

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA MEDIADA PELO CONSELHO DE CLASSE: POSSIBILIDADES PARA UMA CONSTRUÇÃO SIGNIFICATIVA

Bernardino Galdino de Sena Neto
Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender como a prática do Conselho de Classe no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) campus Caicó e Currais Novos contribui para o processo formativo pedagógico dos professores não licenciados, por considerar a confluência de saberes que circulam naquele espaço. A discussão teórica se assenta em autores como Kuenzer, Ciavata e Machado (2008); Souza e Rodrigues (2017); Oliveira e Moura (2008); Pimenta (2007); Tardif (2013) dentre outros. Discute-se também a legislação pertinente a formação de professores contidas nos dispositivos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) 9.394/96, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e os documentos institucionais do IFRN como o Estatuto, o Regimento Geral, o Regimento Interno dos Campi, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018, além de uma pesquisa de campo com questões que indagarão sobre a possibilidade de formação mediada pelo conselho de classe com 40 professores bacharéis dos campi Caicó e Currais Novos. Como resultados espera-se que a pesquisa descortine um tipo de formação mediada pelo conselho de classe aos professores que participam deste efetivamente, trazendo para as instituições de ensino uma perspectiva de atuação do conselho que vai além da institucionalização dos mesmos, enquanto lugar de discussão dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos, também para um espaço de formação continuada de professores.

Palavras-chave: Educação Profissional, Conselho de Classe, Formação de Professores.

PEDAGOGICAL TRAINING MEDIATED BY THE CLASSROOM COUNCIL: POSSIBILITIES FOR A MEANINGFUL CONSTRUCTION

ABSTRACT

This article aims to understand how the practice of the *Conselho de Classe* (Classroom Council) at Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) Caicó and Currais Novos campuses contributes to the educational process of unlicensed teachers, considering the confluence of knowledge circulating in that meeting. The theoretical discussion is based on authors such as Kuenzer, Ciavata and Machado (2008); Souza and Rodrigues (2017); Oliveira and Moura (2008); Pepper (2007); Tardif (2013) among others. In addition to it we focus our discussion in the importance of the legislation the teachers training presented in the legislation such as Federal Constitution from 1988, Basic Guidelines Legislation (LDB) 9.394/96, National Plan for Education (PNE) 2014-2024 and IFRN institutional documents such as Statute, the General Regulations, the Campus Internal Regulations, the Pedagogical Political Project (PPP) and the Institutional Development Plan (PDI) 2014-2018. We still promoted a field research with

questions that will inquire about the possibility of formation mediated by the classroom council with 40 bachelor teachers of Caicó and Currais Novos campuses. As a result, it is expected that the research unveils a kind of formation mediated by the class council to the teachers who participate in it effectively, bringing to the educational institutions a perspective of action of the council that goes beyond their institutionalization, as a place of discussion of the teaching and learning processes for students, also as a space for continuing teacher training.

Keyword: Professional Education, Classroom Council, Teacher Training

INTRODUÇÃO

A formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica – EPT no Brasil, historicamente, foi permeada por condições e arranjos que em muito desvalorizou o trabalho do profissional docente e que segundo Machado (2008) tem relação direta com a falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas que assegurassem uma sólida formação.

Em um breve percurso histórico a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, em 1917, foi um marco na proposta de desenvolver cursos e programas especiais de formação de professores. Sendo extinta em 1937 e contando com mais de cinco mil matrículas durante seu funcionamento, apenas habilitou 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).

Ainda segundo Machado (2011) 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 a visão corporativista do Estado Novo 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.

Atendendo a demanda por este tipo de formação, proposta na Lei Orgânica do Ensino Industrial, por iniciativa da Comissão Brasileiro-Americana do Ensino Industrial – CBAI no Brasil foi desenvolvido o primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial, em 1947, no Rio de Janeiro, com duração de um ano e três meses.

Com o estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 4.024/61, o Governo Federal passou a regular o magistério na 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, trazia a separação entre os locais de formação dos professores do Ensino Médio que deveriam ser formados nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a formação para os professores do ensino técnico que deveria ocorrer em cursos especiais de educação técnica (SOUZA; RODRIGUES, 2017).

A LDB de 1961 traz ainda dois aspectos que chama a atenção: o primeiro refere-se à dualidade na formação de professores que embora pertencentes ao mesmo nível por via legal separavam-se em Ensino Médio propedêutico e o Ensino Técnico tratados de forma distinta e independentes; e o segundo referente a 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 4.024/61 só veio por meio do Parecer do Conselho Federal de Educação CFE nº 12/1967 que esclarecia a finalidade dos cursos.

Com base neste 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).

A partir da determinação de formação de professores em nível superior para o ensino de segundo grau, tanto das disciplinas gerais como as técnicas instituída pela Lei 5.540/68 da chamada 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).

Como o decreto flexibilizava em 5 anos o prazo para os professores sem formação se adequarem, o Ministério da Educação e Cultura – MEC instituiu, como forma de habilitar esses profissionais e sanar a carência de professores de ensino técnico, por meio do Decreto-Lei 616/69 uma agência executiva do Departamento de Ensino Médio do MEC, a Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional – CENAFOR (SOUZA; RODRIGUES, 2017).

Nesse sentido foram desenhados, com base na Portaria Ministerial nº 339/70, os cursos emergenciais, denominados Esquema I com carga horária de 600 horas – para complementação pedagógica de portadores de diploma de nível superior relacionado à habilitação pretendida e se compunha das disciplinas: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau, Psicologia da Educação, Didática e Prática de Ensino – e Esquema II – 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 na unificação da formação de professores para a educação profissional na década de 70 como a criação da Lei 5.592/71 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 a demanda de formação de mão-de-obra qualificada para atender ao parque industrial que crescia em função da vinda de multinacionais incentivadas pelo governo brasileiro.

Também nesse contexto foi criada a Portaria nº 396/77 que instituiu a licenciatura plena para a formação especial de 2º grau em paralelo com a Resolução nº 3/77 que fixou o currículo mínimo para essa 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).

Na década de 1980 o CFE aprovou outra Resolução nº 7/82, alterando os artigos 1º e 9º da Resolução nº 3/77 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 (MACHADO, 2008).

Com a extinção dos órgãos dedicados à formação docente para o ensino técnico vinculados ao MEC em 1986, dentre eles o CENAFOR, o MEC tratou de editar normativa para cursos regulares de licenciatura plena em matérias específicas do ensino técnico industrial de 2º grau, texto que se estendeu, grosso modo, até a década de 1990 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96.

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 a partir no contexto de intenso embate de forças ocorridas na sociedade um pouco mais participativa quando da formulação de políticas públicas, de modo geral a LDB 9.394/96 trata da formação de professores instituindo a formação mínima em curso de licenciatura plena em universidades e institutos superiores de educação, para que os profissionais possam atuar na educação básica, em seu Art. 62.

Nesse contexto a LDB trouxe referências gerais para a formação de professores, extensivas aos de disciplinas específicas, formação mediante relação teoria e prática além de aproveitamento de estudos e experiências anteriores dos alunos desenvolvidas em instituições de ensino e em outros contextos agregando possibilidades formativas diversificadas (MACHADO, 2008).

No contexto atual, o Plano Nacional de Educação – PNE com vigência de 2014 a 2024, quatro metas se destacam quanto a valorização do profissional da educação. A meta 15 traz a perspectiva de garantia entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios de planos de formação, em consonância com os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que garantam formação em nível de licenciatura para todos os profissionais da educação básica.

A meta 16 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, além das metas 17 e 18 que 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.

Referente o Art. 2º do PNE 2014-2024 que se refere a valorização dos profissionais da educação, Machado (2011) traz que os desafios da formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica se manifesta de vários modos, especialmente quando se leva em conta as novas necessidades e demandas político-pedagógicas dirigidas a ela.

Faz parte ainda desse arcabouço a Resolução 2, de 01 de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior em cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados, cursos de segunda licenciatura, e formação continuada. Assim,

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p.13).

Destaca-se no contexto desta proposta de tese, o parágrafo único a referida resolução que coloca a formação continuada como o desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério onde se leva em conta o respeito ao protagonismos do professor em um espaço-tempo em que seja permitido a este além de refletir criticamente, aperfeiçoar a sua prática, como também o diálogo e a parceria com atores e instituições capazes de contribuir para o alcance de melhores índices de qualidade para o trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (BRASIL, 2015).

Impacta ainda dizer que ao tratar da valorização dos profissionais do magistério o Art. 18 traz no parágrafo 3º que essa valorização deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e integrante de sua formação inicial e continuada que pode acontecer nos diversos espaços dentro da escola, dentre eles nas reuniões com pais, conselhos ou colegiados escolares, como também na participação em reuniões e grupos de estudos e/ou trabalho, de coordenação pedagógica e gestão da escola (BRASIL, 2015).

Nesse sentido o objetivo geral deste trabalho consiste em Compreender como a prática do conselho de classe no IFRN campus Caicó e Currais Novos contribui para o processo formativo pedagógico dos professores não licenciados, tendo como objetivos específicos: Discutir os diversos saberes que circulam nos conselhos de classe; Explicar como esses saberes permitem formação continuada em questões pedagógicas para os docentes não licenciados; Avaliar a efetividade da formação propiciada nos conselhos escolares para os docentes não licenciados.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A discussão sobre formação continuada a partir da atuação dos conselhos de classe parte da expectativa de formação propiciada por meio de saberes que circulam nos espaços colegiados, ampliando a ideia do conselho de classe apenas como um espaço burocrático, que historicamente tem se apresentado como lugar específico para decidir problemas, e indo ao encontro da perspectiva do conselho como um espaço de dimensão formativa, onde transitam saberes na

perspectiva de formação permanente do professor e conseqüentemente dos demais participantes o colegiado.

Nesse contexto, ao considerar o conselho de classe, a concepção de aprendizagem se materializa pela oportunidade do diálogo constante entre as partes que configuram o referido colegiado, tendo na ação da discussão coletiva e participativa o principal meio propagador do processo de aprendizagem que está em constante transformação e da qual faz parte a sociedade humana em qualquer tempo da sua história.

Considerando a necessidade do trabalho coletivo que eleve a emancipação do saber docente, Gadotti (2011) traz a importância da troca de experiência entre pares, através de relatos de experiências, oficinas e grupos de trabalho que proporcione formação por meio da cooperação. Nesse sentido a ação coletiva de aprender proporciona a autonomia necessária ao desenvolvimento de saberes na escola mediante a participação colaborativa e ativa dos sujeitos envolvidos nos processos escolares de uma forma geral.

Segundo Imbernón (2010) a colaboração é um processo que ajuda a compreender a complexidade do trabalho educativo, dando melhores respostas às situações problemáticas da prática. Assim, “quando os professores aprendem juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências, informações e a buscar soluções. (IMBERNÓN, 2010, p. 78).

Ao considerar a transposição do trabalho individual para o trabalho coletivo, Imbernón enfatiza que o ensino e conseqüentemente a aprendizagem se converteu em um trabalho coletivo necessário e imprescindível na busca pela melhora do processo de trabalho dos professores, da organização das instituições educacionais e da aprendizagem dos alunos.

Gadotti (2011) refere que os sistemas de ensino precisam compreender a importância da formação do professor através de um projeto comum de trabalho focado na formação política do professor, e não na formação individualista e competitiva comum nas práticas atuais. Portanto, “Mais do que uma formação técnica, a função do professor necessita de uma formação política para exercer com competência a sua profissão” (GADOTTI, 2011, p. 43).

Logo Imbernón complementa que a formação do professor deve estar centrada na escola, e refletir sobre as práticas escolares dos professores, desenvolvendo na prática um paradigma colaborativo entre os profissionais de educação. Assim é emergente a necessidade de “aprender de forma colaborativa, dialógica, participativa, isto é, analisar, comprovar, avaliar, modificar em grupo” (IMBERNÓN, 2010, p. 66).

Construir uma educação profissional pautada nos processos de participação requer, portanto, “Aprender em um ambiente de colaboração, de diálogo profissional e de interação social: compartilhar problemas, fracassos e sucessos. Criar um clima de escuta ativa e de comunicação” (IMBERNÓN, 2010, p. 66).

Ao assumirmos o conselho de classe como espaço de circulação de saberes já consolidados e de construção de novos saberes, Pimenta (2007) entende que na sociedade contemporânea se faz cada vez mais necessário o trabalho do professor enquanto mediador nos processos constitutivos da cidadania para os alunos.

Nesse processo, tendo o conselho de classe como suporte para discutir as questões de ensino e aprendizagem, não só os alunos ganham no processo político de formação enquanto partícipes, mas também os próprios professores, já que o ambiente do conselho de classe passa a ser um espaço de intenso movimento formativo, a partir das discussões e análises realizadas para o processo de decisão colegiada.

Partindo desse contexto formativo que tem no professor seu principal difusor, Pimenta (2007) e Tardif (2013) elencam saberes imprescindíveis à prática docente e que colaboram diretamente para a auto formação dos mesmos, como também para a comunidade participante dos conselhos. Assim, a seleção de saberes elencados por Pimenta (2007) subdivide-se em: experiência; conhecimento e saberes pedagógicos. Para cada categoria, a autora propõe sistematizações específicas.

O saber da experiência advém da própria vivência do professor enquanto aluno, pois quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm experiências práticas sobre o que é ser professor. Dessa forma, é a “experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar” (PIMENTA, 2007, p. 20).

Quanto ao saber docente do conhecimento, inspirado em Edgar Morin (1993), traz que “conhecimento não se reduz a informação” (PIMENTA, 2007, p. 21). Nesse sentido não basta expor-se aos meios de informação para adquiri-los, mas é preciso operar com as informações e a partir delas chegar ao conhecimento.

É nesse aspecto que se ancora a necessidade de transitar entre e com esses saberes nos conselhos de classe das instituições de Educação Profissional dos Institutos Federais, uma vez serem estes, espaços escolares que caminham na direção da formação humana integral. Sendo

assim, congregam a formação técnica à formação propedêutica, que valoriza o ser humano enquanto sujeito crítico e participativo na construção da sociedade contemporânea.

Na direção dos saberes pedagógicos Pimenta (2007) aponta para o entendimento geral de que saberes docentes estão diretamente ligados à ideia de saber ensinar. Isso revela uma importante contradição, pois de um lado mostra a ânsia dos alunos por técnicas que possam ser aplicadas ao ensino e por outro o reconhecimento de que para ensinar não bastam apenas a experiência e os conhecimentos específicos, mas os saberes pedagógicos e didáticos interligados.

Nessa linha de discussão Tardif (2013), busca identificar e definir os diferentes saberes presentes na prática docente. Para isso enfatiza que o saber docente se compõe de vários saberes provenientes de diversos fatores, sendo eles os saberes profissionais e os saberes pedagógicos. Estes últimos subdivididos em saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Para ele, “todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber [...] mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem” (TARDIF, 2013, p. 35).

Assim, implica compreender que os saberes docentes circulantes nos conselhos de classe são essenciais para a formação dos indivíduos que fazem parte daquele colegiado, uma vez que favorece aprendizagem coletiva e participativa.

Dentre as categorias elencadas por Tardif tem-se os saberes profissionais como o conjunto de saberes sistematizados e transmitidos pelas instituições escolares. Os saberes pedagógicos apresentam-se como concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas de representação e orientação da atividade educativa (TARDIF, 2013).

A categoria dos saberes pedagógicos se subdivide em: saberes disciplinares como o conjunto de saberes que acontece mediante a incorporação à prática docente de saberes sociais definidos e selecionados pelas instituições universitárias; os saberes curriculares que se apresentam efetivamente através dos objetivos, conteúdos e métodos de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar; e os saberes experienciais oriundos da prática dos professores no exercício de suas funções, onde desenvolvem saberes específicos com base em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio (TARDIF, 2013).

Portanto, esses elementos contribuem para a fluência dos saberes nos espaços de participação dos conselhos de classe por se tratarem de aspectos próprios do trabalho docente na

escola, e que tem no encontro e no confronto dos saberes sua principal funcionalidade, contribuindo para fazer da escola um espaço dialógico de participação e interação contínua, e conseqüentemente trazendo para a prática, ensaios de formação continuada de professores na escola.

METODOLOGIA

A viabilidade de realização desta pesquisa de doutorado se assenta no estudo de três elementos essenciais: a literatura nacional e internacional sobre formação continuada de docentes; o estudo da legislação educacional referente ao tema e por último a utilização de pesquisa de campo com profissionais docentes do campus Caicó e Currais Novos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

A literatura que dará suporte a discussão teórica da pesquisa se concentrará em autores como Kuenzer, Ciavata e Machado (2008) e Souza e Rodrigues (2017) que traçam a formação de professores numa perspectiva histórica; Oliveira e Moura (2008) que discutem a formação de professores na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; Pimenta (2007) e Tardif (2013) que discute a construção dos saberes e da identidade docente; Moraes e Henrique (2017) que discutem os sentidos da formação e dos saberes docente para a educação profissional, além de outros sugeridos pela orientação.

Quanto as fontes documentais servirão de base: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394/1996 e as demais portarias que regulamentam ou alteram a referida lei; o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, regido pela Lei 13.005/2014. Quanto aos documentos institucionais do IFRN: Estatuto 2009; Regimento Geral 2010; Regimento Interno dos Campi 2011; Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018 e o Projeto Político Pedagógico (PPP) 2012.

Relativo a pesquisa de campo, a amostra consistirá em 20 (vinte) professores bacharéis do campus Caicó e 20 (vinte) professores bacharéis do campus Currais Novos, totalizando 40 docentes entrevistados. As entrevistas ocorrerão mediante a aplicação de um questionário com 10 (dez) perguntas fechadas com opções de respostas e espaço para comentários e 5 (cinco) perguntas abertas que indagarão sobre a possibilidade de formação mediada pelo conselho de classe durante as reuniões, objetivando responder aos objetivos propostos.

Sobre a técnica de coleta de dados chamada de entrevista Severino (2007) traz que esta técnica se traduz na interação entre pesquisador e pesquisado, onde “o pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam” (SEVERINO, 2007, p. 124).

Por esta ação a pesquisa se caracterizará de um estudo qualitativo pois propiciará o entendimento das questões propostas a partir da subjetividade das falas dos entrevistados. Sobre a abordagem qualitativa Minayo coloca que estas “se conformam melhor a investigação de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos autores, de relações e para a análise de discursos e de documentos” (MINAYO, 2014, 57).

Segundo a autora acima citada esse tipo de método permite desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos propiciando a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos, o que se alinha a proposta desta pesquisa por considerar a formação docente a partir de um espaço – conselho de classe – dedicado a resolução de questões de ensino e aprendizagem, não existindo ainda, segundo pesquisas no banco de dissertações e teses da CAPES utilizando como referência o termo “conselho de classe e formação docente” estudo nessa perspectiva, trazendo originalidade e inovação para a proposta de tese ora apresentada.

CONCLUSÃO

Sendo este trabalho parte do projeto de uma pesquisa de doutorado em andamento, espera-se como resultados que os elementos que norteiam a formação continuada de professores tenham como espaço, também as relações mediadas pelo conselho de classe uma vez que a compreensão daqueles espaços, enquanto espaços de circulação de saberes (políticos, científicos, pedagógicos, sociais, culturais dentre outros) podem proporcionar uma formação dos professores que participam efetivamente dos conselhos de classe, mediada pela confluência de saberes que circulam naquele espaço, trazendo para as instituições de ensino uma perspectiva de atuação com conselho que vai além da institucionalização dos mesmos, enquanto lugar de discussão dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos, para um espaço de formação continuada de professores, também.

A expectativa de elucidação da hipótese levantada parte da visão de que o conselho se constitui em um espaço político de forte influência nas instituições de ensino e que precisa ser pesquisado sob suas diversas possibilidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Resolução CNE nº 02/2015**, de 01/07/2015. 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. DOU nº 124, de 02/07/2015, Seção 1, pág. 8-12, Brasília/DF: 2015.

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 de janeiro de 2019.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 120 p.

MACHADO, L. R. de S. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional**. In: Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, (jun. 2008 -). – Brasília: MEC, SETEC, 2008.

_____. **O desafio da formação de professores para a EPT e PROEJA**. Educação & Sociedade (Impresso), v. 32, p. 689-704, 2011.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidades e saberes de docência. In: _____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 15-34.

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 jan. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

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.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.