que fomentará uma estreita relação com a prática profissional e os saberes necessários para a docência.
Pesquisas de autorresponsabilidade docente	Caracterizada como perspectiva de construção de um alicerce por parte dos futuros profissionais a partir de sua própria vivência, interpretando o espaço pedagógico em que estão inseridos. “Os professores em formação inicial, [...], experimentam essa realidade ao estarem em um ambiente propício ao fomento de pesquisas de diversas naturezas, inclusive do próprio fazer pedagógico na Educação Profissional” (Medeiros; Tavares, 2016, p. 75).
Pesquisa para acesso à produção de conhecimentos	Caraterizada como uma necessidade de investigação das situações didático-pedagógicas em que estão imbricados os professores formadores e alunos. “A pesquisa baseada na formação é vista como

	princípio educativo e, assim, os cursos de licenciatura não podem ser concebidos sem as articulações com a preparação prática [...] que fomenta a formação de professores para a educação de trabalhadores. (Medeiros; Tavares, 2016, p. 76).
--	---

Fonte: Elaboração do pesquisador (2020).

A partir das formulações do contexto apontado, que possibilitam aprendizagens docentes, percebe-se que dessa complexidade de elementos

[...] que se fundam as bases de uma formação profissional docente com vistas a Educação Profissional, pois elas contribuem para uma base de um profissional que é forjado nos ideais de emancipação que irá de encontro à alienação que o modo de produção capitalista hegemônico tanto propaga (Medeiros; Tavares, 2016, p. 77).

Diante dessas discussões, concorda-se com Giordan e Hobold (2015) sobre o fato de que

A formação inicial tem um papel fundamental na formação de professores, uma vez que pode fornecer uma base sólida de conhecimentos para a atuação nos contextos de trabalho da educação, além de constituir uma certificação legal para o exercício da docência. No entanto, a formação não se esgota na formação inicial

e, nesse sentido, assume cada vez maior relevância a formação continuada (Giordan; Hobold, 2015, p. 50).

Nesse sentido, pensar a formação para além dos cursos que habilitam os profissionais (tanto licenciaturas como bacharelados) para a docência no IFRN perpassa pela necessidade de compreender como as demandas por formação continuada aparecem nos discursos e práticas cotidianas na escola.

Considerando as informações já mencionadas na introdução deste trabalho, sobre as entrevistas que subsidiaram a pesquisa de mestrado, é possível inferir que os conselhos de classe se consubstanciam como espaços fortalecedores para sanar as lacunas formativas advindas da formação inicial, pois dialogam diretamente com a atividades docentes, e a atividade humana, a partir da Teoria da Atividade de Leontiev, “é considerada o processo humano que medeia a relação entre o ser humano (sujeito da atividade) e a realidade a ser transformada por ele (objeto da atividade)” (Ramalho; Núñez, 2011). Ou seja, é na prática docente da sala de aula, levada à discussão nos conselhos de classe, que a consciência sobre a necessidade de formação continuada aparece, refletindo-se como um elemento de transformação a ser seguido, já que

[...] para pensarmos os processos de desenvolvimento profissional dos professores e de sua formação significa compreender os motivos e as necessidades como fontes motrizes desse processo, uma vez que a atividade surge de necessidades que impulsionam motivos orientados à formação, esta última como forma de satisfazer as necessidades (Ramalho; Núñez, 2011, p. 75).

Nesse sentido, tomando por base os conceitos discutidos por Leontiev, que atribui o imbricamento entre os conceitos de atividade e de consciência, a formação continuada de professores em exercício, quando emanados das suas atividades laborais, dentre elas as atividades realizadas nos conselhos de classe, aparecem como expressão consciente das necessidades formativas, elemento discutido no tópico a seguir.

AS NECESSIDADES FORMATIVAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DAS REUNIÕES DE CONSELHO DE CLASSE

As possibilidades formativas do professor vão além do que se chama de formação inicial, uma vez que na prática laboral muitos elementos presentes na escola e na sala de aula não foram contemplados no processo formal que graduou o profissional,

sendo necessário processos formativos complementares que passam a integrar o quadro formativo do professor.

Sob esse aspecto, faz-se necessário pensar as questões que emergem das necessidades de formação continuada a partir das necessidades formativas, uma que vez são muitos os elementos concretos da sala de aula que motivam a atividade prática do ser docente. Dentre esses elementos, podemos citar as formas de avaliação, as metodologias de ensino, a tecnologia da informática, as questões de cunho psicológico dos alunos, da sexualidade, das necessidades especiais, dos transtornos de desenvolvimento, dentre outros.

Tomando por base os estudos de Romanowski (2007); Ramalho e Núñez (2011), Di Giorgi *et al.* (2011) e Passalacqua (2017), algumas caracterizações são fundamentais nessa discussão, por se tratar de elementos essenciais ao entendimento das *nuances* conceituais que dialogam sobre as necessidades de formação continuada que o professor, conscientemente ou não, vai necessitar no decorrer da sua atividade em sala de aula.

Ramalho e Núñez (2011), ao assumir a Teoria da Atividade, de Aléxei Nikoláevich Leontiev, como fundamento epistemológico para compreensão da formação docente e suas relações com as necessidades formativas, discorrem que

Para o professor, a formação continuada passa a ser uma atividade quando ele assume a sua formação de forma consciente, como projeto que corresponde a uma necessidade particular, mas que também tem caráter social. A formação deixa de ser a mera participação formal num curso e se transforma em uma atividade para a qual as ações de aprendizagem estão voltadas (Ramalho; Núñez, 2011, p. 75).

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional sofre influência da formação enquanto atividade, onde o professor se apropria da cultura profissional mediante suas necessidades e motivações que vão se constituindo dialeticamente na relação/participação nos processos formativos, pedagogicamente organizados (Ramalho; Núñez, 2011). Ainda segundo a Teoria da Atividade de Leontiev e da perspectiva histórico-cultural, Ramalho e Núñez (2011) apontam que não se pode dissociar os conceitos de atividade e consciência. Essa internalização ou tomada de consciência que aponta para uma necessidade se constitui

[...] num mecanismo psicológico de motivação, que resulta no motivo, na causa que impulsiona a ação do professor a satisfazer a necessidade de formação. Assim, uma condição interna para se ativar a atividade mental do professor é a existência de necessidades emotivas para a formação (Ramalho; Núñez, 2011, p. 75).

Sendo assim, entender que existe uma necessidade de formação a partir de motivos reais, tendo por base elementos pedagógicos não atendidos durante a formação inicial, faz-se importante para o professor quando, por meio dessas necessidades identificadas conscientemente, as possibilidades de sanar tais lacunas aparecem como elemento motivador para o desenvolvimento em torno de ações que contribuam para a formação continuada.

Romanowski (2007) atribui a importância da realização de diagnósticos precisos sobre as necessidades formativas dos docentes para que um programa de formação continuada tenha êxito, “ou seja, um dos princípios dos programas de formação de professores consiste em fornecer respostas para as necessidades de desenvolvimento profissional indicadas por eles” (Romanowski, 2007, p. 138). Nesse sentido, os ambientes presentes na escola podem explicitar e indicar carências formativas advindas da formação inicial e que precisam ser resolvidas pela formação continuada. Dentre esses espaços, podemos elencar qualquer lugar que propicie o diálogo entre profissionais, a exemplo de reuniões pedagógicas e reuniões de conselhos de classe, já que nesses espaços existe um intenso fluxo informacional que contribui para a reflexão por parte dos sujeitos envolvidos.

Di Giorgi *et al.* (2011), ao analisar as necessidades de formação de professores, caracteriza que tais necessidades partem de objetivos de formação e podem ter caráter geral, institucional ou pedagógico.

[...] geral, quando se referem às competências e aos requisitos necessários para o exercício da profissão; [...] institucional, quando dizem respeito às disciplinas a serem aprendidas pelos formandos, as quais se encontram nos programas das instituições de formação; [...] pedagógico, quando se referem às situações com as quais os profissionais se deparam no exercício da profissão (Di Giorgi *et al.*, 2011. p. 47).

Mediante esse cenário, a formação continuada, a partir das necessidades impostas pela prática da sala de aula, emerge como ponto de análise deste trabalho, tendo em vista que, segundo Ramalho e Núñez (2011), a formação continuada é um processo de desenvolvimento profissional que tem nas necessidades formativas sua base de estruturação por meio do contexto da escola quando do exercício da profissão docente. “Representa uma atividade norteadas por objetivos e motivos, relacionada às novas exigências da atividade profissional (Ramalho e Núñez, 2011p. 74). Essas novas exigências podem englobar as relações dialógicas necessárias entre alunos, professores, pais e gestão escolar, mediante a necessidade de

participação na construção da matriz pedagógica que norteia o trabalho pedagógico do professor, ou seja, da construção do Projeto Político Pedagógico, por exemplo.

A prática de sala de aula que chama a atenção para a necessidade de se formar para além dos cursos de formação inicial, alinha-se ao que Passalacqua (2017) atribui ao contexto social e histórico, em que a profissão docente se desenvolve, “em que a consolidação de um repertório profissional e de identidade vai se constituindo nesse campo de relações embrenhado de conflitos (Passalacqua, 2017, p. 66). Tais conflitos aparecem nas mais diversas formas, desde a realidade concreta da sala de aula até a institucionalização das práticas docentes mediadas pelos referenciais que norteiam a formação de professores e a própria escola, enquanto *lôcus* de produção de conhecimento que exige novas formas de ação, a depender do seu público-alvo e corpo de profissionais. Nesse sentido,

O professor, no contexto das exigências das reformas curriculares, pode sentir necessidade de melhorar sua prática profissional. Tal necessidade tem um motivo relacionado à formação: aprender e se apropriar de novas ferramentas da cultura profissional, que configuram a base de conhecimento da profissão docente. Esse processo confere um fim consciente para a formação, que passa a ter significação na medida em que o professor relaciona aquilo

que o incita a agir (motivos) com aquilo para o qual a sua ação se orienta, ou seja, a finalidade da ação (Ramalho; Núñez, 2011, p. 76).

Portanto, a necessidade de formação contínua deve ser compreendida como elemento importante no percurso profissional do professor, uma vez que são muitas as particularidades existentes na sala de aula e que refletem dificuldades para o trabalho docente, conforme mencionadas anteriormente.

Para clarificar a compreensão sobre os processos de Formação Continuada que são originados nas necessidades sentidas pelo professor na sua prática cotidiana, faz-se importante elencar alguns estudos que refletem tais proposições. Com a pretensão de uma amostragem do vasto campo de trabalhos acadêmicos que abordam a temática, foram selecionados dois trabalhos como forma representativa, para que sirvam de parâmetro para as análises realizadas nesta obra. A seleção ocorreu mediante pesquisa no Banco de Teses e Dissertação da Fundação Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os trabalhos selecionados serão descritos no Quadro 8.

Quadro 8 – Concepções adotadas sobre necessidades formativas e formação continuada a partir de teses selecionadas

QUADRO CONCEITUAL		
	Tese 01	Tese 02
	MALHEIRO, Cícera Aparecida Lima. Mapeamento das necessidades formativas do formador de professores atuante no programa de formação online de mentores. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos – SP, 2017	CAMPOS, Rebeca Ramos. Das necessidades de formação docente à formação contínua de Professores da Educação Infantil. 2017. 201f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Natal, 2017.
Concepção de Necessidades Formativas	Tendo como referência autores como: Cavalcante (2012); Galindo (2011); Batista (2009); Pimenta (2007); Rodrigues; Esteves (1993), a autora discute o termo necessidade formativa a partir da ideia de algo que é “expressado pelos sujeitos por meio de seus desejos, aspirações, carências, interesses, vontades, exigências,	Tendo em vista as proposições de D’Hainaut (1979), Leite (1997), Rodrigues (2006), dentre outros, a autora da tese discute as necessidades formativas a partir do panorama analítico proposto na tipologia criada por Stufflebeam (1985 <i>apud</i> Leite, 1997). Nesse conceito, a necessidade aparece como meio para melhorar o sistema

	preocupações, anseios, limitações, dificuldades e/ou expectativas, podendo ser empregado para evidenciar algum elemento que se pretende obter ou alguma exigência (Malheiro, 2017, p. 42). Nesse sentido, a necessidade emerge como algo contingente, pois parte de um sujeito em um contexto específico. Para Batista (2009), a necessidade, estando vinculada a interesses pessoais ou profissionais, a partir do contexto prático da sala de aula, pode ser fonte de motivação para a realização da atividade docente. Utilizando Cavalcante (2012) e Pimenta (2007), a autora discorre que as necessidades não são fixas, e sim constantes, uma vez que variam de acordo com diversos contextos que o profissional está inserido e também podem	educativo, pois deve se adequar às novas orientações da sociedade. “O autor destacou quatro significados que para ele abrangem a maior parte dos estudos com necessidades: 1 - Necessidades como discrepâncias ou lacunas; 2 - Necessidades com mudança ou direção desejada por uma maioria; 3 - Necessidade como direção em que se prevê que ocorra um melhoramento; 4 - Necessidade é algo cuja ausência ou deficiência provocam prejuízo ou cuja presença é benéfica” (Campos, 2017, p. 69). O estudo realizado por D’Hainaut (1979) traz a proposição de categorização das necessidades, tendo por base cinco possibilidades, a saber: 1 - Necessidades das pessoas versus necessidades dos sistemas; 2 - Necessidades particulares versus necessidades coletivas; 3-
--	--	--

	originar outras necessidades, o que Rodrigues e Esteves (1993) chamam de mutabilidade, pois se situam em um cenário que depende de condições individuais, coletivas, técnicas e metodológicas.	Necessidades conscientes versus necessidades inconscientes: 4 - Necessidades atuais versus necessidades potenciais: 5 - Necessidades segundo o sector que se manifestam. “As necessidades de formação acompanham as mudanças da sociedade e dos sujeitos, são provenientes de crenças, valores sociais e pessoais. Não são absolutas, devido ao seu caráter de movimento, e desempenham uma função social, já que estão sempre se moldando à essa sociedade, querendo transformar suas carências, sendo úteis” (Campos, 2017, p. 71).
Percepção da autora	“Por meio da análise da literatura, percebemos que as necessidades formativas não são plenas ou absolutas. Elas são relativas ao sujeito e são manifestadas por meio da	Considerando as concepções objetivas – nas quais há um objeto que pode ser conhecido a partir de técnicas e análises que determina a necessidade – e subjetivas – onde as necessidades são

	relação dele com o contexto, por outros sujeitos e pelas reflexões sobre seus conhecimentos práticos e teóricos e suas crenças e seus valores (Malheiro, 2017, p. 43). “[...] partimos do pressuposto de que as diversas situações vivenciadas pelos formadores de professores no seu dia a dia desencadeiam e revelam valores, conhecimentos, conflitos de ordem relacional e cultural, entre outros”. (Malheiro, 2017, p. 45)	construídas a partir das necessidades singulares dos sujeitos – descritas por Rodrigues (2006), Campos (2017) assume que as necessidades se relacionam às condições subjetivas, uma vez que estas encontram-se entrelaçadas em seus sujeitos e não objetivamente postas, à espera que alguém as procure.
Concepção de Formação Continuada	De acordo com as concepções defendidas por Gatti (2008), Gatti e Barreto (2009), Gatti et al. (2011), a Formação Continuada é entendida como um processo formativo que vai desde a saída do profissional da graduação, ou após ingresso no magistério, e está ligada a constante necessidade de aprofundamento em	A partir da compreensão de Gatti e Barreto (2009), a formação continuada emerge como um elemento que abrange um universo heterogêneo, convergindo desde formas institucionalizadas com organização formal, duração específica e certificação, até formas menos formais, a exemplo das horas de

	face às mudanças nos conhecimentos, exigência do mundo do trabalho, além do aporte de novas tecnologias. No entanto, Gatti e Barreto (2009) apontam aspectos que dificultam o resultado esperado dos processos de formação continuada, sendo eles a brevidade das formações e a formação em massa; os recursos financeiros limitados destinados a programas formativos; e o nível das instituições formadoras que nem sempre condiz com o esperado para uma formação sólida, além da “ausência da participação dos professores da educação básica nos ditames das políticas e programas formativos, o que colabora, muitas vezes, para que as práticas não sejam alteradas”. (Gatti; Barreto, 2009 <i>apud</i> Malheiro, 2017, p. 8). Ou seja,	trabalho coletivo, trocas de experiências entre pares, grupos de estudos e demais atividades que ocorrem no cotidiano da escola, e que tributam direta ou indiretamente para o desenvolvimento profissional do professor em serviço. A partir da perspectiva que diferencia a formação continuada da formação inicial, Ímbernon (1998) apresenta três eixos de atuação que acentuam tais diferenças, sendo elas: A reflexão, compreensão, interpretação e intervenção sobre a própria prática, que emerge das análises da realidade educativa; O intercâmbio de experiências, a atualização e confrontação nos campos de intervenção educativa; O desenvolvimento profissional por meio do trabalho colaborativo com
--	---	---

	distanciam-se dos princípios formativos propostos, não se envolvendo efetivamente na construção de alternativas que alterem as suas práticas.	vistas a transformar a prática educativa (Imbernón, 1998 <i>apud</i> Campos, 2017).
Percepção da autora	“[...] a formação continuada em serviço dos professores que atuam na educação básica (em cargos de gestão ou docência) precisa ser compreendida como um dos elementos essenciais para o desenvolvimento de uma educação com qualidade e, conseqüentemente, para o desenvolvimento educacional e cultural da sociedade em que estão inseridos” (Malheiro, 2017, p. 1). “[...] a formação inicial e continuada dos professores, sendo em contextos presenciais, online ou híbridos, tem apresentado desafios para a formulação e implementação de	“[...] formação contínua é aquela que se estabelece em um contínuo, sugerindo uma ideia de evolução e desenvolvimento, que continua, após a formação inicial”. (Campos, 2017, p. 76).

	programas formativos que perpassam pelas propostas da política nacional de formação de professores da educação básica” (Malheiro, 2017, p. 2). Dessa maneira, além dos cursos formais de aperfeiçoamento e especialização, podemos considerar, como formação continuada e fontes de conhecimento para o desenvolvimento e aprimoramento profissional, os momentos ocorridos dentro da escola, os quais são destinados aos processos formativos, que envolvem o coletivo de educadores em discussões, leituras e resoluções de problemas do cotidiano escolar (Malheiro, 2017, p. 7).	
--	--	--

Fonte: Elaboração do pesquisador (2021).

A partir da ilustração das teses selecionadas, percebemos que as concepções adotadas sobre necessidades formativas fluem na perspectiva das aspirações e carências dos sujeitos e como meio de melhoria do sistema educativo por atender às novas expectativas da sociedade por conhecimento. Quanto às concepções de formação continuada, esta passa a ser compreendida como um processo formativo em constante movimento, que se acentua após a entrada do profissional na carreira de magistério. Também se apresentam a uma larga experiência formativa, como na troca de experiências entre os pares, no desenvolvimento de trabalhos coletivos na escola e fora dela, nos grupos de estudos, congressos, reuniões pedagógicas e demais ações que geram diálogo e reflexão no contexto educacional.

Ou seja, adota-se como linha de compreensão para os processos que justificam as necessidades formativas toda a ação, intencional ou não, que promova a reflexão do professor sobre as carências formativas advindas da sua formação inicial, e que se acentuam mediante a multiplicidade existente na sala de aula, fazendo com que o professor em atividade se perceba como sujeito em formação, independente do tempo de serviço que ele some.

Algumas dessas multiplicidades são temas de debate nos conselhos de classe como avaliação, metodologias, relações

interpessoais, dentre outras já mencionadas, configurando-se como possíveis espaços para o desenvolvimento de saberes que representam as lacunas oriundas dos processos de formação inicial. Sendo assim, os conselhos de classe são tidos como espaços substanciais de formação continuada de professores, item discutido a seguir.

A discussão sobre formação continuada de professores se assenta em dois elementos centrais: o reconhecimento das necessidades de formação e a interface com os conselhos de classe como ponto de convergência de necessidades formativas em Educação Profissional.

Sobre formação continuada, Lima Filho e Maron (2012, p. 170-171) conceitua como sendo

[...] o desenvolvimento profissional contínuo ao longo da carreira do professor que integra o processo de constante busca por atualização e formação complementar, num permanente movimento de vir a ser. Interagem a trajetória de formação continuada do professor todas as aprendizagens adquiridas por meio de cursos de extensão, cursos de curta duração, semanas de estudos pedagógicos, participação em seminários, congressos, simpósios, oficinas, cursos de pós-graduação *strictu* ou *latu sensu* e, especialmente, as aprendizagens decorrentes das experiências que cada profissional vivencia no cotidiano de sua atividade docente.

Ramalho e Núñez (2011) entendem que a formação continuada é uma atividade que tem por finalidade a apropriação sistematizada da cultura profissional em um contexto formal de sala de aula “e que tributa para o desenvolvimento e para a renovação/consolidação da identidade profissional” (Ramalho; Núñez, 2011,p. 73). Nesse sentido, ao defender a necessidade da formação continuada em serviço, que busque suprir as carências formativas advindas da formação inicial, apontam que

A formação continuada é mais que instrução ou aprendizagem de conhecimentos e formação de habilidades e de competências, pois inclui, entre outras coisas, interesses, necessidades, intenções, motivações, caráter, capacidades, condutas, crenças, atitudes e valores. Esses elementos possibilitam a formação de competências e, conseqüentemente, um novo estágio, qualitativamente diferente, no desenvolvimento profissional (Ramalho; Núñez, 2011, p. 73).

Ou seja, a formação continuada contribui qualitativamente para o processo formativo do docente. Cursos de bacharelado e cursos superiores de tecnologia, por exemplo, não trazem discussões e conteúdos pedagógicos amplamente discutidos nas licenciaturas e que diretamente impactam na ação desses profissionais quando se tornam docentes, ensejando um significativo grau de necessidade por formação continuada.

Com efeito, Machado (2011, p. 692-693) enfatiza:

A heterogeneidade institucional, situacional e de trajetória profissional do professorado da EPT é um dado importante a ser considerado pelas políticas de formação inicial e continuada destinadas aos docentes, sobretudo quando se pensa que, em vista das atuais questões relativas ao mundo do trabalho, a dinâmica tecnológica e de produção de conhecimentos, a diversidade cultural, a sustentabilidade ambiental, a vida em sociedade, o exercício dessa docência se tornou mais complexo, exigindo-se das práticas pedagógicas maior coerência, consistência, diálogo, participação.

Sob essa égide, configura-se com mais nitidez a necessidade de se pensar a formação continuada desses sujeitos, com vistas à superação das lacunas existentes no processo inicial formativo e que tributam para uma prática docente coerente aos princípios constitucionais que se materializam, ou não, na escola, já que, como afirma Gatti (2013-1014), as ementas dos currículos das licenciaturas tendem a trazer proposições genéricas que se distanciam de uma formação mais sólida.

É nesse sentido que se entende, a partir da concepção deste trabalho de pesquisa de doutorado, que os conselhos de classe, sendo espaços dialógicos de proposições, discussões e análises sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno,

transforma-se também em um espaço de vivências pedagógicas, científicas e culturais que ganham caráter formativo na medida em que se discutem assuntos relacionados ao conteúdo escolar, ao currículo, às aprendizagens e às contradições que permeiam os processos de aprendizagem dos alunos.

Logo, as múltiplas vivências e experiências formativas fazem parte do arcabouço conceitual e prático que configura a formação continuada do professor, como bem afirma Lima Filho e Maron (2012), “Formação continuada não significa apenas frequentar cursos de formação docente, mas buscar ampliar sua formação geral e específica através de outros meios” (p. 171). De acordo com esse entendimento, outros elementos se constituem como momentos formativos, a exemplo da participação em feiras, mostras de trabalhos acadêmicos ou escolares, fóruns de discussão, acesso e cadastro em sites especializados na área de formação do docente, como também o ato de frequentar espaços culturais (Lima Filho; Maron, 2012).

A esses elementos apontados pelos autores, podemos acrescentar as reuniões pedagógicas, as reuniões de conselhos de classe, os diálogos encampados na sala dos professores, nos corredores e nos demais espaços dentro da escola, conforme dados da pesquisa de campo, contextualizada, discutida e analisada no capítulo cinco dessa escrita.

Quando se fala em formação continuada de professores para a Educação Profissional, alguns desafios são recorrentes e precisam ser pensados urgentemente, conforme aponta Machado (2011; 2013; 2019). Dentre eles, “Revogar os instrumentos legais que possibilitam autorizações do exercício, a título precário, da função de professor na educação básica” (Machado, 2011, p. 702), seria um dos elementos importantes a se considerar no contexto educacional brasileiro para o exercício da docência na Educação Profissional, como também a necessidade da institucionalização de ampla política nacional de valorização e formação do profissional docente, capaz de superar a fragmentação histórica da improvisação que foi elemento visível nas políticas de formação no Brasil no decorrer do século XX (Machado, 2013).

Sendo assim, é necessário que se compreenda de forma ampla que nem mesmo os cursos de licenciatura dão conta da multiplicidade de situações que a sala de aula exige, sendo importante que processos de formação continuada estejam presentes nas pautas formativas dos professores e que estas formações possam ser percebidas não só pelos cursos de pós-graduação, mas também nas ações dentro da escola, estando inseridas nesses espaços as reuniões dos conselhos de classe, importantes para pensar as lacunas formativas existentes, tributando em professores mais assertivos quanto às demandas

institucionais, sociais e escolares presentes no cotidiano da sala de aula.

De acordo com a expectativa desta obra, em descortinar processos de formação continuada a partir das vivências nos conselhos de classe, uma pesquisa foi realizada na expectativa de buscar elementos coesivos que apontem para as relações existentes entre a formação continuada de professores, necessidades formativas e conselho de classe.

A pesquisa foi realizada no Banco de Teses e Dissertação da Fundação Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando-se como descritores as palavras “formação continuada”, “Necessidades formativas” e “Conselho de Classe” entre aspas duplas. Essa pesquisa, de forma ampla, identificou a quantidade de 1.537 (hum mil, quinhentas e trinta e sete) teses que registravam o termo formação continuada; 76 (setenta e seis) teses que traziam o termo necessidades formativas e 10 (dez) teses que registravam o termo conselho de classe. As palavras foram escolhidas por serem as expressões que dão significado a este livro.

Como forma de delimitar a pesquisa, alguns critérios de exclusão foram utilizados. O primeiro foi refinar a pesquisa pelo ano de publicação (2016 a 2019) e o segundo critério foi refinar por programas de doutorado em educação. A justificativa para tais critérios se alinha ao interesse do pesquisador em buscar e

comparar as produções realizadas sobre essa temática, tendo em vista a construção deste escrito.

Com a finalidade de mapear quais foram os objetivos dos trabalhos encontrados, foi feito um quadro ilustrativo no programa word com os referenciais contendo a ordem, o objetivo geral e a referência da tese consultada.

Feito isso, partiu-se para analisar as relações entre a formação continuada de professores a partir das necessidades formativas, tendo o Conselho de Classe como *lócus*. Nesse processo analítico dos três itens, chegou-se ao panorama apresentado no Quadro 9:

Quadro 9 – Descritores, critérios de exclusão e quantitativo de teses relacionando Formação continuada, Necessidade formativas e Conselho de classe (2016-2019)

Descritor	Quantidades	Crítérios de exclusão (1ª e 2ª etapa)	Resultado	Crítérios de exclusão (3ª etapa)	Resultado
Formação continuada	1.537 teses	1ª etapa: 2016 a 2019 2ª etapa: Doutorado em Educação	212 selecionadas para análise (relação com o conselho de classe)	3ª etapa: Formação continuada, necessidade formativa e conselho de classe no resumo.	Nada que fizesse relação entre os descritores
Necessidades formativas	76 teses	1ª etapa: 2016 a 2019 2ª etapa: Doutorado em Educação	25 selecionadas para análise (relação com o conselho de classe)	3ª etapa: Formação continuada, necessidade formativa e conselho de classe no resumo.	Nada que fizesse relação entre os descritores

Conselho de classe	10 teses	1ª etapa: 2016 a 2019 2ª etapa: Doutorado em Educação	01 selecionada para análise (relação com o conselho de classe)	3ª etapa: Formação continuada, necessidade formativa e conselho de classe no resumo.	Tese da UNICAMP (2018). (relação entre os descritores)
--------------------	----------	--	--	--	--

Fonte: Elaboração do pesquisador (2021).

Aplicados os critérios de exclusão, e após a leitura dos resumos de cada trabalho, foi identificada apenas 01 (uma) tese que dialoga com a formação de professores por meio dos conselhos de classe. O referido trabalho foi produzido na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas/SP, no ano de 2018.

A tese é fruto do Doutorado Acadêmico em Educação realizado no ano de 2018 na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. De autoria de Patricia Regina Infanger Campos, e orientada pela professora doutora Ana Maria Falcão de Aragão, tem como título “Coordenação pedagógica e reuniões de conselho de classe: notas para (en)cantar a formação docente”.

Trata-se de uma pesquisa realizada numa escola da Rede Municipal de ensino de Campinas/SP, no ano de 2015, nas reuniões do conselho de classe de 1º e 5º anos, que contou com a participação de professores polivalentes e especialistas. A pesquisa destaca “a importância da centralidade das reuniões de Conselho de Classe na organização escolar e a necessidade da clareza de princípios que embasam a atuação formativa da coordenadora pedagógica” (Campos, 2018, p. 6).

Os principais resultados da pesquisa de Campos (2018) apontam para indícios de formação continuada oriundos das próprias necessidades que os professores sentem por

compartilhar conhecimento e formação contínua a partir das reuniões dos conselhos de classe, conforme descrito no Quadro 10:

Quadro 10 – Indícios de formação continuada nos conselhos de classe, segundo Campos (2018)

Indício	Como se apresentam
Incômodo	Se apresenta mediante o incômodo percebido no formato de realização dos conselhos de classe, onde as professoras apenas falavam dos alunos sem se sentirem responsáveis pelos resultados das aprendizagens. Nesse sentido, “O incômodo gera movimento da ação e todo processo formativo precisa de movimento para ser iniciado e se manter constante. Se não houver a necessidade de ir à busca de algo diferente, não há razão para mudança” (Campos, 2018, p. 152).
Encontros, disponibilidade de tempo e continuidade das ações	Se apresenta mediante a necessidade de ampliação dos tempos de troca de conhecimentos sobre o trabalho pedagógico. Também a partir dos encontros, após o término das aulas e o tempo disponível para os professores conversarem entre si, já que “nos formamos sempre com e pelo encontro com o outro, por meio das relações que estabelecemos com o que sabemos e o que ainda tempos

	por aprender, nas relações que já fazemos e o que ainda temos por fazer” (Campos, 2018, p. 153).
Pesquisa e aprendizagem com o próprio trabalho	Se apresenta mediante a compreensão da “importância de utilizar os resultados das avaliações dos alunos como fonte de dados para replanejar o trabalho pedagógico” (Campos, 2018, p. 157).
Trabalho coletivo e parceria	Nas palavras de Campos (2018, p. 159): “embora houvesse o preenchimento dos dados sobre os alunos previamente, era somente após as discussões, durante a reunião de CC e da análise de todas as profissionais presentes que nós definíamos a redação final dos dados da planilha. Somente após verificarmos os saberes dos alunos apresentados nas avaliações e compararmos com as descrições feitas pelas professoras”.
Corresponsabilização pelas ações e autoria do trabalho	Conforme a autora: “O mais interessante desse trabalho não era a mera separação dos alunos nos grupos, mas o que propor como alternativa pedagógica para que todos os alunos de todos os grupos avançassem em suas aprendizagens na continuidade do ano letivo” (Campos, 2018, p. 161).
Intencionalidade e clareza das ações, indissociabilidade entre teoria e prática e	Para Campos (2018, p. 164), os indícios de formação aparecem a partir das seguintes situações: “Muitas reuniões de Trabalho

reflexão sobre o trabalho	Docente Coletivo foram reservadas para discutir o tema da avaliação realizada na escola, estudamos e debatemos diferentes textos e até convidamos o professor Luiz Carlos de Freitas para ampliar o diálogo”. [...] “é fundamental que existam momentos da organização escolar destinados ao planejamento, à execução, à análise e nova avaliação do trabalho pedagógico que é desenvolvido; poder redefinir a continuidade da ação pedagógica, de forma coletiva e contínua”.
---------------------------	--

Fonte: Elaboração do pesquisador, (2021).

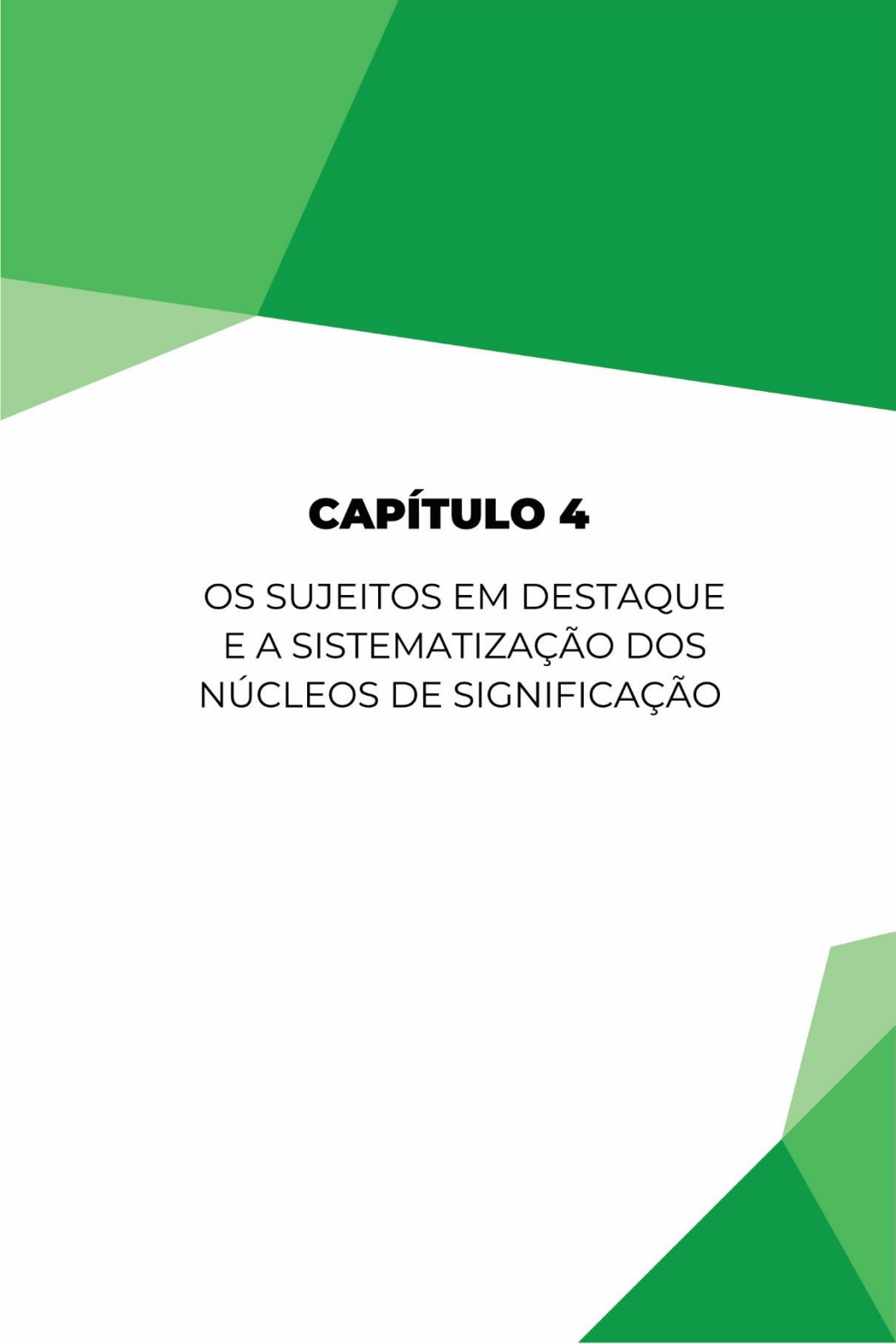
Considerando os achados da pesquisa apresentada, as necessidades formativas são percebidas na inquietude dos professores pelo formato das reuniões, que são caracterizadas pela unilateralidade das opiniões no sentido da fala do professor contra os resultados dos alunos, eximindo-se dessa parcela de culpa quanto aos processos de formação daqueles, como também pela necessidade de maior tempo para os diálogos formais e informais na escola entre os próprios profissionais da educação que compõem o quadro funcional da instituição de ensino.

Também são percebidas quando da necessidade sentida pelos professores de se autoavaliarem mediante os resultados obtidos nos conselhos de classe, a partir da participação e das

críticas dos alunos, dando base para o replanejamento do trabalho pedagógico, além das parcerias para um efetivo trabalho avaliativo dos conselhos de classe, com corresponsabilização pelas ações desenvolvidas na perspectiva do trabalho didático-pedagógico, onde a teoria e a prática possam proporcionar uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido.

De acordo com a sinopse apresentada, a centralidade do conselho de classe para aspectos formativos emerge rompendo com a tradicional característica normativa e burocrática que permeia os conselhos de classe em sua primeira essência e que corriqueiramente tem se apresentado em parte das práticas colegiadas praticadas nas reuniões escolares no Brasil.

Embora a referida pesquisa tenha como foco o aspecto da necessidade por formação continuada de professores da educação básica, de 1º a 5º ano, é importante ser contextualizada neste trabalho, tendo em vista que, embora busquemos descortinar as necessidades formativas de professores do Ensino Médio no âmbito da Educação Profissional do IFRN, o caráter dessa necessidade formativa emerge também nos conselhos de classe, coincidindo quanto ao *lôcus* de pesquisa.



CAPÍTULO 4

OS SUJEITOS EM DESTAQUE
E A SISTEMATIZAÇÃO DOS
NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

OS SUJEITOS EM DESTAQUE E A SISTEMATIZAÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Este capítulo está estruturado a partir da caracterização dos sujeitos diretamente implicados na construção dos dados obtidos por meio de entrevistas, seguido da sistematização dos núcleos de significação, para então se debruçar sobre as análises que resultaram nas inferências logo mais apresentadas nas conclusões.

As entrevistas semiestruturadas que possibilitaram a construção das análises desta obra, bem como o alcance dos objetivos propostos, se dirigiram a 01 (um) docente bacharel, 01 (um) docente licenciado e 01 (um) membro da Equipe Técnico-Pedagógica, vinculados ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia/IFRN *campus* Caicó, os sujeitos da pesquisa.

O período escolhido para a realização das entrevistas ocorreu de comum acordo entre o pesquisador e os entrevistados,

e coincidiu com o retorno gradual dos professores e funcionários para o IFRN mediante o desacelero da pandemia da Covid-19 e o relaxamento dos decretos que sustentavam o trabalho remoto. Tal prerrogativa foi importante, uma vez que foi também considerado o esgotamento do trabalhador em relação às demandas remotas, que, como experienciamos na condição de trabalhadores da educação, sentimos que foi um fator mobilizador de sobrecarga de esforços. Assim, as entrevistas ocorreram presencialmente, no mês de novembro de 2021.

Cabe ainda ressaltar que cada entrevista foi feita em uma sala onde estavam presentes somente o pesquisador e o/a entrevistado/a, que foi bem recebido e pôde conduzir as entrevistas com bastante tranquilidade. Esse episódio se assenta ainda no fato de que esta pesquisa de doutorado, de certa forma, é uma continuação da pesquisa do mestrado, realizada no mesmo *campus* e com a participação, ainda que indireta, dos mesmos sujeitos, uma vez que são também membros dos conselhos de classe da instituição.

Para o início das entrevistas, efetivamente, foi feita uma contextualização do instrumento de coleta de dados em questão, para que os sujeitos pudessem ter total ciência sobre o método de obtenção de respostas utilizado. Para fins de demonstração de como ele foi introduzido, descreveremos o introdutório que antecedeu os blocos temáticos do roteiro.

O diálogo teve início situando o entrevistado quanto aos temas da pesquisa: necessidades formativas, formação continuada e conselhos de classe no âmbito da Educação Profissional; e ao objetivo geral: interpretar os sentidos que trabalhadores do campo da Educação Profissional atribuem às dimensões “necessidades formativas” e “formação continuada de professores” a partir da dinâmica dos conselhos de classe do IFRN *campus* Caicó.

Em seguida, realizamos o enquadramento da pesquisa, informando que a entrevista semiestruturada é parte integrante de um trabalho de investigação, intitulado “Conselho de classe para a formação continuada de professores a partir de necessidades formativas”, e que por meio das entrevistas procurava-se perceber os sentidos e os significados que implicitamente apareciam nas falas dos entrevistados, a fim de apoiar a proposição indagada na construção da problemática desta pesquisa.

Reiteramos que os temas abordados nas questões da entrevista foram constituídos por 08 (oito) blocos temáticos, cujas respostas buscavam identificar as principais significações que fazem do conselho de classe lugar assertivo para as possibilidades de formação continuada, tendo as necessidades formativas como elemento impulsionador dessa prática.

Foi importante destacar que a participação das/os entrevistas/os ocorreria de forma voluntária e todas as informações obtidas seriam sigilosamente guardadas para uso exclusivo do pesquisador quando do acesso, tratamento e conservação do conjunto dos dados obtidos, mantendo o anonimato das fontes e destinando os resultados apenas para fins acadêmicos. Desse modo, os participantes foram informados que os resultados do estudo seriam divulgados apenas em contexto científico (em apresentações ou publicações), sem nunca revelar/divulgar a identidade das/os entrevistadas/os.

Feito isso, foram apresentados os 8 (oito) blocos temáticos que seriam discutidos na entrevista, sendo eles: A – Apresentação e legitimação da entrevista; B – Caracterização dos/as entrevistados/as; C – Ambientação objeto de estudo; D – Concepção pessoal de conselho de classe na Educação Profissional; E – Dispositivos legais institucionais; F – Sentido sobre formação continuada; G – Sentido pedagógico sobre necessidade formativa e H – Verificação de indícios de formação continuada e das necessidades formativas a partir dos conselhos de classe.

Após as entrevistas, e tendo sido feitas as transcrições, as análises foram direcionadas pelos passos indicados no conjunto procedimental dos núcleos de significação, para então discutidos os dados e inferidos os resultados da pesquisa.

Para a análise das falas dos entrevistados, estes foram identificados inicialmente com numeração simples – entrevistado 1, entrevistado 2, entrevistado 3 – mantendo, assim, a confidencialidade deles, conforme preconiza o TCLE. Num segundo momento identificados por codinomes, conforme descrito no quadro 11.

Assim, considerando a organização inicial do instrumento de coleta de dados em blocos temáticos: bloco A – Apresentação e legitimação da entrevista com a contextualização dos objetivos da pesquisa, e bloco B – Caracterização dos/as entrevistados/as, foi construído um quadro ilustrativo, conforme contextualizado a seguir:

Quadro 11 – Identificação da pessoa entrevistada por idade, nível acadêmico, formação e tempo de atuação nos conselhos de classe

ENTREVISTADO	CODINOME	IDADE	NÍVEL ACADÊMICO	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NOS CONSELHOS DE CLASSE
Entrevistado 1	Rubem Fonseca	44	mestre	Licenciatura em Física	11 anos
Entrevistada 2	Nísia Floresta	41	mestra	Bacharelado em Engenharia têxtil e Bacharelado em Gestão Pública	10 anos
Entrevistada 3	Lygia Fagundes Telles	51	mestra	Licenciatura em Pedagogia	10 anos

Fonte: Elaboração do pesquisador (2022).

Os codinomes foram escolhidos como tom de homenagear figuras da literatura brasileira, considerando algumas características, a saber: Rubem Fonseca foi um escritor conhecido pelo seu estilo direto e dinâmico; Nísia Floresta pela percepção das mulheres enquanto figuras sociais com fundamental importância para o desenvolvimento das sociedades; e Lygia Fagundes Telles em alusão à personalidade premiada da escritora, além de homenageá-la pelo ano do seu falecimento, datado de 2022. Essa associação foi feita pela vivência do pesquisador no *campus* Caicó e por alguma semelhança estabelecida entre o entrevistado e a figura literária associada.

Para os fragmentos de falas que foram utilizados na análise de dados presentes neste e no capítulo cinco deste livro, utilizamos como referência, respectivamente, Fonseca (2021), Floresta (2021) e Telles (2021), sempre que citados.

A partir dos dados coletados no aspecto caracterização dos entrevistados, tem-se que a idade dos entrevistados está entre 41 e 51 anos, todos com formação em nível *stricto sensu* de mestrado, com formação inicial em áreas distintas: uma formação de licenciatura em física; uma formação de bacharelado em Engenharia Têxtil e em Gestão Pública, e uma formação de licenciatura em Pedagogia. Quanto ao tempo de experiência nos

conselhos de classe, ambos sinalizaram para um tempo semelhante referente a uma década de ação colegiada, ou seja, desde que ingressaram na instituição enquanto servidores efetivos.

A importância dessa caracterização no contexto metodológico utilizado nos núcleos de significação consiste em considerar que o sujeito histórico traz à luz a possibilidade de compreensão, por meio das suas vivências que são particularizadas mediante interesses subjetivos. Os dados de nível e de formação acadêmica relevam aspectos importantes desses sujeitos para a análise de suas falas.

Feita essa contextualização sobre a aproximação com os entrevistados e sua relação com o conselho de classe, chegamos à sistematização prática dos núcleos de significação enquanto caminho metodológico utilizado nesta pesquisa. Cabe lembrar que tal caminho se organiza em 4 etapas: leitura flutuante das falas dos sujeitos participantes da pesquisa; levantamento dos pré-indicadores; sistematização dos indicadores; sistematização dos núcleos de significação.

1ª etapa: Leitura flutuante das falas dos sujeitos

A etapa da leitura flutuante tem por finalidade identificar e apontar os pré-indicadores que têm forte relação com todo o fazer do pesquisador, inclusive, se inicia antes da realização da entrevista. Dito de outra forma, faz parte de um conjunto de estratégias e ações que envolvem a criação e a organização do instrumento de coleta de dados, aqui representado pelo roteiro de entrevista; a decupação cuidadosa dos áudios; a transcrição das falas; a identificação das falas mais expressivas que denotam expressões de afirmação, de negação, de contradição e de mediação, que envolvem os sujeitos do ponto de vista histórico e dialético, conforme preconiza o referencial teórico da psicologia sócio-histórica, fundamentada nos estudos de Vygotsky (1999).

Todos esses elementos fazem parte da referida etapa, uma vez que, desde a construção do instrumento de pesquisa, explicitamente, existe uma hipótese levantada pelo pesquisador a ser verificada, existe uma intencionalidade, o que caracteriza todas as ações antes e durante a realização da entrevista como um elemento de leitura flutuante, já que ao pesquisador é possível registrar falas mais substanciais em tempo real – considerando que cada entrevista durou em média 60 minutos – que darão

margem interpretativa a ele quando na análise do material coletado.

2ª etapa: Levantamento dos pré-indicadores

Os pré-indicadores, como segundo passo na construção dos núcleos de significação, se originaram na leitura flutuante dos dados coletados nas entrevistas, especificamente das questões elencadas nos blocos temáticos C – com 02 (duas) perguntas; D – com 02 (duas) perguntas; E – com 05 (cinco) perguntas; F – com 05 (cinco) perguntas; G – com 05 (cinco) perguntas e H – com 05 (cinco) perguntas.

Conforme aponta Soares (2011),

Os pré-indicadores são temas que emergem da fala do sujeito, e, como tais, revelam aspectos peculiares do movimento do modo de pensar, sentir e agir desse sujeito na relação com a realidade. Trata-se, portanto, não de qualquer fala, mas de uma fala temática, uma fala carregada de significado, que é externa (comunicação) e internamente (pensamento) dirigida, e que, por isso, deve ser analisada (Soares, 2011, p. 140).

Nesse sentido, constituem-se como movimento em busca dos aspectos principais da fala dos sujeitos para deles mapear os

indicadores que darão corpo aos núcleos de significação. Para organizar didaticamente as falas que já revelavam indícios da forma de pensar, agir e sentir de cada sujeito, a seleção dos pré-indicadores foi organizada conforme o esforço metodológico apresentado nos estudos de Aguiar e Ozella (2006), Soares (2001) e Tavares (2022).

Nessa perspectiva, foi feito um quadro subdividido por respostas de cada entrevistado, a fim de apontar as falas mais expressivas de cada sujeito em cada bloco de questão. Dentro do quadro, também foi importante destacar em **negrito** as falas e frases que mais denotavam impressões explícitas sobre os modos de compreensão dos sujeitos sobre os temas em estudo.

O referido quadro de pré-indicadores serviu ainda de base para a construção de uma nuvem de palavras “em que constam as evocações mais presentes das entrevistas” (Tavares, 2022, p. 21), conforme ilustração da Figura 2:

Figura 2 – Nuvem de palavras com evocações centrais dos entrevistados



Fonte: Elaboração do pesquisador (2022).

A nuvem de palavras foi produzida por meio de recurso específico de uso on-line, disponível no endereço eletrônico: <https://www.wordclouds.com/>. O site *Wordcloud* (Nuvem de palavras) é um gráfico digital que mostra o grau de frequência de palavras em um texto (Tavares, 2022, p. 23). Nesse sentido, quanto mais a palavra é mencionada no texto, maior é a representação dela no gráfico.

O recurso contribuiu para a visualização inicial e, de forma ampliada, das significações apresentadas pelos

entrevistados, pela representação de alguns sentidos atribuídos por eles para os temas em destaque na nuvem. Desse modo, a nuvem nos apresenta algumas palavras em destaque que representam a nosso ver as ideias com sentido mais evocado, ou seja, os núcleos centrais das representações expressas pelos sujeitos da pesquisa.

Dessas palavras, podemos elencar, por ordem de maior incidência no texto e, conseqüentemente, na nuvem, as palavras “conselho” e “classe”, com 61 (sessenta e uma) menções cada uma, seguidas das palavras “professores”, com 50 (cinquenta) repetições, “formação”, com 49 (quarenta e nove), e “necessidades”, com 38 (trinta e oito) representações. Essa informação foi possível pelo fato de o aplicativo utilizado gerar automaticamente uma tabela em Excel com a incidência das palavras no texto. Além das palavras-chave, a nuvem ilustra outras muitas palavras com importantes significações para esta pesquisa, aqui chamadas de núcleos periféricos, as quais serão analisadas na terceira etapa da metodologia, na construção dos indicadores.

Para Tavares (2022, p. 23),

A nuvem de palavras funciona como um procedimento facilitador da identificação das principais evocações proferidas pelos entrevistados. A visão destacada dos

principais substantivos, adjetivos e verbos evocados, colabora para a interpretação das falas ao reproduzir o conteúdo psíquico dos sujeitos e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da investigação.

Importa ainda considerar que a constatação da maior incidência das palavras “**professores**”, “**formação**” e “**necessidades**”, enquanto parte dos núcleos centrais emergentes das entrevistas, aponta para as discussões travadas pelos teóricos do campo da educação e do trabalho, quando discutem, por exemplo: o negligenciamento quanto à formação de professores, em especial para a Educação Profissional, conforme Moura (2013); as necessidade sentidas pelos professores de melhorar sua prática profissional consoante as novas e constantes exigências e das reformas curriculares, conforme Ramalho e Nùnez (2011); e a ênfase na formação inicial para as áreas específicas, alijando o acesso às questões curriculares da escola e às práticas profissionais docentes, o que gera uma necessidade de formação continuada, conforme afirma Gatti (2014).

Já para as palavras “**conselho**” e “**classe**”, que aqui podem ser entendidas como a significação única de “conselho de classe”, remete ao que Campos (2018) atribui, por meio de pesquisa de doutorado, a formação continuada compartilhada nas reuniões dos conselhos de classe.

Tais evocações dão a direção do que se espera encontrar no refinamento e na análise dos demais dados, conforme analisados nos tópicos a seguir. Ou seja, na construção dos indicadores e dos núcleos de significação.

3ª etapa: Da aglutinação dos pré-indicadores à construção dos indicadores

Como meio de expandir a metodologia de identificação das palavras que apresentaram maior incidência nos discursos dos entrevistados, mediante o uso do recurso nuvem de palavras, explorado no item anterior, representamos a seguir o alargamento dessa ideia com a apresentação de um rol de palavras com a representação das evocações secundárias na lista gerada pela tabela de Excel. Esse aspecto metodológico apoiou-se no construto de Tavares (2022). Nesse sentido,

[...] as evocações foram novamente organizadas de modo a revelarem de forma mais alongada as ideias força dos entrevistados. Esse movimento teve por objetivo articular as evocações secundárias para a posterior formulação dos indicadores ou categorias de análises que orientarão a sistematização da etapa 4, e última, nomeada ‘sistematização dos núcleos de significação’ (Tavares, 2022, p. 24).

Dessa forma, além de mapear as cinco palavras mais fortes presentes nos discursos, chamados aqui de palavras-chaves ou núcleos centrais, o recurso possibilitou a identificação de outras palavras de importância secundária, chamadas de núcleos periféricos.

Para expressar o grupo total das palavras mais evocadas, e o interesse da pesquisa, elencamos as 20 (vinte) principais palavras mencionadas pelos entrevistados, conforme descritas na Tabela a seguir:

Tabela 1 – Incidências mais evocadas pelos entrevistados

Palavra evocada	Incidência/quantidade(s)
1. conselho	61 (sessenta e uma vezes)
2. classe	61 (sessenta e uma vezes)
3. professores	50 (cinquenta vezes)
4. formação	49 (quarenta e nove vezes)
5. necessidades	38 (trinta e oito vezes)
6. aluno	37 (trinta e sete vezes)
7. continuada	28 (vinte e oito vezes)
8. espaço	19 (dezenove vezes)
9. participação	18 (dezoito vezes)
10. ensino	16 (dezesesseis vezes)
11. educação	15 (quinze vezes)
12. experiências	14 (quatorze vezes)
13. dificuldades	13 (treze vezes)
14. pedagógica	12 (doze vezes)
15. remoto	12 (doze vezes)
16. reunião	12 (doze vezes)
17. sentido	12 (doze vezes)

18. aprendizagem	11 (onze vezes)
19. avaliação	11 (onze vezes)
20. desafio	10 (dez vezes)

Fonte: Elaboração do pesquisador (2022).

De acordo com o item anterior (4.3.2 – 2ª etapa: Levantamento dos pré-indicadores), as 05 (cinco) primeiras palavras da Tabela acima representam as palavras-chave – ideias centrais – enquanto as 15 (quinze) demais palavras representam os núcleos periféricos.

Ainda no caminhar rumo à construção dos núcleos de significação, nesta terceira etapa, foi necessário buscar nas falas e nos discursos dos sujeitos elementos que apontavam para a similaridade, a complementaridade ou ainda a contraposição. O suporte metodológico para esta etapa se apoiou nos construtos de Aguiar e Ozella (2006) e Soares (2011), pela aglutinação das falas, aquelas que representaram os pré-indicadores, presentes no Apêndice 1, formando novos blocos temáticos.

Essa aproximação de falas, inspirada nos trabalhos de Aguiar e Ozella (2006) e Soares (2011), foi feita mediante os aspectos de similaridade, ou mesmo de contraposição, presentes nos discursos dos sujeitos entrevistados. Nesse sentido, os novos blocos temáticos, aqui chamados de indicadores, foram criados, conforme disposto por completo no Apêndice 2 deste trabalho.

Cada indicador foi construído após a leitura atenta dos pré-indicadores (APÊNDICE 1) e a organização destes por tema mencionados nas falas dos sujeitos, a saber: para as falas expressões, menções e colocações expressivas sobre o conselho de classe, em seus aspectos legais, conceituas e práticos, criamos o indicador 1 intitulado: **Vivência prática do conselho de classe**; o indicador 2: **Condições de participação dos membros do conselho de classe**; e o indicador 3: **Possibilidades para motivar a participação dos pais**.

Para os indícios que apontavam para os saberes e experiências compartilhadas coletivamente nas reuniões, formais e informais dentro da escola, criamos o indicador 4, intitulado **Partilha de saberes relacionadas com experiências nas instituições de Educação Profissional**; e o indicador 5: **Possibilidades coletivas para a resolução de problemas no conselho**. Para as mensagens que atribuíram indícios de formação continuada mediada pela reflexão dos próprios sujeitos, criamos o indicador 6, intitulado **Espaço de reflexão e de formação continuada**; e o indício 7: **Participação, interação e diálogo no conselho**.

Por fim, para as falas relacionadas à necessidade que os profissionais entrevistados sentiam no seu fazer laboral dentro da escola, criamos o indicador 8, intitulado **Educação**

Profissional como necessidade formativa; o indicador 9: Interesse na formação continuada; o indicador 10: A formação guiada/motivada pela prática profissional; o indicador 11: Conselho de classe como indicador de necessidade formativa; e o indicador 12: Desafios à formação continuada.

É importante frisar que os 12 (doze) indicadores, construídos mediante o aspecto já mencionado, alinhavam-se diretamente às palavras encontradas com maior frequência e descritas na Tabela 1, chamadas aqui de palavras-chave ou ideia força, o que demonstra simetria entre os construtos metodológicos desenvolvidos por Aguiar e Ozella (2006), Soares (2011) e Tavares (2022), em relações aos núcleos de significação. De acordo com o Apêndice 2 deste trabalho, ilustramos a seguir a síntese dos indicadores da pesquisa:

Quadro 12 – Seleção dos indicadores

Indicadores
Indicador 1: Vivência prática do conselho de classe
Indicador 2: Condições de participação dos membros do conselho de classe
Indicador 3: Possibilidades para motivar a participação dos pais
Indicador 4: Partilha de saberes relacionadas com experiências nas instituições de Educação Profissional
Indicador 5: Possibilidades coletivas para a resolução de problemas no conselho
Indicador 6: Espaço de reflexão e de formação continuada

Indicador 7: Participação, interação e diálogo no conselho
Indicador 8: Educação Profissional como necessidade formativa
Indicador 9: Interesse na formação continuada
Indicador 10: A formação guiada/motivada pela prática profissional
Indicador 11: Conselho de classe como indicador de necessidade formativa
Indicador 12: Desafios à formação continuada

Fonte: Elaboração do pesquisador (2022).

A sistematização dos indicadores das significações dos entrevistados foi importante para dar o devido direcionamento para a identificação e a formulação dos sentidos atribuídos pelos entrevistados, ou seja, os núcleos de significações, objeto de análise no item a seguir.

4ª etapa: Da Articulação dos Indicadores e Constituição dos Núcleos de Significação

A etapa final do procedimento analítico dos núcleos de significação é o momento em que os achados da pesquisa passam a ser expostos mediante profunda discussão e análise. Para isso, são organizados em temas que expõem um arcabouço histórico, dialético e subjetivo expresso na fala dos sujeitos. É preciso não perder de vista que essas falas são carregadas de significados

construídos ao longo da vida desses sujeitos e que perpassam todo o contexto histórico, social, econômico e cultural daqueles, sendo tais significados frutos das frequentes e variáveis mediações ocorridas nas vivências cotidianas

Nesse sentido, é preciso que o pesquisador tenha consciência crítica e reflexiva para abstrair os sentidos atribuídos aos objetos de estudo, que nem sempre estarão explícitos na fala dos entrevistados, mas ocultos nas significações construídas socialmente.

Sendo assim, conforme aponta Aguiar (2021), é um momento em que o pesquisador precisa desvelar a abstração contida nos discursos e subordiná-la à teoria para, assim, descortinar o pensamento concreto do sujeito.

Essa etapa se organiza em duas fases: ‘Uma voltada para a inferência e organização dos núcleos de significação a partir da articulação de indicadores e outra que se ocupa da discussão teórica dos conteúdos propriamente ditos que constituem tais *núcleos*, isto é, a interpretação dos sentidos, que, produzidos na atividade social e histórica, configuram o modo de pensar, sentir e agir dos sujeitos participantes da pesquisa’ (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 71).

Desse modo, com a inferência dos núcleos, resultado da articulação dos indicadores, chegamos ao Quadro 13, que ilustra as aproximações feitas entre os quatro indicadores, que atrelados aos objetivos desta pesquisa deram base para a construção dos núcleos de significação ou sentidos que serão discutidos no próximo capítulo. Assim, o indicador 1 deu base para o núcleo 1; os indicadores 2 e 3 foram agrupados por similaridade e gerou o núcleo 2; e, por fim, o indicador 4 deu vida ao núcleo 3, conforme demonstrado no Quadro a seguir.

Quadro 13 – Articulação dos Indicadores e sistematização dos Núcleos de Significação

Indicadores	Núcleos de Significação
Indicador 1: Vivência prática do conselho de classe	Núcleo de significação 1: O conselho de classe do IFRN/Caicó como <i>lócus</i> de possibilidade para a formação continuada de professores na Educação Profissional.
Indicador 2: Condições de participação dos membros do conselho de classe	
Indicador 3: Possibilidades para motivar a participação dos pais	
Indicador 4: Partilha de saberes relacionadas com experiências nas instituições de Educação Profissional	Núcleo de significação 2: A formação continuada como um aspecto diário, compartilhado e necessário para o professor em atividade no IFRN.
Indicador 5: Possibilidades coletivas para a resolução de problemas no conselho	

Indicador 6: Espaço de reflexão e de formação continuada	
Indicador 7: Participação, interação e diálogo no conselho	
Indicador 8: Educação Profissional como necessidade formativa	Núcleo de significação 3: A Educação Profissional como fio indutor na identificação de necessidades e motivos de formação dos professores em atividade no IFRN.
Indicador 9: Interesse na formação continuada	
Indicador 10: A formação guiada/motivada pela prática profissional	
Indicador 11: Conselho de classe como indicador de necessidade formativa	
Indicador 12: Desafios à formação continuada	

Fonte: Elaboração do pesquisador (2022).

Por meio da articulação final entre os indicadores que deram vida aos núcleos de significação e que serão palco das análises no capítulo seguinte, é importante ressaltar que as falas dos entrevistados foram postas em tom de narrativa, para, assim, discutir cada núcleo na perspectiva dos dados coletados durante as entrevistas.

Em contraponto a tais narrativas, o legado teórico que embasou as discussões durante toda a construção da obra foi retomado, a fim de dar substrato conceitual e teórico-científico

que culminaram com inferências, após exaustiva tentativa de superação do discurso aparente rumo ao sentido propriamente dito das consciências dos entrevistados.

OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR INTEGRANTES DO CONSELHO DE CLASSE DO IFRN CAMPUS CAICÓ: INTERSEÇÃO ENTRE NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

[...] Ai eu faço uma paráfrase com conselhos de classe.

“Conselho classe melhor não tê-los!

Mas se não os temos

Como sabemos...”

“Então realmente há uma necessidade de continuar essa formação também em conselho de classe” (Telles, 2021).

Esta sessão tem como objetivo descortinar os sentidos atribuídos por integrantes do conselho de classe quanto aos aspectos da formação continuada de professores, tendo como ponto de partida as necessidades por formação complementar sentidas por aqueles sujeitos quando de suas práticas pedagógicas em sala de aula. Para esta análise, o lugar de diálogo que confirma a existência de tais necessidades são os conselhos de classe em suas dinâmicas dialógicas e contraditórias.

Nesse sentido, a busca pela superação do discurso aparente rumo ao entendimento dos sentidos conscientes,

apontados para cada questão que serviu como objeto de diálogo entre pesquisador e entrevistados, sendo a entrevista, constituída na atividade mais instigante desta pesquisa. Para a compreensão dos sentidos das falas, o pesquisador precisou interpretar discursos explícitos e implícitos da fala de cada entrevistado. E por meio delas, construir uma narrativa, dialogando com o marco teórico (representado pelos autores que discutem a base conceitual da obra) e legal (representado pelos dispositivos constitucionais, leis, os decretos e as normativas).

As narrativas presentes neste capítulo demonstram o pensamento reflexivo do pesquisador, a partir dos achados das entrevistas, considerando também, em certo grau, o lastro teórico e o estudo documental desenvolvidos nas seções iniciais da pesquisa (Tavares, 2022, p. 27).

Intencionando apreender as particularidades que constituem os sujeitos e que determinam o seu modo de pensar, sentir e agir, as seções a seguir foram expostas em tom de narrativa, construída por meio dos achados da pesquisa, em que as falas dos sujeitos foram transcritas integralmente, sendo destacadas em *itálico* ou parafraseadas e dialogadas, principalmente, com as categorias de análise da teoria dos núcleos de significação apontadas por Aguiar e Ozella (2013); Aguiar; Soares e Machado, (2015) e Aguiar (2021), quais sejam:

historicidade, mediação, contradição, pensamento-palavra, Sentido-significado e Subjetividade-objetividade.

NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 1: O CONSELHO DE CLASSE DO IFRN/CAICÓ COMO *LÓCUS* DE POSSIBILIDADE PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Ao considerarmos que o objeto de investigação desta pesquisa, desde a sua gênese, apoiou-se na identificação das relações entre conselho de classe, formação continuada e necessidades formativas de professores, esse primeiro núcleo de significações foi inferido e sistematizado por meio da presença de indícios que apontaram para a construção do conselho de classe no *campus* Caicó. Em seus aspectos institucionais e práticos, refere-se a um *lócus* de possibilidade dialógica que, ao se propor discutir os temas emergentes da escola como processo ensino-aprendizagem, avaliação.

Se consubstancia também em lugar de forte influência formativa, já que considerava a confluência de saberes que se faziam ali presentes por meio da dialogicidade das áreas de conhecimento, das múltiplas formações acadêmicas dos professores, tanto licenciados como bacharéis.

Nessa perspectiva, foi possível identificar que havia uma proposta de conselho de classe que se diferenciava de outras realidades. A exemplo de conselhos em instituições de ensino privadas e até de outras instituições da rede pública, conforme discurso apresentado Telles (2021): *“foi a primeira vez que vi o conselho de classe de forma regulamentar, e tendo essa perspectiva [...] da continuação do processo de ensino aprendizagem, da avaliação do processo de ensino aprendizagem”*.

De acordo com a fala em destaque, o conselho pensado de outra forma, na ideia de reunião ao final do ano, com a finalidade unicamente de discutir sobre a classificação do aluno para a série seguinte ou não, não tinha o significado que se apresenta no contexto dos conselhos de classe do IFRN, *campus* Caicó, e que se sustenta nos postulados legais, a exemplo do Regimento Geral do próprio IFRN, que traz no Art. 15 que “O Conselho de Classe tem por finalidade colaborar para a melhoria do processo ensino-aprendizagem através do diagnóstico e da busca de alternativas de ação, de acordo com a proposta defendida no Projeto Político-Pedagógico da Instituição” (Instituto Federal do Rio Grande do Norte, 2010), como também nos teóricos que discutem conselho de classe, a exemplo do que diz Lück (2013), quando enfatiza as formas de participação nos conselhos quanto ao engajamento, um dos aspectos percebidos nos conselhos de classe do *campus*

Caicó. Paro (2016) atribui ao conselho de classe o poder de construir a autonomia escolar.

Quanto à organização dos conselhos de classe, um aspecto que chamou a atenção foi o fato de os conselhos terem espaço institucionalizado na cultura do *campus* Caicó desde 2010, ano de implantação do *campus* na cidade, conforme apontou nossa pesquisa de mestrado¹ já citada, com sala de reuniões adequada e que acomoda todos os membros “*composto pelo representante de turmas, por todos os professores, representante de pais [...] coordenação de curso, [...] representante da [...] equipe pedagógica, diretoria acadêmica como mediador*” (Fonseca, 2021). Na pandemia a dinâmica do funcionamento do conselho foi positiva, por ser no modo de trabalho remoto, favoreceu maior participação de alguns segmentos, como o de pais, que poderiam participar dos seus lugares de trabalho, por exemplo.

Chama atenção ainda a narrativa de Floresta (2021), quando afirmou que, embora no tocante aos horários tenha havido uma significativa melhora, pois além de favorecer a participação de pais, que por questão de trabalho, muitas vezes, não podiam comparecer ao *campus*, como também pelo fato de que, no modelo presencial, os conselhos se tornam cansativos,

1 Educação Profissional e conselho de classe: a experiência no curso de informática do IFRN/Caicó. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1527>.

por serem realizados um seguido do outro, ou todos num dia só, na pandemia houve uma maior flexibilização quanto à distribuição deles.

Porém, a mesma entrevistada afirma que na pandemia sentiu os conselhos funcionando de forma “*meio capenga*” (Floresta, 2021), e isso se relacionava com a correria e espaço de tempo curto entre os períodos que ocorriam os conselhos, que acontecem bimestralmente. Ainda de acordo com esta narrativa, considerando a oportunidade de propiciar a maior participação dos pais por meio de *links* virtuais, “*eu acho que poderia manter essa possibilidade dos pais continuarem participando remotamente*” (Floresta, 2021).

Tais narrativas apontam para informações importantes e contraditórias no tocante à opinião sobre bom/mau funcionamento dos conselhos de classe no *campus*. Se por um lado, dialogando com a fala de Fonseca, [...] *o que tinha de desafio e limitação era a questão do horário, por que era uma semana só [...] outra limitação e desafio é a participação dos pais, foi resolvido com remoto* (Telles, 2021). Também há de se perceber a contradição nas narrativas.

Ou seja, quando essas narrativas se apresentam com um teor que demonstra fragilidade no funcionamento do conselho em modo remoto, “*meio capenga*” como afirma (Floresta, 2021),

aponta para outras dificuldades que não ficaram explícitas na fala, mas subtendidas quanto ao sentido percebido para aquela forma de fazer conselhos, que ao usar a tecnologia da informação e comunicação como um aporte da reunião, desfavorece a participação efetiva dos pais, já que estes, embora consigam se conectar virtualmente às reuniões, o faz em seus ambientes de trabalho, o que não propicia dedicação total para as pautas discutidas

Neste sentido, é possível inferir a possível dificuldade em contribuir ativamente e efetivamente nas discussões daquele colegiado, alijando seu necessário poder de fala e de decisão. Esse aspecto contraditório emerge da categoria contradição, discutida por Aguiar, Soares e Machado (2015), quando enfatizam que a contradição faz parte da natureza humana e são oriundas do embate dialético presente na sociedade, sendo constituída por meio das relações sociais.

Um sentido importante representado na fala de Telles (2021) foi a compreensão a respeito de como os documentos que legalizam a existência e o funcionamento dos conselhos de classe necessitam de uma atualização que atenda as mudanças impostas pelas práticas nos *campi* da instituição. De acordo com esse entendimento,

[...] com a experiência no campus Caicó, percebeu que não é suficiente só apontar as dificuldades, os alunos poderiam apontar os pontos positivos, o que foi de positivo que levou o aluno a aprender, esse ponto que foi acrescentado a nova dinâmica do conselho de classe, embora não esteja no regimento, mas nós realizamos na prática, contribui-o muito, para que os docentes pudessem compreender o que eles estavam fazendo e que contribuiu para que esse aluno aprendesse” (Telles, 2021).

De acordo com essa narrativa, os documentos que embasam legalmente os conselhos de classe já não incorporam as multiplicidades de vivências práticas que ocorrem nas instituições, e que são mediadas pelas circunstâncias sociais, políticas e culturais da escola. Essa narrativa encontra assento na categoria historicidade, discutida por Aguiar e Ozella (2013), ao teorizarem que estando o sujeito imbricado em seu próprio processo histórico de constituição mediado pelos contextos de produção existencial, é possível compreender a realidade em movimento e, nessa compreensão do movimento, pensar metodologicamente os processos de transformações dos objetos.

NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 2: A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO UM ASPECTO DIÁRIO, COMPARTILHADO E NECESSÁRIO PARA O PROFESSOR EM ATIVIDADE NO IFRN

Entre significados, enquanto representação social construída sobre os objetos, e os sentidos, enquanto atribuição particular do sujeito sobre os objetos, o núcleo de significação 2 foi construído a partir da interligação entre as narrativas sobre os conselhos de classe e a formação continuada percebida pelos sujeitos entrevistados enquanto um fenômeno construído por meio da própria prática diária do ser e do fazer do professor.

A percepção do conselho de classe como um lugar de reflexão, não só para o aluno como também para o professor, foi destaque em todas as narrativas. Um aspecto importante na narrativa da entrevistada foi o reconhecimento da transformação que aquele espaço favorece. Para ela, existe o entendimento de que quando participa das reuniões do conselho de classe melhora enquanto profissional, pois *“a cada vez que eu participo de um conselho de classe, eu me renovo”* (Floresta, 2021), e acrescenta:

[...] sempre tem a experiência de um colega, na qual eu posso incorporar ao meu trabalho, as vezes a experiência do meu colega como eu já passei por isso [...], mas as vezes a experiência do meu colega, para mim não serve, mas muitas

servem! Sabe? Como eu posso citar uma que eu lembro. Professora Rosa de português, ela certa vez, ela trabalhou [um meio de incentivar a participação na realização de determinadas leituras e atividades], e ela falou como [realizava tal atividade] [...] então assim foi [...] uma ideia da outra professora que eu coloquei na minha disciplina, mas também eu, eu coloquei [...] digamos assim a minha personalidade lá, não foi exatamente da forma dela, mas foi uma ideia! Então assim, os conselhos de classe pra mim [representam uma] uma troca de experiências [...] (Floresta, 2021).

A categoria mediação, de fundamentação sócio-histórica, pode ser percebida no discurso acima, quando o sujeito histórico, que é fruto de constantes mediações, consegue dialogar e trocar experiências com seus pares, contribuindo por meio de suas vivências na construção dialética do fazer docente.

Também enfática é a narrativa de Telles (2021), ao compartilhar o seu pensando da seguinte maneira:

[...] Se imagine numa assembleia onde o aluno diz que essa metodologia dificultou aprendizagem, outro aluno diz que essa metodologia facilitou sua aprendizagem [...] aí você vê que o docente se posiciona diante disso, porque no seu planejamento aquela determinada metodologia ela foi efetiva, mas quando o aluno disse ela poderia melhorar, então realmente você precisa perceber que nessa assembleia estão seres humanos com pensamentos diferentes, com formações diferentes, por isso que essa troca que

existe de experiências no conselho de classe ela volta para cada pessoa, para cada componente presente ali, seja ele aluno, gestor, ETEP, docente estão aprendendo uns com os outros (Telles, 2021).

Compreender o poder das falas de tais sujeitos, apontados no relato acima, faz-nos perceber que a categoria pensamento-palavra se encontra presente, já que para o acesso e compreensão das expressões que materializam o pensamento do sujeito, a linguagem torna-se o ponto de partida (Aguiar, 2021).

Corroborando Fonseca (2021) que [...] são momentos necessários para evolução da educação dentro do campus, [...] o sentido dele é evolução da educação [pois] a gente nunca vai ficar parado rodando na mesma roda. A gente vai evoluir, né! A gente já resolve um problema que a gente já resolveu em conselhos de classe anteriores, porque a gente já tem aquela experiência. A experiência se faz importante quando da tentativa de solucionar questões na escola, conforme aponta Candau (2014), ao enfatizar que para ser professor é preciso considerar as experiências pedagógicas significativas que emergem do dia a dia de sua prática. Aproxima-se ainda da categoria sentido-significado, onde “o significado pode ser entendido como um conceito generalizado que se apresenta por meio das produções históricas e sociais que permitem que os sujeitos se comuniquem e se socializem a partir

de suas experiências” (Aguilar; Soares; Machado, 2015; Aguilar, 2021).

Ficou explícito que, nos conselhos, uma agenda temática sempre se encontra em evidência, como as questões do dia a dia da escola, de formação e de avaliação. Além da formação que os professores trazem de seus cursos de graduação e pós-graduação, este último integrante da política de capacitação do servidor, circulam constantemente no *campus* Caicó cursos de curta duração, os chamados Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), oficinas, palestras, eventos científicos e cursos adquiridos pela instituição para um determinado grupo de professores.

Um destaque foram os cursos sobre inclusão, considerando o contexto de atendimento ao aluno com deficiências e de novas metodologias ocasionadas pela necessidade de atuação com o ensino remoto ou híbrido. Nesse sentido, as formações se relacionam com as dificuldades advindas do cotidiano do professor e que são expostas nas reuniões do conselho de classe, reuniões pedagógicas e até em momentos informais, como na sala do servidor, segundo o relato de Telles (2021), o que aponta para espaços de formação continuada dentro do *campus*. Desse modo, Lima Filho e Maron (2012) concordam que as aprendizagens são decorrentes,

também, das experiências de cada professor e são construídas na interface do cotidiano escolar e da atividade pedagógica.

Por entender os diversos espaços da escola e, em especial, os conselhos de classe como um *lócus* propício de formação, não só de professores, mas de todos que vivem na escola, a compreensão da troca de saberes entre os sujeitos torna-se uma questão constante, culminando em processos em que se aprende e se ensina diariamente. Um aspecto forte nas falas aponta para a resistência por parte de alguns professores para assimilar ou aceitar as discussões dos conselhos, quando direcionadas a eles enquanto profissionais, seja com críticas trazidas pelos alunos quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala, seja por conflitos de natureza interpessoal, mas que continuamente se desfazem quando esses sujeitos percebem sua incompletude formativa e que tem nos conselhos de classe apoio para se autoavaliar. Logo, [...] *“o conselho de classe é um espaço de avaliação e autoavaliação e, também, de troca de experiências, então isso nada mais é, do que uma formação continuada para quem sabe aproveitar, ne!”* [...] (Floresta, 2021).

Segundo a entrevistada, para se reconhecer incompleto em seu processo formativo é preciso que o professor se envolva nas discussões,

[...] tem que olhar o que o outro colega está falando, quais as experiências do outro colega, o que foi que ele passou enquanto docente naquela turma, se é parecido com seu caso, se não é! Para você ver até, para você sentir [...] é assim você fazer uma autorreflexão, então assim será que isso não é uma formação continuada? É sim, é você ver exemplos de um, de outro, que você poderia ter usado na sua disciplina e não usou! [...] Quer dizer isso sim é formação continuada, eu estou aprendendo com meus colegas outras formas de ensinar (Floresta, 2021).

Nessa linha de percepção, que aponta para desafios de se perceber sujeito em transformação dentro dos conselhos de classe, a resistência inicial de professores, principalmente dos novatos no *campus* foi apontada como um elemento dificultador de ações formativas. Pouco diferente dos demais professores com mais tempo de vivência na instituição e na prática dos conselhos, e que já estão familiarizados com aquele espaço de reflexão, ou seja, já internalizaram tais práticas.

Portanto, é compreensível que para que o conselho seja entendido como um lugar de formação é necessário que o professor tenha compromisso com ele, já que o conselho de classe é um instrumento que pode contribuir para uma construção coletiva de saberes, refletindo-se como um espaço formativo, como consta na própria proposta político-pedagógica da

instituição, e que deve ser materializado na prática por meio do compromisso e da participação de todos os envolvidos.

Sobre tal assertiva, o estudo de Campos (2018) ao apontar elementos que tributam para os processos de formação continuada, categorizados pela autora como indícios, sendo um desses indícios identificados com o título “encontros, disponibilidade de tempo e continuidade das ações”, a autora assume que é preciso ampliar o tempo dos encontros para um melhor compartilhamento e aproveitamento das experiências do trabalho pedagógico. Um desses espaços é essencialmente o conselho de classe, conforme aponta o seu estudo.

NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 3: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO FIO INDUTOR NA IDENTIFICAÇÃO DE NECESSIDADES E MOTIVOS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM ATIVIDADE NO IFRN

Os sentidos atribuídos pelos entrevistados e que margearam a construção do terceiro núcleo de significação se relacionam com a consciência do indivíduo sobre suas lacunas formativas. Nesse sentido, entender que a função social do IFRN se liga diretamente à formação humana integral do aluno faz com que os profissionais se percebam carentes de teorias que

sustentem suas práticas para além dos conhecimentos técnicos-científicos de suas respectivas áreas de atuação.

Essas necessidades têm sido despertadas no confronto de ideias que ocorrem desde a sala de aula até os encontros pedagógicos, reuniões de conselho de classe e bate-papo informal na sala de servidores. É também imperativo que tais necessidades sejam balizadas por sentimentos como humildade e vontade de aprender de forma contínua e prioritária, conforme discutiram Floresta (2021) e Telles (2021). Também a formação continuada apareceu como aspecto de sobrevivência, uma vez que para acompanhar o rápido processo de transformação do aluno, o professor necessita se aperfeiçoar constantemente para dar conta de uma interação mais efetiva e contextualizada com a realidade do sujeito escolar.

Em se tratando da continuidade das reuniões dos conselhos de classe por meio das interações que denotam formação continuada, Campos (2018) discute a importância de encontros após o término das aulas e tempo disponível para os professores conversarem entre si, já que é possível formação a partir do contato dialógico com o outro.

Compreendemos, conforme o núcleo de significação em discussão, que a escola de Educação Profissional desponta como um espaço capaz de revelar as necessidades formativas do

professor, uma vez que naquele contexto circulam uma multiplicidade de conhecimentos formativos dos professores: temos professores licenciados, professores bacharéis e professores tecnólogos.

Esse aspecto aponta para uma pauta importante de discussão. Como dialogar efetivamente dentro dos conselhos de classe por meio de grupos de professores que eventualmente não se entendem teoricamente? Ou seja, é possível falar de temas como avaliação da aprendizagem, inclusão, tecnologias na educação, dentre outros, sem levar em consideração a compreensão de cada professor sobre o que significariam tais temas em termos teóricos?

A pesquisa em tela nos mostrou que não, uma vez que, segundo Floresta (2021), ao considerar que o concurso para professor do IFRN permite o acesso de profissionais para os cargos de docente com formação bacharelesca (engenheiros por exemplo), considerável parte dos profissionais não fizeram uma licenciatura. E, sendo a licenciatura o curso próprio para formar professores, aqueles que não a fizeram não tiveram disciplinas e discussões específicas sobre alguns temas emergentes na escola.

Esse fato representa, segundo a entrevistada, uma forte lacuna para o fazer prático da sala de aula em alguns aspectos que, muitas vezes, se revelam em metodologias rígidas e pouco

eficazes no processo de ensino-aprendizagem. Tais lacunas causam [...] *“insegurança porque as vezes acontece situações, que nos deixam inseguros, e aí a gente tem aquela necessidade de busca mais coisa, né!”* (Floresta, 2021).

A necessidade por formação continuada se apresentou em diversos momentos nos relatos dos entrevistados, quando faziam alusão a temas como necessidades educacionais especiais e novas tecnologias. Ambas, foram trazidas à discussão pela perspectiva da insegurança que esses temas causavam por significativa parte dos professores, ao se depararem com situações que necessitavam do conhecimento e uso deles. A atenção ao aluno com deficiência já era percebida e discutida mesmo antes da pandemia e do trabalho remoto, porém a utilização das novas tecnologias aliada à educação emergiu quando do trabalho remoto. Nesse sentido,

[...] quando começou o ensino remoto que aí a gente [...] fez aquela formação inicial das tecnologias; google sala de aula, classroom, que tinha gente que não sabia, nunca tinha usado, aí depois foi feito uma formação aqui no campus mais aprofundada, professor João, apresentou várias ferramentas, várias, google meet. Ai professor Rodrigo apresentou o zoom, aí teve o teams, que foi o Romerito [...] aí teve a formação do OBS, que era editores de vídeo, tinha um monte de coisa, aprendi. Além disso professor João ofereceu uma outra capacitação que eu participei

[...] ele ofereceu de novo com uma melhoria aí eu fui e participei de novo; só que dessa vez participei mesmo! Da outra vez foi só de araque, porque eu não tinha tempo. Aí dessa vez participei mesmo, até recebi o certificado (Floresta, 2021).

O relato em destaque chama atenção para dois aspectos: o primeiro diz respeito ao fato de os professores se auto-organizarem em seus processos formativos, indicados pelas necessidades que surgiram no tocante à pandemia; e o segundo relativo ao tempo/disponibilidade de participar de tais formações. Sentida a necessidade por formação em tecnologias, os professores da área (exatamente os não licenciados) dispuseram de cursos e formações que tinham por objetivo ensinar o uso de determinadas ferramentas (google classrom, meet, zoom, OBS²) aos demais professores do *campus*, o que nos coloca em reflexão quanto às teorias advindas da licenciatura que, em tese, faltaria nesses profissionais. Ou seja, se por um lado lhes faltariam conceitos pedagógicos sobre alguns temas importantes como avaliação e inclusão, por outro, lhes parecia sobrar conhecimento sobre recursos computacionais que naquele contexto chegava para “salvar” a prática docente por

2 Programa gratuito de streaming e gravação.

meio das estratégias do trabalho remoto mediado pela internet e pelo computador.

Nesse sentido, o que de fato chamou a atenção foi a capacidade de reinvenção e de colaboração do sujeito professor, enquanto mediador de tais formações, e o conselho de classe como parte integrante da identificação de tais necessidades se mostrou atentamente pronto a responder tais demandas por formação continuada.

[...] “os conselhos de classe trazem alguns temas, e então a ETEP já prepara alguns temas. Convida até palestrante pra vir fazer algum tema relacionado, alguma questão que foi colocado lá. Por exemplo nós tivemos sobre [...] a deficiência intelectual, recebemos um aluno então precisamos saber como lidar isso foi muito bom, já falamos com uma palestrante que tem pesquisa nessa área e trouxe contribuições excelentes para que os professores já pudessem lidar com o aluno que tivesse com deficiência intelectual. Foi excelente! [...]” (Telles, 2021).

Partindo da identificação dos sentidos atribuídos pelos sujeitos, com destaque para o trecho “foi excelente”, a fala destacada acima aponta para a importância e a necessidade de que os momentos formativos sobre os diversos temas emergentes na escola sejam atribuídos pelos sujeitos próximos. Essa fala é fruto da configuração histórica da entrevistada,

quando ao referenciar sua formação atribui influência da licenciatura em sua prática cotidiana, como também pela sua vivência na educação básica, tanto em escolas públicas, como em escolas privadas, em tempo anterior à chegada deste/a no IFRN, o que contribuiu para o alargamento da sua formação, e fez com que tal sujeito percebesse a excelência de uma formação daquela natureza para os professores em atividade.

As narrativas se direcionaram para a necessidade da formação continuada comprovada pelo fazer docente na escola. Algumas falas são expressivas ao discutir sobre os processos formativos que ocorrem pela necessidade institucionalizada. Para explicar esse ponto, recorreremos à fala do sujeito A, que informou o seguinte: [...] *eu já entro no IFRN com mestrado, certo! Entretanto a minha chegada aqui coincide com a minha entrada na gestão*” (Fonseca, 2021).

A narrativa em questão discutiu o acesso ao cargo de professor do IFRN atrelado à demanda de coordenar um curso de graduação na instituição e, tempos depois, de forma sequencial, coordenar a diretoria acadêmica do *campus*. Logo, percebe-se que as demandas oriundas da coordenação do curso e depois da diretoria acadêmica demandaram muito tempo e esforço, o que impossibilitou ou dificultou o acesso à formação continuada em nível *stricto sensu* (doutorado) por aquele sujeito. No entanto,

[...] eu entendo que essa formação continuada ela também é contemplada quando a gente constantemente dentro da nossa instituição das reuniões pedagógicas a gente traz, a temática, temáticas que são, vamos dizer assim relevantes para a instituição, para formação dos professores, dos servidores numa forma geral [...] a gente convida pessoas externas para vir fazer palestras conosco, ne! (Fonseca, 2021).

Ou seja, o sujeito em questão é consciente de que os processos de trabalho dentro da estrutura organizacional da instituição e que demanda a participação de professores (coordenações, conselhos, reuniões) vinculam-se às questões formativas que implicitamente estão presentes naqueles espaços.

Essa formação continuada, motivada pela necessidade decorrente do trabalho na escola, apareceu também na narrativa de Floresta (2021), quando afirma que cursou uma segunda graduação, em gestão pública, quando estava à frente da coordenação de extensão do *campus*, pois sentiu a necessidade de conhecer melhor os processos gerenciais públicos e que na visão do sujeito dariam uma maior compreensão sobre diversos aspectos no tocante ao gerenciamento de projetos, por exemplo.

Ainda do mesmo relato, extraímos a informação de que a necessidade de trabalhar de forma interdisciplinar com outras áreas fez com que essa entrevistada ingressasse no curso técnico de eletrotécnica, o qual está cursando atualmente.

Justificou dizendo que: [...] *“porque eu acho que esse conhecimento pode contribuir para projetos também na área têxtil, juntar os conhecimentos de eletrotécnica e têxtil, e fazer projetos melhores ou diferenciados”* (Floresta, 2021). Nesse entendimento, a necessidade de formação continuada foi sentida pela própria prática docente: *“porque eu estava vendo os projetos aquela mesma coisinha [...] e eu acho que poderia dar um passo à frente, um passo diferenciado” [...]* (Floresta, 2021).

Além do curso de eletrotécnica, também participou de um curso de gamificação, o qual custou 500 reais pagos pela própria entrevistada, sendo realizado como forma de garantir maior efetividade da prática docente mediada pelos jogos, que no dizer dela possibilitava maior interação e interesse dos alunos na aula remota.

Um aspecto que demonstrou que a formação continuada fica alijada do fazer pedagógico se associa à necessidade instituída pela pandemia, quando perceberam que recursos como o google sala de aula, o meet, o zoom e o teams, já estavam disponíveis e até pagos pela instituição para uso, e mesmo assim os professores não buscavam utilizá-los, sendo imperiosa a necessidade posta no contexto do trabalho remoto. Telles (2021) enfatizou que, para que um processo formativo aconteça, é necessário que os sujeitos se desprendam de conceitos arcaicos

em torno do tema educação e prática educativa e que isso é feito quando o sujeito consegue, de acordo com a fala, relaxar, ou seja, [...] *“relaxar para perceber que você tem que se desprender, se desprender de conceitos arcaicos, de conceitos que você pode modificar, mas para isso você precisa relaxar, ser maleável você perceber”* [...] (Telles, 2021).

Nem sempre os sujeitos estão dispostos e “relaxados” para aprender coisas novas, por questões como o tempo, devido à sobrecarga de trabalho, interesse ou mesmo vontade, o que acaba por manter hábitos enrijecidos, fruto também das responsabilidades que carregam no ato de mediar conhecimento em sala de aula e na escola.

Pairando sobre as diversas discussões, o sentido das necessidades formativas se apresenta em múltiplas situações: pela compreensão de que é preciso continuar aprendendo e ter disposição de aprender, reaprender, desconstruir e reconstruir; pelo aumento da inserção na sala de aula de alunos com deficiências variadas, e que causam insegurança no modo de agir, conforme relatam alguns professores; pelas novas tecnologias que forcem a ressignificação do professor em sua prática de mediar conhecimento, dentre outras.

De acordo com Telles (2021), para exemplificar um caso prático em que as necessidades foram sentidas, abordadas e

trazidas no conselho de classe se relacionaram com a pandemia e às novas possibilidades de praticar à docência,

[...] Então percebemos que a gamificação poderia trazer uma nova alma para o ensino remoto, então fizemos um minicurso em gamificação [...] então os professores foram dizendo como é que estava fazendo transformando o conteúdo em jogos, em gamificação para ter os desafios. Então aí alguns professores ousaram, quando ousaram, aí no conselho de classe seguinte os alunos disseram, olha a disciplina tal, está muito bom, porque tem os jogos, que fazem com que prestemos atenção, com que a gente veja os slides com outro olhar, que a gente pesquise, que a gente busque as siglas, então já houve uma nova roupagem. E nós tivemos docentes que foram além, porque foram fazer cursos de capacitação em gamificação, e aí transformou suas aulas exatamente, em aulas mais interativas no ensino remoto. Então realmente o conselho de classe traz esses links para a gente se conectar, se conectar (Telles, 2021).

A alusão ao conselho de classe como espaço propulsor de discussão e, também, apontamentos para o encaminhamento de propostas que culminem com ações formativas na escola, se apresenta a partir de um encadeamento de situações, conforme narra Floresta (2021):

[...] é como se fosse um trenzinho, ne! Uma coisa leva a outra, porque o conselho de classe leva a

uma necessidade formativa as vezes, ele revela um desafio [...] dentro desse desafio do dia a dia a gente pode ir atrás de uma formação continuada pra suprir esse desafio [...] essa necessidade de formação.

Nesse sentido, compreendemos por meio das narrativas que, na medida em que os problemas vão acontecendo e são discutidos nos diversos espaços da escola, inclusive nos conselhos de classe, as formações vão acontecendo. Também se faz presente nesse cenário as resistências por parte de alguns professores no reconhecimento daquele espaço como assertivo à formação.

Mas existe aqueles docentes, ne! Que são, que resiste ao conselho de classe, mas depois de participar desses espaços, eles resinificam sua prática embora não reconheçam! Mas é perceptível uma nova prática desse professor, uma nova atuação, uma nova postura [...] ele assume uma postura interdisciplinar onde ele consegue conversar com outro professor, por exemplo talvez ele não converse com o professor numa reunião pedagógica, num conselho de classe. Mas lá na sala dos servidores: oh professor, você citou lá no conselho de classe, eu achei interessante [...] (Telles, 2021).

Assim, fica visível que, embora aquele professor ou professora tenha demonstrado resistência, não reconheça o potencial formativo do conselho de classe, sua prática

visivelmente muda e essa mudança vem à tona no conselho de classe seguinte, nos próprios discursos dos alunos representantes das turmas. Conforme aponta a narrativa de Telles (2021), os professores comumente mencionam que a sala do servidor se constitui, muitas vezes, na continuação da reunião pedagógica e do conselho de classe, onde as *nuances* interpretativas sobre os diversos temas debatidos e as tocas de experiências se avolumam. Novamente, a categoria contradição (Aguiar; Ozella, 2013; Aguiar; Soares; Machado, 2015; Aguiar, 2021) se faz presente no discurso elencado, pela perspectiva de negação da ação formativa mediada pelo conselho, porém apresentada na prática do professor em momento posterior.

Outro aspecto bastante presente nos relatos, e que exemplifica a dificuldade em se realizar formação continuada com alguns professores, refere-se à questão de tempo, ou falta dele, e isso ocorre por motivos variados:

[...] muitos não tem tempo [...] às vezes a formação continuada acontece num horário X, aí o professor ele tem aula em horários variados, aí você assiste uma aula, mas a outra já está no seu horário de aula aí você perde. Se for completamente remoto dá certo, mas aí vai caber do interesse do professor em fazer ele completamente EAD, tem que ter um planejamento muito bom para ser completamente EAD. E tem que ter um uma força

de vontade, motivação muito boa do professor em querer escutar todinho o EAD, em querer fazer e aí onde tá o desafio, entendeu! (Floresta, 2021).

De acordo com tal fala, uma opção seria a formação em um momento único, ou composto por módulos curtos e objetivos, ou em horário programado pela escola, organizado por uma agenda de formação que ocorresse em um dia certo da semana e que esse dia fosse pensado considerando os horários de aulas e atividades afins de cada professor, “*porque a gente é muito cheio de coisa, porque a gente não é só ensinar [...] professor do IF ele é ensino, pesquisa e extensão*” (Floresta, 2021). Complementa enfatizando:

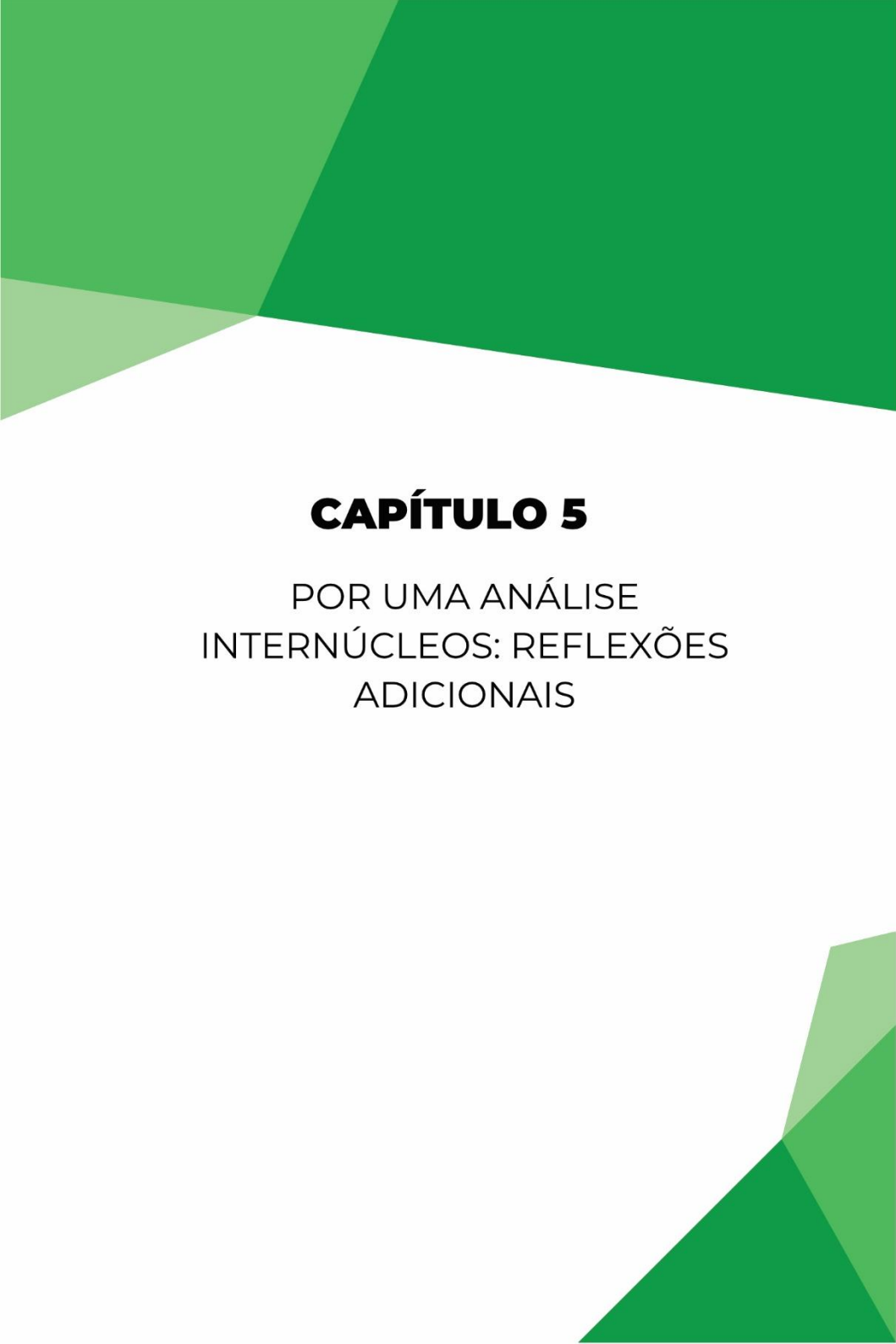
[...] eu acho que colocar completamente EAD, né! Gerar certificado, trabalhar o professor pra ele finalizar esse curso, num determinado prazo. Colocar tipo um assunto específico a ser trabalhado, e não botar o mundo todinho num curso só! Porque as vezes o professor que só aquele “assuntozinho”, se for só aquele “assuntozinho” curto, a pessoa vai atrás, termina e acabou. Se for o mundo todinho a pessoa perde a motivação [...] tem que ser um negócio mais direto, mais específico (Floresta, 2021).

Os centros acadêmicos, as orientações de Trabalho de Conclusão de Curso ou projeto, os estágios supervisionados, as reuniões da CPA (Comissão Própria de Avaliação), dentre outros afazeres, foram apontados como limitadores para processos de

formação continuada, embora também tenham sido entendidos como momentos formativos mediados pela prática do ser professor do IFRN, conforme relatou o Fonseca, em ocasião anterior.

Desse modo, os diálogos emanados das entrevistas nos fazem inferir que os conselhos de classe têm o potencial de dar pistas para que a formação continuada possa acontecer, e mediante tais pistas o professor possa refletir sobre quais carências formativas ele tem, fruto da sua formação acadêmica (formação inicial principalmente).

Embora muitos desafios tenham sido postos quando se falava em formação continuada mediada pelos conselhos de classe, foi possível constatar que a sugestão de formação continuada se encontra presente na proposta pedagógica da instituição, e que se constitui como espaço formativo imediato para o professor a reunião pedagógica e o conselho de classe. Porém esses espaços precisam ser reconhecidos por todos os professores (já que a resistência e a contradição fazem parte do ser humano) como lugar assertivo e seguro para se autoformar, para se autoconfrontar, para, enfim, refletir sobre as possibilidades formativas ao seu alcance imediato e como melhor aproveitar esses momentos para suprir as carências formativas advindas do seu percurso histórico e acadêmico.



CAPÍTULO 5

POR UMA ANÁLISE
INTERNÚCLEOS: REFLEXÕES
ADICIONAIS

POR UMA ANÁLISE INTERNÚCLEOS: REFLEXÕES ADICIONAIS

Considerando o objetivo geral deste trabalho, assentado na perspectiva de interpretar os sentidos que trabalhadores do campo da Educação Profissional atribuem às dimensões necessidades formativas e à formação continuada de professores, a partir da dinâmica dos conselhos de classe do IFRN *campus* Caicó, neste capítulo final, foi construída uma proposta de aproximação entre os núcleos de significação discutidos no capítulo 5, no cruzamento de falas que apontam para sentidos atribuídos pelos entrevistados.

Esse processo de aproximação entre os núcleos é aqui chamado de internúcleos. Para Soares (2011), esse esforço teórico busca revelar e “articular alguns temas que, ao terem sido abordados pelo sujeito, revelam aspectos históricos, contraditórios e peculiares da sua forma de pensar, sentir e agir;

temas esses que atravessam diversos núcleos de significação” (Soares, 2011, p. 273).

Desse modo, a reflexão serviu para identificar aspectos presentes entre dois ou até mesmo nos três núcleos de significação desta escrita, atravessando os discursos construídos ao longo da análise. Esses aspectos apontam para similaridade, complementaridade e contradição atribuídas pelos sujeitos.

O primeiro movimento de aproximação internúcleos aparece na discussão em torno da centralidade do conselho de classe no IFRN para aspectos formativos do professor. Percebemos o imbricamento entre o núcleo de significação 1 (O conselho de classe do IFRN/Caicó como *lócus* de possibilidade para a formação continuada de professores na Educação Profissional) e o núcleo de significação 2 (A formação continuada como um aspecto diário, compartilhado e necessário para o professor em atividade no IFRN).

Esse imbricamento acontece quando Fonseca (2021) e Telles (2021), ao dialogarem sobre a perspectiva do conselho de classe em torno dos processos de ensino-aprendizagem, atribuem ainda que esse fato se reverbera na formação do professor, conforme aponta Telles (2021), ao atribuir o momento da assembleia, onde alunos e professores discutem metodologias de aula, como um momento onde os professores com diferentes

formações se põem em situação de autoavaliação da sua prática, ou seja, se autoformam pelo diálogo e troca de experiências entre colegas e alunos.

Um segundo aspecto que possibilita o trânsito entre os núcleos de significação refere-se à reflexão mediada pela troca de experiências dentro do conselho de classe, denotando formação continuada. Esse tema permeia o núcleo de significação 2 (A formação continuada como um aspecto diário, compartilhado e necessário para o professor em atividade no IFRN) e o núcleo de significação 3 (A Educação Profissional como fio indutor na identificação de necessidades e motivos de formação dos professores em atividade no IFRN), e é percebido em torno de falas como:

E a cada vez que eu participo de um conselho de classe, eu me renovo, ne! (Floresta, 2021)

E sempre tem a experiência de um colega, na qual eu posso incorporar [ao] meu trabalho (Floresta, 2021)

[...] nesse momento eles fazem uma autoavaliação, isso também os professores realizam esse processo (Telles, 2021)

Encaminhou uma determinada dificuldade que estava enfrentando, isso serve para todos que estão ali refletir sobre sua prática (Fonseca, 2021)

[...] no processo de formação não só do aluno, mas também de todos nós que vivemos a escola; é porque ali a gente se dá conta de questões que

muitas vezes não, não estavam evidentes para professor (Fonseca, 2021)

[...] conselho de classe é um espaço avaliação e autoavaliação e também de troca de experiências, então isso nada mais é, do que uma formação continuada para quem sabe aproveitar, ne! (Floresta, 2021)

[...] em que olhar o que o outro colega está falando, quais as experiências do outro colega, o que foi que ele passou enquanto docente naquela turma, se é parecido com seu caso (Floresta, 2021)

[...] depois de participar desses espaços, eles resinificam sua prática embora não reconheçam! Mas é perceptível uma nova prática desse professor, uma nova atuação, uma nova postura (Telles, 2021).

Logo, os trechos acima citados nos remetem à compreensão de que, por meio da experiência vivenciada nos conselhos de classe, quando há oportunidade de diálogo entre os participantes, existe imbricado um processo reflexivo por parte dos professores acarretando desenvolvimento profissional por intermédio de formação continuada, já que, segundo os relatos, é preciso que haja o compartilhamento de situações para que haja o aprendizado contínuo.

Um terceiro aspecto que contribui para o fluxo internúcleos se refere às dificuldades enfrentadas para o funcionamento dos conselhos de classe, em especial no tocante à participação dos pais, e atravessa o núcleo de significação 1 (O

conselho de classe do IFRN/Caicó como *lócus* de possibilidade para a formação continuada de professores na Educação Profissional) e o núcleo de significação 2 (A formação continuada como um aspecto diário, compartilhado e necessário para o professor em atividade no IFRN).

Esse aspecto aponta para possibilidades de participação mediada por via remota, onde os pais teriam maiores possibilidades de participar virtualmente, o que ficou presente durante as reuniões do conselho na pandemia. Segundo Floresta (2021), o desafio de acomodar os pais nas reuniões foi resolvido com a utilização de um *link* para reunião. Porém, essa possibilidade de participação remota, se por um lado favoreceu a participação dos pais, por outro contribuiu para o não funcionamento adequado dos conselhos, pois como afirmou Floresta (2021), [...] *na pandemia eu achei que ficou meio capenga, porque assim tá muito corrido [...]*.

Esse apontamento nos direciona para a contradição presente nas relações sociais, onde o sujeito enquanto ser histórico e social é permeado por mediações que o constituem, conforme aponta Aguiar, Soares e Machado (2015). A partir dessa fala, entendemos que as demandas ocasionadas pelo trabalho remoto contribuíram para a precarização do trabalho docente, tendo em vista as novas demandas, inclusive por formação

continuada, como foi mencionado por mais de um dos professores entrevistados.

Um quarto aspecto que imbrica os núcleos aqui discutidos tem relação com a necessidade de formação e os motivos para tal. Esse aspecto transita entre a relação necessidade-trabalho-tempo. Esse tema transita entre o núcleo de significação 2 (A formação continuada como um aspecto diário, compartilhado e necessário para o professor em atividade no IFRN) e o núcleo de significação 3 (A Educação Profissional como fio indutor na identificação de necessidades e motivos de formação dos professores em atividade no IFRN).

Nesse sentido, foi percebido que a formação continuada, embora reconhecida pelos entrevistados, esbara algumas vezes na questão do tempo não disponível, tendo como principal causa o trabalho, conforme aponta Floresta (2021):

Porque muitos não tem tempo [...] às vezes a formação continuada acontece num horário X, aí o professor ele tem aula em horários variados, aí você assistiu uma aula, mas a outra já está no seu horário de aula aí você perde. Se for completamente remoto dá certo (Floresta, 2021). [...] é porque a gente é muito cheio de coisa, porque a gente não é só ensinar (Floresta, 2021). tem que ter um planejamento muito bom para ser completamente EAD. E tem que ter um uma força de vontade, motivação muito boa do professor em

querer escutar todinho o EAD, em querer fazer e aí onde tá o desafio, entendeu! (Floresta, 2021).

Sobre a contradição da necessidade por formação *versus* o tempo não disponível, Telles (2021) se posiciona sobre os desafios em torno da formação continuada, quando alguns professores não reconhecem o momento do conselho de classe como um momento de formação para suprir lacunas formativas, principalmente quando são professores novos no *campus* e ainda não estão adaptados aos processos que ocorrem no interior dos conselhos de classe com sua metodologia dialógica e participativa.

Os aspectos apresentados em tom de proposta de internúcleos explicita o controverso chão³ do IFRN do campus Caicó, que apresenta um conselho de classe com metodologia que inova em termos de prática em relação aos documentos institucionais, apontando ainda as controvérsias em torno das necessidades formativas e formação continuada de professores daquele espaço.

Para nos encaminharmos a uma possível conclusão, por meio dos conteúdos das entrevistas apontados ao longo desta pesquisa, alguns achados de pesquisa foram postos em evidência. Desde o alijamento da formação de professores, em especial para

3 O conceito de chão é baseado em Farias e Ramos (2019).

a Educação Profissional, conforme apontam Moura (2013) e Machado (2019), historicamente construída no Brasil por políticas intencionalmente mal formuladas, às premissas da formação inicial que preconiza alguns saberes em detrimento a outros, a exemplo da maior ênfase na parte técnico-científica e menor ênfase para as práticas pedagógicas construídas na vivência do estudante na escola (Gatti, 2013; 2014).

Tais manobras, ao alijar os processos formativos em decorrência de currículos nem sempre direcionados para a prática (e isso inclui a variedade de cursos engendrados e vendidos pela escola privada quando da oferta de educação de nível superior, onde nem todas as instituições têm o compromisso social com a formação do professor), deixam marcas que se reverberam em lacunas formativas que demandarão formação continuada. Nesse contexto, o professor, quando na sua prática, ao perceber tais lacunas demandadas pela formação inicial e pela realidade prática da sala de aula, vê-se mediante um cenário que requer correções e alargamentos conceituais para o seu repertório teórico, isso são as necessidades formativas também discutidas neste trabalho de pesquisa, que emergem conforme a consciência particular de cada professor, conforme apontam Ramalho e Núñez (2011).

Também foram postos em evidência os conceitos e achados que remontam para a institucionalização dos conselhos de classe nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte-IFRN, com um olhar específico para a prática realizada no IFRN, *campus* Caicó, enquanto *lócus* de observação e pesquisa aprofundada.

Nesse sentido, utilizando o conceito de “chão da escola”, teorizado por Farias e Ramos (2019), a conclusão da pesquisa nos permite inferir que se no “chão” do IFRN *campus* Caicó reside um campo fértil de múltiplas possibilidades de desenvolvimento humano, ao considerarmos aquele espaço como um lugar onde se oferta educação básica profissional, graduação, pós-graduação e cursos de Formação Inicial e Continuada-FIC, congregando esforços no ensino, na pesquisa e na extensão, reside ainda a controvérsia na formação de professores, uma vez que são legalmente admitidos profissionais sem cursos de licenciatura (próprios para suportar a formação de professores).

Tais controvérsias se mostram nas necessidades formativas que constantemente abarcam o fazer docente na escola e se revelam com maior intensidade quando da realização de pesquisas acadêmicas que envolvem os sujeitos em questão, como é o caso desta pesquisa de doutorado.

Na perspectiva de superar parte das lacunas formativas, advindas da formação inicial dos professores, situam-se os conselhos de classe como lugar de possibilidade de reflexão e de formação. Este conselho de classe mostra-se como um espaço de contradição e de controvérsia.

Por um lado, ele é percebido regimentalmente como um lugar de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem do aluno, mas, por outro, passa a ser compreendido como lugar de formação de professores. Isso acontece mediante o constante confronto de saberes que circulam nos conselhos. Aqui estamos falando das discussões que englobam as disciplinas e saberes da parte comum (as disciplinas propedêuticas) e as disciplinas da parte técnica. Ambas lecionadas por grupos de professores com características formativas distintas, a saber: licenciaturas e bacharelados.

Para tomar posicionamentos, lembramos a pergunta de partida da pesquisa: *O Conselho de Classe do IFRN Campus Caicó enquanto espaço de circulação de saberes, possibilita circunstâncias formativas para os professores na perspectiva da formação continuada?* E os achados da pesquisa que buscam respondê-la sem a pretensão de esgotá-la: as lacunas formativas se revelam no instante em que os trabalhadores docentes da Educação Profissional, tanto professores licenciados como bacharéis, se

veem diante da diversidade de situações que permeiam a sala de aula e escola, necessitando de um lugar seguro para a problematização, a discussão, e a busca de soluções.

Esse espaço se apresenta na escola de diversas formas, nas trocas de experiências na sala do servidor, nas reuniões pedagógicas e, ordinariamente, nos conselhos de classe, pelo teor dos assuntos debatidos nele como avaliação, metodologias de trabalho, relacionamentos interpessoais, dificuldades de aprendizagem, dentre outros temas e questões.

Relembrando que o recorte metodológico da pesquisa se apoiou nos núcleos de significação de autores como Aguiar e Ozella (2006), Soares (2011) e Tavares (2022), que compreendem que desenvolver pesquisa com a metodologia de núcleos de significações, de fundamentação sócio-histórica, demanda um exercício complexo de mobilização de ideias, impulsionando o estado crítico e reflexivo do pesquisador para a compreensão das faces histórica e dialética presentes nos objetos de estudo, algumas outras considerações podem ser inferidas e desveladas.

Os achados da pesquisa apontam para o entrelaçamento das dimensões formação continuada de professores e necessidades formativas enquanto questões caras para se pensar sobre o espaço da prática docente na escola e na sala de aula, onde se revelam as lacunas formativas e as possibilidades de formação

dentro da própria escola por meio do diálogo, da reflexão e da constante busca de aprimoramento profissional que reduza as dificuldades encontradas mediante a incontável variedade de situações cotidianas que afetam o fazer docente.

Nesse campo de entendimento, os conselhos de classe se mostraram um lugar seguro para reflexões e autorreflexões que reverberem em práticas docentes mais alinhadas às demandas sociais e políticas da qual a escola não pode se furtar. Seguro pelo fato de ser constituído por uma variedade de profissionais com formações distintas e objetivos em comum, a educação, ou seja, se torna ambiente seguro para reflexão por ser lugar de fala de sujeitos implicados por processos materiais, históricos e dialéticos que constituem o modo de ser, agir e pensar dos sujeitos, dando margem para profundas reflexões em torno da prática docente na sala de aula, e compartilhada nos conselhos de classe, logo um lugar seguro pela institucionalização do mesmo como lugar de avaliação.

Ressalta-se que, embora este seja um dos estudos iniciais da compreensão dos conselhos de classe como espaço propício à formação de professores na perspectiva da formação continuada no IFRN, esperamos que este trabalho contribua para o alargamento da compreensão em torno dos conselhos de classe. E nessa perspectiva possa romper a estreita visão legalmente

constituída do conselho como um lugar de discussão restrita sobre os processos de ensino e de aprendizagem, para uma visão mais alongada de conselho de classe como um espaço privilegiado para infinitudes de possibilidades dialógicas, entre elas para a formação continuada de professores e de superação das necessidades formativas.

Por fim, reconhecemos que a pesquisa não esgota as possibilidades de interpretação do objeto de estudo, porém servirá de subsídio teórico para novas análises sob novas perspectivas investigativas.

POSFÁCIO

Participar, dialogar e ousar: por que e para quê?

“[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2010, p. 39).

Todos nós desejamos aprender. Aprendemos continuamente... Às vezes, aprendemos sozinhos, às vezes, aprendemos coletivamente. Mas, como aprendemos? São alguns caminhos que percorremos para ampliar nossas opiniões e aprofundar nossos conhecimentos. O meio educacional se revela como um caleidoscópio. Cada movimento expresso nas experiências, na convivência entre os pares, com os discentes, os profissionais em educação conseguem vislumbrar novas possibilidades de ações diante das situações-problema.

Primeiramente, sinto-me honrada por expressar minhas considerações sobre a obra intitulada “O conselho de classe do IFRN – *Campus* Caicó: lócus de formação continuada de professores” de Bernardino Galdino de Sena Neto e Andreza Maria Batista do Nascimento Tavares. Esta obra articula a formação docente continuada e a consciência das necessidades formativas, estabelecendo relações com a participação dos

profissionais em educação nos Conselhos de Classe como alicerce para uma formação política e pedagógica no âmbito do IFRN.

Tal obra desafiou o leitor a compreender o papel do profissional em educação a partir da reflexão sobre sua prática pedagógica num processo contínuo, interdisciplinar e contextualizado. Como sujeitos em formação, somos desafiados a participar, ousar e dialogar com nossos pares e a comunidade acadêmica sobre nossas necessidades formativas, “[...] *aprendendo com meus colegas outras formas de ensinar*” (Floresta, 2021).

Quando assumimos a docência como movimento dialógico e dialético do processo de ensino e aprendizagem, problematizamos nossa prática para além da sala de aula, o que implica na participação e gestão de propostas políticas e pedagógicas no âmago das questões educacionais. Isso implica na formação docente a partir da problematização da realidade. Instiga, segundo Freire (2007), o ato cognoscente que se fundamenta na crítica, criatividade, reflexão e ação da prática pedagógica.

No processo de aprender continuamente, o docente percebe as mudanças ocorridas ao longo de sua prática e busca alternativas diversas para consolidar saberes sejam eles, científicos, empíricos e inovadores ao seu fazer pedagógico. Nesse contexto, a dinâmica do Conselho de Classe no IFRN

constitui-se também como fundamento para formação docente, considerando perspectivas e desafios para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

No *Campus Caicó/IFRN* a articulação ensino, pesquisa e extensão se configura na análise de situações-problema que envolvem as necessidades de formação acadêmica e profissional no âmbito das diversas modalidades ofertadas pela Instituição. Essa articulação corrobora com a função social do IFRN que endossa a formação humana e a formação profissional tendo como base uma educação de qualidade, inclusiva e participativa para o exercício da cidadania.

O Conselho de Classe no IFRN que tem como finalidade a melhoria do processo de ensino e aprendizagem se apresenta como espaço formativo na medida que oportuniza a discussão de aspectos didático-pedagógicos e políticos capazes de pensar sobre metodologias, avaliação, relação professor e aluno, dificuldades de aprendizagem, cujas trocas de experiências instigam o diálogo democrático na Instituição.

A participação dos membros conselheiros (gestão, docentes, técnico-administrativos, representantes discentes e de pais) favorecem a construção de propostas coletivas que contribuirão para o planejamento das ações que possam

colaborar com o processo de ensino e aprendizagem e o acompanhamento individual dos discentes.

Estamos vivendo o período pós-pandêmico e muitas situações educacionais são vistas como desafios para aprendizagem significativa. Tais fatores, sejam eles, emocionais ou cognitivos interferem na dinâmica da sala de aula e, conseqüentemente requer a ousadia de compreender e utilizar novas metodologias e critérios avaliativos que permeiam o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse ínterim, o Conselho de Classe no *Campus Caicó* como ferramenta de avaliação e planejamento fundamenta a prática pedagógica vivenciada no *Campus* numa perspectiva de formação continuada, caracterizando percursos de estudos entre os docentes, com vistas ao diálogo sobre as necessidades educativas dos discentes e possibilidades de redimensionamento do cotidiano escolar.

O leitor desta obra consegue dialogar com as possibilidades de fundamentação, compreensão da realidade e elaboração de propostas que possam materializar a função social do IFRN, tendo como base as discussões elencadas no Conselho de Classe no *Campus Caicó* numa perspectiva de formação continuada docente, considerando argumentos apresentados pelos autores com base na pesquisa que o conselho de classe

também se constitui “[...] como um espaço de contradição e de controvérsia” (Sena Neto; Tavares, 2023, p. 139).

Aprendemos sozinho, aprendemos juntos a refletir sobre a prática pedagógica. Ao participar, ousar e dialogar, percebemos fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem e nos comprometemos com a formação humana e profissional de nossos discentes, a partir da nossa própria formação. O diálogo coletivo nos impulsiona a pensar em novas metodologias e critérios avaliativos que oportunizem a aprendizagem do discente, em sua individualidade e diversidade, com vistas à compreensão dos conteúdos das disciplinas técnicas e propedêuticas.

A sala de aula é um laboratório e aprendemos constantemente sobre a nossa prática. O Conselho de Classe que se constitui como espaço formativo e de discussão resgata a necessidade da participação de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, assumindo compromissos com a gestão democrática. Nóbrega (2022, p. 103) endossa que “A formação continuada dos profissionais em educação é essencial para reflexão da práxis educativa com vistas à reconstrução da ação a partir das experiências compartilhadas e analisadas, coletivamente”.

A pesquisa elucidada nesta obra nos remete a questões cruciais do meio educacional presentes na sala de aula, dentre elas, estão as dificuldades de aprendizagem dos discentes, a relação professor e aluno e a avaliação. Questões essas abordadas no Conselho de Classe, desafiando os profissionais em educação a realizar ações formativas para discutir, refletir e tomar decisões inerentes ao processo de ensino e aprendizagem. Como afirmam Sena Neto e Tavares (2023, p. 13) que “[...] o conselho de classe apresenta-se como um lugar de possibilidades, tendo em vista ser um espaço propício ao diálogo, à escuta, à discussão, à contradição e à decisão, portanto, um lugar possível de formação”

Ao adentrar no percurso histórico e político da educação profissional no Brasil e nos embates relacionados à formação inicial docente, a obra instigou ao leitor compreender o contexto atual em que se reverbera as nuances do Conselho de Classe, especificamente no *Campus* Caicó/IFRN como espaço de problematização da realidade educacional e ampliação de saberes para formação continuada dos docentes.

Para Freire (2007), o diálogo é a essência da educação como prática da liberdade. E, ao assumirmos a concepção de docência problematizadora, encontramos-nos como sujeitos de nossas necessidades formativas, considerando nossa participação nos espaços formativos oportunizados pela

Instituição para o diálogo comprometido com a educação de qualidade.

Participar, ousar e dialogar na perspectiva da gestão democrática, motiva-nos à construção, reconstrução e desconstrução de novos paradigmas que descortinam na ação e reflexão da prática pedagógica. Reconhecer o Conselho de Classe como espaço formativo oportuniza a todos os envolvidos e, principalmente, ao profissional em educação aprender continuamente a partir do aprofundamento das questões educacionais articuladas à práxis educativa.

Suely Soares da Nóbrega

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J. de. Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria consciência. **Cadernos de Pesquisa**, nº 110, p. 125-142, julho/2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a05.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2021.
- AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-668120130001000015&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 22 jan. 2021.
- AGUIAR, W. M. J. de; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n.155, p.56-75, jan./mar. 2015. Disponível em: <file:///D:/Downloads/Dialnet-NucleosDeSignificacao-5624248.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2021.
- AGUIAR, W. M. J. de. **Núcleos de significação como procedimento de análise nas pesquisas em educação**. São Paulo, 2021. 1 vídeo (2:36:27h). publicado pelo canal do PRODOC UNIFESP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aTwUHcKecpA>. Acesso em: 12 jan. 2022.
- ÂNTUNES, A.; PADILHA, P. R. **Educação Cidadã: Educação Integral: fundamentos e práticas**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

ARAUJO, R. M. de L. **Formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da Educação Profissional. Trabalho & Educação.** v. 17, n. 2, mai./ago., 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8586>. Acesso em: 04 nov. 2020.

ARAUJO, R. M. de L. **Práticas pedagógicas e ensino integrado.** Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 7). Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Pr%C3%A1ticas-pedag%C3%B3gicas-e-ensino-integrado.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2020.

BARROS, R. B; RAMALHO, B. L; VIANA, I. C. **Formação pedagógica e desenvolvimento profissional de “professores bacharéis” no IFRN.** 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/48992>. Acesso em: 01 fev. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 09 nov. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 24 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 28 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,** que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 12. ed. Brasília:

Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016. (Série legislação; n. 254).

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei 5.692/71 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 28 set. 2014.

BRASIL. Decreto Lei nº 616, de 09 de junho de 1969. Institui o Centro nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional. – CENAFOR e dá outras providências. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-616-9-junho-1969-374376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. Portaria nº 396, de 28 de junho de 1977. Dispõe sobre curso de Licenciatura Plena para graduação de professores da parte de formação especial do currículo de 2.º grau. Disponível em:
http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/port396_77.htm?Time=5/2/2006%2012:50:57%20AM. Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.6, de 20 de setembro de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional técnica de nível médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 184, p. 22, 21 set. 2012.

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: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 01 jun. 2022.

BRANDÃO, M. Cursos superiores de tecnologia: uma formação intermediária. In: MOURA, D. H. (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em Educação Profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

CAMPOS, R. R. **Das necessidades de formação docente à formação contínua de Professores da Educação Infantil**. 2017. 201f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Natal, 2017.

CAMPOS, P. R. I. **Coordenação pedagógica e reuniões de conselho de classe: notas para (en)cantar a formação docente**. 2018 recurso online (296 p.). Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/333047>. Acesso em: 09 nov. 2020.

CANDAU, V. M. F. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**. Porto Alegre. v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15003>. Acesso em: 09 nov. 2020.

CARDOSO, T. F. L. A reforma do ensino profissional, de Fernando de Azevedo, na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 5, n.14, p.79-92, jan./abr. 2005. Disponível em: <file:///D:/Downloads/7349-11975-1-SM.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2020.

CARVALHO, C. S. C; RAMALHO, B. L. O ensino das ciências da natureza nos anos iniciais da escolarização básica: das necessidades formativas à profissionalização docente. **Revista entreideias**, Salvador, v. 7, n. esp, p.107-126, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/26598/17170>. Acesso em 24 abr. 2022.

CIAVATA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho necessário**, ano 3, n. 3. 2005.

DALBEN, A. I. L de F. **Trabalho Escolar e conselho de classe**. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

DALBEN, A. I. L. F. Conselho de classe. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/103-1.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2022.

DI GIORGI, C. A. G. *et al.* **Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

FARIAS, R. de A.; RAMOS, M. Currículo integrado no chão da escola: concepções em disputa na sua materialidade. **RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, Vol. IV, n. 06, p. 21-32, jan./jun., 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrjr.br/index.php/RTPS/issue/view/95>. Acesso em 30 jan. 2022.b

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FRIGOTTO, G. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v7s1/04.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2020.

FRIGOTTO, G. A relação da Educação Profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *In*: MOLL, J. (Org.). **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**. Ano 13, n. 20/2015. Disponível em: www.uff.br/trabalhonecessario. Acesso em: 15 set. 2021.

GADOTTI, M. **Escola cidadã**. 13. ed. São Paulo, Cortez, 2010.

GATTI, B. A Formação Inicial de Professores para a educação básica: as Licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo. n. 100, p. 33-46. Dezembro/Janeiro/Fevereiro, 2013-2014. Disponível em:

<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 10 out. 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIORDAN, M. Z.; HOBOLD, M. de S. Necessidades formativas dos professores iniciantes: temáticas prioritárias para a formação continuada. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 07, n. 12, p. 55-72, jan./jun. 2015. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 20 mar. 2020.

HYPOLITO, A. L M. Trabalho docente e o novo plano nacional de educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set./dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/MBxtWzyDKPw8N3LL9f74pM/?format=pdf&lang=p>. Acesso em: 30 mar. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Estatuto**. Natal/RN, 31/08/2009. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/>. Acesso em: 30 out. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Regimento Geral** – Aprovado pela Resolução nº 15/2010 – CONSUP/IFRN, de 29/10/2010 – Natal/RN. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/>. Acesso em: 12 nov. 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE N. **Regimento Interno dos Campi** – Aprovado pela Resolução nº 17/2011 – CONSUP/IFRN, de

01/07/2011 – Natal/RN. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/>. Acesso em: 30 out. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano Político-pedagógico do IFRN: uma construção coletiva.** Aprovado pela Resolução 38/2012-CONSUP/IFRN, de 26/03/2012 – Natal/RN. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/>. Acesso em: 30 out. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2026.** Natal/RN, abril de 2019. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/>. Acesso em: 30 out. 2019.

JESUS, S. N. de Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. *Revista Katálýsis*, Vol. 7, n. 2, p. 192-202, 2004.

Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/6458/6317>. Acesso em: 09 nov. 2020.

KUENZER, A. Z. Formação de professores para a Educação Profissional e tecnológica. *In*: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; LEAL, Leiva de Figueiredo Viana; SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. (Org.). **Convergências e tensões no campo de formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 497 - 518. (Didática e prática de ensino).

KUENZER, A. Z.; GRABOWSKI, G. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 297-318, jan/jun. 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/Bernadino/Downloads/10762-Texto%20do%20Artigo-32514-1-10-20090609.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2021.

LEITE, L. I. **Conselho de classe: a historicidade de uma prática entre os fazeres ordinários da escola (1950-1990)**. 2012. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

LEMONS, E. E. S. A construção da gestão democrática participativa: aspectos históricos e o conselho escolar. *In*: VASCONCELOS, F. H. L. *et al.* (org.). **Conselho escolar: processos, mobilização, formação e tecnologia**. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA FILHO. D. L.; MARON, N. M. W. Desafios para a formação inicial e continuada de docentes da EPT e do PROEJA. *In*: ZANARDINI, I. M. S.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. da (Orgs.) **Produção de conhecimento no Proeja: cinco anos de pesquisa**. Curitiba, 2012, p.161-183.

LINO, L. A. Meta 15 formação de professores. *In*: OLIVEIRA, J. F. de; GOUVEIA, A. B; ARAÚJO, H. **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. Brasília: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/CadernoAnlisePNE.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2021.

LOPES, M. S. R. **Conselho de classe: o funcionamento de um espaço político-pedagógico a ser ressignificado**. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/3098/1/mariliasoaresricardolopes.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MACHADO, L. R. S. Formação de professores para a Educação Profissional, tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. *In*: MOURA, D. H. (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em Educação Profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

MACHADO, L. R. S. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011
Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 09 nov. 2020.

MACHADO, L. R. S. Formação docente para a Educação Profissional: limites e possibilidades de institucionalização. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 26, n. 4, p. 200-216, out./dez. 2019. Disponível em:
<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernos-depesquisa/article/view/13061>. Acesso em: 09 nov. 2020.

MACHADO, L. R. de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a Educação Profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 8–22, 2015. Disponível em:
<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862>. Acesso em: 10 jan. 2019.

MACHADO, L. R. de S. Políticas de formação de professores: notório saber e possibilidades emancipatórias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 31, p. 51-64, jan./abr. 2021. Disponível

em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1262/pdf>. Acesso em: 30 maio 2022.

MALHEIRO, C. A. L. Mapeamento das necessidades formativas do formador de professores atuante no programa de formação online de mentores. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos – SP, 2017.

MARTINS, A. M. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, março/ 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/KSQ4hkbbkNcZT9tqJSQVJRSq/?lang=pt>. Acesso em: 07 set. 2021.

MEDEIROS, D. L. M. de. Políticas de formação inicial de professores com vistas à Educação Profissional: um estudo sobre as licenciaturas e o PIBID oferecidos pelo IFRN-CNAT. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br>. Acesso em: 28 nov. 2020.

MIRANDA, N. A. de; SÁ, I. R. de. Conselho de classe e avaliação da aprendizagem: instrumentos de gestão democrática na escola pública. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 16, 2017. DOI: 10.22633/rpge.v0i16.9360. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9360>. Acesso em: 02 fev. 2022.

MOLON, S. I. Subjetividade e a constituição do sujeito em Vygotsky. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOURA, D. H. Educação Básica e Profissional no PNE (2014-2024): avanços e contradições. **Revista Retratos da Escola**,

Brasília, v. 8, n. 15, p. 353-368, jul./dez. 2014 Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/446/577>. Acesso em: 07 set. 2021.

MOURA, D. H. Educação básica e Educação Profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Ano 23, Vol. 2 – 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4815/481549273001.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2021.

MOURA, D. H. Ensino médio e Educação Profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. *In: MOLL, J. (Org.). Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, D. H. Ensino médio e Educação Profissional no Brasil nos anos 2000: movimentos contraditórios. *In: MOURA, D. H. (Org.) Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em Educação Profissional*. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

MOURA, D. H. A relação entre a Educação Profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo plano nacional de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 875-894, jul.-set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zRWnn5dMVQmLp6BcQvCPkyC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2021.

MOURA, D. H.. Ensino médio e Educação Profissional no Brasil nos anos 2000: movimentos contraditórios. *In: MOURA, D. H. (Org.). Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em Educação Profissional*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. – (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

MOURA, D. H.. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/10.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2020.

MOLL, J. PROEJA e democratização da educação básica. *In*: MOLL, J. **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NÓBREGA, S. S. da. Coordenação pedagógica no IFRN: desafios e perspectivas na articulação do processo de ensino e aprendizagem. *In*: FERREIRA, Geraldo Generoso; SILVA, Meire Celedônio da. (Org.). **O trabalho da equipe técnico-pedagógica no IFRN: múltiplos olhares e perspectivas**. Curitiba: Brazil Publishing, 2022. p. 79-108.

NUNES, C. M. F. O professor e os saberes docentes: algumas possibilidades de análise das pesquisas. *In*: DALBEN, A. I. L. de F *et al.* (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PASSALACQUA, F. G. M. **Necessidades Formativas: os impasses para a efetividade das ações de formação continuada de professores no espaço escolar**. 2017. 226 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2017.

PAULO NETTO, José. Entrevista. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9 n. 2, p. 333-340, jul. /out.2011.

PINTO, A. M. S; BARRETO, K. M. F; SANTIAGO, L. B. de M. Conselhos escolares na perspectiva da qualificação do colegiado: conteúdos estratégicos. *In*: VASCONCELOS, F. H. L. *et al.* (org.). **Conselho escolar: processos, mobilização, formação e tecnologia**. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

PIRES, M. F. de C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. Interface. **Comunic, Saúde, Educ.**, 1997. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wfr4dmSD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2022.

PLACCO, V. M. N. S. Formação em serviço. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em:
<https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/17-1.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2022.

RAMALHO, B. L.; NÚÑEZ, I. B. Diagnóstico das necessidades formativas de professores do ensino médio no contexto das reformas curriculares. **Educação em Questão**, Natal, v. 40, n. 26, p. 69-96, jan.-jun, 2011. Disponível em:
<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4041>. Acesso em: 19 mar. 2020.

RAMOS, M. Projetos societários em disputa no brasil contemporâneo: a universalização da educação básica e a Educação Profissional. *In*: MOURA, Dante Henrique. **Educação Profissional: desafios teórico-metodológicos e políticas públicas**. Natal: IFRN, 2016.

RAMOS, M. **História e política da Educação Profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 5). Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2021.

RICHTER, C. da S. **Conselho de classe: um momento de reflexão das práticas avaliativas**. Paraná, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1774-6.pdf>. Acesso em 15 set. 2021.

ROCHA, A. D. C. da. **Conselho de classe: burocratização ou participação?** Rio de Janeiro: F. Alves, 1982. (Coleção Educação Prática).

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. rev. atual. Curitiba: Ibipex, 2007.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

SAGAN, C. **O mundo assombrado pelos demônios: a ciência vista como uma vela no escuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SANTOS JR, O. A. dos. Dilemas e desafios da governança democrática. In: TEIXEIRA, Ana Claudia Chaves, (Org.) **Os sentidos da democracia e da participação**. São Paulo: Instituto, Pólis, 2005. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/handle/11465/394>. Acesso em: 06 ago. 2021.

SAVIANI, D. et al. **O legado da educação do século XX no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

SENA NETO, B. G. S. **Controle social na educação: atualização e dinamização do conselho escolar da Escola Estadual Profª Calpúrnia Caldas de Amorim – Caicó/RN.** Natal, 2014.

SENA NETO, B. G. de. **Educação Profissional e conselho de classe: a experiência no curso de informática do IFRN/Caicó.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br>. Acesso em: 20 out. 2020.

SENA NETO, B. G. de; TAVARES, A.M. B. do N. **Educação Profissional e conselho de classe: práxis impulsionadora de participação e de aprendizagem.** Natal: FAMEN, 2019.

SENA NETO, B. G. de; TAVARES, A.M. B. do N. **O Conselho de Classe como lugar de fala: a experiência do IFRN Campus Caicó.** 1. ed. Natal: FAMEN, 2022.

SENA NETO, B. G.; TAVARES, A. M. B. N. **O conselho de classe do IFRN – Campus Caicó: lócus de formação continuada de professores.** XXX f. Tese (Doutorado em Educação Profissional). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal – RN, 2022.

SOARES, J. R. **Atividade docente e subjetividade: sentidos e significados constituídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades de sala de aula.** Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – PUC-SP. São Paulo, 2011. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/15990>. Acesso em: 20 nov. 2020.

SOARES, J. R. **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: 23 mar. 2021.

SOUZA, F. C. S; RODRIGUES, I. S. Formação de professores para Educação Profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 17, n.2 [72], p.621-638, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644682>. Acesso em: 10 jan. 2019.

TAVARES, A. M. B. do N. **Ensino médio com Educação Profissional: contexto curricular, concepções pedagógicas e práticas no Brasil e em Portugal**. (Relatório de Estágio Científico de Pós-Doutoramento em Ciências da Educação, Especialidade em Desenvolvimento Curricular). Universidade do Minho, Portugal, 2022.

TOZZETO, S.; GOIS DOMINGUES, T. Formação de professores da Educação Profissional e tecnológica nas diretrizes curriculares publicadas pelo conselho nacional de educação (2012 –2018). **RIAEE–Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 172-188, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12151/8804>. Acesso em: 30 mar. 2021.

VALDEMARIN, V. T. A construção do objeto de pesquisa. In: SILVA, M.; VALDEMARIN, V. T. (Orgs.). **Pesquisa em educação: métodos e modos de fazer**. São Paulo: Editora UNESP, 2010. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/8w6rd/pdf/silva-9788579831294-03.pdf>. Acesso em 22 fev. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

A Faculdade Metropolitana Norte Riograndense (FAMEN) é credenciada pela Portaria nº 665/MEC, publicada no Diário Oficial da União em 22 de março de 2019. Entre as atividades vinculadas ao ensino superior, a Faculdade oferece serviços acadêmicos da EDITORA FAMEN que objetiva a difusão de conhecimento por meio de e-books, livros impressos, periódicos (revista científica e jornal eletrônico), anais de eventos e repositório institucional, sendo vinculada à Diretoria de Pesquisa da Faculdade.

A EDITORA FAMEN é especializada em publicar conhecimentos relacionados ao campo da educação e a áreas afins por meio de plataforma on-line, como também em formato impresso. O endereço eletrônico para acessar as suas publicações e demais serviços acadêmicos é o www.editorafamen.com.br.

A EDITORA FAMEN realiza edição, difusão e distribuição de produções editoriais seguindo uma Política Editorial qualificada e baseada nas seguintes linhas: acadêmica, técnico-científica, produção didático-pedagógico, produção artístico-literária e cultura popular.

Formato: 14 x 21 cm
Tipologia: Volkhov e Monteserrat

2025 Natal/Rio Grande do Norte

Não encontrando nossos títulos na rede de livros conveniados e
informados em nosso site contactar a Editora Faculdade

FAMEN:

Tel: (84) 3653-6770 | Site: www.editorafamen.com.br

E-mail: editora@famen.edu.br

Este livro está estruturado em cinco capítulos. O capítulo um apresenta a contextualização e introdução ao objeto de estudo, seguido da problematização, das questões norteadoras da pesquisa, da tese a ser defendida, dos objetivos de investigação, das justificativas e da relevância do estudo, além do recorte metodológico utilizado para produzir e analisar os dados.

O capítulo dois traz uma discussão em torno da educação e da participação no campo da Educação Profissional. O capítulo três aborda um breve histórico da formação e das necessidades formativas de professores no campo da Educação Profissional no Brasil. O capítulo quatro delinea, discute e significa os dados produzidos em campo, e o capítulo cinco compartilha as inferências dos resultados da pesquisa em reflexões adicionais ao estudo. Por fim, apontamos as referências bibliográficas utilizadas.

