

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES LICENCIADOS EM ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS

LUCIANO FRANCISCO DOS SANTOS - ANDREZZA MARIA BATISTA DO NASCIMENTO TAVARES - ELDA SILVA DO NASCIMENTO MELO

RESUMO

A pesquisa discute sobre o campo da formação continuada para professores licenciados em atuação na educação profissional. Tem por objetivo realçar as ideias e o potencial mediador que devem orientar a formação continuada transformadora como alternativa de preparação de professores para o enfrentamento dos desafios docentes em contextos escolares de educação profissional. Metodologicamente, compreende pesquisa qualitativa por meio de revisão bibliográfica. O quadro teórico sobre conceitos e concepções relativos aos saberes docentes destaca os estudos de Perrenoud (2000) e Tardif (2014); sobre a reflexividade docente e o processo da formação continuada transformadora destaca Charlot (2002), Libâneo (2002), Pimenta e Ghedin (2002), Sacristán (2002), Tavares e Medeiros (2018), e Vasconcellos (2009). O estudo afirma que a formação continuada para professores licenciados pode contribuir para o desenvolvimento do trabalho docente mediador e intencional no campo da educação profissional integradora e transformadora.

PALAVRAS-CHAVE: Professores licenciados, Formação continuada de professores, Educação profissional.

CONTINUED TRAINING OF LICENSED TEACHERS IN PROFESSIONAL EDUCATION: POSSIBILITIES AND PERSPECTIVES

ABSTRACT

The research discusses the field of continuing education for licensed teachers in professional education. It aims to highlight the ideas and the potential mediator that should guide transformative continuing education as an alternative for preparing teachers to face the challenges of teaching in school contexts of vocational education. Methodologically, it comprises qualitative research through literature review. The theoretical framework on concepts and conceptions related to teaching knowledge highlights the studies by Perrenoud (2000) and Tardif (2014); on teacher reflexivity and the process of transformative continuing formation highlights Charlot (2002), Libâneo (2002), Pimenta and Ghedin (2002), Sacristán (2002), Tavares and Medeiros (2018), and Vasconcellos (2009). The study states that continuing education for licensed teachers can contribute to the development of mediating and intentional teaching work in the field of integrative and transformative vocational education.

KEYWORDS: Graduate teachers, Continuing teacher education, Vocational education.

1 APRESENTAÇÃO

A formação continuada de professores para a atuação na Educação Profissional deve se empenhar em ampliar os horizontes do trabalhador docente no contexto de imersão do mundo do trabalho ressaltando os saberes específicos da profissão, bem como, o conhecimento sobre as atualidades que condicionam a sociedade e as suas relações culturais, econômicas etc.

Recentemente, as políticas educacionais dos estados brasileiros aderiram à implantação de Centros de Estaduais de Educação Profissional (CEEP's). O Rio Grande do Norte também condescendeu a esse movimento e implantou oito CEEP's como tentativa de realizar educação pública por meio da oferta em educação profissional. A expansão dos diálogos e das ofertas em educação profissional, destacadamente na educação pública nacional, justifica as pesquisas sobre os campos da educação profissional e a formação continuada de professores.

O presente estudo tem por objetivo realçar ideias progressistas e o potencial mediador que devem orientar a formação continuada transformadora como alternativa de preparação de professores para o enfrentamento dos desafios docentes em contextos escolares de educação profissional.

Os questionamentos que seguem foram pontos centrais que nortearam o estudo: Quais os fundamentos políticos, teóricos, conceituais e conceptuais da Formação Continuada¹ de Professores Licenciados para a Educação Profissional? Quais as contribuições da Formação Continuada para melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem na educação profissional? Quais as possibilidades de formação continuada para o desenvolvimento de práxis em Educação Profissional?

A Educação Profissional compreendida como campo epistêmico significa reconhecer que essa formação não se reduz a formação amestrada da mão de obra para as necessidades do mercado de trabalho. A educação para o trabalho emancipador envolve uma dimensão *a priori* ligada à necessidade da formação humana integral de todos os segmentos da sociedade. Essa perspectiva, precisa se tornar protagonista nas discussões e decisões para o campo da educação, destacadamente nas ofertas de educação profissional (TAVARES; MEDEIROS, 2018).

2 CONCEITOS E CONCEPÇÕES NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Ao pensar a formação continuada de professores é preciso envolver o propósito de retomada dos estudos da formação inicial, em suas respectivas áreas de formação acadêmica docente, e ir além. A formação continuada é circunstancia de complementação (das lacunas) da

¹ Ofertada pela Rede Estadual de Educação do RN para os professores licenciados em atuação docente nos CEEP's.

formação inicial e é imersão em um exercício contínuo na busca pela melhoria do ser, do saber e do fazer docente, na perspectiva da (res)significação profissional.

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

A experiência reflexiva se configura por meio de diálogos e práticas relacionados com as vivências, saberes, imaginários, tanto com os outros como pela interação com os objetos. A formação continuada precisa ser palco da afirmação de que a mediação é a principal propiciadora da aprendizagem e do desenvolvimento dos sujeitos, devendo está alinhada ao sentido emancipatório e transformador do saber (ADORNO, 1995). Por outro lado, o saber da experiência formativa e formadora acontece no elo entre o conhecimento e a vida em sociedade, sendo adquirido na prática pedagógica (LARROSA, 2002).

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

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

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

O professor reflexivo é aquele que ativa técnicas previamente elaboradas em exercício sistemático, contínuo e consciente. É justamente por isso que é preciso diferenciar pensamento

de reflexão, sendo o pensamento algo involuntário e inesperado, enquanto a reflexão exige vontade, análise, esforço e demanda tempo.

Para Libâneo (2002), as concepções da formação de professores no panorama do século XXI tem mostrado divergência (e, ao mesmo tempo, uma convergência) entre três dimensões preponderantes: a acadêmica, a tecnológica e a prática. Em detrimento dessas dimensões, o autor sugere uma nova divisão, desta vez, em dois tipos de reflexividade: reflexividade neoliberal, de caráter produtivista e a reflexividade crítica, de caráter crítico-reflexivo.

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

Segundo Charlot (2002), o que de fato importa não é a pedagogia que o professor escolhe para se orientar², o que realmente faz a diferença é a qualidade/intencionalidade da aula que é ministrada em sala de aula. Sobre isto, faz um convite à reflexão, no sentido de que, todo professor compreenda que o seu papel docente não é, simplesmente, o de ensinar, mas o de fazer com que os alunos aprendam.

Ainda Charlot (2002, p. 98), lança mão dos seguintes questionamentos: o aluno tem ou não uma atividade intelectual? [...], qual é o sentido dessa situação para o próprio aluno [?], e qual o prazer que o aluno pode encontrar na atividade intelectual [?]. Não podemos planejar as atividades docentes sem pensar nos conhecimentos que os alunos já possuem, sem ouvi-los, nem sem questioná-lo sobre o ensino e a sua respectiva aprendizagem. Posto que

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

Ghedin (2002), afirma que é justamente na relação entre a teoria e a prática que se constrói o saber docente, sendo este, resultado de uma longa organização e sistematização do conhecimento que fora construído historicamente pela sociedade. E, entende com isso que, a função do professor nesse sentido é a de ser responsável pela transmissão desses saberes já produzidos.

Embora, a divisão (irracional?) do trabalho docente, sob a orientação dos modos de produção capitalista acaba por separar quem ensina de quem pesquisa, e vice-versa. Com isso, se

² Seja a pedagogia tradicional, a pedagogia nova, a pedagogia produtivista ou a pedagogia histórico-crítica.

perde a finalidade da escola, que é promover a formação cidadã, que influenciada pela concepção reducionista, voltada apenas ao preparo de mão de obra para o mercado de trabalho. Contudo,

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

O saber docente e sua *práxis*³ tem a potencialidade de superação do modelo produtivista de educação, produzindo deste modo, a autonomia e a emancipação dos professores, na tentativa de revolucionar a sociedade, a começar pela consciência de classe social, que deve orientar o seu lugar de fala, e, portanto, de resistência e de luta.

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

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

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

3 CATEGORIA TRABALHO COMO PRINCÍPIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Não existe sociedade sem educação, nem tão pouco, sociedade sem trabalho, em outras palavras, a sociedade só existe porque reproduz continuamente circunstâncias de educação e de

³ Ação-reflexão-ação.

labor. Isso significa [dizer] que [...], apenas o ser humano trabalha e educa” (SAVIANI, 2007, p.152).

O ser humano é um animal racional e social que tem consciência (em si e para si) e se constrói por meio da elaboração da subjetividade e identidade na relação com os outros. Ninguém se humaniza sozinho pois é por meio das relações sociais que se promovem as aprendizagens.

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

A concepção marxista tem o trabalho como ontológico e ontocriativo, sendo com isto formativo e formador. Em contrapartida, na ótica liberal prevalece a concepção do trabalho como alienante e alienador visto como forma de exploração e expropriação do saber e da força do trabalhador. Adorno sobre os dias atuais, destaca que

[...] a educação já não diz respeito meramente à formação da consciência de si, ao aperfeiçoamento moral, à conscientização. [...]. A “consciência” já não seria apreendida como constituída no plano das representações, [...]. A consciência já não seria “de”, mas ela “é”. [...] num progressivo aperfeiçoamento em direção à universalidade, [...] nos defronta como totalidade pronta, sólida, corria que se estabelece uma “experiência” em que se apresenta efetivamente [...], a universalização da forma social do trabalho alienado, deformador; a formação se desenvolveria como um déficit ético no capitalismo. A experiência formativa pelo trabalho social acompanha o desenvolvimento do processo de trabalho e tudo o que isto representa em termos de transformações culturais, científicas, tecnológicas etc. [...] o trabalho forma, mas a realidade objetiva é a reificação, a coisificação do processo formativo que corresponde ao trabalho alienado e alienante regido pela acumulação do capital, trabalho morto. (1995, p.15-18).

Cabe aceitar que o binômio trabalho e educação não está posto como interesses das classes sociais (dominante e dominada), e, com isso, compreender que

o funcionamento da sociedade capitalista neoliberal, a qual não está pensada para todos, mas para a parcela dos incluídos, que é minoria, enquanto a maioria vive à margem do que é produzido pela sociedade e, dessa forma, é alijada de direitos básicos. Ao mesmo tempo, uma pequena minoria se apropria do que produz essa maioria. [...], compreende-se que a histórica dualidade estrutural na esfera educacional não é fruto da escola, mas da sociedade dual/cindida em que se vive, por imposição do modo de produção capitalista. Nesse sentido, exige-se da escola que esta se estruture de forma dual no sentido de fortalecer o modo de produção do capital que se baseia na valorização diferenciada do trabalho intelectual e do trabalho manual, do trabalho simples e do trabalho complexo. Portanto, romper completamente a dualidade estrutural da educação escolar não depende apenas do sistema educacional, mas antes da transformação do modo de produção vigente. (MOURA, 2014, p. 14).

Assim, antes de falar de formação de professores, é preciso compreender o que se chama de crise da educação no Brasil, e com isso, refletir sobre a contradição entre o avanço da educação e os interesses do capital, posto que, historicamente, o ato de trabalhar e educar propicia formar e moldar a própria identidade, ou seja, os homens aprendem a produzir, produzindo, e com isso, além de produzir a sua existência também forma a sua identidade no ato de produzir, quer dizer – adaptando a natureza a si, transformando-a e se transformando, (SAVIANI, 1991).

Em educação para além do capital, (MÉSZÁRIOS, 2008), salienta que pensar uma educação para humanização, cabe, primeiramente, romper com o viés desumano do capital. O que, pela lógica, princípios e interesses capitalistas, findam por segregar, alienar, explorar e excluir. Assim, educar consiste na indissociabilidade entre o *Homo faber* e o *Homo sapiens*, quer dizer – reverter a atual lógica estrutural da educação. Com isso, reconhecer o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, reconhecendo, portanto, a relação trabalho e educação em sua dimensão ontológica, forma de significação da essência da existência humana, e, propiciadora de potencialidades criativas, emancipadoras, e, produtoras de transformações sociais.

Em dez novas competências para ensinar, (PERRENOUD, 2000), defende que cabe ao professor aprender a administrar a sua própria formação continuada, já que esta é necessária, pois a escola não é algo imutável, nem tão pouco, um fim em si mesma. Além disso, todas as competências docentes se configuram como exercícios constantes na busca pelo aprimoramento profissional.

Entendemos que a licenciatura é o lugar seguro para a formação inicial de professores, inclusive, para os que irão atuar na educação profissional. O ciclo da formação inicial possibilita aprendizagens conceituais como cultura, sociedade, didática, comunicação, economia, psicologia, entre outras. Já a formação continuada, permite aos diplomados a atualização dos saberes necessários ao magistério por meio de estudos sobre a categoria trabalho docente por meio dos acontecimentos institucionais, experimentados no planejamento da rotina escolar coordenada pelas equipes pedagógicas, ou por meio da participação em congressos e eventos científicos (TAVARES; MEDEIROS, 2018).

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

Esse ciclo transformador é um movimento extraordinário por possibilitar a superação das lacunas conceituais sobre o trabalho docente. Essa necessidade de ampliar o repertório formativo ao longo da experiência no magistério é uma característica muito forte na profissão, destacadamente, quando pensamos em professores imersos em contextos de educação

profissional em função da escassez dos conceitos que deveriam constar nos currículos das licenciaturas (TAVARES; MEDEIROS, 2018).

4 ALTERNATIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Para compreender a formação continuada de professores licenciados e a sua possível contribuição para a educação profissional, fizemos inicialmente um estudo bibliográfico apoiado na literatura da área.

Nesse sentido, destacamos os conceitos e as concepções relativas aos saberes docentes sinalizando os estudos de Perrenoud (2000) e Tardif (2014); e sobre a reflexividade docente e os tipos de formação continuada sinalizamos Pimenta e Ghedin (2002), Charlot (2002), Libâneo (2002), Sacristán (2002) e Vasconcellos (2009).

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

Podemos classificar uma significativa variedade e possibilidades de formação continuada como expressão da superação dos velhos dilemas e dos novos desafios na educação.

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

As teorias progressistas da formação docente exaltam que um fazer docente exitoso implica no equilíbrio entre a teoria e a prática, conseguindo assim articulação desses saberes docentes. Esse desafio é maior no campo da Educação Profissional, pois envolve articular os próprios saberes e áreas específicas de profissões.

A partir do estudo bibliográfico realizado, apresentamos o quadro 1 em que sistematizamos diversas alternativas de formação continuada enquanto atividades voltadas ao crescimento pessoal e profissional docente, a serviço da melhoria do fazer pedagógico em sala de aula, destacadamente em educação profissional.

Quadro 1: Possibilidades de Formação Continuada em Educação Profissional

Possibilidades	Potencialidades	Fragilidades	Frequências	Referências
Conselhos (de classe e escolar)	Reflexão coletiva. Troca de saberes da teoria e da prática.	Falta de planejamento, ausência da pauta de reunião.	De acordo com o calendário letivo de cada instituição escolar.	Perrenoud (2000) Libâneo (2002) Pimenta (2002) Tardif (2014)
Reuniões Pedagógicas	Reflexão coletiva. Troca de saberes da teoria e da prática.	indefinição da temática e do ministrante dos conteúdos.	De acordo com o calendário letivo de cada instituição escolar.	Perrenoud (2000) Libâneo (2002) Pimenta (2002) Tardif (2014)
Metacognição	Reflexão sobre o próprio processo de pensamento.	Baixa qualidade dos conteúdos consultados e falta de orientação.	Contínua, de acordo com o interesse e disponibilidade de cada professor.	Perrenoud (2000) Doly (1999) Pimenta; Anastasiou (2002)
Autoformação	Aprendizagem motivada pela real necessidade e interesse formativo.	Baixa qualidade dos conteúdos consultados e falta de orientação.	Contínua, de acordo com o interesse e disponibilidade de cada professor.	Perrenoud (2000) Tardif (2014) Andrade; Melo (2016)
Grupos de Estudos e Pesquisas	Reflexão coletiva. Troca de saberes da teoria e da prática.	A coletividade pode dificultar as escolhas dos estudos, e seu vigor formativo.	De acordo com o calendário de reuniões de cada grupo.	Anastasiou; Alves (2015) Perrenoud (2000) Tardif (2014)
Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu (Capacitação, Extensão, Aperfeiçoamento e Especialização) ⁴	Ensino orientado de acordo com a política de formação das instituições privadas.	O determinante se torna determinado. como via de regra, a formação é entendida como preparo técnico.	Por meio de Edital de seleção e a permanência de 1 a 2, 1 a 12, 6 a 12 e de 12 a 24 meses, respectivamente.	Pimenta; Anastasiou (2002) Pimenta (2002) Tardif (2014) Andrade; Melo (2016)
Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado e Doutorado) ⁵	Produção do conhecimento em educação ou áreas correlatas.	O itinerário formativo poder vir a não dialogar com a Educação Profissional.	Por meio de Edital de seleção e a permanência de 2 a 3 e de 3 a 4, respectivamente.	Perrenoud (2000) Anastasiou; Alves (2015) Tardif (2014) Andrade; Melo (2016)
Estágio Pós-Doutoral	Produção do conhecimento em educação ou áreas correlatas.	O itinerário formativo poder vir a não dialogar com a Educação Profissional.	Por meio de Edital de seleção e a permanência 1 a 3 anos, geralmente com o incentivo de bolsas.	Perrenoud (2000) Anastasiou; Alves (2015) Tardif (2014)

⁴ Com ou sem recursos próprios dos professores.

⁵ Sendo nas modalidades Profissional ou Acadêmico, com ou sem recursos próprios dos professores.

Encontros de Formação⁶	Ensino orientado por interesses políticos e ideológico dos governos de cada ente federativo.	A formação se resume ao preparo técnico e cumprimentos de metas pré-estabelecidas	De acordo a oferta dos entes federativos.	Pimenta (2002) Tardif (2014) Andrade; Melo (2016)
--	--	---	---	---

Fonte: Elaboração própria.

A elaboração desse quadro teve por finalidade a sistematização das possibilidades de formação continuada de professores licenciados no contexto da Educação Profissional. Em primeiro lugar, é preciso esclarecer que em nossa pesquisa fizemos a delimitação, formação continuada para professores licenciados, pois na nossa compreensão, deve ser diferente da que é voltada para professores (com cursos de bacharelado e tecnólogo) em atuação na educação profissional.

O professor licenciado em atuação na Educação Profissional precisa lançar mão de todas essas possibilidades de formação continuada como forma de estudar e aprender constantemente, com o intuito de ascender de forma pessoal e profissional, e com isto, (res)significar a sua prática pedagógica.

Nesse estudo, defendemos que formação continuada é o que resta ao professor em atuação na educação profissional para dá sentido e embasamento ao seu saber, ao seu fazer, bem como, ascender profissional e pessoalmente, pois fazer implica em saber, tendo a clareza que conhecimento é poder, inclusive, conseguir transformá-lo e transformar-se.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre formação continuada aponta que é preciso conhecer as ideias e práticas que devem orientar para a formação de professores transformadora. É preciso criar e ir além de encontros de repetição de falas, de apresentação de slides, com ausência de planejamento, reflexividade, objetividade e potencial mediador.

A formação continuada para professores licenciados precisa ocupar centralidade nas agendas escolares de educação profissional, pois muito se afirma as necessidades formativas dos professores bacharéis e tecnólogos, e em contrapartida, não se enfatiza sobre as formas e os tipos de formação continuada transformadoras para professores licenciados.

Portanto, para além das responsabilidades das instituições escolares, cabe ao próprio professor saber mediar a própria formação continuada, o que implica firmar um compromisso

⁶ Ofertados pelos entes federativos.

(ético, estético, social e político) com a sociedade, pois, educa quem tem um compromisso, um projeto, uma finalidade e uma intencionalidade, isso não se resume simplesmente em fazer ciência, primeiramente exige vontade de fazer acontecer, de transformar, e com isso, transformar-se.

6 REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, Tradução Wolfgang Leo Maar. 1995.
- ANASTASIOU, Leá das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de Ensinagem na Universidade**. – 10. ed. – Joinville, SC: Editora Univille, 2015.
- ANDRADE, Erika dos Reis Gusmão; MELO, Elda Silva do Nascimento (orgs.). **Formação docente e representações sociais: entre o vir a ser, o saber e ser professor**. – Curitiba: CRV, 2016.
- CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro, (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. – São Paulo: Cortez, 2002.
- DOLY, A. M. Metacognição e mediação na escola. *In*: GRANGEAT, M. (coord.) **A Metacognição: um apoio ao trabalho dos alunos**. Porto: Porto Editora, 1999.
- FERREIRA, Adir Luiz. **O cotidiano escolar e as práticas docentes**. – Natal: EDUFERN, 2000.
- GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro, (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. – São Paulo: Cortez, 2002.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. por João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro, (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. – São Paulo: Cortez, 2002.
- MÉSZÁRIOS, István. **A educação para além do capital**. Trad. por Isa Tavares. – 2. ed. – São Paulo: Boitempo, 2008. – (Coleção mundo do trabalho)
- MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional** [recurso eletrônico]. – Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. – (Coleção formação pedagógica; v. 3). Disponível em <portal.ifrn.edu.br/ifrn/.../trabalho-e-formacao-docente-naeducacao-profissional>. Acesso em 05 de junho de 2015.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. – trad. Patrícia Chittoni Ramos. – Porto alegre: Artmed, 2000.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. – São Paulo: Cortez, 2002.

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

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

SACRISTÁN, José Jimeno. Tendências investigativas na formação de professores. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** – São Paulo: Cortez, 2002.

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

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

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

TAVARES, Andrezza M. B. N; MEDEIROS, DAYVYD L. M. de. IFRN, PIBID e educação profissional: aproximações, análises e projeções. **Ciência Sempre.** Nata, RN: Revista da FAPERN, v. 1, n. 1, p. 30-38, nov./dez. 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Currículo: a atividade humana como princípio educativo.** – São Paulo: Libertad, 2009. – (Coleção cadernos pedagógicos do libertad; v.7).