

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA CONSTRUÇÃO NECESSÁRIA

CONTINUING EDUCATION FOR VOCATIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION TEACHERS: A NECESSARY CONSTRUCTION

Fernanda Amaral Figueiredo 1
Josimar de Aparecido Vieira 2
Ana Sara Castaman 3

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO). Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da área de Contabilidade do IFRO – Câmpus Porto Velho Zona Norte.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0661538690779494>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8758-0639>.
E-mail: fernanda.amaral@ifro.edu.br

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0521946218695103>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3156-8590>.
E-mail: josimar.vieira@sertao.ifrs.edu.br

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0260327866661542>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5285-0694>.
E-mail: ana.castaman@sertao.ifrs.edu.br

Resumo: Este ensaio analisa o processo de formação continuada de professores da EPT, tendo como referência o reconhecimento da prática docente como ponto de partida do processo formativo e o ambiente escolar como espaço de formação. Constituído numa perspectiva qualitativa e dialética, foi produzido por meio de pesquisa bibliográfica concentrada em obras de autores como: Alvarado-Prada, Freitas TC e Freitas CA (2010), Freire (1996), Imbernón (2011), Libâneo (2004), Marcelo (2009), Moura (2008), Nóvoa (2017), Vieira JA, Vieira MMM e Belucar (2018) entre outros. Na sua constituição apresenta a importância da formação continuada na profissão docente, diretrizes e políticas públicas de profissionalização e espaços e ações que podem ser considerados no processo de formação. As repercussões indicam que a formação continuada de professores da EPT deve ser incentivada no ambiente escolar, com adesão voluntária, dando voz ao professor, partindo dos problemas da realidade prática de forma coletiva, tendo a pesquisa como caminho para a ação-reflexão-ação da prática docente.

Palavras-chave: Formação Continuada. Saberes Necessários. Espaços e Ações de Formação.

Abstract: This essay analyses the process of continuous training of EFA teachers, with reference to the recognition of teaching practice as the starting point of the training process and the school environment as a training space. Constituted in a qualitative and dialectical perspective, it was produced by means of bibliographical research concentrated on works by authors such as: Alvarado-Prada, Freitas TC and Freitas CA (2010), Freire (1996), Imbernón (2011), Libâneo (2004), Marcelo (2009), Moura (2008), Nóvoa (2017), Vieira JA, Vieira MMM and Belucar (2018) among others. In its constitution it presents the importance of continued formation in the teaching profession, guidelines and public policies of professionalization and spaces and actions that can be considered in the formation process. The repercussions indicate that the continuous formation of EFA teachers should be encouraged in the school environment, with voluntary adherence, giving voice to the teacher, starting from the problems of the practical reality in a collective way, having the research as a path for the action-reflection-action of the teaching practice.

Keywords: Continuous Training. Necessary Knowledge. Spaces and Training Actions.

Introdução

A formação continuada de professores na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é fundamental, pois os conhecimentos adquiridos na formação inicial e as mudanças tecnológicas e sociais demandam atualização de competências, habilidades e atitudes. Buscando privilegiar a possibilidade de formação continuada no ambiente escolar, este ensaio discorre sobre o processo de formação continuada na EPT, abordando diferentes aspectos, desde políticas públicas, diretrizes, saberes necessários à docência, ações e espaços de construção de formação dando voz ao professor na construção de um processo formativo contínuo e efetivo.

Parte-se do pressuposto que a formação continuada de professores compreende um conjunto de ações que constituem o debate atual do campo educacional e que carecem de constantes reflexões, de modo a contribuir para a implementação de ações concretas que contribua para ampliar a qualidade do processo ensino-aprendizagem (VIEIRA JA; VIEIRA MMM; BELUCAR, 2018).

Partindo desta premissa, a questão que orienta este estudo está assim demarcada: como promover uma formação continuada de professores que atuam na EPT, onde os professores reconheçam a prática docente como ponto de partida do processo formativo e o ambiente escolar como espaço formativo? Segundo Cardoso (2012), no exercício da docência os professores estruturam seu agir e fazer a partir de uma avaliação das situações vivenciadas em sala de aula, sendo os saberes docentes construídos e mobilizados a partir da reflexão da vivência como professor.

Outrossim, a formação continuada de professores deve ser orientada por uma teoria. Sem desconsiderar a importância da prática, é preciso ressaltar a teoria não só para uma reflexão sobre novas possibilidades ao acesso do conhecimento, como para uma análise crítica da própria prática. Sem uma formação teórica sólida fica difícil, por exemplo, fazer uma análise histórica sobre a profissão docente, a escola e o conteúdo a ser ensinado no contexto social atual.

Destarte, é necessário partir do empírico para ultrapassá-lo, é preciso ir além da imediatividade das práticas cotidianas dos professores e procurar os processos essenciais que não se encontram nas representações habituais e no senso comum. O empírico, ao mesmo tempo que revela, esconde o concreto. O concreto, pois, não se confunde com o empírico, sendo este apenas um momento necessário do processo de conhecimento. Isto porque o concreto envolve relações, ou seja, é uma totalidade articulada, construída e em construção, que se dá e se revela na e pela práxis. O concreto, a essência das coisas, não é algo transparente que pode ser captado diretamente e, sendo assim, a passagem do empírico ao “concreto pensado” só pode se dar por meio da mediação da abstração, da análise. Assim, para que a compreensão da realidade pelo pensamento se torne possível, é indispensável contar com uma fundamentação teórica crítica acerca da educação brasileira, do mundo do trabalho e, especialmente sobre a EPT.

Por se tratar de uma temática abrangente, a produção deste trabalho foi orientada para responder as questões: qual a importância da formação continuada na profissão docente? Que diretrizes e políticas públicas de profissionalização devem fundamentar à docência da EPT? Que espaços e ações são possíveis de serem considerados no processo de formação continuada de professores da EPT? Desta forma, aborda os processos de formação continuada de professores da EPT para apontar alternativas de ações à melhoria desse processo.

Envolvido por essas indagações, este estudo foi produzido trilhando a abordagem qualitativa e dialética, seguindo os movimentos e contradições próprios dos espaços educativos. Contou com pesquisa bibliográfica sustentada em obras de Alvarado-Prada, Freitas TC e Freitas CA (2010), Cardoso (2012), Castaman e Vieira (2013), Cavalvante e Henrique (2017), Freire (1996), Garlindo e Inforsato (2010, 2016), Imbernón (2011), Libâneo (2004), Marcelo (2009), Moura (2008), Nóvoa (2017), Oliveira (2016), Pimenta e Anastasiou (2002), Pinto, Ramalho e Viana (2010), Ribeiro e Batista (2017), Silva (2018), Vieira JÁ, Vieira MMM e Belucar (2018), entre outros.

Decorrente deste encaminhamento, o trabalho está organizado em três seções: a primeira aponta a importância da formação continuada, as diretrizes que devem fundamentar a EPT, bem como as políticas públicas de profissionalização docente. Na segunda são apresenta-

dos espaços e ações de formação continuada em EPT e a terceira seção apresenta as considerações finais sobre a temática analisada.

Políticas públicas e diretrizes fundamentais para formação continuada de professores na EPT

Na EPT ingressam profissionais de várias áreas de formação com pouco ou nenhum conhecimento sobre as ciências da educação e sobre a prática docente. Neste contexto educacional a formação pedagógica é um desafio a ser vencido pelas instituições de ensino de EPT (RIBEIRO; BATISTA, 2017).

Nesta direção, Santos e Brancher (2017) evidenciam a fragilidade de políticas públicas de formação continuada diante da nova proposta de ensino para EPT, destacando que:

[...] o público é diferenciado e que o docente tem que promover a formação humana e a autonomia dos alunos juntamente com a formação profissional, afirmando que a formação de professores não é pensada com os professores, muitas vezes não é articulada frente às demandas que se apresentam, mostrando que a formação inicial de professores é muito focada na área técnica, deixando de lado a lógica de que serão professores (SANTOS; BRANCHER, 2017, p. 124).

Já para Barros, Ramalho e Viana (2017), a formação de professores no contexto educacional brasileiro implementadas por políticas públicas nas últimas décadas trata-se de ações de caráter emergencial, não caracterizando políticas efetivas.

Sendo uma das políticas públicas de formação continuada instituídas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/1996, que no seu artigo 62-A, parágrafo único, garante a formação continuada aos professores, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de formação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996).

Temos também a Lei nº 13.005/2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014 a 2024 que propõe elevar o nível de formação de 50% do corpo docente nacional em cursos de pós-graduação até 2024, sendo que o planejamento estratégico e a dimensão das demandas deverá ser elaborada em regime de colaboração, sendo fomentada nas instituições de ensino superior públicas de forma articulada entre os entes federados (BRASIL, 2014).

Como é possível observar há uma preocupação aparente a nível nacional com a melhoria do desenvolvimento profissional docente, sendo uma meta para 2024, que 50% dos docentes em âmbito nacional devem possuir curso de pós-graduação, sendo que estão incluídos neste percentual os professores que atuam na EPT da rede pública e privada.

No que diz respeito a formação continuada de professores, constata-se que a mesma sempre esteve ligada a atualização, buscando manter uma educação permanente que permita mediar para os estudantes aqueles conhecimentos científicos atualizados (ALVARADO-PRADA; FREITAS TC; FREITAS CA, 2010). Na atualidade, a formação continuada deve ir além de atualização de conhecimentos científicos e compartilhamento de práticas pedagógicas exitosas.

Deve-se reconhecer que os professores não mobilizam em sua prática somente os saberes recebidos em sua formação acadêmico-profissional, sendo produtores de saberes gerados no exercício de sua profissão, ou seja, os projetos de formação continuada docente devem ser fundamentados em vários saberes.

Para Santos e Brancher (2017) deve-se valorizar as narrativas de formação para constituição de grupos, dos saberes, da troca de experiências, deixando transparecer que os saberes docentes são estabelecidos diante das experiências vividas em seus trajetos formativos, um intenso desacomodar e reconstruir, refletindo-se sobre a prática profissional.

Nessa perspectiva, Cardoso (2012) detalha os saberes essenciais que devem fundamen-

tar a atividade docente em EPT e que podem servir como agenda para a formação continuada dos professores que nela atuam:

1. **Saberes relativos ao ensinar:** envolvem habilidades de motivação os alunos, capacidade de fazer relações entre os conhecimentos, articulando-os; conhecimento e criação de metodologias eficientes no processo de ensino aprendizagem.

2. **Saberes relativos ao ser e ao agir:** reflexão sobre sua prática docente, ter profissionalidade e profissionalismo, sendo competente, comprometido com o trabalho docente, ser paciente.

3. **Saberes relativos às finalidades da ação educativa:** ser como característica o desenvolvimento profissional docente continuamente, compromisso com a formação humana do aluno, buscando incorporar no seu fazer docente temas transversais (meio ambiente, desigualdade social, diversidade cultural, etc.); ter vontade de ensinar.

4. **Saberes relativos à área técnica e ao mundo do trabalho:** ter capacidade de aproximar a sala de aula e os alunos do mundo do trabalho, manter-se atualizado profissionalmente sobre os avanços tecnológicos na área de atuação docente, possuir vivência e experiência profissional, possuir amplo conhecimento teórico (CARDOSO, 2012, p. 126).

Além dos saberes essenciais à docência da EPT, o processo formativo contínuo, conforme Imbernón (2011), deve abarcar também cinco eixos de atuação na formação permanente:

1. **A reflexão prático-teórica** sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa.

2. **A troca de experiências entre iguais** para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores.

3. **A união da formação a um projeto de trabalho.**

4. **A formação como estímulo crítico** ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarianização, o individualismo, o pouco prestígio etc., e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc.

5. **O desenvolvimento profissional** da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional (IMBERNÓN 2011, p. 50-51).

Como é possível perceber, a formação continuada docente implica uma ação orientada para a transformação dos professores, possibilitando assim a modificação de suas concepções, valores, atitudes e ética, incluindo não somente o conhecimento aprendido, mas o saber fazer, o saber ser e o saber pensar (BARROS; RAMALHO; VIANA, 2017).

Neste entendimento, a formação continuada deve incentivar a apropriação dos saberes pelos professores, rumo à autonomia, e levar a uma prática crítico-reflexiva, abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente (SILVA; ARAÚJO, 2005).

Nesta perspectiva de formação continuada, Pinto, Barreiro e Silveira (2010) destacam que:

Investir na pessoa e dar um estatuto aos saberes da experiência é fundamental em todo processo educacional pela compreensão de que a “formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (PINTO; BARREIRO; SILVEIRA, 2010, p. 10).

Já Nóvoa (2017) defende três eixos que devem configurar os projetos de formação continuada de professores:

1. **Desenvolvimento pessoal:** importância de um conhecimento profissional partilhado, centrado no professor e na sua experiência profissional; criar redes de formação, um processo interativo e em constante mudança.
2. **Desenvolvimento profissional:** incentiva a construção de saberes produzidos pelo professor, trabalhando de um ponto de vista teórico e conceitual.
3. **Desenvolvimento organizacional:** investimento nas instituições escolares e seus projetos (NÓVOA, 2017).

Chegando a uma tentativa de síntese, pode-se afirmar que a materialização das políticas públicas assim como das diretrizes para formação continuada de professores na EPT apresentadas nesta seção constitui-se em uma das mais complexas tarefas que envolve uma série de fatores que devem ser considerados: conhecimentos, saberes docentes, trabalho coletivo, estudantes, instituição de ensino, mundo do trabalho, sociedade, contexto histórico, dentre outros. Deve se constituir em trabalho permanente de formação para a prática do professor devendo atingir as necessidades e possibilidades concretas da instituição de ensino.

Espaços e ações de formação continuada na EPT

O conselho Federal de Educação por meio da Resolução nº 2 de 2015, no seu artigo 16, traz a compreensão de formação continuada docente, conforme segue:

A formação continua 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. 53).

Buscando complementar o conceito de formação continuada Garlindo e Inforsato (2010) compreendem formação continuada:

[...] como ação formativa posterior à outra ação formativa primária que pode-se chamar de formação inicial (em nível superior em curso de graduação em licenciatura na maioria dos países do mundo e também no Brasil – exigência legal), portanto uma ação que se presta a dar continuidade a algo que se teve início, ao menos ao nível dos fundamentos e das bases teóricas e metodológicas gerais para a área ou nível de ensino que se pretende atuar/formar (GARLINDO; INFORSATO, 2010, p. 2).

Nesta perspectiva, a formação continuada de professores é ação posterior a formação inicial em cursos de licenciatura ou bacharelado, podendo esta ser realizada em forma de cursos de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, bem como por meio de outras ações formativas no âmbito institucional. Segundo Galindo e Inforsato (2016) há propostas e intenções de formação continuada, porém são restritas e não se voltam às necessidades dos professores, das escolas e alunos, valendo questionar a quem a formação continuada atende ou deveria atender. Sem sombra de dúvidas, palestras e cursos de pós-graduação são importantíssimos, mas formação continuada vai muito além.

Em pesquisa realizada por Vieira JA; Vieira MMM e Belucar (2018) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus Sertão*, os professores reconhecem como ações de formação continuada desenvolvida na EPT:

1. Leituras de obras relacionadas à área de formação e de obras gerais;
2. Realização de cursos de aperfeiçoamento na área de formação e de outras áreas;
3. Participação em congressos e outros eventos relacionados com a área de formação;
4. Participação em eventos científicos com comunicação e publicação de trabalhos;
5. Leitura de artigos de revistas especializadas - disponíveis na rede mundial de computadores – relacionados à área de formação;
6. Realização de cursos na modalidade de Educação a Distância;
7. Conversas/diálogos com colegas de trabalho (VIEIRA JA; VIEIRA MMM; BELUCAR, 2018, p.10).

Para Pinto, Barreiro e Silveira (2010) a formação como reciclagem, treinamento sofre

muitas críticas, pois não considera as experiências e a realidade cotidiana, não valoriza as necessidades e interesses dos professores, sendo necessárias ações efetivas de formação balizada em princípios que provoquem a reflexão sobre a prática e a realidade escolar vivenciada.

Para isso é necessário levantar os problemas que os professores enfrentam em seu trabalho cotidiano para, em seguida, separar o que é essência dos problemas de sua aparência, de sua manifestação, e ver como os problemas se estruturam, se desenvolvem e se relacionam, constituindo um todo articulado. Isso só é possível a partir da problematização da prática pelos professores e da introdução de uma fundamentação teórica, momento em que deve ser relacionado os problemas entre si e com a instituição de ensino como um todo, com a problemática educacional e com o contexto histórico-social mais ampliado.

Neste entendimento Silva e Araújo (2005) compreende a formação continuada como uma construção de conhecimentos e teorias sobre a prática docente, a partir da reflexão crítica; o ambiente escolar é visto como espaço de formação docente. Nessa perspectiva a instituição de ensino é o espaço principal de onde deve e precisam acontecer os projetos e atividades de formação continuada de professores (ALVARADO-PRADA; FREITAS TC; FREITAS CA, 2010).

Para Silva (2018) a instituição de ensino não deve ser reconhecida somente como um espaço da prática docente, mas também como lócus em que se pensa a prática e se modifica por meio do movimento de ação-reflexão-ação, ou seja, a partir da realidade vivida e sentida, o professor estrutura sua prática mobilizando e construindo saberes essenciais à docência em EPT.

O que se busca com isso é, de um lado, modificar a prática cotidiana dos professores, entendida não como resultado de condições naturais, mas sim como produto das atividades historicamente condicionadas destes mesmos professores e, portanto, susceptíveis de ser alterada pela práxis destes e, de outro, ampliar a consciência dos professores no sentido de uma perspectiva mais crítica frente à educação e ao mundo que os cerca.

Além de emergir do ambiente escolar, a formação continuada de professores, segundo Correia, Batista e Paiva (2017) deve ser incentivada, conscientizando os professores da sua importância e disponibilizando momentos para discussão do processo ensino-aprendizagem da EPT, que colabore para integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura dentro da própria instituição.

Para Pimenta e Anastasiou (2002) mais do que incentivar ações de conscientização da importância da formação continuada, devem ser desenvolvidas ações de adesão voluntária, dando voz aos professores; estabelecendo o diálogo, ouvindo e possibilitando interação dos diferentes sujeitos no processo formativo. Para isso deve ser levado em conta que a precariedade da formação do professor é um problema histórico que tem a ver tanto com a estrutura da sociedade brasileira quanto com a evolução do próprio sistema de ensino e a formação particular de cada professor.

Uma das grandes dificuldades no ambiente escolar é a construção de espaços de diálogos e interação entre os professores, tendo em vista que muitas vezes trabalha sozinho no planejamento de suas aulas. Marcelo (2009) compreende o isolamento como norma e cultura profissional docente e que a vantagem do isolamento docente é que possibilita a criatividade individual, mas priva o trabalho compartilhado, o desenvolvimento de atividades coletivas. Dessa forma é possível perceber que a formação continuada deve buscar romper com essa cultura possibilitando momentos de interação para a construção de um processo formativo efetivo e contínuo na EPT.

Alguns espaços coletivos de formação continuada na EPT já foram conquistados nessa perspectiva como por exemplo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) onde os professores em reuniões pedagógicas realizadas semanalmente, promovem reflexão, planejamento e replanejamento da sua prática, sendo consideradas como carga horária de trabalho docente (SILVA, 2018).

Conquistar espaços de reflexão da prática docente nas reuniões pedagógicas institucionais é importante, desde que sejam construídos com e pelos professores, e que seja um espaço democrático que a voz seja concebida a todos para compartilhamento de vivências, medos e angústias da prática docente para uma construção coletiva sobre as possibilidades de uma EPT

que integre entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Concebe-se desta forma uma formação continuada em serviço tendo a instituição de ensino como espaço de formação onde é possível articular melhor às condições de trabalho e tempo de professores. É na instituição de ensino que propostas de mudança devem ser levantadas, discutidas e concretizadas, garantindo um processo formativo que promova a tomada de consciência e as transformações definidas como necessárias.

Nesta direção, o grande desafio da formação continuada de professores no contexto escolar passa a ser a elaboração coletiva de um plano formativo, onde deverão ser levantadas as expectativas, acompanhamento e implementação exigindo uma avaliação constante dos envolvidas, buscando assim corrigir desvios e redimensionar as ações formativas (OLIVEIRA, 2016).

Em consonância a isso Freire (1996, p. 43), afirma que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Assim, é necessário que os professores saiam do dito comodismo de uma prática constante e imutável, e (re)planejem suas ações dentro da sala de aula para que alcance melhor os estudantes.

Para Alvarado-Prada, Freitas TC e Freitas CA (2010), o projeto de formação continuada deve ser pautado na pesquisa coletiva, sendo também uma possibilidade de construção de formação continuada coletiva, que seja realmente contínua. Ao encontro desse pensamento, Cavalcante e Henrique (2017) compreende a pesquisa como uma possibilidade de formação continuada, pois permite o desenvolvimento da autonomia, o espírito interrogativo, o que colabora para aprendizagem que supera a mera reprodução de informações.

Ainda para Alvarado-Prada, Freitas TC e Freitas CA (2010), a pesquisa pode ser também uma possibilidade de formação continuada de construção de conhecimentos para compreender e transformar a realidade entre os pares, a partir do confronto dos conhecimentos que cada ser humano tem.

Por meio da pesquisa, a formação continuada contribui para ampliar e alterar de maneira crítica e reflexiva a própria prática, o professor sendo agente pesquisador, interagindo com a realidade onde se encontra, proporcionando um olhar especial sobre a sua profissão, melhorando sua vida pessoal e profissional (VIEIRA JA; VIEIRA MMM; BELUCAR, 2018).

Sobre esta orientação, Imbernón (2011) afirma:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes (IMBERNÓN, 2011, p. 48-49).

Para que a formação continuada de professores da EPT seja pautada nos preceitos apresentados acima é necessário a transição do discurso promissor à ações e práticas efetivas de mudanças na realidade da formação docente conforme preceitua Garlindo e Inforsato (2016). Para esses autores, os sujeitos envolvidos no processo formativo devem desenvolver a seguinte postura:

1) o **aceite do discurso** como um objetivo a ser alcançado e não um dado apriorístico descolado das ações na realidade;

2) o **planejamento de ações formativas mais duradouras**, analíticas e reflexivas, que tomam a prática profissional como

fio delineador dos processos de formação;

3) a execução da **formação continuada tende** a ser vista como um **processo mutável que permanentemente recebe influências** e é transformado por necessidades emergentes da ação dos professores como educadores e agentes educacionais, bem como da relação entre formandos e formadores;

4) **a sala de aula tende a ser o foco das ações** formativas, posto que nela se concentra a maioria das ações desprendidas pelos docentes, e o ensino e a aprendizagem devem constituir os elementos centrais para os quais as ações se dirigem;

5) os processos de formação **centrados na análise das práticas** profissionais tendem a elevar sobremaneira o desenvolvimento profissional e não retardá-lo ou intimidá-lo aliado a processos de avaliação punitivos. (GARLINDO; INFORSATO, 2016, p.13)

Já Nóvoa (2019) chama a atenção que estamos em processo de mudança de forma da instituição de ensino, sendo necessário uma nova concepção de formação de professores que privilegie:

1. **A indução profissional**, através da residência docente ou de outras iniciativas, sendo um tempo necessário de desenvolvimento profissional docente.

2. A construção de um terceiro lugar institucional, lugar de coordenação interna das **universidades e de articulação externa com as redes escolares**, reforçando assim os processos de formação docente;

3. O reconhecimento da importância do **terceiro gênero de conhecimento**, essencial para afirmar os saberes dos professores e dar sentido e conteúdo a uma formação profissional de nível universitário;

4. A necessidade de reforçar a profissão docente, dando corpo a uma terceira presença coletiva, dos professores, na formação dos seus futuros colegas e na sua integração nas escolas (NÓVOA, 2019, p.10).

Nessa perspectiva, as instituições de ensino devem buscar articular e conscientizar por meio de adesão voluntária dos professores mais experientes o acompanhamento dos jovens colegas, possibilitando momentos no ambiente institucional para compartilhamento entre os pares (professor experiente - jovem professor) dos saberes construídos e mobilizados a partir da prática docente.

Além das ações elencadas acima, Moura (2008) destaca a importância:

[...] das instituições com maior experiência e conhecimentos acumulados ao longo do tempo, tanto no âmbito pedagógico como no de gestão, atuem como multiplicadores, transferindo

esses conhecimentos para aquelas organizações que ainda estão em fase de consolidação. Sob essa ótica, o papel do MEC e do governo em geral é o de catalisador dessas colaborações, por meio do estabelecimento/fortalecimento de mecanismos que viabilizem as ações, pois elas contribuem para o crescimento sistêmico da EPT nacional (MOURA, 2008, p. 15).

Diante dessas considerações, pode-se afirmar que a formação continuada enquanto processo reflexivo facilita a introdução de novos objetivos de ensino e aprendizagem, novas metodologias de ensino e, em especial, na construção de saberes e sentidos que auxiliam na organização do cotidiano escolar (CASTAMAM; VIEIRA, 2013).

Para Vieira JA, Vieira e Belucar (2018) o processo de formação continuada de professores da EPT será considerado significativo quando:

1. Romper com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar;
2. Reconfigurar saberes e superar as dicotomias existentes entre os conhecimentos teóricos e práticos;
3. Permitir exercitar novas alternativas teórico-metodológicas;
4. Desenvolver habilidades para lidar com novas tecnologias, compreendendo as metodologias e as práticas que circulam no universo educacional;
5. Promover a necessidade de conviver e trabalhar de forma interdisciplinar: capacidade de adaptação às diferentes realidades. Saber trabalhar de forma independente e em equipe;
6. Incentivar o domínio de conteúdos e das linguagens das áreas de atuação;
7. Estimular o professor a ser pesquisador, permitindo saber diferenciar informação de conhecimento, ter capacidade de análise, reflexão e possuir hábito de leitura (VIEIRA JA; VIEIRA MMM; BELUCAR, 2018, p. 15).

Por fim, finaliza-se esta seção destacando que a formação continuada de professores da EPT não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas como habitualmente se imagina, mas sim por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e da (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional. Para isso, a experiência profissional torna-se relevante não só enquanto dimensão pedagógica, mas em um quadro conceitual de produção de saberes, em que ao mesmo tempo os professores com suas vivências e saberes possam ser formadores e formandos.

Considerações Finais

Com a constituição deste ensaio foi possível constatar que a formação continuada de professores da EPT deve ser compreendida como um meio de articular antigos e novos conhecimentos nas práticas dos professores, a luz da teoria, gerando de certa forma, mudanças e transformações, considerando os aspectos da formação em que se baseiam tais práticas, uma

vez que estas são fundamentadas em construções individuais e coletivas que ocorrem durante o tempo e nas suas relações.

Para Libâneo (2004),

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

Nesta direção, o professor precisa tomar consciência de que este processo deverá estar presente em toda a sua vida profissional, enriquecendo sua prática e proporcionando mudanças ao longo de sua carreira, enriquecendo a sua trajetória profissional e colaborando na sua formação de forma crítica e criativa.

Retomando o propósito deste ensaio, é possível afirmar que a formação continuada de professores da EPT é um grande desafio na atualidade tendo em vista as suas peculiaridades, as mudanças tecnológicas e sociais, o surgimento de novas demandas no mundo do trabalho, bem como a reconfiguração de algumas profissões e surgimento de outras. Para isso, compreender políticas educacionais existentes, saberes necessários à docência em EPT, ações e espaços de construção da formação pode ser uma das formas de se dar voz ao professor na construção de um processo formativo contínuo e efetivo.

Para que a formação continuada docente em EPT desenvolva ações efetivas e eficazes deve ser incentivada no ambiente escolar, com adesão voluntária, dando voz ao professor, partindo dos problemas da realidade prática docente, que seja um projeto formativo de construção coletiva, tendo a pesquisa como caminho para a ação-reflexão-ação da prática docente, abarcando os saberes essenciais para a EPT, constituindo assim espaços democráticos de formação continuada significativa para o docente.

A formação continuada

[...] não pode ser resumida a encontros ou palestras; é necessário construir um processo colaborativo, buscando o desvelamento das condições sociais que perpassam a prática pedagógica, um processo contínuo, integrado ao dia a dia do professor e da escola (VIEIRA JA; VIEIRA MMM; BELUCAR, 2018).

Para Souza e Souza (2015), este processo constitui-se um desafio e um embate permanente. Constituir uma política nacional ampla, permanente e efetiva, requer esforço, organização e comprometimento de todos os segmentos e sujeitos envolvidos. A formação continuada deve ser uma bandeira fortemente defendida pelos professores, institucionais educacionais em todos os espaços de interação social.

Essas considerações aqui situadas são inacabadas e requerem ser aprofundadas e melhor validadas em outros trabalhos de pesquisa. Trata-se de um tema fecundo para novas análises, não só para recriar o processo de formação continuada de professores da EPT como também para possibilitar a formação de professores mais autônomos, participativos e críticos, capacitados a refletir e produzir sua identidade e profissionalidade.

Referências

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2464>. Acesso em: 20 nov. 2019.

BARROS, R. B.; RAMALHO, B. L.; VIANA, I. C. **Formação Pedagógica e desenvolvimento profissional de “professores bacharéis” no IFRN**. 2017. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/48992/1/Rejane-Betania-Isabel-Brasil-ANPAE-Serie5%20%283%29.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federa de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 14 nov. 2019.

_____. **Lei n. 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. D.O.U. 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.8333-27.841.

_____. **Lei nº 13.005/2014**. Aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 14 nov. 2019.

CARDOSO, A. A. **Professores? Sim! Os saberes docentes e os professores da Educação Profissional**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1637/1/Aliana%20Anghinoni%20Cardoso_Dissertacao.pdf. Acesso em: 14 nov. 2019.

CORREIA, D. B. B.; BATISTA, A. C.; PAIVA, S. Y. O perfil de formação de professores da educação profissional que atuam em instituições privadas no RN: uma análise a partir das vozes dos docentes do eixo geral. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. v. 1, n. 12, 2017. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5784>. Acesso em: 08 abr. 2020.

FERREIRA, I. C.; HENRIQUE, A. L. S. A experiência da pesquisa na formação docente: unindo teoria à prática. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. v. ,1. n. 12, 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5730>. Acesso em: 14 nov. 2019.

FREIRE. P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALINDO, C. J.; INFORSATO, E. C.. Formação continuada de professores: Impasses, contextos e perspectivas. **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v.20, n.03, p. 463-477, 2016 ISSN: 1519-9029 DOI: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v20.n3.9755>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/download/9755/6418>. Acesso em: 14. nov. 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção questões da nossa época; v.14).

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola – Teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

MARCELO GARCÍA, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pes-**

quisa sobre Formação Docente, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2013/quimica_artigos/a_ident_docent_constant_desaf.pdf. Acesso em: 08 abr. 2020.

MOURA, D. H.. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. v. ,1. n. 1, 2088. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf. Acesso em: 09 abr. 2010.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho e formação docente no século XXI**. Youtube. 6 jun. 2017. 1h17min08s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sYizAm-j1rM>. Acesso em: 10 set. 2019.

OLIVEIRA, S. M. Os novos espaços da formação continuada e o papel mediador do professor inovador. In: ANDRÉ, M. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016, p. 263-287.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L G. C. **Educação, Identidade e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, C. L. L.; BARREIRO, C. B.; SILVEIRA, D. N. Formação continuada de professores: Ampliando a Compreensão acerca deste conceito. 2010. v.07, n. 1. **Revista Thema**. Disponível em: <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/19/19>. Acesso em: 20 nov. 2019.

RIBEIRO, T. M. M.; BATISTA, S. S. S. Construção da Memória e da história da formação docente na educação profissional e tecnológica a partir das narrativas sobre o cotidiano escolar. Campinas (SP): **Rev. Iberoam. Patrim. Histórico-Educativo**, Campinas (SP), v. 3, n. 2, p. 369-384, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/article/view/9298>. Acesso em: 20 nov. 2019.

SANTOS, J. N.; BRANCHER, V. R. Formação de professores da educação profissional e tecnológica – EPT e narrativas de formação: uma revisão de literatura. **Acta Tecnológica** v.12, nº 1, 2017. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ifma.edu.br/index.php/actatecnologica/article/view/553>. Acesso em: 20 nov. 2019.

SILVA, E. M. A; ARAÚJO, C. M. Reflexão em Paulo Freire: Uma contribuição para a formação continuada de professores. **V Colóquio Internacional Paulo Freire**, Recife, 19 a 22-setembro 2005. Disponível em: http://189.28.128.100/nutricao/docs/Enpacs/pesquisaArtigos/reflexao_em_paulo_freire_2005.pdf. Acesso em: 14. nov. 2019.

SILVA, R. M. A reunião pedagógica como espaço-tempo de formação continuada de professores do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – Campus Nova Cruz (2014-2016). **Dissertação (Mestrado em Educação)**, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2018. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1604>. Acesso em: 14 nov. 2019.

SOUZA, T. R. A.; SOUZA, J. F. Formação profissional e perfil docente da educação profissional e tecnológica: um estudo no IFMT- Campus Paracatu. 2018. Revista **Holos**. Ano 34, Vol. 03. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/search>. Acesso em: 14 nov. 2019.

VIEIRA, J. A.; VIEIRA, M. M. M.; BELUCAR, M. C. A. Formação continuada de professores da educação profissional: particularidades e ações necessárias. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v.4, n.10. 2018. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/RECEI/article/download/2518/1535>. Acesso em: 14 nov. 2019.

VIEIRA, M. M. M.; CASTAMAM, A. S. Formação continuada de professores da educação profissional. **Regae: Ver. Gest. Aval. Educ.** Santa Maria v. 2, n. 3. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/viewFile/10668/pdf>. Acesso em: 14 nov. 2019.

Recebido em 10 de abril de 2020.

Aceito em 18 de agosto de 2021.