



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

NATHÁLIA FALCÃO MENDES

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL DA REDE PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL: UM
ESTUDO DE CASO**

Brasília/DF
2020

NATHÁLIA FALCÃO MENDES

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL DA REDE PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL: UM
ESTUDO DE CASO**

Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação do PPGE apresentado à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção de título de Mestre em Educação pela Universidade de Brasília.

Eixo de Interesse: Currículo e Formação de Profissionais da Educação.

Linha de pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação.

Professora orientadora: Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges

Brasília/DF
2020

TERMO DE APROVAÇÃO

NATHÁLIA FALCÃO MENDES

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL DA REDE PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL: UM ESTUDO DE
CASO**

Defesa de Dissertação de Mestrado apresentada à seguinte Banca Examinadora:

Profa. Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges
Orientadora - FE/UnB

Profa. Dra. Liliane Campos Machado
Examinador Interno – FE/UnB

Profa. Dra. Karine Nunes de Moraes
Examinador Externo – FE/UFG

Prof. Dr. Francisco Thiago Silva – UnB/FE
Suplente

Brasília, 29 de junho de 2020

Dedico esta dissertação a todos os docentes e demais profissionais que atuam na Educação Profissional e Tecnológica e que acreditam nessa modalidade de ensino como oportunidade de muitos brasileiros adentrarem ao mundo do trabalho de forma fundamentada e transformadora.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, por todas as bênçãos que recebo diariamente e por direcionar todos os meus passos em minha passagem pela Terra, concedendo-me calma, nos momentos desafiadores, e humildade e sabedoria, nos momentos de alegria.

À minha família, em especial, aos meus pais, Éden e Márcia, por sempre acreditarem no meu potencial, pelo incentivo aos estudos e por sempre encorajarem a construção da minha independência e autonomia. E aos meus irmãos, Guilherme e Giovanni, meus companheiros e amigos.

Ao meu namorado, Pedro Estevam, por apoiar todas as minhas decisões e pela parceria e compreensão nos momentos em que estive ausente por conta da dedicação aos estudos.

Aos meus colegas de trabalho do SENAI – Departamento Nacional, da Unidade de Educação Profissional e Tecnológica (UNIEP). Em especial, aos gerentes, Felipe Morgado e Deusa Ramos, e à minha amiga e parceira de trabalho, Sinara Celistre, também pedagoga, pelo apoio e incentivo aos meus estudos acadêmicos em educação.

Aos profissionais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), professores, técnicos e gestores, que generosamente contribuíram com esta dissertação ao participarem das entrevistas.

Aos meus colegas de Mestrado em Educação da Universidade de Brasília, com os quais pude compartilhar as alegrias e desafios da trajetória acadêmica, em especial, aos colegas Paulo, Ibsen, Amanda, Marina, Thays, Eveline e Verônica.

Aos professores da banca examinadora, Dra. Karine Nunes, Dra. Kátia Curado, Dra. Liliane Machado e Dr. Francisco Thiago Silva, pela disponibilidade, pela atenção e por todas as contribuições dadas à minha dissertação.

Especialmente, à professora Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges, minha orientadora, pelo acolhimento, por acreditar em mim e no meu projeto de pesquisa, por toda atenção dispensada nesses dois anos de construção do meu Mestrado em Educação, por todos os ensinamentos e orientações dadas com tanta generosidade e sinceridade. Serei eternamente grata!

RESUMO

Esta investigação, desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação, da Universidade de Brasília, vincula-se à linha de pesquisa Formação Docente, Currículo e Avaliação e integra o grupo de pesquisa Currículo: concepções teóricas e práticas educativas, coordenado pela Professora Doutora Lívia Freitas Fonseca Borges, orientadora deste trabalho. Esta pesquisa teve o objetivo de investigar o processo de formação continuada de docentes da Educação Profissional da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Dada a natureza da Educação Profissional, tem-se que parte significativa dos professores dessa modalidade de ensino, apesar de possuir habilitação para a docência, necessita de ações de formação continuada que contemplem as especificidades da Educação Profissional. Em linhas gerais, esses docentes são trabalhadores com diversas formações iniciais – geralmente tecnólogos e bacharéis - oriundos de diversos setores da economia, que, após um determinado tempo de atuação profissional não-docente, ingressam na docência por motivações variadas. Nesta pesquisa, a docência é entendida como uma profissão de alta complexidade, defendendo-se uma robusta formação inicial e continuada para o seu exercício. A abordagem da pesquisa foi qualitativa, configurando-se como um estudo de caso, sendo a unidade de análise o processo de formação continuada para os docentes que atuam em cursos técnicos de nível médio dos Centros de Educação Profissional da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). A pesquisa foi norteada pelos seguintes eixos teóricos inter-relacionados: formação inicial de professores, formação continuada de professores e docência. A elaboração de dados se deu por entrevista semiestruturada com três diferentes perfis, sendo seis docentes que atuam em três Centros de Educação Profissional da SEEDF, dois servidores lotados na Subsecretaria de Educação Continuada dos Profissionais de Educação (EAPE) e dois servidores lotados na Diretoria de Educação Profissional (DIEP). Os dados obtidos foram analisados a partir da Análise Temática, sendo extraídos seis temas: formação continuada como elemento essencial à docência; formação continuada como necessidade de atualização; formação continuada como ação desvalorizada ou desconhecida; formação continuada como ascensão na carreira; formação continuada como implementação de políticas e diretrizes; e formação continuada como desafio. Entre os achados de pesquisa, tem-se que há a oportunidade de a SEEDF promover ofertas e ações formativas específicas para os docentes da Educação Profissional da SEEDF, a partir da estrutura institucional e diretrizes de formação continuada já bem estabelecidas para o seu corpo docente, de forma geral.

Palavras-chave: Docência, Formação Inicial, Formação Continuada, Educação Profissional.

ABSTRACT

This research is linked to the line of research Teacher Training, Curriculum and Evaluation of the University of Brasília and is part of the research group Curriculum: theoretical concepts and educational practices, coordinated by Professor Lívia Freitas Fonseca Borges, supervisor of this work. This master's research in education aimed to investigate the process of continuing education of teachers of professional education in the Public Schools of the Federal District. Given the nature of professional education, there is a significant part of the teachers in this teaching modality, despite having qualification for teaching, they need continuing education actions that contemplate the specificities of professional education. Generally speaking, these professors are workers with various initial backgrounds - usually technologists and bachelors - from different sectors of the economy, who after a certain period of non-teaching professional experience join the teaching profession for various reasons. In this research, teaching is understood as a highly complex profession and a strong initial and continued training for its exercise is advocated. The research approach was qualitative, configuring a case study, with the unit of analysis being the process of continuing education for teachers who work in technical courses of medium level at the Professional Education Centers of the State Department of Education of the Federal District (SEEDF). The elaboration of data took place through a semi-structured interview with three different profiles, with six professors working in three SEEDF professional education centers, two servants assigned to the Sub-Secretariat for Continuing Education of Education Professionals (EAPE) and two servants assigned to the Directorate of Professional Education (DIEP). The data obtained were analyzed using the Thematic Analysis (AT), (SOUZA, 2019), from which six themes were extracted: continuing education as an essential element for teaching; continuing education as a need for updating; continuing education as a devalued or unknown action; continuing education as career advancement; continuing education as implementation of policies and guidelines; and continuing education as a challenge. Among the research findings, there are no specific training offers and actions for SEEDF professional education teachers, despite the fact that the Secretariat has an institutional structure and well-established continuing education guidelines for its faculty, in general.

Keywords: Teaching, Initial Training, Continuing Education, Professional Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Formas de habilitação para a docência em cursos técnicos de nível médio graduados não licenciados	71
Figura 2 – Organograma da SEEDF	71
Figura 3 – Organograma da EAPE.....	72
Figura 4 – Sujeitos da pesquisa	74
Figura 5 – Mapa temático	78
Figura 6 – Tema ascensão e seus subtemas	87
Figura 7 – Tema desafio e seus subtemas	94
Quadro 1 - Relação dos eixos tecnológicos e número de cursos técnicos, de nível médio, no Brasil, segundo o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, no ano de 2016	17
Quadro 2 – Dados das teses e dissertações	25
Quadro 3 – Dados dos trabalhos da ANFOPE	32
Quadro 4 – Dados dos artigos da RBEPT	34
Quadro 5 – Os saberes docentes, segundo Tardif (2002)	50
Quadro 6 – Saberes do processo educativo, segundo Saviani (1996)	51
Quadro 7 – Tipologia de saberes docentes, segundo Altet (2001)	53
Quadro 8 – Plano de investigação	67
Quadro 9 – Centros de Educação Profissional da SEEDF	69
Quadro 10 – Ofertas de formação continuada da EAPE	72
Quadro 11 – Sujeitos da pesquisa e instrumentos de coleta de dados	75
Quadro 12 – Documentos analisados	76
Quadro 13 – Fases da Análise Temática	76
Quadro 14 – Os temas presentes nas vozes dos sujeitos de pesquisa	10

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
DF	Distrito Federal
DIEP	Diretoria de Educação Profissional
EaD	Educação a Distância
EAPE	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
IFC	Instituto Federal Catarinense
IFET's	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PDE	Plano Distrital de Educação
PEL	Programa Especial de Licenciatura
PNE	Plano Nacional de Educação
PPE	Programa de Permanência e Êxito
PPGEP	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional

RBEPT	Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SUBEB	Subsecretaria de Educação Básica
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (2012 a 2019)	24
2.1 AS TESES E DISSERTAÇÕES	25
2.2 OS ANAIS DOS EVENTOS DA ANFOPE	32
2.3 OS ARTIGOS DA REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	34
2.4 INTERPRETAÇÕES SOBRE O LEVANTAMENTO REALIZADO	39
3 DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	40
3.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL.....	40
3.2 DOCÊNCIA	46
3.3 SABERES DOCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	49
4 FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	56
4.1 FORMAÇÃO INICIAL	56
4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	61
5 PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO	65
5.1 O PROBLEMA E OS OBJETIVOS DE PESQUISA.....	65
5.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA	66
5.3 UNIVERSO DA PESQUISA	67
5.3.1 A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)	68
5.3.2 Os Centros de Educação Profissional da SEEDF	69
5.3.3 A Diretoria de Educação Profissional (DIEP)	70
5.3.4 Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE)	73
5.4 SUJEITOS DA PESQUISA	73
5.5 TÉCNICA E INSTRUMENTOS DE ELABORAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	75
5.5.1 Elaboração de Dados	75
5.5.2 Análise de Dados	76
6 OS ACHADOS DE PESQUISA	79
6.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ELEMENTO ESSENCIAL À DOCÊNCIA.....	80
6.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ATUALIZAÇÃO	82
6.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO AÇÃO DESVALORIZADA OU DESCONHECIDA	83
6.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ASCENSÃO NA CARREIRA	87
6.5 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS E DIRETRIZES	91
6.6 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO DESAFIO.....	94

7 REFLEXÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICES	117
ANEXO	128

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado, vinculada à linha de pesquisa “Formação Docente, Currículo e Avaliação”, da Universidade de Brasília (UnB), integra o grupo de pesquisa “Currículo: concepções teóricas e práticas educativas”, coordenado pela Professora Doutora Lívia Freitas Fonseca Borges, orientadora deste trabalho.

A presente dissertação tem como temática central a formação continuada de professores da Educação Profissional, sendo necessário, primeiramente, evidenciar o entendimento sobre docência aqui considerado. Neste trabalho, entende-se a docência como atividade complexa, essencialmente humana e relacional, respaldando inicialmente esse entendimento em Tardif e Lessard (2014, p. 8), quando explicam a atividade docente como “[...] uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano”. Os autores consideram a docência como um trabalho interativo, uma ação sobre e com seres humanos, que é fundamentada por conceitos e teorias complexas, tendo em vista a complexidade própria do objeto de trabalho do professor, que é o “ser humano” (*ibidem*, 2014).

Também sobre a caracterização da docência, Roldão (2007, p. 94) ressalta que, apesar de todas as transformações que a sociedade passou ao longo do tempo, ainda é possível destacar uma característica singular e perene da ação docente, qual seja: “[...] o caracterizador distintivo do docente, relativamente permanente ao longo do tempo, embora contextualizado de diferentes formas, é a ação de ensinar”. A autora defende o ato de ensinar como uma ação sócio prática complexa que transcende a mera transmissão de saberes, pois, por um fator sócio-histórico, dados e informações são agora acessíveis à população através dos meios de comunicação digitais, por exemplo. Logo, o entendimento do ato de ensinar passa a ser caracterizado como “[...] a especialidade de fazer aprender alguma coisa (a que chamamos currículo, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a alguém [...]” (ROLDÃO, *ibidem*, p. 95). Segundo a autora, ensinar pressupõe, então, uma dupla transitividade entre professor e aluno, em uma relação caracterizada pela mediação.

Outro aspecto inerente à profissão docente, segundo Nóvoa (1999), é a intencionalidade política em sua ação, uma vez que a escola é caracterizada, também, como um instrumento de estratificação da sociedade, pois concede esperanças de ascensão social aos seus alunos, à medida que esses concluem as etapas formativas do sistema escolar formal. O autor defende, então, que os professores são agentes culturais e, inevitavelmente, agentes políticos.

As características da docência destacadas até o momento são uma espécie de preâmbulo com a finalidade de tecer o entendimento de que essa é uma profissão complexa, que necessita de formação inicial para o seu exercício, pois adentrar ao território educacional exige o domínio de conhecimentos específicos, métodos, técnicas, valores, assim como em outras profissões formais reconhecidas socialmente. Compreende-se aqui como conceito de formação inicial para a docência a definição dada por Flores (2003, p.139) *apud* Borges (2012, p.53): “[...] constitui o primeiro passo de um longo e permanente processo formativo, ao longo de toda a carreira, que prepara apenas para a entrada na profissão”.

É possível depreender da citação de Flores (2003) que, para o exercício da docência, além da formação inicial, há também a necessidade de formação continuada, a partir do entendimento da incompletude do saber, das mudanças que ocorrem de forma dinâmica na sociedade contemporânea e do professor como sujeito intelectual, que constrói conhecimento. Entende-se, então, a formação continuada como “[...] uma ação contínua e progressiva. É permanente, é constante, envolve várias instâncias e atribui um valor significativo para a prática pedagógica [...]” (VEIGA; VIANA, 2012, p. 20).

Esta dissertação de mestrado tem como objeto de pesquisa o processo de formação continuada dos docentes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que atuam nas escolas públicas vinculadas à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). O problema e os objetivos serão apresentados logo adiante, mas é importante destacar, desde agora, algumas características da modalidade Educação Profissional e Tecnológica (EPT), para entender a docência nesse contexto específico e a importância da formação continuada para os docentes dessa modalidade de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº. 9394/96, em seu capítulo terceiro, artigo 19, dispõe que a EPT se integra aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, com a seguinte organização:

2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. (BRASIL, 1996, p. 18)

Tendo em vista a abrangência de cursos que compõem a EPT, conforme citação acima, a presente pesquisa optou pela investigação do processo de formação continuada direcionado aos docentes que atuam em cursos técnicos de nível médio. Esse recorte se dá pelo motivo que, se comparados aos cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional,

os cursos técnicos possuem carga-horária de maior duração¹ e são caracterizados por uma maior complexidade, tendo em vista sua pluralidade das formas de oferta² e por terem diretrizes curriculares definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Também pertencentes à EPT, os cursos da Educação Profissional Tecnológica de Graduação e Pós-Graduação estão situados na educação de nível superior e não são ofertados pelas escolas da SEEDF, não sendo possível de serem contemplados nesta pesquisa.

Sobre a atuação docente em cursos técnicos de nível médio, Machado (2008a), ao discutir a formação de professores da Educação Profissional em um artigo publicado na Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, afirma o quão plural é a docência nesse tipo de curso da Educação Profissional. Em suas palavras:

Apenas para ficar no nível do ensino técnico, é preciso lembrar que quando o docente atua: *no ensino técnico integrado ao médio*, ele deve saber integrar os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos, que compõem o núcleo comum de conhecimentos gerais e universais, e os conhecimentos e habilidades relativas às atividades técnicas de trabalho e de produção relativas ao curso técnico em questão; *no ensino técnico concomitante ao médio*, ele deve saber articular o planejamento e o desenvolvimento dos cursos, de modo a aproveitar oportunidades educacionais disponíveis; e *no ensino técnico subsequente ao médio*, ele deve saber lidar com um alunado heterogêneo que já concluiu o ensino médio e reforçar a formação obtida na educação básica paralelamente ao desenvolvimento dos conteúdos específicos à habilitação. (MACHADO, 2008a, p. 17, grifo nosso)

De acordo com a autora, cada um dos tipos de oferta dos cursos técnicos de nível médio – integrado, concomitante e subsequente ao Ensino Médio – agregam desafios adicionais aos docentes desses cursos. Sendo assim, é possível dizer que isso pode ser um dos elementos que reforçam a necessidade de uma formação inicial e continuada convergente aos desafios impostos a esses docentes, para além, apenas, do domínio do conteúdo técnico da área do curso em que lecionam.

1 A duração mínima de um curso técnico de nível médio, em suas formas subsequente e articulada concomitante, é de 800h, segundo a Resolução CNE/CP nº. 06/2012. Os cursos de formação inicial e continuada e qualificação profissional não possuem carga horária preestabelecida, mas se estiverem relacionados à um itinerário formativo a carga-horária mínima será de 160h, segundo o Decreto nº 8.268/2014.

2 A educação técnica de nível médio possui duas formas de oferta, a subsequente, ao término do Ensino Médio, e a articulada ao Ensino Médio. Essa última forma se subdivide em três formas: a articulada integrada (uma matrícula única para Ensino Médio e curso técnico), a articulada concomitante (matrículas diferentes para o Ensino Médio e para o curso técnico) e concomitante na forma (matrículas diferentes para o Ensino Médio e para o curso técnico, mas com projeto pedagógico integrado).

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio possui Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pela Resolução CNE/CEB nº. 06/2012. Para elucidar algumas características dessa modalidade educacional, destacam-se abaixo seis de seus dezessete princípios norteadores descritos no capítulo II da referida resolução, os quais estão diretamente relacionados com a prática pedagógica dos professores que atuam nessa modalidade:

Art. 6º São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, *visando à formação integral do estudante*; [...] III- trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua *integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular*; IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da *integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico*; [...] VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à *superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular*; VIII - contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e *integração entre a teoria e a vivência da prática profissional*, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas; [...] (BRASIL, 2012, p. 2, grifo nosso)

Para a concretização dos princípios elencados acima, que são princípios gerais que se aplicam a todos cursos técnicos de nível médio, tais como a formação integral do estudante, a superação da fragmentação de conhecimentos e a integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, é necessária, entre outros aspectos de natureza política, acadêmica e institucional, uma atuação docente com consolidada formação, que contemple aspectos pedagógicos e técnicos.

A resolução citada anteriormente, em seu quarto título, artigo 40, estabelece, como critério para atuação docente nos cursos técnicos de nível médio, a formação em nível superior em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, desde que tenham consonância com a legislação vigente e com as normas do CNE. Sobre a formação de caráter pedagógico para os docentes graduados não licenciados, situação recorrente na educação profissional, a resolução dispõe:

2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas: I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico, sendo o trabalho

de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente; II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC; III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente. (BRASIL, 2012, p. 12)

Sobre as possibilidades de habilitação para docência na EPT, anteriormente à promulgação da Resolução CNE/CP nº. 06/2012, Machado (2008b) defendia a definição de uma política nacional que valorizasse a formação dos professores para essa área, que superasse a tendência de improvisações e que tratasse de forma equivalente a formação de professores para outras modalidades de ensino. Em convergência com essa ideia, Maldaner (2016) destaca que a trajetória da formação dos professores do Ensino Técnico é marcada por ausência de políticas consistentes para esse público. Para esse autor, a formação de professores para a EPT sempre foi tratada de forma marginal, aligeirada e imediatista.

Acerca da formação exigida para atuação docente na Educação Profissional de Nível Técnico, coexiste com as orientações da Resolução CNE/CP nº. 06/2012, anteriormente citada, a Resolução CNE/CP nº. 02/2019, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Sobre a formação pedagógica para graduados não licenciados, a resolução promulgada no ano de 2019 explicita que essa deve ter 760 horas de duração, sendo 360 horas para o desenvolvimento de competências profissionais relacionadas às dimensões da BNC-Formação e 400 horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular. Importante evidenciar que a referida Resolução não cita a modalidade da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, tal como fazia a Resolução CNE/CP nº. 02/2015, que foi revogada pela nova resolução promulgada em 2019.

Sabe-se que os cursos superiores de licenciatura plena, de acordo com o artigo 62 da Lei nº. 9.394/1996, LDB, são os que inicialmente habilitam para a docência na Educação Básica. Porém, dificilmente, um curso de licenciatura tradicional, se assim se pode dizer, tal como Matemática, Letras, Geografia, História, Filosofia, Física, Artes Cênicas, entre outros, estará atinente aos conhecimentos trabalhados nos cursos técnicos de nível médio, os quais são muito diversos e diretamente relacionados ao mundo produtivo. Consequentemente, esses cursos de licenciatura, geralmente, não formam potenciais docentes para os cursos técnicos de nível médio, sendo, então, os cursos de bacharelado e superiores de tecnologia, de forma geral, que

formam, em nível superior, esses possíveis docentes para atuarem em cursos técnico de nível médio. Sobre essa problemática, ao discutirem criticamente a reforma do Ensino Médio, promulgada pela Lei n.º 13.415/2017, que traz a Educação Profissional e Técnica como uma possibilidade de itinerário formativo, Borges e Silva (2017, p. 95) evidenciam a questão ainda não plenamente resolvida da formação dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio da seguinte maneira:

Entretanto, a titulação de grande parte dos professores que atuam na educação profissional de nível médio é constituída por bacharéis. Contraditoriamente a natureza dos componentes curriculares dos cursos de nível médio exigem especialistas que não são licenciaturas, o que não os exime do domínio do campo pedagógico. Marcada pela cisão entre bacharelado e licenciatura, *a formação docente da educação profissional ainda padece de uma política que identifique o seu lócus*, seja na formação inicial, da formação continuada e em serviço. (Grifo nosso)

A pluralidade de áreas do conhecimento que a Educação Profissional contempla é um dos fatores que dificultam estabelecer uma forma única para a formação inicial dos professores que atuam nessa modalidade educacional. A fim de explicitar essa pluralidade, segue quadro com a compilação de eixos tecnológicos e quantitativo de cursos que constam na última versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) (BRASIL, 2016), documento que disciplina a oferta de desses cursos no país, instituído pela Portaria MEC n.º. 870/2008:

QUADRO 1 – Relação dos eixos tecnológicos e número de cursos técnicos, de nível médio, no Brasil, segundo o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, no ano de 2016

Eixos Tecnológicos	Número de cursos técnicos
1. Ambiente e Saúde	28
2. Controle e Processos Industriais	23
3. Desenvolvimento Educacional e Social	11
4. Gestão e Negócios	17
5. Informação e Comunicação	10
6. Infraestrutura	17
7. Militar	35
8. Produção Alimentícia	8
9. Produção Cultural e Design	30
10. Produção Industrial	22
11. Recursos Naturais	17
12. Segurança	02
13. Turismo, Hospitalidade e Lazer	07
Total de cursos:	227

Fonte: Elaborado pela autora.

Para elucidar as ideias expostas anteriormente, pode-se pensar em um caso hipotético de um curso técnico de nível médio em Edificações, situado no eixo tecnológico de infraestrutura, cujos docentes que lecionam os componentes curriculares específicos desse curso são, provavelmente, bacharéis em Engenharia Civil ou Arquitetura, com algum tipo de habilitação para o magistério dentre as opções colocadas pelas resoluções vigentes (Resolução CNE/CEB nº. 06/2012 e Resolução CNE/CP nº. 02/2019).

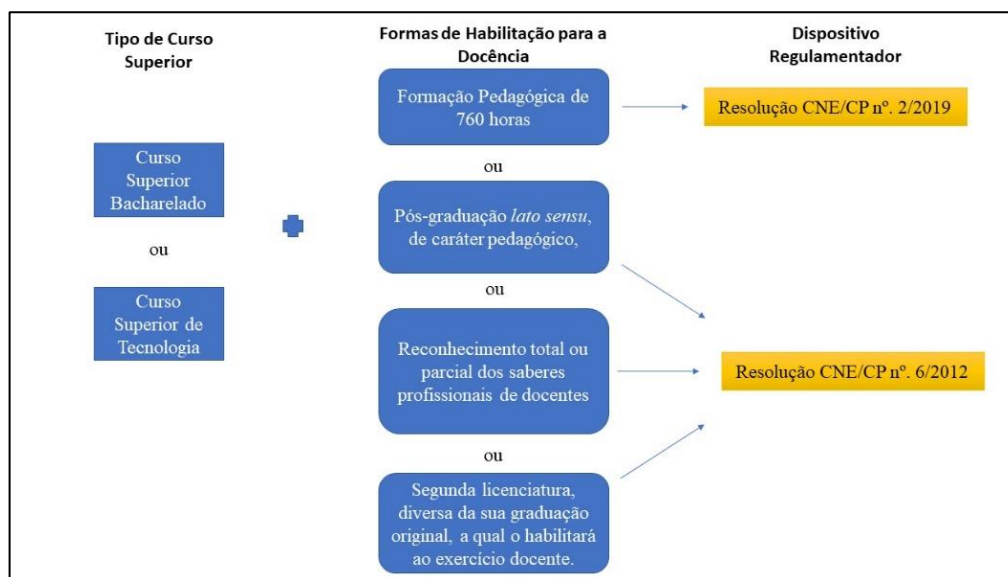
Uma situação específica sobre a formação inicial para a atuação na Educação Profissional diz respeito aos docentes que atuarão no itinerário V, formação técnica e profissional, do novo Ensino Médio, os quais poderão atuar sem ter nenhuma formação específica exigida para o exercício do magistério, tendo apenas como requisito a comprovação do notório saber, conforme explicita o sexto artigo da Lei n.º 13.415/2017:

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36. (BRASIL, 2017, p. 3)

Borges e Silva (2017) apontam que essa falta de exigência de formação específica, para atuação docente no novo Ensino Médio, representa um retrocesso na política educacional brasileira e materializa a descaso com a carreira docente.

A fim de tornar mais explícito o que já foi colocado até o momento, a figura a seguir evidencia as quatro possibilidades de habilitação para o magistério na Educação Profissional Técnica de Nível Médio para docentes graduados não licenciados.

FIGURA 1 – Formas de habilitação para a docência em cursos técnicos de nível médio para graduados não licenciados



Fonte: Elaborado pela autora, a partir das disposições da Resolução CNE/CEB nº. 06/2012 e da Resolução CNE/CP nº. 02/2019

Interessante analisar que as opções de habilitação para docência na Educação Profissional nos cursos técnicos de nível médio podem não ter conteúdos que dialoguem com as especificidades dessa modalidade educacional, tendo o risco de serem interpretadas apenas como uma exigência formal para atendimento dos dispositivos legais. Por exemplo, um engenheiro eletricista que faça a formação pedagógica de 760 horas, talvez, não tenha acesso aos conteúdos relacionados à educação para o trabalho que abarque, entre outras coisas, temas relacionados aos princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Ressalta-se que o objetivo aqui não é investigar a efetividade dessa formação pedagógica, mas trazer à tona que as formas atuais de habilitação para docência na Educação Profissional podem estar descoladas da realidade dessa modalidade de ensino, fazendo com que a formação continuada ganhe ainda mais protagonismo nesse cenário.

Defende-se, então, a consolidação de uma política de formação inicial e o desenvolvimento de uma formação continuada para os docentes dessa modalidade que converjam com suas especificidades, a fim de que esses docentes exerçam fundamentalmente o magistério e formem futuros profissionais com visão ampla sobre o seu papel no mundo do trabalho. Isso porque

[...] a educação profissional não é meramente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus

vezes, é também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas. (PACHECO *et al*, 2012, p. 67)

A conjuntura dos dispositivos legais para a formação inicial do docente da Educação Profissional é diversa e difusa (LDB, lei do novo Ensino Médio e resoluções do CNE). Dada essa realidade, que pode levar tempo para ser mudada, uma solução alternativa é que as instituições invistam em iniciativas próprias de formação continuada, as quais podem tratar com propriedade das questões específicas da Educação Profissional de Nível Médio, tendo, como temática, o trabalho como princípio educativo, a formação para o trabalho num mundo complexo e volátil, a ética profissional, as didáticas específicas para o público dessa modalidade, entre outras.

Diante desse breve cenário, da complexidade da profissão docente e dos atuais requisitos regulamentares para o exercício da docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, tendo como pressuposto que a formação inicial desses docentes não contempla as especificidades da Educação Profissional e que o processo de formação continuada ganha ainda mais necessidade nessa conjuntura, evidencia-se aqui o **problema desta pesquisa de mestrado**: *de que maneira ocorre a formação continuada dos docentes que atuam em cursos técnicos de nível médio dos Centros de Educação Profissional da SEEDF?*

Nesta pesquisa de mestrado elegeram-se, como recorte de investigação, os docentes que atuam nos Centros de Educação Profissional da rede pública do Distrito Federal, mantidas pela SEEDF, pois a revisão de trabalhos acadêmicos publicados no período de 2012 a 2019 revelou que esse é um espaço ainda não investigado.

Para atender ao propósito do problema de pesquisa, propõe-se como **objetivo geral**:

- Investigar o processo de formação continuada dos professores de cursos técnicos de nível médio dos Centros de Educação Profissional da SEEDF.

A partir do objetivo geral, tem-se o desdobramento em três **objetivos específicos**:

- Identificar as iniciativas de formação continuada que são ofertadas pela SEEDF aos professores de cursos técnicos de nível médio;

- Analisar a participação da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) no processo de formação continuada dos docentes dos cursos técnicos de nível médio;

- Avaliar a política de formação continuada direcionada aos docentes de cursos técnicos de nível médio da SEEDF.

A pesquisa foi norteada pelos seguintes eixos teóricos inter-relacionados: formação inicial de professores, formação continuada de professores e docência. A intenção é promover

o amplo diálogo entre esses eixos orientadores da pesquisa de modo a compreender o fenômeno investigado.

A opção de investigar o processo de formação continuada de docentes da Educação Profissional é reiterada pela trajetória profissional da autora desta pesquisa, a qual, desde a sua graduação, no curso de Licenciatura em Pedagogia, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), teve a oportunidade de trabalhar na Unidade de Educação Profissional do departamento nacional³, com sede em Brasília/DF, do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

No período de 2010 a 2011, como estagiária, a autora atuou no projeto de desenvolvimento de itinerários nacionais de Educação Profissional nas 28 áreas tecnológicas de atuação do SENAI, apoiando o processo de descrição de perfis profissionais e de desenvolvimento de desenhos curriculares, de acordo com a metodologia própria da instituição. Essa primeira experiência foi importante para entender a dinâmica da instituição e a pluralidade de ações dentro da Educação Profissional.

Em 2012, na função de assistente técnica, a autora atuou na iniciativa que coordenava nacionalmente a produção de conteúdo para cursos técnicos de nível médio e de cursos de qualificação profissional básica que seriam ofertados na modalidade a distância. Nessa experiência foram construídos novos conhecimentos relacionados à modalidade Educação a Distância - EaD, abrangendo, desde o processo de construção dos cursos até ao apoio aos departamentos regionais do SENAI, na oferta desses cursos à comunidade em geral.

Após a conclusão do curso de graduação, em fevereiro de 2013, houve a oportunidade de integrar o quadro permanente de profissionais do departamento nacional do SENAI e de atuar especificamente na iniciativa nacional de formação continuada em serviço para mais de 13.000 docentes da referida instituição. Assim, a temática da pesquisa de mestrado encontra-se estritamente relacionada à atuação profissional da autora.

Ao longo de sete anos, de 2013 até o momento, de trabalho no projeto de formação continuada para docentes do SENAI, que abrange cursos e ações formativas de caráter pedagógico e técnico, foi possível perceber que os docentes da Educação Profissional reconhecem a necessidade da formação continuada, para construírem o seu repertório docente nessa modalidade de ensino. Esses docentes que, em grande parte, têm experiência profissional fora do mundo da educação, em indústrias e empresas, por exemplo, ao adentrarem à docência,

³ O departamento nacional do SENAI é responsável por realizar estudos e pesquisas sobre o trabalho no setor industrial no país, elaborar diretrizes e programas nacionais que apoiem os departamentos regionais na execução de suas atividades.

enfrentam desafios que não podem ser enfrentados somente com os conhecimentos construídos em suas formações iniciais. Um exemplo recorrente é a desmotivação em sala de aula, a indisciplina, a dificuldade de aprendizagem de alguns alunos, entre outras questões específicas da educação.

Ainda pela experiência profissional da pesquisadora, outra necessidade de formação continuada demandada pelos docentes que atuam na Educação Profissional é a de atualização em sua área técnica, para manterem sintonia com o mundo do trabalho, em suas inovações e transformações. Existem áreas, como a área de tecnologia da informação, que são marcadas por mudanças significativas em curto espaço de tempo. Logo, os docentes sentem necessidade de se atualizarem constantemente para poder ensinar aos seus alunos o que há de mais novo, para que esses não tenham uma formação defasada em relação ao que é praticado no mundo do trabalho.

Os dez anos de experiência da autora com a Educação Profissional, de 2010 até o momento, foram em uma única instituição, o SENAI. Logo, a investigação do processo de formação continuada de professores da Educação Profissional em outra instituição, na SEEDF, representa uma oportunidade de expansão de entendimento dessa modalidade educacional. A realização da pesquisa proporcionou a construção de novos conhecimentos e ressignificação de sua prática profissional, ao mesmo tempo em que evidenciou que alguns desafios próprios da Educação Profissional são presentes em ambas instituições, o SENAI e a SEEDF.

Quanto à organização textual, esta dissertação está organizada em sete seções. Nesta primeira seção, denominada introdução, apresentamos a temática central do trabalho, expondo a complexidade da atuação docente e o cenário regulamentar atual para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Foi evidenciado o problema de pesquisa que norteia o estudo, bem como os objetivos a serem alcançados.

Na segunda seção, será trabalhada a produção acadêmica sobre formação continuada de professores da Educação Profissional, no período de 2012 a 2019, a fim de situar este trabalho em relação às pesquisas acadêmicas já publicadas sobre formação continuada de professores da Educação Profissional. O marco temporal a partir de 2012 foi contemplado pelo fato de, nesse ano, terem sido definidas as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, pela Resolução CNE/CEB nº. 6/2012.

A terceira seção aborda a fundamentação do eixo teórico sobre docência, contemplando um breve histórico da Educação Profissional no Brasil, a fim de situar historicamente essa modalidade de ensino, a definição de docência defendida neste trabalho e uma reflexão sobre a pluralidade dos saberes docentes.

A parte subsequente trabalha os eixos teóricos de formação inicial e formação continuada de docente, tecendo um entendimento fundamentado de cada uma dessas formações, necessárias à constituição da docência.

Na quinta seção é trabalhada a metodologia de pesquisa que foi empregada neste trabalho dissertativo. Inicialmente, são retomados o problema e os objetivos de pesquisa, posteriormente são evidenciados a abordagem e os procedimentos metodológicos adotados. Nessa seção também são trazidas características que configuram o lócus a ser pesquisado, que é a SEEDF e suas instâncias.

A sexta seção apresenta os achados da investigação, trazendo análise sistematizada dos dados coletados em campo, a partir da abordagem metodológica definida, contemplando as vozes de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa e conectando as falas dessas pessoas que trabalham em uma mesma organização, SEEDF, mas ocupam espaços e trabalhos diferenciados.

A seção final do trabalho aborda uma síntese de toda a pesquisa, retomando as questões de investigação e apresentando possibilidades para as propostas de formação continuada de professores de Educação Profissional da rede pública de ensino do Distrito Federal.

2 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (2012 – 2019)

O fazer científico é de caráter coletivo, à medida que vários acadêmicos, comungando de regras e métodos semelhantes, podem pesquisar uma mesma problemática e lançar olhares e perspectivas diferentes sobre ela. Nas palavras de Alves-Mazzoti (2012, p. 43):

[...] a produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema.

Nesse sentido, a fim de situar esta pesquisa de mestrado no âmbito da produção acadêmica nacional acerca da temática “formação continuada de professores da Educação Profissional”, foi realizado um levantamento de teses, dissertações, artigos científicos e trabalhos apresentados em eventos acadêmicos. Através de um diálogo com os autores predecessores, é possível tecer um quadro teórico inicial, que ilustrará como o objeto de pesquisa desta dissertação foi retratado em um determinado período temporal. Com isso, torna-se viável a construção de um ponto de partida com certa solidez, sem o risco de se empreenderem tempo e demais recursos necessários em uma pesquisa que não contribuirá para a construção de novos conhecimentos acerca da problemática pesquisada.

O recorte temporal contemplado para a seleção das publicações foi o período entre os anos de 2012 e 2019. Essa demarcação decorre do fato de que, em 20 de setembro de 2012, foram definidas as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, pela Resolução CNE/CEB nº. 06/2012, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº. 11/2012, documento que traz disposições normativas da política nacional da formação necessária para atuar como professor nesse tipo de curso.

A pesquisa dos textos para constituir esse levantamento foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁴, nos anais dos eventos da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)⁵ e nos artigos da Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica (RBEPT)⁶.

⁴ Sítio eletrônico: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

⁵ Sítio eletrônico: <http://www.anfope.org.br/anais/>

⁶ Sítio eletrônico: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/index>

2.1 AS TESES E DISSERTAÇÕES

Na BDTD, tendo sido realizada a busca pelas palavras-chave “Formação continuada na Docência na Educação Profissional e Tecnológica” e pelas palavras-chave “Formação continuada de professores da Educação Profissional e Tecnológica”, obteve-se o total de 316 resultados. Considerando o volume de trabalhos encontrados, definiu-se como critério de seleção para composição deste levantamento a análise dos títulos e de alguns resumos das teses e dissertações, este último quando era necessário confirmar a relação do conteúdo com o objeto de pesquisa desta dissertação. Após essa análise inicial, encontrou-se duas teses e seis dissertações diretamente relacionadas ao escopo desta pesquisa de mestrado, sendo:

QUADRO 2 – Dados das teses e dissertações

Nº.	Tipo	Ano	Título	Autor	Instituição
1	Tese	2015	Limites e possibilidades da formação continuada de professores da educação profissional	CELISTRE, Sinara Sant'Anna	Universidade Católica de Brasília
2	Tese	2016	Formação e docência de professores bacharéis na educação profissional e tecnológica no IFRN: uma interface dialógica emancipatória	BARROS, Rejane Bezerra	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
3	Dissertação	2012	Formação e atuação do bacharel-professor na área de telecomunicações do Instituto Federal de Santa Catarina: Campos São José	MOREIRA, Alexandre	Universidade Estadual de Campinas
4	Dissertação	2014	Programa de formação dos professores (de ensino básico, técnico e tecnológico): um estudo a partir das vozes dos educadores do IF catarinense - Campus Rio do Sul	BRANDT, Andressa Grazielle	Universidade Federal de Santa Catarina
5	Dissertação	2015	Formar-se para ensinar na educação profissional, científica e tecnológica: uma experiência de um instituto federal	RODRIGUES, Marcela Rubim Schwab Leite	Universidade de Brasília
6	Dissertação	2016	Formação docente: um estudo sobre a percepção dos docentes da área	ALMEIDA, Mariana de Moura Nunes	Universidade Federal

			técnica no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amapá- Campus Santana sobre a formação pedagógica		Rural do Rio de Janeiro
7	Dissertação	2016	Docência na Educação Profissional e Tecnológica: influência da formação no processo ensino-aprendizagem	AGUIAR, Rosilândia Ferreira de	Universidade de Brasília
8	Dissertação	2019	A formação pedagógica continuada de professores do IF Sertão Pernambucano em Ouricuri e as possibilidades do uso da educação a distância	SILVA, Rodrigo Gomes da	Universidade Federal da Bahia

Fonte: Elaborado pela autora.

Todos os oito trabalhos relacionados no quadro acima foram lidos integralmente pela autora desta pesquisa de mestrado, observando, especialmente, questões como a metodologia de pesquisa adotada e os lócus investigados pelos respectivos pesquisadores.

Celistre (2015), autora da tese “Limites e possibilidades da formação continuada de professores da educação profissional”, teve como objetivo de pesquisa avaliar o efeito de um curso de pós-graduação *lato sensu* de caráter pedagógico realizado por docentes da EPT do SENAI, esclarecendo em que medida a formação continuada influencia, ou não, a prática pedagógica do professor. O curso de pós-graduação foi estruturado pela iniciativa nacional de formação continuada em serviço do SENAI e ofertado gratuitamente aos seus docentes. Dez docentes egressos do referido curso foram entrevistados, sendo nove sem nenhuma formação pedagógica anterior ao curso e um que já havia realizado uma licenciatura. Também foram entrevistados sete coordenadores pedagógicos das escolas dos docentes participantes da pesquisa. Além disso, 179 alunos responderam ao questionário sobre prática pedagógica dos seus professores.

A pesquisa constatou que o curso de pós-graduação provocou nos professores a reflexão sobre a sua prática, a partir de leituras e atividades relacionadas ao campo teórico da educação, e promoveu formação pedagógica, no que concerne aos aspectos de planejamento do ensino, desenvolvimento de aula e avaliação da aprendizagem. Outro aspecto ressaltado pelos docentes entrevistados foi a melhor compreensão da metodologia de ensino própria do SENAI, que é baseada em formação por competência. Ao analisar o conteúdo das entrevistas dos docentes e coordenadores pedagógicos, do questionário respondido pelos alunos e dos registros da observação da prática docente dos entrevistados, a pesquisadora constatou alguns desencontros

em relação ao que os docentes narraram sobre as mudanças em sua prática a partir da realização do curso *versus* o que os alunos responderam no questionário e sua observação das aulas, evidenciando, assim, que os docentes, embora tivessem aprendido um conteúdo pedagógico, ainda não conseguiram colocá-lo em prática, de forma plena.

Outro aspecto apontado pela autora em seus achados de pesquisa é que os docentes participantes do curso de especialização ficaram motivados a continuar seus estudos sobre educação. Eles perceberam que o curso provera uma parte de um conteúdo pedagógico muito extenso, do qual eles gostariam de se apropriar, buscando, então, outras iniciativas de formação continuada.

A tese “Formação e docência de professores bacharéis na educação profissional e tecnológica no IFRN: uma interface dialógica emancipatória”, realizada por Barros (2016), teve como objetivo geral analisar as percepções de professores bacharéis e tecnólogos do IFRN acerca da dimensão profissional da docência. Na pesquisa, do tipo estudo de caso, a pesquisadora aplicou um questionário com questões abertas e fechadas a todos os docentes do instituto, 1.233 ao total, e obteve 408 respostas, 199 das quais eram de docentes bacharéis ou tecnólogos sem formação pedagógica.

A autora expõe reiteradamente em seu trabalho a questão dos docentes do IFRN, que atuam nos cursos de EPT, não possuem formação pedagógica para exercerem a docência. Para ela, esse fato geraria problemas no processo de ensino e aprendizagem e a não materialização de projetos educacionais da instituição, tal como o Ensino Médio efetivamente integrado ao ensino profissionalizante.

Como achados de pesquisa, a autora evidenciou que os respondentes, bacharéis e tecnólogos, possuem uma elevada qualificação profissional: todos possuem pós-graduação, sendo especialistas, mestres e doutores. Contudo, desse universo de 199 docentes, apenas doze professores tinham pós-graduação relacionada à educação, nos demais casos, a pós-graduação era relacionada à área específica dos docentes. Dos 199 respondentes da pesquisa, 140 revelaram ter necessidade de formação continuada de caráter pedagógico, sendo as temáticas mais demandadas as metodologias de ensino e estratégias didáticas, a avaliação da aprendizagem e como despertar nos alunos a motivação para a aprendizagem.

A partir do resultado dos questionários, em uma segunda fase da pesquisa, a autora promoveu um grupo focal junto a professores, gestores e técnicos do IFRN a fim de apresentar o resultado parcial de pesquisa e juntos pensarem em uma proposta de formação continuada de caráter pedagógico dentro do próprio instituto. A autora propõe, então, na parte final da tese, o

“Programa de Formação e Atualização Pedagógica de Docentes”, o qual é composto por oito cursos, sendo um de aperfeiçoamento, uma licenciatura pedagógica para docentes da EPT, duas especializações em Educação, mestrado em Educação Profissional, mestrado em Educação, doutorado em Educação e pós-doutorado em Educação. As ofertas de mestrado, doutorado e pós-doutorado seriam realizadas em instituições de ensino superior conveniadas, sendo as demais ofertas realizadas pelo próprio IFRN, com possibilidade também de se estabelecerem convênios com instituições externas. A tese, para além de constatar uma realidade negativa dos docentes atuarem como tal sem a devida formação, diferencia-se pelo seu caráter propositivo.

A pesquisa “Formação e atuação do bacharel-professor na área de telecomunicações do Instituto Federal de Santa Catarina: Campus São José”, de autoria de Moreira (2012), investigou o processo de formação, de atuação e da prática profissional dos bacharéis-professores (graduados, mas sem curso de Licenciatura) que atuam como docentes nos cursos Técnico Integrado de Nível Médio e Pós-Médio no Instituto Federal de Santa Catarina. O problema de pesquisa foi: “quais são as dificuldades e os desafios teórico-pedagógicos encontrados pelos bacharéis-professores da área de Telecomunicações do IF-SC, Campus São José e quais as ações de superação que eles utilizam para enfrentar ou solucionar essas dificuldades e desafios no processo do seu desenvolvimento profissional?”.

O autor contemplou em seu trabalho a investigação das dificuldades e desafios encontrados pelos bacharéis no exercício da docência, dentre eles, os relacionados à profissionalização docente e à formação pedagógica para a docência. Os achados de pesquisa apontam que a maioria dos docentes, oito de um total de onze, não tinham feito uma opção pela docência, adentraram a essa profissão pela vontade de se tornarem servidores públicos, ou seja, a construção da profissionalização docente era algo incipiente. Quanto ao aspecto da formação pedagógica, os professores afirmaram que o início da docência fora desafiador, especialmente pelo aspecto relacional da profissão, como lidar com os alunos e motivá-los, e pelo aspecto pedagógico, vez que os docentes admitiram não saber como planejar uma aula, quais atividades eram mais efetivas para atingir um determinado objetivo educacional, como avaliar a aprendizagem dos alunos etc. Assim, para poderem definir sua ação como docentes, eles recorriam às suas experiências como alunos. Interessante observar que os docentes admitiam a necessidade de algum tipo de formação pedagógica, mas não necessariamente uma segunda graduação do tipo licenciatura. A demanda deles era por uma formação específica, que dialogasse diretamente com a realidade vivida por eles, ou seja, uma formação continuada que contemplasse a especificidade da Educação Profissional.

Brandt (2014), em sua pesquisa denominada “Programa de formação dos professores (de ensino básico, técnico e tecnológico): um estudo a partir das vozes dos educadores do IF catarinense - Campus Rio do Sul”, investigou a relação existente entre o programa de formação continuada da instituição e as mudanças na prática docente e no desenvolvimento profissional do professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. O trabalho, configurado como um estudo de caso, concluiu que a formação continuada provida pela própria instituição de ensino contribuía para melhorar o trabalho docente, tendo em vista a proximidade dos agentes formadores e dos docentes formados, ambos situados na mesma instituição, fazendo com que essa ação fosse percebida como útil pelos docentes participantes da formação.

A autora reiterou a necessidade de se considerarem os saberes dos envolvidos e o contexto institucional, ao estruturar o curso de formação continuada, a partir de levantamento de temáticas que despertem interesse dos docentes cursistas e da apresentação de situações reais da instituição. Importante pontuar que essa pesquisa tinha públicos variados, docentes do Ensino Médio integrado, docentes de cursos técnicos de nível médio e docentes de cursos superiores de Tecnologia.

Rodrigues (2015), em sua dissertação “Formar-se para ensinar na educação profissional, científica e tecnológica: uma experiência de um instituto federal”, teve como objetivo geral analisar a contribuição do Curso de Especialização em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica para a prática pedagógica dos docentes não licenciados do IFMS campus Coxim.

Os sujeitos participantes da pesquisa, quatro docentes de cursos técnicos de nível médio sem formação pedagógica, não licenciados, indicaram que seus saberes docentes estavam fundamentados nas experiências acadêmicas e pessoais anteriores ao exercício da docência. Evidenciou-se, então, que a formação pedagógica ofertada por meio do curso de especialização contribuía para construção do saber docente, especificamente pedagógico, dos professores não licenciados do IFMS campus Coxim. Porém, sinalizava-se a necessidade de outras ofertas de formação continuada direcionadas à especificidade da docência na EPT, complementares ao que fora trabalhado no curso de especialização. Importante pontuar que todos os docentes indicaram não ter a docência como primeira opção profissional, entraram na docência da EPT pela atratividade do cargo de funcionário público federal.

Almeida (2016), em sua pesquisa intitulada como “Formação docente: um estudo sobre a percepção dos docentes da área técnica no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amapá - Campus Santana sobre a formação pedagógica”, investigou como nove docentes, sete

bacharéis ou tecnólogos e dois licenciados, que atuavam em cursos técnicos de nível médio e em cursos de qualificação profissional, percebiam a relevância da formação pedagógica para a atuação docente.

A pesquisa apontou que grande parte dos docentes, oito do total de nove, admitiram que necessitavam de uma formação continuada de caráter pedagógico para aperfeiçoarem a sua atuação em sala de aula. Todavia, apenas quatro docentes haviam buscado algum tipo de aperfeiçoamento pedagógico de forma individual, tendo os custos e a provisão de tempo como uma responsabilidade pessoal. Os demais docentes não faziam nenhuma formação por falta de tempo e de recursos financeiros para tal.

A pesquisadora aplicou questionário a três gestores da instituição, os quais admitiram a necessidade de ofertar internamente um programa de formação continuada, justificando que ainda não o tinham feito por estarem com outras prioridades de gestão, como a implantação do Campus Santana. Interessante observar que, conquanto docentes e gestores admitissem a necessidade de formação continuada de caráter pedagógico, não houvera iniciativa na instituição para realização dessa formação. Importante pontuar também que a instituição possuía verba para ações de formação continuada, mas, segundo a autora, sempre eram contempladas ações que dialogavam com as áreas técnicas dos cursos ofertados pelo Instituto.

Aguiar (2016), em seu trabalho “Docência na Educação Profissional e Tecnológica: influência da formação no processo ensino-aprendizagem”, analisou a formação docente para atuação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a influência dessa formação no processo ensino-aprendizagem no âmbito dos cursos técnicos subsequentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - Campus Conceição do Araguaia.

A pesquisadora entrevistou seis docentes, sendo três bacharéis e três licenciados, e, no que concerne à formação continuada de caráter pedagógico, constatou que os dois perfis de professores reconhecem a necessidade dessa formação específica, sendo que os docentes bacharéis não possuem contato com conteúdos pedagógicos em sua formação inicial e os licenciados, apesar de terem formação pedagógica, identificam que a atuação docente na EPT é diferente da atuação no Ensino Fundamental e Médio, por exemplo. A transcrição das falas dos entrevistados revelou que o maior desafio encontrado pelos docentes era o aspecto relacional da profissão professor e que a formação continuada de caráter pedagógico poderia auxiliá-los na superação desse desafio de forma fundamentada. Sobre fundamentação da prática docente, os entrevistados revelaram que aprenderam a ser docentes na prática, sem uma devida

fundamentação teórica. Assim, através da estratégia de tentativa e erro, encontraram um meio de darem suas aulas e desenvolverem a aprendizagem de seus alunos.

A autora cita que a instituição chegara a iniciar um programa de formação pedagógica de três módulos, mas que fora descontinuado logo no primeiro módulo sem uma justificativa por parte da reitoria do instituto. Ao concluir seu trabalho, a pesquisadora propôs a criação de um Laboratório Pedagógico dentro do Instituto, com a finalidade de oferecer formação continuada para o corpo docente.

A dissertação de Silva (2019) é configurada como um projeto de intervenção, pois seu programa de mestrado é do tipo profissional. A metodologia adotada é a pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva. Em seu trabalho “A formação pedagógica continuada de professores do IF Sertão Pernambucano em Ouricuri e as possibilidades do uso da educação a distância”, o autor defende a implantação de um programa de formação continuada de caráter pedagógico para os docentes do instituto, a partir da constatação em pesquisa documental que 62% do quadro docente, composto por 58 professores, não possuía formação pedagógica.

Além da pesquisa bibliográfica e documental, o autor também aplicou um questionário para os docentes do instituto, através de formulário eletrônico, tendo obtido resposta de 34 pessoas. Com as respostas obtidas no questionário, o pesquisador pôde verificar os anseios dos docentes a respeito da temática da formação continuada. Destaca-se que, ao serem questionados se a formação continuada focada em aspectos pedagógicos contribui para a melhoria da prática docente, 94,1% dos respondentes afirmaram que sim.

A partir da pesquisa realizada, o autor propõe a implementação de uma proposta de formação continuada no campus Ouricuri por meio da educação a distância, pois essa modalidade permite a equalização de fatores como tempo e espaço para realização dos cursos. Seria estruturado um ambiente virtual de aprendizagem para hospedagem dos cursos de formação continuada. A definição das ofertas formativas seria a partir das demandas prioritárias elencadas pelos docentes, os quais se posicionariam através de formulário eletrônico. Os conteúdos dos cursos seriam formulados pela equipe do Núcleo de Apoio Pedagógico do instituto.

O autor concluí seu trabalho fazendo uma reflexão sobre a necessidade de a rede de Institutos Federais ter uma política de formação continuada própria, pois a atuação dessas instituições de ensino é muito peculiar, por ofertarem educação básica, técnica e tecnológica e por terem docentes com diferentes formações, sendo uma parte sem formação pedagógica de qualquer tipo.

2.2 OS ANAIS DOS EVENTOS DA ANFOPE

A ANFOPE é uma associação criada em 1980 que objetiva a defesa de políticas de formação e valorização profissional que assegurem o reconhecimento social do magistério, seu profissionalismo e profissionalização. Nesse sentido, por estarem estritamente relacionados ao escopo desta pesquisa, analisaram-se quatro textos, dos tipos resumo e resumo expandido, dos anais dos eventos promovidos pela associação entre 2016 a 2019⁷.

Para se chegar ao recorte dos textos que compõe esse levantamento, foi acessado o sítio eletrônico da ANFOPE, realizada uma primeira análise dos títulos dos trabalhos de todos os quatro anais disponíveis, a fim de verificar o alinhamento ao objeto de estudo desta pesquisa de mestrado e, posteriormente, realizada a leitura integral dos trabalhos que abordassem a formação continuada dos docentes da Educação Profissional.

QUADRO 3 – Dados dos trabalhos da ANFOPE

Tipo	Ano	Título	Autor (es)
Resumo	2016	Formação de professores e educação profissional: desafios em tempos de crise	BARBOSA, Jane Rangel Alves SILVA, Stella Alves Rocha da
Resumo	2017	Formação de professores para educação profissional: cenários e desafios	ARAÚJO, Flávia Monteiro de Barros GUAIANO, Isabela Priscila Araújo Rocha
Resumo expandido	2018	As diretrizes para a formação inicial e continuada de professores x formação pedagógica do professor bacharel atuante nos institutos federais	SILVA, Josenilda de Souza BORGES, Maria Célia
Resumo expandido	2019	Certificação de Saberes Docentes na Rede Federal de Educação Profissional: Construção e Validação de Projeto Piloto em Santa Catarina	FASSINA, Ana Paula WOLLINGER, Paulo ALLAIN, Olivier

Fonte: Elaborado pela autora.

⁷ Apenas os anais de 2016, 2017, 2018 e 2019 estão disponíveis no sítio eletrônico da ANFOPE.

Barbosa e Silva (2016) realizaram uma pesquisa bibliográfica e documental sobre a formação inicial e continuada de professores da Educação Profissional. No contexto da sociedade brasileira de modelo econômico-neoliberal, é preconizado o atendimento das necessidades do mercado de trabalho de forma ágil, fato que impacta, também, a formação dos docentes para a Educação Profissional, pois, nesse cenário, a formação pedagógica é sobreposta pela formação e experiência técnica dos professores que atuam nessa modalidade de ensino. Nesse sentido, as autoras propõem um debate sobre a necessidade de políticas nacionais que caracterizem a formação dos docentes da Educação Profissional, considerando os desafios das sociedades modernas.

Araújo e Guaiano (2017) desenvolvem um estudo que traça um panorama histórico para a formação de professores da Educação Profissional, destacando marcos legais que orientaram a trajetória desse campo. As autoras reiteram a problemática de haver, na Educação Profissional, docentes em exercício sem a formação adequada, não somente por desconsideração das exigências legais para o exercício profissional pelas instituições de ensino, mas também pela falta de medidas que consigam promover de forma efetiva a preparação de docentes para essa modalidade de ensino.

Silva e Borges (2018) fazem uma reflexão sobre as disposições da Resolução CNE/CP nº 02/2015 e a atuação dos professores bacharéis sem formação pedagógica nos Institutos Federais (IF's). As pesquisadoras evidenciam que os professores dos institutos possuem alto nível de formação em suas áreas específicas, como mestrado e doutorado, mas não possuem formação pedagógica e, frequentemente, assim permanecem, ao iniciarem suas carreiras nos institutos federais, correndo-se o risco de esses profissionais terem uma atuação docente descolada dos princípios e objetivos da Educação Profissional e Tecnológica. As autoras trazem à tona outras pesquisas sobre a formação inicial e continuada para a docência na EPT, reforçando o quanto esse tema é desafiador, e sugerem que os próprios IF's se apropriem mais intensamente desse debate, para, então, proporem soluções de formação pedagógica que fundamentem os bacharéis para o exercício da docência.

Fassina, Wollinger e Allain (2019), fazendo um levantamento dos programas de formação docente para a Educação Profissional existentes no país, no primeiro semestre de 2018, constataram que não havia nenhum programa que oferecesse a Certificação de Saberes Docentes, possibilidade apontada pela Resolução CNE/CEB nº. 06/2012. A partir desse achado, os autores construíram um projeto piloto de certificação de saberes docentes a ser implantado no Instituto Federal Catarinense (IFC) e no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC),

defendendo essa iniciativa como uma possibilidade de formação não burocrática para os docentes graduados não licenciados, a partir do reconhecimento dos saberes construídos ao longo da carreira. Dessa forma, os participantes do processo de certificação, a depender do seu desempenho, podem receber diploma equivalente à Licenciatura em Educação Profissional, especificando os cursos técnicos em que estão habilitados a atuar, ou serem redirecionados para uma complementação pedagógica.

2.3 OS ARTIGOS DA REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica (RBEPT) é um periódico eletrônico que foi lançado em 2008 pelo Ministério da Educação (MEC), no contexto da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A partir de 2013, a revista passou a ser editada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) e possui publicação semestral. A sua avaliação Qualis Periódicos da CAPES é B2 na linha “Ensino”.

A análise desse periódico foi contemplada nesse levantamento por concentrar um número expressivo de produções acadêmicas sobre a EPT, resguardando, portanto, relação direta com o objeto de pesquisa desta dissertação.

Foi realizada a leitura dos 167 títulos de artigos publicados entre 2012 a 2019, tendo sido possível a identificação de 10 artigos, no período de 2016 a 2019⁸, que tinham como objeto de pesquisa a formação continuada de docentes da EPT:

QUADRO 4 – Dados dos artigos da RBEPT

Volume/ ano	Título	Autor (es)
v. 2, n. 11 (2016)	Formar-se para ensinar: experiência de um Instituto Federal	RODRIGUES, Marcela Rubim Schwab Leite FREITAS, M. C. S.
v. 1, n. 12 (2017)	A experiência da pesquisa na Formação Docente: unindo teoria à prática	FERREIRA, Ilane Cavalcante HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento
v. 1, n. 12 (2017)	Desvelando o percurso formativo de docentes da Educação Profissional: um estudo de caso com professores do curso de Análises Clínicas de uma IES Privada	COSTA, Antonio Max Ferreira da FONSECA, Christine Meyreles COSTA, L. de G. M.

⁸ As edições dos anos 2012, 2013, 2014 e 2015 não apresentaram artigos relacionados à formação continuada de professores da EPT.

v. 1, n. 12 (2017)	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	CORREIA, Daniela Bessa de B. BATISTA, Ana Cristina PAIVA, Samara Yonete
v. 2, n. 13 (2017)	A formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica e a complexidade que envolve a permanência e êxito dos estudantes	SILVEIRA, Rozieli Bovolini GONÇALVES, Lizandra Falcão MARASCHIN, Mariglei Severo
v. 2, n. 13 (2017)	A formação docente para a educação profissional e tecnológica: breve caracterização do debate	MALDANER, Jair José
v. 2, n. 15 (2018)	Necessidades formativas de professores dos institutos federais e desenvolvimento profissional docente	PENA, Geralda Aparecida de Carvalho
v. 1, n. 16 (2019)	A especificidade da docência na Educação Profissional e Tecnológica: desafios e perspectivas	SOUSA, Laura Maria Andrade de MOURA, Maria da Glória Carvalho
v. 2, n. 17 (2019)	Formação de professores: desafios e perspectivas para a educação profissional no CEPA - município de Aquidauana – MS	MORAES, C. F. C. SINÉSIO, L. E. M. CORRÊA, A. M.
v. 2, n. 17 (2019)	A formação e a atuação docente na educação profissional e tecnológica: o que revelam as pesquisas dos últimos dez anos?	PIRES, Fabíula Tatiane

Fonte: Elaborado pela autora.

O artigo de Rodrigues e Freitas (2016) tem como base a pesquisa de Mestrado Profissional em Educação realizado pela primeira autora e teve como objetivo geral analisar a contribuição do Curso de Especialização em Docência para a prática pedagógica dos docentes não licenciados do IFMS, campus Coxim. As autoras entrevistaram quatro professores não licenciados, egressos do referido curso de especialização. Como achados, identificaram que o curso contribuiu para a formação pedagógica dos professores, que, até então, era inexistente. Também constataram a necessidade da estruturação e oferta de programa de formação continuada para todos os professores, licenciados ou não, que possibilitasse a construção dos saberes docentes no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

Cavalcante e Henrique (2017) elaboraram o artigo com objetivo de discutir a pesquisa como princípio educativo na formação continuada de docentes da Educação Profissional. Alunos da disciplina “Formação de Professores para Educação Profissional”, do Mestrado Acadêmico em Educação Profissional do IFRN, os quais também são professores nessa mesma instituição, fizeram uma pesquisa com 27 professores, também do IFRN, que atuam no curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática. Dentre os docentes pesquisados, havia

licenciados, tecnólogos e bacharéis que atuam ou atuaram nos campi de Parnamirim, Natal Central e Zona Norte. Houve coleta de dados através de entrevista semiestruturada abrangendo questões sobre identidade docente, prática pedagógica e percepção docente sobre a Educação Profissional. Dentre os achados de pesquisa, as autoras destacam que os estudantes do mestrado, que também são docentes do IRFN, constataram a necessidade de um programa de formação continuada a ser realizado pelo Instituto para que os docentes, sejam eles bacharéis ou licenciados, tenham uma ampliação do entendimento do que é a Educação Profissional e o que é ser docente nessa modalidade educacional. Interessante que houve um duplo movimento formativo proporcionado pela pesquisa como princípio educativo, à medida que os participantes do mestrado entrevistaram os seus colegas do instituto para constatar uma realidade a ser melhorada e quando os entrevistados, ao serem questionados sobre seus percursos formativos e práticas pedagógicas, puderam exteriorizar o que pode ser melhorado em sua atuação.

O artigo de Costa, Fonseca e Costa (2017) objetiva desvelar o percurso formativo dos professores das disciplinas específicas do Curso Técnico de Análises de uma instituição de ensino superior (IES) particular do estado do Rio Grande do Norte. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou, para coleta de dados, entrevista com dois docentes de IES particular. Os pesquisadores identificaram que os docentes entrevistados não possuíam nenhum tipo de formação específica para a docência, nem formação inicial e nem formação continuada, e que a instituição onde eles exercem a docência não provê nenhum tipo de formação continuada que abarque as especificidades da docência na Educação Profissional. Até as reuniões promovidas pela coordenação e direção da escola eram para debater questões administrativas e burocráticas, não tendo, então, um espaço para os professores refletirem coletivamente sobre a sua prática. Os autores pontuam que essa é uma realidade recorrente na Educação Profissional, em que os conhecimentos técnicos e específicos são considerados suficientes pelas instituições de ensino para que profissionais sem formação docente lecionem em cursos profissionalizantes.

Paiva, Correia e Batista (2017) realizaram um estudo com o objetivo de analisar o perfil de formação de professores de disciplinas do eixo geral de duas instituições privadas que ofertam cursos de Educação Profissional, na área de saúde, no estado do Rio Grande do Norte. A pesquisa foi empírica, utilizando, como técnica de coleta de dados, a entrevista semiestruturada, com 12 docentes respondentes que atuam nos cursos Técnicos em Análises Clínicas, Técnico em Enfermagem e Técnico em Radiologia Médica. Os autores identificaram que, no percurso formativo dos 12 docentes entrevistados, não houve discussões sobre as especificidades da Educação Profissional, tanto na formação inicial, como em cursos ou ações

de formação continuada. Além disso, esses docentes não consideravam relevantes as discussões ou aprofundamentos teóricos sobre questões que permeiam a Educação Profissional, como o funcionamento da sociedade, das relações entre trabalho, cultura, ciência e Estado, das políticas públicas, pontuando como importante o domínio dos conhecimentos técnicos. Os autores fazem uma reflexão sobre o possível motivo de isso acontecer, elencando a falta de estudos sobre o campo da Educação Profissional nos currículos dos cursos superiores e na formação continuada dos professores que já exercem a docência na Educação Profissional.

Silveira, Gonçalves e Maraschin (2017) fazem uma pesquisa de abordagem qualitativa com análise documental com o objetivo de compreender como se dá a formação continuada de professores no contexto da Educação Profissional e Tecnológica a partir da análise do Programa Permanência e Êxito (PPE) de um Instituto Federal localizado na região sul do Brasil. O referido programa, PPE, aponta, como uma das causas da evasão discente, a falta de formação continuada dos servidores e a dificuldade com as metodologias adotadas pelo professor em sala de aula. Assim, são propostas como soluções para esses problemas, três ações: encontros de socialização de boas práticas, efetivação da integração curricular prevista no Projeto Político Pedagógico do instituto e reuniões pedagógicas para planejamento dos cursos. As autoras tecem, com embasamento teórico e legal, um debate sobre a inconstância de políticas efetivas sobre a formação continuada dos professores da EPT e como isso pode ser um fator que impacta negativamente os índices de evasão nos cursos da modalidade de ensino em questão, apesar de assumirem reiteradamente que a evasão é uma problemática multicausal. Não são evidenciados no artigo os resultados do PPE, no que concerne ao aumento de permanência e êxito de alunos, a partir das ações de formação continuada propostas pelo programa.

Maldaner (2017) traz em seu artigo, configurado como uma pesquisa documental e bibliográfica, que é o recorte de parte de sua tese de doutorado, algumas considerações sobre a formação, inicial e continuada, de professores na Educação Profissional e Tecnológica. O autor destaca que a formação de professores para a EPT sempre foi tratada de forma marginal, aligeirada e imediatista pelas políticas públicas, sendo esse fato um reflexo do modelo de sociedade atual, essencialmente capitalista, em que a EPT se direciona mais para o atendimento das exigências e necessidades do mercado (capital), que dos trabalhadores. O autor conclui que o debate sobre formação de professores para a EPT exige que se reflita sobre o modelo de desenvolvimento socioeconômico do país e o papel da EPT diante desse modelo societário e, a partir dessa reflexão, sejam elaboradas políticas perenes e sólidas para a formação dos professores dessa modalidade de ensino.

Pena (2018) fez uma pesquisa no IFMG - Campus Ouro Preto para levantar junto aos docentes iniciantes na Educação Profissional e Tecnológica as suas necessidades formativas em aspectos relacionados à EPT. A pesquisa, de caráter qualitativo e quantitativo, utilizou como instrumento para coleta de dados um questionário no qual os professores indicavam suas necessidades nos temas de planejamento, currículo, processo ensino-aprendizagem e especificidades da EPT. A partir das respostas de 27 professores, que ingressaram no IFMG entre 2009 e 2015, foram criados indicadores para a elaboração de programas de desenvolvimento profissional e aprimoramento da prática docente denominado “Diálogos: desenvolvimento profissional docente”. A autora defende que programas de formação continuada devem ser criados a partir das necessidades dos professores, devem ser estruturados para terem ofertas sistemáticas e perenes e não serem caracterizados pelo imediatismo ou inconstância. Reforça-se que, no contexto na EPT dos institutos federais, muitos docentes não possuem formação inicial para o magistério, o que maximiza a necessidade de programas de desenvolvimento e formação continuada que abordem questões pedagógicas, ancoradas às especificidades da EPT.

Sousa e Moura (2019) fizeram uma pesquisa de abordagem qualitativa, constituída como um estudo bibliográfico, com o objetivo de abordar a necessidade de constituição de políticas perenes e específicas para a formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica, necessidade que é reforçada frente à expansão dessa modalidade de ensino nos últimos dez anos. As autoras defendem que a criação de políticas que respaldem a criação programas de formação inicial e continuada que considerem a complexidade da EPT, por ser uma educação multinível com muitas áreas tecnológicas de atuação, e a diversidade dos perfis profissionais dos docentes que atuam nessa modalidade de ensino.

O artigo de Moraes, Sinésio e Côrrea (2019) objetivou identificar a formação de professores do Centro de Educação Profissional de Aquidauana Geraldo Afonso Garcia Ferreira, instituição estadual de Educação Profissional. Para atingir o objetivo delimitado, os autores desenvolveram uma pesquisa qualitativa, com revisão bibliográfica e documental e com coleta de dados por questionário. O número de participantes foi de seis docentes, sendo três ex-professores da instituição e três ainda atuantes na escola, todos com formação superior nas áreas de Agronomia, Zootecnia e Geografia.

Os autores identificaram que os docentes pesquisados não possuíam nenhum tipo de formação para docência, seja inicial ou continuada, apontando como uma das principais razões para essa realidade o fato de esses docentes terem um vínculo empregatício frágil, caracterizado

como contratos temporários, o que acaba inviabilizando a formação em serviço desses docentes, pois eles são remunerados para estar em sala de aula, não havendo um investimento de concessão de tempo remunerado para a sua formação. De acordo com os autores, essa realidade se dá, dentre outros fatores, pela frágil política de formação inicial e continuada para os docentes da EPT e igualmente frágil exigência legal para atuação no magistério nessa modalidade, a exemplo da aceitabilidade do notório saber, no itinerário V do novo Ensino Médio.

Pires (2019) teve como objetivos, em seu artigo, identificar, analisar e sintetizar a produção científica sobre formação e atuação dos docentes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), através de uma pesquisa bibliográfica, utilizando o recorte temporal de 2008 a 2018, por serem os dez primeiros anos dos IF's, e como fontes de referência a Revista Brasileira de Educação, a Revista Educação e Sociedade, a Revista Brasileira da Educação Profissional, o GT 8 – Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED e o Banco de Teses e Dissertações - BDTD. Os 32 trabalhos encontrados revelam a predominância de algumas temáticas, quais sejam: legislação referente à formação de professores da EPT; saberes docentes; formação continuada; conteúdo de formação; atuação marcada pela inserção no mercado de trabalho e identidade em construção. Sobre formação continuada, a autora indicou uma menor presença dentre os trabalhos levantados, destacando três: Paiva, Correia e Batista (2017); Cavalcante e Henrique (2018); e Pena (2018), trabalhos que, em síntese, chamam atenção para o fato que técnicos, bacharéis e tecnólogos possuem conhecimento em sua área específica, porém, desconhecem os aspectos pedagógicos da docência, e licenciados possuam formação pedagógica, mas desconhecem as especificidades da Educação Profissional.

2.4 INTERPRETAÇÕES SOBRE O LEVANTAMENTO REALIZADO

A partir da análise dos 22 trabalhos, duas teses e seis dissertações, quatro trabalhos da ANFOPE e 10 artigos da RBEPT, que compuseram esse levantamento acerca da formação continuada dos docentes da Educação Profissional, foi possível concluir que predominam as pesquisas sobre os docentes que atuam nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, não tendo muito protagonismo pesquisas sobre os docentes das redes estaduais (paralelo com a rede Distrital) e particulares de EPT.

A formação de caráter pedagógico para os docentes da EPT é reiteradamente reconhecida como necessária por todas as pesquisas. Contudo, são poucos os trabalhos que analisam iniciativas concretas das instituições de ensino que promovem algum tipo de programa ou curso para seus docentes. As pesquisas que analisaram alguma iniciativa específica, como Celistre (2015), Brandt (2014) e Rodrigues (2015), indicam que uma ação formativa apenas não é suficiente, devendo as ações ter o caráter continuado para darem conta da complexidade da docência na EPT.

Relacionando o que foi encontrado nas teses de doutorado e dissertações de mestrado (2012 – 2019), nos trabalhos da ANFOPE (2016 – 2019) e nos artigos do periódico RBEPT (2016 – 2019) com o problema de pesquisa deste projeto, é possível afirmar que o trabalho tem, entre os seus desafios, pesquisar os processos de formação continuada de professores da Educação Profissional de cursos técnicos de nível médio da Rede Pública do Distrito Federal. Cabe destacar que não foi encontrada, no recorte temporal aqui proposto, sequer uma pesquisa com esse enfoque.

3 DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Esta seção tem como objetivo abordar a docência no contexto da Educação Profissional. Para tal, primeiramente, é descrito um breve histórico da Educação Profissional no Brasil, destacando alguns marcos que impactaram a constituição dessa modalidade de ensino no país. Evidentemente, também é trazido o entendimento que se tem de docência e dos saberes docentes, relacionando-os sempre ao contexto da modalidade da Educação Profissional.

3.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

É necessário compreender a história da composição da Educação Profissional no Brasil para entender a constituição da docência nessa modalidade educacional, a qual, segundo Castione (2010), historicamente foi retratada como uma educação de “segunda categoria” direcionada aos “desvalidos da sorte”. Essa visão da Educação Profissional tem gênese na herança escravocrata do Brasil, a qual fez com que houvesse uma representação deturpada do trabalho como atividade social e humana, associando o trabalho manual, que exigisse o esforço físico, a uma atividade profissional desqualificada e de menor valor social (MANFREDI, 2017).

Segundo Cunha (2000), no Brasil colônia, prevaleciam práticas educativas para o trabalho e no espaço de trabalho. A aprendizagem dos ofícios para escravos e para os homens

livres era realizada nos ambientes de trabalho, sem padrões ou regulamentações e direcionada àqueles que demonstravam as características necessárias, sendo elas físicas e sociais, para a aprendizagem do ofício, tal como força e demonstração de lealdade ao senhor do capital. O autor aponta que, nos primeiros séculos de colonização, quando havia os núcleos urbanos em que se localizavam as burocracias do Estado, ocorriam demandas comerciais dos mais diversos produtos artesanais e produtos domésticos, o que demandou o trabalho especializado de diversos artesãos, como sapateiros, ferreiros e carpinteiros. Nesses mesmos núcleos urbanos, eram localizadas as escolas dos jesuítas, que foram as primeiras escolas-oficina de formação de artesãos e outros ofícios.

Manfredi (2017) assevera que, durante o Brasil Império, as iniciativas de Educação Profissional eram de associações religiosas e filantrópicas e, também, de esferas estatais, bem como do intercruzamento entre elas, a partir de repasse de recursos. Assim, a Educação Profissional que preparava para os ofícios manufatureiros era realizada nas instituições militares, marinha e exército, nas instituições filantrópicas e nos liceus de artes e ofícios. Nesse período, havia dois entendimentos da Educação Profissional, sendo um de natureza assistencialista e compensatória, direcionada aos desafortunados, que a partir do seu trabalho podiam dignificar a sua pobreza, e uma educação que qualificava para o trabalho artesanal, considerado socialmente útil e legitimador da dignidade da pobreza. Tais perspectivas foram mecanismos de disciplinar os setores populares e de legitimar uma sociedade com características excludentes, herdadas do período colonial.

O período republicano, segundo Manfredi (*ibidem*), foi marcado por profundas mudanças socioeconômicas provocadas pela extinção da escravatura, pela imigração e pela intensificação da economia cafeeira. O Brasil se encontrava numa nova conjuntura social, por conta do aumento da urbanização e da industrialização, que demandou novas frentes de qualificação profissional, envolvendo várias instituições nessa missão, como os governos estaduais, o governo federal e a Igreja.

O Decreto nº. 7.566/1909 oportunizou a criação de dezenove Escolas de Aprendizes Artífices para o Ensino Profissional primário e gratuito, uma em cada unidade da federação, exceto no então Distrito Federal e no Rio Grande do Sul (BRASIL, 1909). Nesse decreto, a Educação Profissional era colocada como necessária para formar os “desfavorecidos da fortuna”, com o objetivo de afastá-los da ociosidade, do vício e do crime. Segundo o referido decreto, a então Educação Profissional era direcionada a crianças de 10 a 13 anos, oriundas de

classes proletárias. Logo, percebe-se que a gênese da Educação Profissional brasileira possui características de instrução e doutrinação.

Quase três décadas após a promulgação do referido decreto, surge um novo marco na consolidação da Educação Profissional no Brasil, que foi a Constituição de 1937, a qual trazia a função do Estado em prover esse tipo de formação em regime de colaboração com outras instituições, tais como indústrias e sindicatos.

Art. 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. *O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas* é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, *destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados*. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. (BRASIL, 1937, p. 25-26, grifo nosso)

É possível perceber, no texto constitucional de 1937, o direcionamento da educação profissional às classes ditas menos favorecidas, ou seja, há claramente a segmentação entre a educação voltada para a formação de trabalhadores, que seria a profissional, e a formação para as elites, que seria a educação de nível superior (BRASIL, 1937).

Poucos anos após a promulgação da constituição do estado novo, o então ministro da educação, Gustavo Capanema, realizou uma série de transformações na Educação Profissional, que ficaram conhecidas como “Reforma Capanema”. Dentre elas, o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio e o ingresso nas escolas industriais passou a ser realizado a partir de exames de admissão (MANFREDI, 2017). O ministro também estabeleceu as Leis Orgânicas do Ensino Profissional (Decreto Lei nº. 4.073 de 1942 – ensino industrial – Decreto Lei nº. 6.141 de 1946 – ensino comercial), as quais permitiram a criação dos serviços nacionais de aprendizagem, o SENAI, em 1942, e o SENAC, em 1946, que são instituições promotoras de Educação Profissional em suas áreas de atuação, indústria e comércio.

Em 1959, o ministro ainda promoveu a transformação das chamadas escolas de aprendizes artífices em escolas técnicas federais, a fim de intensificar a formação de técnicos, frente ao processo de industrialização do país. Sobre essas transformações, Castione (2010, p.

182) aponta que, “com essas providências, o ensino profissional consolidou-se no Brasil, embora ainda continuasse a ser considerado como uma educação de segunda categoria”.

Pode-se inferir que a gênese da Educação Profissional brasileira está situada num contexto dualista, no qual o então denominado Ensino Secundário seria direcionado à formação de uma elite e a Educação Profissional direcionada à formação de trabalhadores. Sobre esse contexto, Saviani (2018, p. 33) elucida como essa dicotomia era feita na perspectiva da política educacional. Nas palavras do autor:

[...] esse dualismo se expressou de forma rígida, pois apenas o ensino secundário dava direito de acesso, mediante vestibular, a todas as carreiras do ensino superior. [...] Essa política preconizava, pois, uma separação entre o ensino das elites que se destinariam ao trabalho intelectual e o ensino popular voltado para a preparação e o adestramento dos trabalhadores manuais.

Na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil, a Lei nº 4.024/1961, há um capítulo denominado “Do Ensino Técnico”, que abrangia cursos nas áreas agrícola, industrial e comercial. À época, esses cursos tinham duração entre quatro anos, na fase ginásial, e, no mínimo, de três anos na fase colegial. Segundo Manfredi (2017), após a promulgação dessa lei, a dualidade na educação ainda resistiu, direcionando uma oferta para a formação do trabalho manual e outra oferta direcionada ao trabalho intelectual.

No contexto dos governos militares, a LDB subsequente, Lei nº 5.692/1971, não traz um capítulo específico sobre Educação Profissional, mas traz a ideia de formação para o trabalho desde seu primeiro artigo: “Art. 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, *qualificação para o trabalho* e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971, n.p, grifo nosso). Isso se dava pelo projeto nacional de ampla formação de mão-de-obra, para que o país pudesse participar da economia mundial (MANFREDI, 2017).

O então denominado segundo grau era voltado para a formação profissional. Ao longo do texto da legislação, é perceptível a preocupação com a orientação vocacional dos estudantes desde o primeiro grau, para que, na fase formativa seguinte, o aluno já tivesse ideia de qual segmento profissional seguir. Nascimento e Collares (2005, p. 79) destacam o contexto de surgimento dessa segunda LDB.

O período de 1964 a 1971, foi marcado por profundas mudanças históricas, que foram significativas e envolveram a Revolução de 64 e o período de Industrialização, o qual necessitava de pessoas para atuarem no mercado de trabalho, principalmente que soubessem ler e escrever para poderem manusear máquinas industriais. Nesse período, as autoridades de ensino não priorizavam

o conhecimento científico. Entre 1964 e 1971, surgiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no 5692/1971, que reconheceu a integração completa do ensino profissionalizante ao sistema regular de ensino, estabelecendo a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e o propedêutico, para fins de prosseguimento nos estudos. Desse modo, a Lei no 5692/71 rompeu com uma tradição secular que não vinculava o Ensino Médio estritamente ao mundo do trabalho profissional e tornava obrigatória a aquisição de uma profissão pelo estudante, mesmo aquele que buscava o 2o grau apenas como caminho para o ensino superior.

A LDB vigente, Lei nº 9.394/1996, traz um capítulo específico sobre Educação Profissional e Tecnológica, mas que foi integrado ao texto pela redação dada pela Lei nº 11.741/2008. Segundo essa LDB, a EPT se integra aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, com a seguinte organização:

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional técnica de nível médio;

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

(BRASIL, 1996, p. 18)

Manfredi (2017) destaca que o contexto de surgimento da última LDB foi marcado por diferentes propostas no que concerne à educação profissionalizante. O Decreto nº. 2.208/1997 legitimou um projeto de Educação Profissional que iria na contramão do que havia sido proposto nos movimentos sindicais e populares e no Fórum de Defesa da Escola Pública, na medida em que se estabeleceu a separação entre o Ensino Médio e o Profissional. A autora coloca que essa separação se deu, possivelmente, por questões econômicas, vez que um aluno que cursa o Ensino Médio profissionalizante tem um custo mais alto em relação ao aluno que cursa o Ensino Médio de natureza generalista. De acordo com a autora, essa separação de redes de Ensino Médio e de Ensino Profissionalizante reforça a separação entre uma educação que forma futuros alunos para ingressarem nas universidades e um Ensino Profissional muito voltado às exigências mercadológicas.

A partir de do ano de 2003, durante os governos do Partido dos Trabalhadores, houve políticas e iniciativas para reintegrar o Ensino Técnico ao Ensino Médio, tal como o Brasil Profissionalizado, voltado ao fortalecimento das redes estaduais para a oferta do Ensino Médio integrado ao técnico, e o Proeja, que integra a Educação Básica ao Ensino Profissional para jovens e adultos trabalhadores. Outro aspecto relevante desse momento foi a política de expansão e interiorização da Educação Profissional, através da instituição dos Institutos

Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET's), a partir da promulgação da Lei nº. 11.892/2008, projeto que integra a Educação Básica e o Ensino Superior de forma diferenciada, conforme coloca Silva (2009):

Com os institutos federais, o governo brasileiro, através do Ministério da Educação, ousa criar uma institucionalidade absolutamente nova e inovadora capaz de revolucionar a educação profissional e tecnológica de nosso país. Entretanto, o futuro dos institutos está em aberto, dependendo de nossa ousadia, competência e compromisso político com um país soberano, democrático e justo socialmente (SILVA, 2009, p.11).

Outro aspecto importante dos IFET's é o objetivo de ministrar cursos de nível superior, dentre eles, cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica, a fim de formarem professores para a Educação Básica, nas áreas de Ciências e Matemática, e para a Educação Profissional (BRASIL, 2008).

A despeito de os IFET's serem ousados em sua proposta, tendo uma institucionalidade inovadora, ao integrarem cursos de diversos níveis e modalidades, há uma problemática de identidade institucional. Segundo Maldaner (2016), esse formato dos IFET's fez com que o Ensino Médio integrado ficasse, novamente, em segundo plano e com que essas instituições federais cedessem às demandas do mercado:

No nosso entendimento fica claro o caráter de adaptação das instituições federais às demandas do mercado. Na teoria se tem uma visão relativamente progressista. Mas a prática mais uma vez nega a teoria. Na prática as políticas posteriores à nova institucionalidade, sob hegemonia do Pronatec, são predominantemente assistencialistas e reducionistas que, como vimos, dissociam a relação trabalho e educação. (MALDANER, 2016, p. 188)

Esse mesmo autor destaca que houve, sim, uma política de expansão e de valorização da Educação Profissional, a partir da instituição dos IFET's, porém, de forma descompassada com uma política nacional de formação de professores para essa modalidade. É difícil entender como os professores colocariam em prática um projeto de educação geral integrada à Educação Profissional, tendo o trabalho como princípio formativo, sem serem formados e sensibilizados para isso, uma vez que grande parte dos que atuam na área são bacharéis e tecnólogos, sem formação com base pedagógica.

Esse breve histórico da Educação Profissional no país demonstra que a educação para o trabalho é um território de disputas políticas e sociais. A cada concepção de sociedade, haverá uma concepção de educação. No caso do Brasil, a Educação Profissional nunca foi constituída e, conseqüentemente, promovida como uma educação de formação ampla, que conjugue a

formação específica para o trabalho a uma formação geral e política, numa perspectiva de formação e desenvolvimento integral dos sujeitos. Nesse sentido, será trabalhado, nas próximas subseções, o entendimento de docência e saberes docentes de forma ampla, debatendo-os frente ao contexto da Educação Profissional no país.

3.2 DOCÊNCIA

Saviani (2009, p.43) faz uma diferenciação entre os tipos de educação dizendo que “[...] as pessoas se comunicam tendo em vista objetivos que não o de educar e, no entanto, educam e se educam. Trata-se, aí, da educação assistemática”. O autor evidencia que, apesar de não haver intencionalidade, há um processo educativo. Similar a essa diferenciação, Libâneo (2010) evidencia que a educação pode ocorrer em três distintos contextos, a saber: a educação informal, que promove, sem intencionalidade, aprendizados por meio das interações sociais; a educação não-formal, que promove intencionalmente aprendizados, mas em instituições que não são necessariamente específicas para esse fim, como organizações políticas ou grupos sociais específicos; e a educação formal, que ocorre de forma intencional e em instituições específicas para esse fim, sendo a principal delas a escola.

Admite-se, então, que o processo educacional não é exclusividade da escola. As pessoas educam e se educam em diversos espaços e contextos, porém, a instituição escolar é a que possui a atribuição específica de educar. Nesse trabalho dissertativo, ancora-se o entendimento de escola ao defendido por Libâneo (2011), para quem o papel dessa instituição mostra-se insubstituível para a preparação das novas gerações no contexto complexo da sociedade pós-industrial, formando cidadãos críticos, capazes de compreender e intervir na sociedade. Esse autor argumenta que, para a concretização desse objetivo da instituição escola, o de formar pessoas, são necessários professores com robusta cultura geral e formação inicial articulada a uma formação continuada, voltadas ao exercício fundamentado do magistério.

Um elemento peculiar à escola é o currículo, que, nas palavras de Sacristán (2000, p. 90), é definido como: “[...] o projeto cultural que a escola torna possível”. Para elucidar a complexidade do currículo escolar, é oportuno trazer a concepção desse documento e território de significados na visão de Silva (2011, p.55), para quem

[...] o currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de “fatos” e conhecimentos “objetivos”. O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal

ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade Trata-se de significados em disputa, de significados que são impostos, mas também contestados.

A partir da definição dada pelos autores, entende-se o currículo como uma expressão socializadora da escola, que carrega consigo um projeto de sociedade, um conjunto de significados e valores. Para compreender esse documento balizador da instituição escola, que é um dos seus caracterizadores como tal, há a necessidade de compreensão ampla do campo educacional, pois o professor que apenas executa o currículo, como uma prescrição, é um professor ‘desprofissionalizado’ (SACRISTÁN, 2000). Nesse sentido, reitera-se a necessidade de uma formação robusta para os que ousam ensinar no espaço escolar, no papel de professores, a fim de que consigam realmente formar sujeitos críticos e com potencial para intervirem na sociedade, que é marcada por profundas desigualdades sociais.

É necessário pontuar a historicidade da construção da docência, para fazer o exercício de compreendê-la na atualidade, Roldão (2007) evidencia que a construção da docência como profissão possuiu significados diferenciados a depender do contexto histórico, como o da missionação e do preceptorado. No entendimento da autora, essa é uma miscigenação que dificulta a compreensibilidade da natureza da ação docente. Nóvoa (1999) descreve a gênese da função docente como uma atividade desenvolvida de forma não especializada e exercida como ocupação secundária por religiosos e leigos, que a partir do século XVIII foi normatizada como corpo profissional pelo Estado e não por uma construção corporativa do ofício. Essas características da origem da função docente como uma atividade não especializada impactam o imaginário popular e, tristemente, a concepção de alguns professores, até os dias atuais, ao conceberem a docência como um dom, uma missão e que, para exercê-la, não são necessários uma formação específica e um domínio de valores comuns a essa função.

Sobre a análise da docência, Veiga, Araújo, Kapuziniak (2017) evidenciam que essa função pode ser abordada por vários ângulos: pela perspectiva da análise do passado e do presente, com enfoque regional e nacional, pela formação inicial e continuada, dentre outros aspectos. Os autores destacam a complexidade da análise da docência, a partir da multiplicidade de olhares que podem ser lançados sobre essa função. Neste trabalho dissertativo não é negada essa multiplicidade de análises que podem ser lançadas para a compreensão da docência, mas a análise que se contempla aqui é a da docência como profissão especializada, construída por saberes plurais e marcada por uma complexidade ímpar, nas palavras de Roldão (2017, p. 101-102), autora que defende o docente como o profissional do ensino. Em suas palavras:

[...] saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular (isto é, que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes) – seja qual for a sua natureza ou nível – pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente – processo mediado por um sólido saber científico em todos os campos envolvidos e um domínio técnico-didático rigoroso do professor, informado por uma contínua postura meta-analítica, de questionamento intelectual da sua ação, de interpretação permanente e realimentação contínua.

Veiga (2008) alerta que a docência deve ser compreendida de forma ampla, pois os professores da contemporaneidade realizam um conjunto de funções que ultrapassam a atividade de dar aulas, pois as funções formativas convencionais foram se tornando mais complexas, logo ter um bom domínio do conteúdo a ser ministrado e saber ministrá-lo já não é mais suficiente, dadas as novas condições do trabalho docente.

Sabe-se que a função da escola e do professor da Educação Profissional se diferencia da escola e do professor para formação geral (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), por ter o objetivo específico de formação para o trabalho. Contudo, em ambas as escolas, o ato de ensinar é institucionalizado, sistemático e intencional, visto que estão presentes um determinado currículo e a ação docente para materializá-lo. A educação profissional ainda tem, ao menos idealmente, o desafio de formação do sujeito numa perspectiva de politecnia, a qual é entendida como

[...] a síntese dialética entre formação geral, formação profissional e formação política, promovendo o espírito crítico no sentido de uma qualificação profissional e do desenvolvimento autônomo e integral dos sujeitos como indivíduos e atores sociais, possibilitando não só a sua inserção, mas a compreensão e o questionamento do mundo tecnológico e do mundo sociocultural que o circundam. (DELUIZ, 1996, p. 120)

A docência na Educação Profissional, aqui compreendida, é a que seja capaz de articular conhecimentos gerais e conhecimentos próprios da profissão a que se pretende formar, integrando sentido a esses conhecimentos no contexto da sociedade contemporânea, que impõe diversos desafios sociais, políticos e econômicos.

Sobre as especificidades da docência na Educação Profissional, Gariglio e Burnier (2012) trazem à tona alguns fatores que evidenciam o quão complexo pode se constituir uma docência na perspectiva da politecnia, à medida que os docentes dessa modalidade não trazem um repertório formativo e profissional que converjam a essa direção.

Nessa modalidade educativa, a docência, além de muito menos investigada, apresenta toda uma série de peculiaridades: é exercida por pessoas que foram

formadas em outras áreas, em geral técnicas, distantes do campo da educação e que, raras vezes, tiveram acesso a algum tipo de formação pedagógica anterior ao exercício da docência. Além disso, essas pessoas muitas vezes possuem experiências profissionais nas áreas técnicas que constituem sua visão de mundo e de profissional da área, o que impactará sua atuação na formação dos alunos. (GARIGLIO; BURNIER, 2012, p. 219)

A respeito dos fatores elencados pelos autores supracitados, as características da docência na Educação Profissional decorrem do entendimento do objetivo que essa modalidade de ensino vem a atender, a qual pode variar a depender do projeto de sociedade em vigor. A exemplo, em uma sociedade capitalista, com características neoliberais, a Educação Profissional estará relacionada ao conceito de formação de mão-de-obra que atenda às necessidades mercadológicas e, em uma sociedade com um projeto mais justo e igualitário, a Educação Profissional será caracterizada pela formação para o trabalho, esse último sendo entendido como um valor de uso, não somente como um valor de troca e uma característica da manifestação de vida (FRIGOTTO, 1996 *apud* MALDANER, 2016).

Em vista da complexidade da instituição escolar e da função docente, é oportuno explorar os saberes plurais que caracterizam a docência como profissão, saberes tais como os provenientes de experiências pessoais, de saberes construídos da formação e da atuação no ambiente escolar e através da interação e de relações estabelecidas com pares, alunos, coordenadores pedagógicos e gestores. Sobre isso que se aterá a próxima subseção.

3.3 SABERES DOCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Dada a complexidade da docência e do entendimento dessa atividade como profissão, um conjunto de saberes se faz necessário para o exercício dessa função. Vários são os autores do campo educacional que realizam o exercício de elucidar quais são esses saberes que permeiam e caracterizam a ação docente. Assim, tratar-se-á aqui de três teóricos de distintas correntes epistemológicas, a saber Tardif (2002), Saviani (1996) e Altet (2001), tendo como objetivo evidenciar essa pluralidade de saberes.

Segundo Tardif (2002, p. 36), “[...] pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Na classificação proposta por esse autor, existem cinco saberes coexistentes no repertório profissional do professor:

QUADRO 5 – Os saberes docentes, segundo Tardif (2002)

Saberes	Descrição
Saberes da formação profissional	Saberes construídos no âmbito das formações providas pelas instituições específicas para esse fim, sendo nessa ocasião que os professores entram em contato com o arcabouço teórico das ciências da educação, nas oportunidades de formação inicial e continuada.
Saberes pedagógicos	Saberes provenientes da reflexão sobre a prática, configurados como doutrinas ou concepções.
Saberes disciplinares	Saberes relacionados aos diversos campos do conhecimento da sociedade, sistematizados como disciplinas nas instituições escolares.
Saberes curriculares	Saberes correspondentes ao domínio dos currículos escolares, compreendendo objetivos, conteúdos, métodos que são objetos de trabalho do professor.
Saberes experienciais	Saberes incorporados à experiência individual e coletiva, configurados como <i>habitus</i> de saber-ser e saber-fazer, originários da prática cotidiana dos professores, frente à realidade que eles enfrentam nas instituições de ensino.

Fonte: Síntese elaborada pela autora, a partir da obra de Tardif (2002).

Fundamentado na epistemologia da prática, o autor reitera que os saberes docentes são plurais e heterogêneos. Defendendo a centralidade dos saberes experienciais frente aos demais tipos de saberes, elenca-os como um núcleo vital do saber docente, à medida que esses saberes são produzidos e ressignificados pelo próprio corpo docente, que está diariamente em sala de aula, embasado pelos demais saberes: os de formação e pedagógicos, os disciplinares e os curriculares. Tardif (2002) defende que a reivindicação do saber experiencial como um saber legítimo é uma forma de construir uma nova profissionalidade docente, pois seriam os próprios professores os construtores de um conhecimento singular, não sendo somente, então, leitores de conhecimentos e saberes produzidos por outros grupos ou instâncias.

No contexto da docência na Educação Profissional, é importante compreender que os “saberes da formação profissional”, entendidos como os saberes educacionais construídos nas instâncias da formação inicial e continuada, segundo a classificação de Tardif (2002), podem ser inexistentes para os docentes dessa modalidade, inferindo que as formações iniciais desses profissionais são diversas e, frequentemente, não têm relação com o mundo da educação. Dessa forma, isso pode representar uma lacuna na formação desses profissionais que atuam nessa

modalidade de ensino, dificultando a construção de um saber experiencial fundamentado nas ciências da educação. Nessa perspectiva, incorre-se no risco de uma construção de saberes práticos sem uma devida fundamentação teórica, que poderiam reforçar condutas, posicionamentos e direcionamentos educacionais contrários ao que se espera atualmente.

Outro aspecto importante de ser exposto é que os docentes da EPT podem não possuir a identificação com a função docente que exercem, pois se identificam *a priori* com suas formações de bacharéis ou tecnólogos. Dessa forma, acabam por se identificar como engenheiros e não como docentes de disciplinas relacionadas à Engenharia, o que impacta no reconhecimento dos saberes inerentes à docência nessa modalidade, conforme destacam Cruz e Nascimento (2017, p. 4):

[...] nem todos os docentes que atuam na educação profissional se identificam como docente e assim não se estabelece uma partilha coletiva tanto de referenciais para a prática profissional tendendo ao isolamento das ações educativas entre os professores e também *não se chega a um consenso de qual seria o saber necessário para o exercício da função.* (Grifo nosso)

Similar ao exercício classificação de saberes feita por Tardif (2002), mas fundamentado em uma base epistemológica diferente, a do trabalho, Saviani (1996) defende que quem se predispõe a educar deve dominar alguns saberes específicos, correspondentes à natureza própria da educação, os quais devem ser objeto da formação de professores, como exposto no quadro que se segue.

QUADRO 6 – Saberes do processo educativo, segundo Saviani (1996)

Saberes	Descrição
O saber atitudinal	Saber relacionado aos comportamentos considerados adequados no contexto do trabalho educativo, que abrange posturas atribuídas ao professor. Alguns exemplos seriam a disciplina, a coerência, a clareza e a equidade.
O saber crítico-contextual	Saber relacionado à compreensão ampla da sociedade e da educação, a partir do entendimento socio-histórico desses elementos, suas características básicas e tendências de transformação.
Os saberes específicos	Saberes relacionados aos conhecimentos socialmente produzidos presentes nos currículos escolares, oriundos das ciências da natureza, das ciências humanas, das artes, das técnicas e de outras modalidades.

O saber pedagógico	Saberes das teorias educacionais produzidas pelas ciências da educação, que articulam os fundamentos da educação com as orientações relativas ao trabalho educativo.
O saber didático-curricular	Saberes relativos ao trabalho educativo, no que concerne a relação educador – educando, envolvendo a articulação com agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos naturais do espaço pedagógico, que visam atingir objetivos previamente formulados.

Fonte: Síntese elaborada pela autora, a partir do texto de Saviani (1996).

A despeito de, superficialmente, vislumbrar uma similaridade entre as categorizações feitas por Saviani (1996) e por Tardif (2002), é necessário destacar os pontos em que as concepções dos autores são divergentes. Primeiramente, o autor brasileiro carrega, em sua teorização, a necessidade de esses saberes serem construídos por uma formação prévia à atuação profissional. Já o autor canadense assume a necessidade dessa formação prévia, mas reitera, em sua escrita, que a construção dos saberes também decorre da prática. Saviani (1996) coloca em seu texto uma contraposição aos ‘saberes experienciais’, categorizados por Tardif (2002), por acreditar que a experiência prática permeia todos os saberes docentes, não sendo um núcleo dissociado dos demais conhecimentos. Saviani (1996) destaca também que cada valor que se dê a um determinado saber docente revelará uma concepção de educação. Assim, por exemplo, uma maior atenção aos saberes didáticos-curriculares evidencia uma concepção de educação tecnicista.

Um grande diferencial trazido por Saviani (1996) é o saber crítico-contextual, o qual situa os demais saberes dentro de um contexto mais amplo, a partir da compreensão sócio-histórica da educação e da sociedade, favorecendo aos professores uma visão crítica sobre a realidade na qual estão inseridos, bem como uma maior compreensão do papel da escola e dos docentes na sociedade, que, no caso brasileiro, é marcada por extremas desigualdades, à medida que existem pessoas que não têm acesso a bens e serviços essenciais, como moradia, alimentação diária e assistência em saúde.

Relacionando os saberes docentes sistematizados por Saviani (1996) frente à realidade da docência na Educação Profissional, pode-se dizer que os “saberes específicos” são os mais valorizados e os demais saberes, como o pedagógico e o crítico-contextual, ainda não têm o devido espaço e reconhecimento. Isso impacta a prática docente voltada ao desenvolvimento de uma Educação Profissional na perspectiva da politecnicidade, já definida anteriormente nesta dissertação, pois o campo de entendimento dos docentes seria reduzido às especificidades da

área técnica. Gariglio e Burnier (2014), ao discutirem os saberes e práticas dos professores da Educação Profissional, destacam essa realidade da seguinte forma:

É visão corrente da parte do professor do ensino técnico e no interior da própria área, quanto à natureza da função docente, de que, para ser professor, o mais importante é ser profissional da área relacionada à(s) disciplina(s) que se vai lecionar. O professor do ensino técnico não é concebido como um profissional da área da educação, mas sim como um profissional de outra área e que nela também leciona. (GARIGLIO; BURNIER, 2014, p. 940)

Uma terceira categorização trazida é a feita por Altet (2001), a qual se fundamenta na epistemologia da competência e defende a ideia do professor profissional, que é capaz de mobilizar seus saberes em diferentes contextos, entendendo a dinamicidade e a imprevisibilidade da realidade educativa. A autora propõe uma forma de organização dos saberes docentes em dois grandes grupos, que se subdividem em dois cada, sendo eles os saberes teóricos e os saberes práticos.

QUADRO 7 – Tipologia de saberes docentes, segundo Altet (2001)

Saberes	Descrição
Os saberes teóricos	Saberes disciplinares, construídos pela ciência e transpostos didaticamente, a fim de permitir a aprendizagem pelos alunos.
	Saberes para ensinar, que incluem os pedagógicos, didáticos e de gestão da sala de aula como espaço interativo.
Os saberes práticos	Saberes procedimentais, sobre o como fazer.
	Saberes oriundos da experiência prática, que distinguem o professor experiente do professor novato.

Fonte: Síntese elaborada pela autora, a partir do texto de Altet (2001).

Essa divisão em dois grandes grupos de saberes se dá pelo entendimento da autora de que existem saberes que são possíveis de serem sistematizados e aprendidos, os teóricos, mas que existem saberes que só se constroem a partir da prática. Os saberes teóricos dariam o direcionamento aos docentes do que fazer (ação pedagógica) e por que fazer (motivação da ação pedagógica). Já os saberes práticos se configuram como a destreza do professor de saber quando e como fazer uma determinada ação pedagógica.

A autora traz também uma definição sobre o que é o “saber”, definindo-o como intermediário entre a informação, que é exterior ao sujeito e de ordem social, e o conhecimento que é integrado ao sujeito e de ordem pessoal.

A classificação elaborada pela autora é mais sintética e, tal como Tardif (2002), traz a ênfase dos saberes práticos no contexto da docência. Ressalta-se que, em todos os três autores, há a presença da necessidade do saber pedagógico para o exercício da docência. Pode-se dizer que esse é um dos principais aspectos que caracteriza a docência como tal.

Tardif e Gauthier (2001) trazem uma problematização daquilo que pode ser considerado um saber, dado que vários teóricos da área de educação se propuseram a fazer classificações acerca dos saberes docentes. Os referidos autores admitem que é difícil fazer uma definição única e singular de “saber”, mas propuseram um modelo em que os saberes sejam compreendidos como

[...] um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações, as quais são a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões. Nesse espírito, pensamos que as “competências do professor”, na medida em que se trata realmente de “competências profissionais”, estão diretamente ligadas a suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, empenhando-se em fundamentá-las sobre as ações de agir (TARDIF; GAUTHIER, 2001, p. 208).

A docência na educação para a formação para o trabalho é muito menos investigada que a docência na educação para a formação geral. Nesse sentido, não há uma referência clara e categorizada de quais seriam os saberes específicos dos docentes para a Educação Profissional, entendendo-se, assim, que há margem para essa reflexão e debate.

Se compreendermos que o exercício docente na EP constituiu um ofício feito de saberes, o desafio da profissionalização desses professores deve motivar-nos a investigar os saberes próprios do ensino, sendo necessária, para isso, a produção de estudos que consigam revelar as singularidades do contexto profissional no qual os professores encontram-se mergulhados. (GARIGLIO; BURNIER, 2012, p. 216).

Apesar da indefinição de sistematização desses saberes para os docentes da Educação Profissional, é possível afirmar que ele não é firmado apenas nos saberes técnicos de uma área profissional. Pelo contrário, esse saber específico se soma a saberes, emprestando a categorização de Saviani (1996), como o atitudinal, o crítico-contextual, o pedagógico e o didático-curricular.

Reforça-se, ainda, que a docência vai além da detenção de saberes e conhecimentos tácitos para exercê-la, dada a complexidade dessa função. Nas palavras de Borges (2012, p. 53): “Não basta saber algo a respeito de alguma coisa para tornar-se professor. A docência se reveste de uma complexidade que vai muito além do conhecimento tácito”.

Evidenciar os saberes docentes, sistematizados por diferentes autores de diferentes correntes epistemológicas, objetivou trazer à tona o quão plural é o repertório docente, com saberes construídos em contextos de formação inicial e continuada e saberes construídos partir de suas práticas. É instigante pensar como esses saberes são construídos ao longo da carreira profissional do docente da Educação Profissional. Nesse contexto, é necessário trabalhar os aspectos da formação inicial e continuada dos professores, temática que será o foco da próxima seção.

4 FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Nesta seção, objetiva-se abordar a formação docente na Educação Profissional, compreendendo os eixos teóricos de formação inicial e de formação continuada como instâncias articuladas e complementares da formação docente. Contemplam-se aqui fundamentos teóricos e marcos legais, a fim de tecer o entendimento que se tem dessas formações, sempre articulando-as à realidade da modalidade da Educação Profissional.

4.1 FORMAÇÃO INICIAL

A docência, entendida como profissão, requer uma formação profissional para o seu exercício, uma formação que abarque um conjunto de conhecimentos específicos dessa função, uma formação com profundidade científico-tecnológica que dê conta de questões fundamentais da escola como instituição social (VEIGA, 2008). Nesse sentido, a formação inicial é a oportunidade que provê ao futuro docente um arcabouço teórico-prático-metodológico que o preparará para o início da sua carreira na educação. Imbernón (2010) reforça a importância da formação inicial de professores, pois é nessa ocasião que são construídos esquemas, imagens e metáforas sobre educação nos futuros profissionais, num cenário que viabiliza a construção da base do conhecimento pedagógico especializado e o começo da socialização na profissão docente.

Em convergência às definições dadas, Borges (2012) descreve a formação inicial como um percurso acadêmico institucionalmente orientado que estabelece o marco identitário da profissão docente. Sem essa formação, a atuação docente pode ser frágil, frente às características da sociedade contemporânea e frente à necessidade de formação dos alunos para a cidadania plena.

A política de formação de professores, assim como o projeto educacional de uma nação, de forma ampla, está relacionada ao contexto social, político e econômico do país. Sobre isso, Veiga e Viana (2012), ao discutirem a formação de professores, alertam sobre os impactos que a crise do capital causou na sociedade e no campo educacional. Exemplos desses impactos são: a valorização de desigualdades, a privatização e política do Estado Mínimo, ou projeto neoliberal, que coloca o Estado no papel de regulador e transfere para o mercado e para a sociedade a responsabilidade com os gastos e investimentos nos diversos setores da sociedade. Nesse contexto, a reforma educacional da década de 1990 traz a formação de professores com características de aligeiramento. Isso porque

[...] é no contexto das alterações a partir dos anos 1990 que a formação de professores se resumiu à transmissão rápida de conhecimentos, habilitação relâmpago de professores por meio de treinamento, do adestramento, dosando e quantificando resumidamente o conhecimento até chegar à informação técnico-instrumental de uma fazer acrítico e alienado. (VEIGA; VIANA, 2012, p. 17)

Essa formação de caráter aligeirado, a que se referem as autoras supracitadas, não dialoga com a complexidade da ação docente no mundo contemporâneo, na medida que o futuro professor deve ser formado para articular conhecimentos educacionais e culturais amplos, capazes de lhe possibilitar uma atuação consistente em situações pedagógicas inusitadas, tendo o entendimento de que a realidade é caracterizada pela dinamicidade e pela imprevisibilidade, e de direcioná-lo para a formação de seus alunos na perspectiva da emancipação (BORGES, 2012).

Uma característica importante e peculiar da formação inicial para a docência é a viabilização de uma reflexão nos futuros professores sobre suas trajetórias enquanto alunos. Isso porque essas experiências balizam o entendimento inicial desses futuros professores sobre o que é educação, o que é ser professor e quais são as práticas envolvidas nesse processo. Sobre isso, Flores (2010) alerta que, diferentemente da formação inicial para outras profissões, os futuros professores já carregam um conjunto de crenças e valores que interiorizaram ao longo de suas trajetórias escolares e que esses futuros profissionais já conhecem, na perspectiva de alunos, os contextos em que vão atuar, ou seja, a escola e a sala de aula. Essas crenças e valores, construídos na condição de alunos, nem sempre são convergentes ao que se espera da atuação de um docente na perspectiva de uma educação dialógica e emancipatória. Logo, na formação inicial, há um movimento de desconstrução daquilo que não se considera educacionalmente desejável, a exemplo, a repressão e o autoritarismo, para a construção de novos valores, a partir de uma fundamentação teórico-prático-metodológica da área educacional.

No que tange aos aspectos legais, a formação inicial para a docência é regida pela LDB, Lei nº 9396/1996, e por resoluções do Conselho Nacional de Educação, com o objetivo de normatizarem exigências mínimas do processo educacional para as instituições e sujeitos envolvidos nesse processo. A LDB dispõe que a formação de docentes para atuação na Educação Básica, nível educacional em que os cursos técnicos de nível médio se situam, será realizada em nível superior, em cursos de licenciatura plena:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco

primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, n.p)

Cabe destacar que, nessa lei, são encontradas algumas contradições no que concerne à formação de professores, pois ela admite, em seu artigo 61, redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017, que profissionais com notório saber, sem formação para a docência, possam atuar no itinerário V, formação técnica e profissional, do novo Ensino Médio. A LDB também admite a atuação na Educação Básica de profissionais graduados não licenciados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

A complementação pedagógica, inicialmente regida pela Resolução CNE/CP nº 02/1997, disciplina programas especiais de habilitação de graduados para a docência na Educação Básica. Sobre a carga-horária desses programas especiais, essa resolução dispunha⁹ que deveriam ter minimamente 540 horas, sendo: 300 horas de parte prática e 240 horas de parte teórica, sendo esta última possível de ser realizada de forma semipresencial.

A Resolução CNE/CP nº 02/2019, que revogou a Resolução CNE/CP nº 02/2015, institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica, denominada BNC-Formação. A ideia geral da referida resolução é colocar a mesma lógica das competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na formação dos licenciandos. Sobre carga-horária das licenciaturas, essa resolução dispõe que deve ser, no mínimo, de 3.200 horas, divididas em: 800 horas para conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos; 1.600 horas para os conteúdos específicos das áreas de conhecimento em que estiver se licenciando e para o domínio pedagógico desses conteúdos; e 800 horas para a parte de prática pedagógica. Importante destacar que essa resolução não cita, em nenhum momento, a Educação Profissional e suas especificidades, sendo que essa modalidade integra a Educação Básica.

Para o caso dos graduados não licenciados, a Resolução CNE/CP nº 02/2019 dispõe que a habilitação para o magistério se dará no curso destinado à formação pedagógica, que deve ser realizado com carga horária mínima de 760 horas, com a seguinte distribuição: 360 horas para o desenvolvimento das competências profissionais integradas às três dimensões constantes da BNC-Formação (440 horas a menos que na licenciatura plena) e 400 horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular (400 horas a menos que na licenciatura plena).

⁹ Atualmente a carga-horária dos programas de formação pedagógica é disposta pela Resolução CNE/CP nº 02/2019.

No contexto da docência na Educação Profissional nas escolas da SEEDF, é exigida, já no concurso público para ingresso na carreira de magistério, essa formação pedagógica fornecida por instituição de ensino superior reconhecida pelo MEC, no caso de os candidatos serem graduados em cursos superiores de tecnologia ou bacharelado.

Acerca das legislações educacionais, Veiga (2009) afirma que o ideário de docente que essas regulamentações carregam é a de tecnólogo do ensino, ao definirem as exigências para a formação de professores a partir das demandas flutuantes do mercado que enxergam o professor como um executor e não como pensador, e executor, da sua prática. Esse ideário empobrecido reflete numa política educacional igualmente empobrecida. Em oposição ao conceito de tecnólogo do ensino, a autora traz a ideia do professor como agente social, situado em uma educação concebida como prática social e como processo de emancipação. A formação docente, nesse contexto, seria um processo orgânico e unitário que contempla ações e características, como: construção e domínio de saberes específicos; unicidade entre teoria e prática; ação coletiva entre os sujeitos envolvidos no processo educacional; autonomia como valor profissional; dimensão sociopolítica da escola, dentre outras.

No caso da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Resolução CNE/CEB nº 06/2012, que define Diretrizes Curriculares para esses cursos, expõe que a formação inicial para a docência nessa modalidade é realizada em cursos de graduação e programas de licenciatura ou em outras formas, em consonância com a legislação e com as normas do Conselho Nacional de Educação. A resolução admite, em seu artigo 40, que, para os professores graduados não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas:

I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente; II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC; III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente. (BRASIL, 2012, n.p)

Importante pontuar que, no contexto da docência na Educação Profissional, pela natureza das áreas de conhecimento que são objeto dessa modalidade de ensino, não existem licenciaturas específicas, tal como já foi evidenciado na introdução deste trabalho dissertativo. Logo, a formação inicial de grande parte dos professores da EPT não é realizada em cursos de

licenciatura plena, tendo, então, como principal forma de habilitação para o magistério, os programas de formação pedagógica e as exceções previstas na Resolução CNE/CEB nº 06/2012, que são a pós-graduação de caráter pedagógico e o processo de reconhecimento de saberes.

Há a carência de uma política específica que caracterize a formação inicial de docentes para a Educação Profissional. Isso porque se entende a formação inicial não somente como o cumprimento de uma exigência legal para o exercício do magistério, mas, sim, de acordo com o que foi colocado no início desta seção, como o momento privilegiado de construção de um arcabouço teórico-prático-metodológico do docente que o preparará para o início de sua carreira na educação. Machado (2008a, p.11) aponta essa falta de política específica ao dizer: “A falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas tem caracterizado, historicamente, as iniciativas de formação de docentes especificamente para a educação profissional, no Brasil”.

Não somente na Educação Profissional, mas na Educação Básica como um todo, a questão da formação inicial de professores é desafiadora e possui várias fragilidades. Gatti et al. (2019), ao discutirem a formação de professores no Brasil, trazem algumas dessas problemáticas importantes de serem evidenciadas, a saber: a descontinuidade, a fragmentação e o caráter de improvisação das políticas públicas para formação de professores no país; a desvalorização do magistério na Educação Básica, em remuneração e em status social da profissão; a ampla oferta de cursos de licenciatura com qualidade questionável; o desinteresse das universidades e instituições de ensino superior pelas licenciaturas, especificamente sobre a parte pedagógica dessa formação; a utilização fragilizada da modalidade EaD na formação inicial de professores, não por problema da modalidade em si, mas pela forma como ela é aplicada, configurando-se com uma formação precária.

A partir do que foi exposto, pode-se inferir que há uma possível lacuna entre o que se considera ideal para formação inicial de professores e o que é preconizado pela legislação educacional e praticado na realidade. Essa possível lacuna se dá pelo contexto político e social do país, onde a educação é evocada como solução dos problemas sociais e necessária aos objetivos e dinâmica neoliberal, mas, ao mesmo tempo, é tratada de forma inconstante e incipiente nas políticas públicas e projetos nacionais.

Dessa forma, a educação continuada se faz ainda mais necessária para os docentes da Educação Básica. Ressalta-se que não é defendido aqui, em absoluto, que a formação continuada substitua a formação inicial de qualidade. Defende-se, sim, a construção de políticas

públicas robustas e perenes para a formação de inicial de professores, mas entendendo-se que existem lacunas formativas a serem preenchidas no presente, principalmente no caso dos professores da Educação Profissional, que, em grande parte, não se formam inicialmente em cursos de licenciatura plena. Essa ideia também não se opõe ao fato de que a formação continuada tem um objetivo em si mesma, para além de superação de possíveis déficits da formação inicial. Sobre isso é que se aterá a próxima subseção.

4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A formação continuada para a docência na Educação Profissional pode ser entendida como as ações formativas realizadas após a conclusão da formação inicial, que abrangem desde cursos de pós-graduação até reuniões pedagógicas realizadas no ambiente escolar, com o objetivo de aperfeiçoar a prática docente, em suas diversas dimensões. Essa pluralidade de ações que abrangem a formação continuada dificulta o entendimento da identidade desse tipo de formação, mas é inegável a sua necessidade frente à natureza do trabalho docente de formar indivíduos no mundo contemporâneo complexo. Veiga (2009) evidencia a necessidade de formação continuada, ao afirmar que a formação docente é um processo que tem início (formação inicial), mas que não tem fim. Trata-se de um processo progressivo que envolve várias instâncias, um processo pessoal - pois as aprendizagens são subjetivas - e um processo coletivo - pois a ação do professor é permeada por seus pares, pelos seus alunos, pela escola e pela sociedade de forma ampla.

A respeito da coletividade do processo de formação continuada, como iniciativa institucional e não apenas individual, Imbernón (2010) destaca que o professor que realiza uma formação de forma separada aos demais pares da escola pode até gerar inovações em sua prática pedagógica, mas dificilmente conseguirá atingir a instituição como um todo, podendo caracterizar as mudanças provocadas como eventos isolados. Nesse sentido, a formação continuada aqui defendida é a de caráter coletivo, que articule a instituição de ensino e seus trabalhadores, a fim de promover a formação de professores crítico-reflexivos, que sejam capazes de pensar e interferir em sua complexa realidade de forma confluyente e que, nesse, processo comunguem da constituição de uma profissionalidade comum, entendendo a profissionalidade docente como a defendida por Sacristán (1999, p. 65) como “[...] o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Importante destacar que as iniciativas individuais de formação continuada também são importantes e necessárias, visto que os professores são sujeitos singulares e possuem autonomia para escolher o percurso formativo de acordo com suas necessidades e interesses pessoais. A formação continuada de caráter coletivo e institucional não inviabiliza a formação continuada de caráter individual, sendo ambas importantes e necessárias para o docente.

Ao discutir um currículo para a formação de professores, Borges (2012) destaca alguns limites e possibilidades da formação continuada para docentes. Dentre os principais limites, cita as ocasiões em que o professor tem a iniciativa de continuar a sua formação, mas a instituição empregadora não possui interesse ou recurso para investir na formação de seus professores e quando a instituição oferece possibilidades de formação continuada, mas não encontra, no corpo docente, o interesse ou disponibilidade para realizar tal formação. A dissolução desse impasse se dá quando ambos os entes envolvidos, instituições e professores, reconhecem a necessidade da formação continuada como um dos requisitos para a efetivação do ensino de qualidade.

Há a necessidade de diferenciar formação continuada de desenvolvimento profissional docente, já que, muitas vezes, esses conceitos são confundidos por estarem interligados. Sobre isso, Imbernón (2010) esclarece que o desenvolvimento profissional está relacionado aos fatores conjunturais que favorecem, ou impedem, o desenvolvimento da carreira docente, tais como as possibilidades de progressão na carreira, a remuneração, a legislação trabalhista, a estrutura e as condições de trabalho. Nesse contexto, a formação seria um dos aspectos que compõe o desenvolvimento profissional docente.

No que tange aos aspectos legais, a LDB, Lei nº. 9.394/1996 delibera que a União, o Distrito Federal e os Municípios deverão promover formação inicial, continuada e capacitação dos profissionais do magistério, dispondo que essas duas últimas formações podem se utilizar de recursos e tecnologias de educação a distância (BRASIL, 1996). Já a Resolução CNE/CP nº. 02/2019 traz como fundamentação e política de formação a articulação entre formação inicial e continuada, devendo essa última ser entendida como um aspecto essencial para a profissionalização docente, que deve ser integrada ao cotidiano da instituição educativa (BRASIL, 2019). No contexto da Educação Profissional de Nível Técnico, a Resolução CNE/CB nº. 06/2012 evidencia que a formação inicial não esgota as possibilidades de formação dos professores, cabendo aos sistemas e instituições de ensino a viabilização de ações de formação continuada dos professores (BRASIL, 2012).

Nas resoluções expostas, CNE/CP nº. 02/2019 e CNE/CB nº 06/2012, fica evidente o papel central dos sistemas e das instituições de ensino no provimento de formação continuada

para os seus docentes. Nesse contexto, duas análises são possíveis de serem feitas: a primeira é que as instituições podem não dispor de recursos para prover esse tipo de formação, frente às demais necessidades e prioridades das escolas, não havendo a materialização de um projeto de formação continuada para seus docentes. A outra análise possível de ser feita, mais otimista, é que a formação continuada, por ser provida pelos sistemas e instituições de ensino, seja constituída de sentido e significado para seus docentes, à medida que as propostas sejam construídas levando em conta as suas necessidades específicas e viabilizem a construção de uma coletividade entre o corpo docente.

Sobre a participação das instituições de ensino na realização da formação continuada, Imbernón (2009) reitera que a formação continuada deve se aproximar da escola e partir das situações problemáticas e inquietantes que os docentes vivenciam nesses espaços, promovendo, assim, uma formação contextualizada para os docentes que culmine em uma prática devidamente refletida, em inovações na prática pedagógica e em um trabalho colaborativo entre os professores. Nas palavras do autor: “A formação permanente deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática” (IMBERNÓN, 2009, p. 44-45)

Voltando a atenção às especificidades da Educação Profissional, importante reiterar que a formação inicial para a docência na Educação Profissional de grande parte dos professores não é para o magistério. A formação continuada, portanto, ganha ainda mais importância para esse público, que são engenheiros, enfermeiros, administradores, entre outras formações que, geralmente, não são de licenciatura, o que se dá pela natureza da Educação Profissional, conforme elucidado por Celistre (2015) que assim se manifesta:

A educação profissional, ao promover a associação entre trabalho e educação, duas práticas inerentes ao homem como sujeito social, mas distintas em sua configuração no seio social, possui uma estrutura curricular com características de ensino formal e não formal. Assim sendo, possibilita que diferentes atores exerçam a docência nessa forma de ensino, os quais nem sempre possuem formação específica para atuarem como professores. Diante disso, é comum encontrar profissionais de distintas áreas e com diferentes níveis de formação desempenhando a docência em instituições de educação profissional. (CELISTRE, 2015, p. 73)

Tem-se, então, que a problemática da formação dos docentes da Educação Profissional ainda não encontrou uma solução, dada a pluralidade de áreas de conhecimento que a modalidade abrange e da não definição de uma política pública de formação de professores que

atuam nessa modalidade de ensino. Nesse sentido, Carvalho e Souza (2014, p. 888) reforçam essa questão. Em suas palavras:

Esta complexidade na oferta de educação profissional e tecnológica, abrangendo níveis e modalidades distintos, não veio acompanhada de políticas de formação docente. Ao contrário, as discussões atuais acerca da docência para a EPT *identificam um histórico de fragmentação, improviso e insuficiência de formação pedagógica na prática de muitos desses professores.* (Grifo nosso)

No contexto da Educação Profissional, mesmo os professores formados em cursos de licenciatura plena ou com alguma habilitação para a docência necessitam de formação que contemplem as especificidades da educação para o trabalho. Nesse sentido, é oportuno trazer a seguinte afirmação de Pacheco et al. (2012, p. 83):

Também é necessário levar em consideração que mesmo os professores licenciados carecem de formação com vistas à atuação em uma proposta de educação integrada. A maioria deles teve sua formação voltada para a atuação no ensino fundamental e no ensino médio de caráter propedêutico, uma vez que as licenciaturas brasileiras, *em geral, não contemplam em seus currículos estudos sobre as relações entre trabalho e educação ou, mais especificamente, sobre a educação profissional e suas relações com a educação básica.* (Grifo nosso)

Levando-se em consideração a importância da formação continuada para a profissão docente e as especificidades da constituição da docência na Educação Profissional, apresenta-se um cenário oportuno de investigação, que será aprofundado na próxima seção.

5 PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

A construção do conhecimento é uma atividade essencialmente humana e realizada a todo momento e em todos os espaços sociais. Contudo, no contexto da construção do conhecimento científico e acadêmico, há a necessidade de se empregar uma metodologia específica, a fim de que o conhecimento construído seja considerado como tal e se diferencie dos demais tipos de conhecimento, a exemplo, do conhecimento do senso comum. Nesse sentido, a atividade de pesquisa aqui descrita emprega uma abordagem metodológica qualitativa, com procedimentos e instrumentos de pesquisa que foram previamente definidos, explicitados nas subseções a seguir.

5.1 O PROBLEMA E OBJETIVOS DE PESQUISA

O problema os objetivos de pesquisa já foram apresentados e contextualizados na introdução desta dissertação, mas é importante de serem retomados neste momento em que é detalhada a metodologia de pesquisa:

- **Problema de pesquisa:**

De que maneira ocorre o processo de formação continuada dos docentes que atuam em cursos técnicos de nível médio dos Centros de Educação Profissional da SEEDF?

- **Objetivo geral:**

Investigar o processo de formação continuada dos professores de cursos técnicos de nível médio dos Centros de Educação Profissional da SEEDF.

- **Objetivos específicos:**

- Identificar as iniciativas de formação continuada que são ofertadas pela SEEDF aos professores de cursos técnicos de nível médio;

- Analisar a participação da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) no processo de formação continuada dos docentes dos cursos técnicos de nível médio;

- Avaliar a política de formação continuada direcionada aos docentes de cursos técnicos de nível médio da SEEDF.

5.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A opção pela abordagem metodológica qualitativa se deu pela própria natureza do objeto a ser investigado. Assim, nesta empreitada de realização da pesquisa, foi feito o exercício de compreensão de uma dada realidade complexa e multifacetada. Segundo Minayo *et al.* (1994), o objeto das ciências sociais, em que se situa esta pesquisa, é essencialmente qualitativo e se preocupa com uma realidade que não pode ser quantificada, por se tratar de um complexo universo de significados, crenças, valores que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

No processo de compreensão e explicação de uma determinada realidade, pela perspectiva qualitativa, existem algumas características próprias a serem consideradas. Bogdan e Biklen (2013) trazem cinco elementos que caracterizam a investigação qualitativa na educação, quais sejam: (a) a fonte direta de dados é o ambiente natural; (b) os pesquisadores adentram à realidade que pretendem compreender e despendem tempo para conhecê-la; (c) a investigação qualitativa é essencialmente descritiva; (d) os dados recolhidos são em forma de palavras e imagens e não numéricos; os pesquisadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos; (e) os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, geralmente, não há hipóteses a serem confirmadas; o significado é essencial na abordagem qualitativa.

Dentro do conceito de investigação qualitativa, a pesquisa configura-se como um estudo de caso, que, segundo Yin (2015), trata-se de uma investigação empírica que analisa um fenômeno contemporâneo, denominado como o “caso”, de forma profunda e em seu contexto real. Nesta pesquisa de mestrado, o caso investigado foi o processo de formação continuada para os docentes que atuam em cursos técnicos de nível médio nas escolas da SEEDF. Entendendo-se a SEEDF como a unidade de pesquisa, este estudo de caso pode ser configurado como único. Yin (*idem*) respalda essa possibilidade de ter uma instituição como um caso, ao afirmar:

Naturalmente, o “caso” também pode ser um evento ou entidade, além de um único indivíduo. Os estudos de caso têm sido realizados sobre uma ampla variedade de tópicos, incluindo pequenos grupos, comunidades, decisões, programas, mudança organizacional e eventos específicos. (YIN, 2015, p. 33)

A origem do estudo de caso, segundo Goldenberg (2015), é a tradição da pesquisa médica e psicológica, em que se refere a uma análise profunda de um caso individual. De acordo

com a autora, a realização do estudo de caso no contexto das ciências sociais e humanas oportuniza uma análise holística de um determinado problema, reunindo o maior número de informações detalhadas por meio de diversas técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma determinada situação e descrever a complexidade de um caso concreto, por meio de um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado.

De acordo com Yin (2015), a realização de um estudo de caso demanda a estruturação de um plano de investigação prévio que considere cinco aspectos: as questões de um estudo; as suas proposições, se as houver; as suas unidades de análise; a lógica que liga os dados às proposições e os critérios para interpretar as descobertas. Nesta pesquisa, foram elencados três elementos previamente à ida a campo: as questões de estudo, a unidade de análise e os critérios de análise de descobertas, dado que não há proposições prévias, pelo caráter exploratório da pesquisa. Esses aspectos essenciais do estudo de caso foram sistematizados no quadro abaixo, tendo como referência o problema e os objetivos de pesquisa previamente definidos.

QUADRO 8 – Plano de investigação

Questões do estudo	<p>1) Quais são as iniciativas de formação continuada que são ofertadas pela SEEDF aos professores de cursos técnicos de nível médio?</p> <p>2) Como é a participação da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) da SEEDF no processo de formação continuada dos docentes dos cursos técnicos de nível médio?</p> <p>3) Qual é a política de formação continuada direcionada aos docentes de cursos técnicos de nível médio da SEEDF?</p>
Unidade de análise	O processo de formação continuada para os docentes que atuam em cursos técnicos de nível médio dos Centros de Educação Profissional da SEEDF
Critérios para interpretar as descobertas	A interpretação de dados será essencialmente qualitativa, feita a partir da análise temática sistematizada por Souza (2019), a qual se baseou nas obras de nas obras das autoras estrangeiras Virginia Braun e Victoria Clarke (BRAUN; CLARKE, 2006 <i>apud</i> SOUZA, 2019).

Fonte: Elaborado pela autora.

5.3 UNIVERSO DA PESQUISA

Dada a necessidade de contextualizar o lócus onde a pesquisa foi realizada, será abordada uma breve configuração da SEEDF, dos seus Centros de Educação Profissional, da sua Diretoria de Educação Profissional (DIEP) e da sua Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE). Nesta subseção também serão indicados os sujeitos que compuseram a pesquisa.

5.3.1 A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)

A SEEDF tem como missão o provimento de educação pública gratuita aos moradores do Distrito Federal (DF). Pela configuração do DF, que conjuga características de estado e de município, a Secretaria de Educação provê formação em todas as etapas da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, incluindo a Educação Profissional. De acordo com os dados do Censo Escolar de 2019 (DISTRITO FEDERAL, 2020), atualmente, a rede da SEEDF é composta por 683 escolas, sendo 603 unidades urbanas e 80 unidades rurais, tendo atendido a 456.109 estudantes no ano de 2019.

Dado o arranjo social e geográfico do Distrito Federal, que é organizado em regiões administrativas, e da quantidade de escolas que a SEEDF mantém, há uma gestão compartilhada das escolas através das quatorze Regionais de Ensino, as quais são a ponte entre as instâncias da Secretaria de Educação e as escolas da rede.

O ingresso na carreira docente nas escolas públicas do SEEDF se dá por concurso público, conforme preconiza a legislação vigente, podendo se configurar como um ingresso efetivo ou temporário, esse último, no caso de professores substitutos. Atualmente, a SEEDF conta com o quadro de 25.232 professores efetivos e 8.500 professores temporários (DISTRITO FEDERAL, 2020).

Em todos os cargos de professor cuja formação superior não seja em licenciatura plena, é requerida a formação pedagógica que habilite para a docência para o exercício do magistério nas escolas mantidas pela Secretaria. Dessa forma, a SEEDF cumpre a Resolução CNE/CP nº. 02/2019, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e para a formação continuada dos profissionais do magistério para a Educação Básica.

Uma característica da SEEDF é a valorização da carreira no magistério. A Secretaria possui um plano de cargos e salários com uma base salarial 73,80% maior que o piso salarial nacional para professores da Educação Básica, que, atualmente, é de R\$ 2.886,24 (BRASIL,

2020). Na SEEDF, a menor remuneração de um professor com carga-horária de trabalho de 40 horas semanais é de R\$ 5.016,53 e a maior remuneração pode ser de R\$ 10.636,86. As variações se dão pela formação e pelo tempo de serviço no magistério (DISTRITO FEDERAL, 2019).

5.3.2 Os Centros de Educação Profissional da SEEDF

Os cursos técnicos de nível médio, no âmbito da SEEDF, são ofertados por onze escolas, em suas três formas de realização: integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio. Dessas onze escolas, quatro são Centros de Educação Profissional, escolas que ofertam exclusivamente cursos de formação para o trabalho, os quais são definidos pela SEEDF da seguinte forma:

Os Centros de Educação Profissional da SEEDF visam formar e qualificar profissionais no âmbito da educação profissional de Nível Básico (Formação Inicial e Continuada) e de Nível Médio em diversas áreas de atuação, nos diferentes níveis e modalidades de ensino nas formas presencial e a distância. São oferecidos cursos técnicos nas áreas de administração, informática, enfermagem, nutrição, saúde bucal, telecomunicações e eletrônica. (DISTRITO FEDERAL, 2018)

O quadro a seguir explicita quais são os Centros de Educação Profissional da SEEDF e quais cursos ofertam.

QUADRO 9 – Centros de Educação Profissional da SEEDF

Instituição	Inauguração	Cursos ofertados
Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília – CEP-EMB http://www.emb.se.df.gov.br/	Março de 1974	Cursos de formação inicial e continuada (FIC) e cursos técnicos na área de música
Centro de Educação Profissional de Ceilândia http://etcdf.com.br/	Maior de 1982	Cursos de formação inicial e continuada (FIC) em diversas áreas e cursos técnicos nas áreas de administração, informática e logística.
Centro de Educação Profissional – Escola Técnica de Brasília www.etb.com.br	Fevereiro de 1996	Cursos técnicos nas áreas de Informática, Eletrônica,

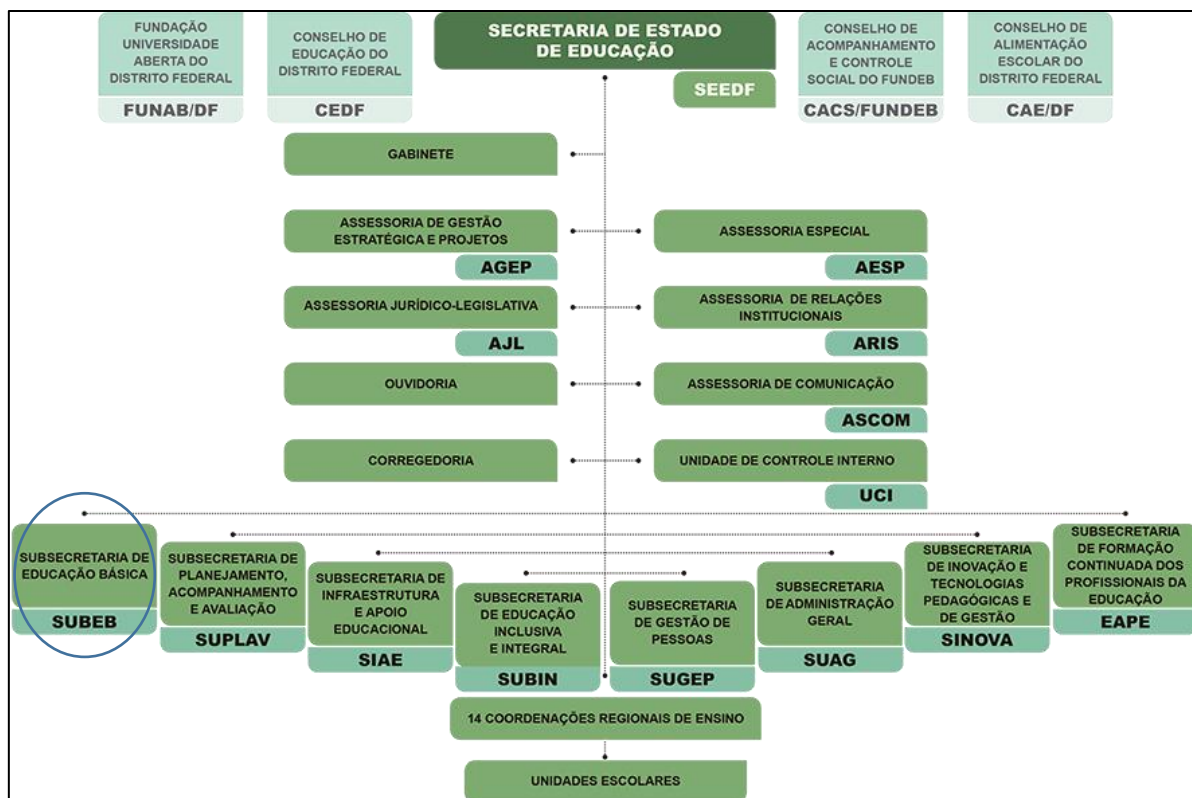
		Eletrotécnica e Telecomunicações.
Centro de Educação Profissional – Escola Técnica de Planaltina http://www.eteensaude.com.br/	Março de 1999	Cursos técnicos nas áreas de enfermagem, nutrição, saúde bucal, análises clínicas, segurança do trabalho, secretaria escolar e registros em informações de saúde.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da consulta dos sítios eletrônicos dos centros de Educação Profissional.

5.3.3 A Diretoria de Educação Profissional (DIEP)

A coordenação das ações de Educação Profissional da SEEDF é realizada pela Diretoria de Educação Profissional (DIEP), que é dividida em duas gerências, sendo elas: a Gerência de Acompanhamento da Educação Profissional e a Gerência de Integração Curricular com o Ensino Médio e com a Educação de Jovens e Adultos. Atualmente, a Diretoria de Educação Profissional é ligada à Subsecretaria de Educação Básica – SUBEB.

FIGURA 2 – Organograma da SEEDF



Fonte: Sítio eletrônico da SEEDF (2019), adaptado pela autora.

A DIEP tem como principais objetivos orientar, coordenar e supervisionar os processos relacionados à Educação Profissional, através de ações desenvolvidas nas escolas que ofertam cursos de nível técnico, cursos de formação inicial e continuada (FIC) e cursos de especialização de nível médio. A DIEP também atua na implantação de parcerias públicas e privadas e de programas desenvolvidos em parceria com o Governo Federal, por exemplo, as ações no âmbito do Brasil Profissionalizado e do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Sobre a visão que se tem de Educação Profissional, a DIEP defende uma formação para o trabalho baseada na compreensão da integralidade humana, que não se submeta às exigências do mercado produtivo e que seja comprometida com o estudante, em seu amplo desenvolvimento, compreendendo suas dimensões pessoal e profissional (DISTRITO FEDERAL, IBIDEM).

5.3.4 Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE)

A EAPE, criada em 1988, então denominada como Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal (EAP), assumiu status de subsecretaria ao final de 2011, sendo agora chamada de Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE)¹⁰. Essa transformação em subsecretaria fez com que fosse rompida a lógica de subordinação da formação continuada às demais instâncias da SEEDF, evidenciando o valor que é atribuído ao processo de formação continuada na Secretaria de Educação (DISTRITO FEDERAL, 2018b).

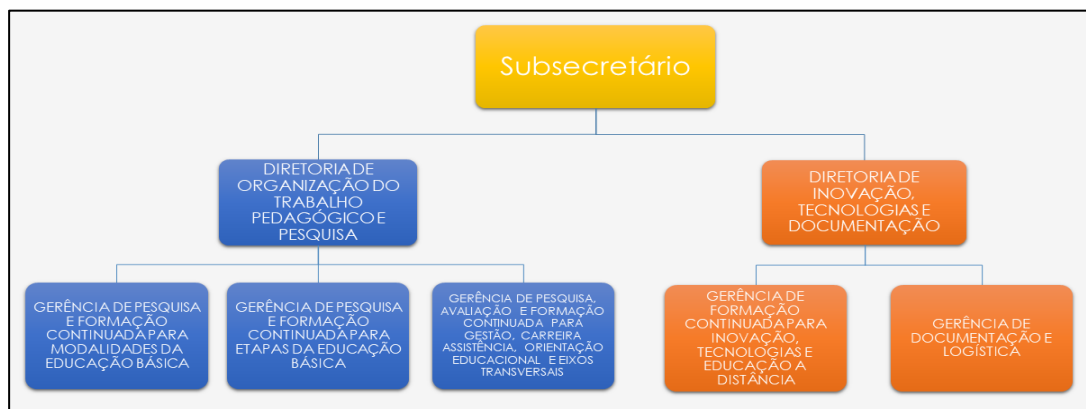
No documento “Diretrizes de Formação Continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal” é defendida uma concepção progressista de educação, que articule a formação e o desenvolvimento humano e profissional aos compromissos com a transformação da sociedade, situando a formação continuada numa abordagem ampla de educação como possibilidade de mudança social e não apenas de melhoria ou de atualização de práticas profissionais (DISTRITO FEDERAL, 2018b).

A EAPE tem, em seu escopo de ações, a elaboração, a coordenação e a execução de políticas de formação continuada, de letramento científico e de pesquisa, com o objetivo de

¹⁰ A sigla EAPE remete ao nome anterior desse setor, que era Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação.

oferecer aos profissionais da educação os subsídios técnico-pedagógicos necessários à melhoria do desenvolvimento profissional no âmbito da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2018b). Segue abaixo o organograma dessa subsecretaria:

FIGURA 3 – Organograma da EAPE



Fonte: Sítio eletrônico da EAPE (2019).

Um portfólio vasto e plural de cursos é ofertado pela EAPE. Segue quadro abaixo que sistematiza as ofertas de formação continuada da EAPE do segundo semestre de 2018 e do primeiro semestre de 2019.

QUADRO 10 – Ofertas de formação continuada da EAPE

Ano	Número de ofertas	Temas contemplados
2º semestre de 2018	64 ofertas	<ul style="list-style-type: none"> - Educação especial e acessibilidade - Educação Infantil - Educação do campo - Meio ambiente - Cursos relacionadas ao ensino de matemática e língua portuguesa - Tecnologias educacionais - Educação a distância - Artes, música e jogos - Prevenção de acidentes, prevenção à Violência Sexual e lei Maria da Penha - Mobilidade e Trânsito
1º semestre de 2019	69 ofertas	<p>Temas relacionados acima, com acréscimo dos temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dança - Afetividade e Saúde - Mediação de grupos e ações em rede - EJA - Currículo em movimento

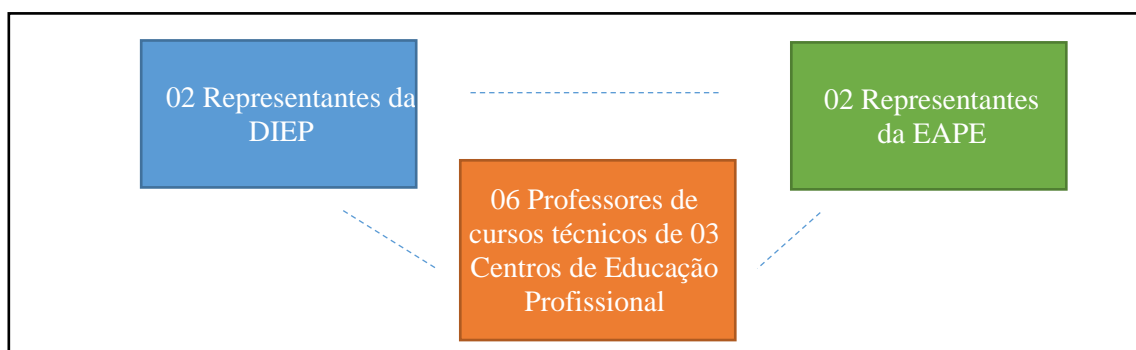
Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações disponíveis no sítio eletrônico da EAPE (2019).

Sobre o processo de definição das ações e ofertas de formação continuada providas pela EAPE, tem-se que esse é feito junto aos demais setores da SEEDF, a partir da realização de levantamento de demandas (DISTRITO FEDERAL, 2018).

5.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Partindo do pressuposto de que, na abordagem qualitativa de pesquisa, nada seja trivial e que tudo tem potencial para uma melhor compreensão do objeto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 2013) e que o estudo de caso exige diversas fontes de dados de diversas interlocuções (YIN, 2015), nesta investigação, foram acessados dez sujeitos relacionados ao problema de pesquisa. Embora se encontrem situados em diferentes espaços de trabalho, todos estão vinculados à SEEDF, a fim de que a soma dessas contribuições plurais lançasse diferentes perspectivas de exploração do problema, conforme elucida a figura que se segue.

FIGURA 4 – Sujeitos da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

Essas três instâncias da SEEDF - DIEP, EAPE e Centros de Educação Profissional - foram escolhidas para contribuir com diferentes perspectivas frente ao objeto de pesquisa neste estudo de caso, que versa sobre o processo de formação continuada para os docentes que atuam em cursos técnicos de nível médio dos Centros de Educação Profissional da SEEDF. Isso foi efetuado buscando garantir interlocuções diferenciadas e convergir na direção da triangulação de fontes de dados, perspectiva defendida por Yin (2015, p. 125): “Com a convergência de evidências, a triangulação dos dados ajuda a reforçar a validade do constructo do seu estudo de

caso. As múltiplas fontes de evidência proporcionam, essencialmente, várias avaliações do mesmo fenômeno”.

O primeiro passo realizado, antes de entrar em contato com esses sujeitos e ir a campo, foi a efetuação do processo de autorização para realização de pesquisa junto às instâncias da SEEDF. Esse processo foi iniciado e finalizado em setembro de 2019, com a entrega da carta de apresentação (Apêndice B) e do projeto de pesquisa, tendo sido concedida a autorização pela EAPE para a autora deste trabalho realizar os contatos iniciais e adentrar aos espaços necessários, conforme evidencia o anexo a. Com a devida autorização em mãos, foi iniciado um processo de ligações telefônicas e idas presenciais aos quatro Centros de Educação Profissional da SEEDF, à sede da SEEDF, onde é localizada a DIEP, e à EAPE para apresentar o projeto de pesquisa e localizar os interlocutores que atendessem ao perfil requisitado, a saber:

- Docentes que atuassem nos cursos técnicos, dado o recorte optado nesta pesquisa;
- Profissionais da DIEP que atuassem com as questões técnicas da diretoria, que poderiam ter subsídios para responderem as questões da pesquisa, que são relacionadas essencialmente às questões técnicas, não somente administrativas e operacionais;
- Profissionais da EAPE que atuassem na definição das ofertas de formação continuada, pela natureza das questões da pesquisa.

Todos os quatro Centros de Educação Profissional foram visitados para a realização do agendamento de pesquisa, porém, somente três centros apresentaram docentes com disponibilidade para participar, sendo eles: o Centro de Educação Profissional de Ceilândia, o Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília e o Centro de Educação Profissional – Escola Técnica de Brasília. Cada escola teve dois docentes participantes na pesquisa, totalizando seis interlocutores. Na visita aos centros, era, primeiramente, apresentado o projeto de pesquisa ao diretor da escola ou ao coordenador pedagógico, o qual conversava com o corpo docente para identificar aqueles que poderiam e gostariam de participar da investigação.

Os profissionais da DIEP e da EAPE que participaram da pesquisa, sendo dois em cada localidade, foram indicados pelas próprias instâncias, à medida que a pesquisadora se articulou com essas instituições, apresentando o projeto e explicando os objetivos da pesquisa. Assim,

dentre diversas conversas com os servidores dessas instituições, foram, então, selecionados aqueles que se encaixariam no perfil solicitado.

O período que compreende a articulação para realização da pesquisa de campo foi de novembro de 2019 a março de 2020. Esse período de quatro meses se deu para que a pesquisadora tivesse o maior acesso possível aos sujeitos da pesquisa. Diante do contexto da pandemia¹¹ que o mundo atravessa e, em particular, a capital federal, encerramos a pesquisa com o alcance de 10 (dez) profissionais da SEEDF entrevistados.

5.5 TÉCNICA E INSTRUMENTOS DE ELABORAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

5.5.1 Elaboração de dados

Para este estudo de caso foram escolhidas duas fontes de dados: a primeira sendo os sujeitos elencados na subseção 5.3 e a segunda são os documentos institucionais elaborados pela SEEDF, a fim de que a soma dessas duas fontes contribuísse com diferentes análises sobre o objeto de pesquisa, tendo a oportunidade de confrontar os dados escritos nos documentos oficiais frente às realidades dos sujeitos que estão submersos no fenômeno estudado.

Para os sujeitos, a técnica de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. Segundo Yin (2015, p.114), “uma das fontes mais importantes de informação para o estudo de caso é a entrevista”. Com base nas questões do estudo de caso, foram elaborados roteiros específicos para cada perfil de sujeito a ser entrevistado.

QUADRO 11 – Sujeitos da pesquisa e instrumentos de coleta de dados

Sujeitos	Instrumentos
Docentes dos Centros de Educação Profissional	Entrevista semiestruturada – Apêndice D
Representantes da EAPE	Entrevista semiestruturada – Apêndice E
Representantes da DIEP	Entrevista semiestruturada – Apêndice F

Fonte: Elaborado pela autora.

Com o devido consentimento dos sujeitos participantes, a partir da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice C), e reforçando que suas identidades seriam resguardadas, as entrevistas foram gravadas com gravador eletrônico. Na realização da

¹¹ O Decreto nº 40.539, de 19 de março de 2020, institui a suspensão das aulas e atividades educacionais em todas as escolas do Distrito Federal como medida preventiva à disseminação do covid-19 (novo corona vírus).

entrevista, a pesquisadora também fez anotações de pontos importantes das falas dos seus interlocutores de pesquisa, a fim de facilitar a interpretação dos dados a ser realizada posteriormente.

As entrevistas foram realizadas presencialmente nos ambientes de trabalho dos sujeitos envolvidos – Centros de Educação Profissional, DIEP e EAPE. A única exceção foi a entrevista com dois docentes do Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília, realizada através de recurso digital, de forma remota, pois a pandemia do novo coronavírus já havia se instalado e a estratégia de distanciamento social já era uma realidade no Distrito Federal, inviabilizando o encontro presencial entre pesquisadora e sujeitos.

Foram dois os documentos analisados, os quais possuem relação direta ao objeto de pesquisa, no sentido de contribuírem com a análise do caso. Sobre isso, Yin (2015, p. 111) traz: “Para a pesquisa de estudo de caso, o uso mais importante dos documentos é para corroborar e aumentar a evidência de outras fontes”. Seguem no quadro os documentos considerados na análise.

QUADRO 12 – Documentos analisados

Documento	Fonte
Diretrizes Políticas, Técnicas e Operacionais da Educação Profissional no Âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal	Subsecretaria de Educação Básica – Diretoria de Educação Profissional
Diretrizes de Formação Continuada da Secretaria de Formação Continuada	EAPE

Fonte: Elaborado pela autora.

5.5.2 Análise dos dados

A análise de dados foi feita utilizando-se do método de Análise Temática (AT), a qual é definida por Souza (2019, p. 52) como “[...] um método de análise qualitativa de dados para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas) a partir de dados qualitativos.” Souza (2019) se baseia nas obras das autoras estrangeiras Virginia Braun e Victoria Clarke (BRAUN; CLARKE, 2006 *apud* SOUZA, 2019) para explicar esse método de análise qualitativa de dados.

Souza (2019) destaca algumas vantagens de utilização desse método de análise de dados qualitativos, a saber: a flexibilidade, que perpassa a todas as fases do método; a facilidade para aprender e executar o método; em consequência da sua facilidade, esse método pode ser utilizado por pesquisadores iniciantes e sêniores; os resultados das análises tendem ser

acessíveis ao público; o método viabiliza a sumarização de aspectos-chave de uma grande quantidade de dados. Sobre o detalhamento do método, Souza (2019) expõe as seis fases da análise temática.

QUADRO 13 – Fases da análise temática

Fase	Descrição
1) Familiarização com dados	Transcrever os dados e revisá-los; ler e reler o banco; anotar ideias iniciais durante o processo.
2) Gerando códigos iniciais	Codificar aspectos interessantes dos dados de modo sistemático em todo o banco; reunir extratos relevantes a cada código.
3) Buscando temas	Reunir os códigos em temas potenciais; unir todos os dados pertinentes a cada tema em potencial.
4) Revisando os temas	Checar se os temas funcionam em relação aos extratos e ao banco de dados como um todo; gerar mapa temático da análise.
5) Definindo e nomeando os temas	Refinar os detalhes de cada tema e a história que a análise conta; gerar definições e nomes claros a cada tema.
6) Produzindo o relatório	Fornecer exemplos vívidos; última análise dos extratos escolhidos na relação com pergunta de pesquisa e literatura; relato científico da análise.

Fonte: Adaptado de Braun e Clarke (2006; 2013; 2014) e de Clarke e Braun (2013) para o presente texto.

Fonte: Souza (2019, p. 56).

Segundo Souza (2019), o processo se inicia quando o pesquisador procura, a partir dos dados coletados, por padrões de significados e questões de possível interesse à pesquisa. Essa análise já pode ocorrer na fase de coleta de dados. A análise envolve idas e vindas ao banco de dados, trechos codificados e as análises produzidas a partir desses trechos. A finalização do processo de análise temática se dá ao redigir o relatório, entrelaçando os temas encontrados à fundamentação teórica escolhida pela pesquisa.

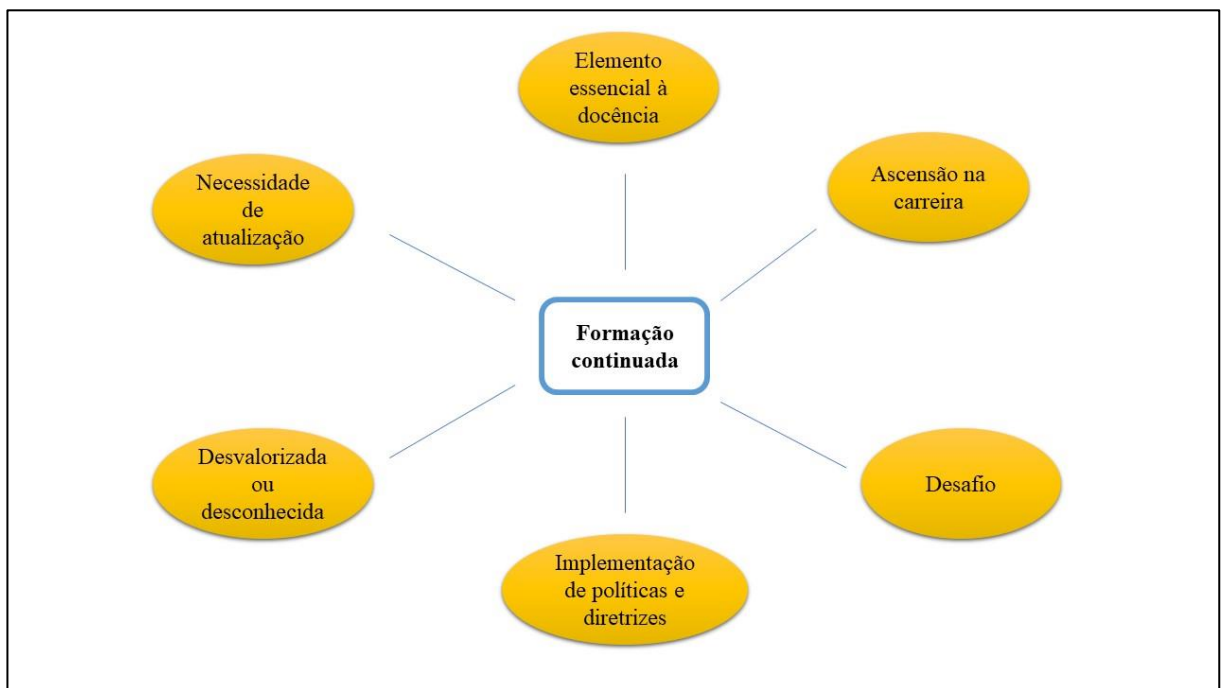
Foram realizadas as seis fases do método de análise temática, iniciando pela transcrição integral das dez entrevistas pela autora desta pesquisa. Inicialmente, foi utilizada, como apoio para a transcrição, a ferramenta digital gratuita *Transcribe*¹², em uma única entrevista. Para as demais nove entrevistas, foi utilizada como apoio a ferramenta digital paga *Amber Script*¹³. O momento de transcrição, apesar de trabalhoso e demorado, foi uma situação oportuna para a imersão nos dados e para ter ideias iniciais para decodificá-los.

Posteriormente, foram realizadas as fases subsequentes propostas pelo método de Análise Temática. A autora se debruçou nas transcrições, identificou padrões, reuniu códigos, elaborou temas iniciais, refinou os temas iniciais a partir de todo o banco gerado, sendo, então, possível chegar ao seguinte mapa temático:

¹² Acesso pelo sítio eletrônico: <https://otranscribe.com/>

¹³ Acesso pelo sítio eletrônico: <https://www.amberscript.com/pt/>

FIGURA 5 – Mapa temático



Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados construídos na pesquisa.

6 OS ACHADOS DE PESQUISA

Os temas indicados no mapa temático serão trabalhados nesta seção, intercalando as vozes dos diferentes perfis (docentes, servidores da EAPE e servidores da DIEP), os documentos da SEEDF e a fundamentação contemplada nesta pesquisa, a partir dos eixos teóricos: docência, formação inicial e formação continuada, fazendo-se, assim, uma análise do “caso” capaz de oferecer alguns indícios e reflexões.

A fim de assegurar o anonimato dos servidores da SEEDF que, voluntariamente, contribuíram para a constituição desta pesquisa, configurada como um estudo de caso, os sujeitos serão referenciados por pseudônimos de árvores encontradas no cerrado:

- Servidores lotados na DIEP – Ipê Branco e Ipê Rosa;
- Servidores lotados na EAPE – Ipê Amarelo e Ipê Roxo;
- Professores dos Centros de Educação Profissional – os professores Baru e Jatobá são os que atuam no Centro de Educação Profissional de Ceilândia; os professores Acácia e Aroeira são os que atuam no Centro de Educação Profissional – Escola Técnica de Brasília; e professores Cedro e Bálsamo são os que atuam na Escola de Música de Brasília.

É oportuno ressaltar que as análises realizadas nesta pesquisa são relacionadas ao processo de formação continuada de professores da Educação Profissional, no contexto da SEEDF. Portanto, a partir das falas dos sujeitos entrevistados, foram feitas interpretações de caráter crítico-reflexivo, dada a própria natureza da pesquisa acadêmica. Não se trata, então, de críticas direcionadas às pessoas participantes, às suas falas e à instituição onde trabalham, a SEEDF. São, sim, reflexões realizadas no sentido amplo, relacionadas diretamente ao problema e aos objetivos de pesquisas já descritos.

De acordo com Souza (2019), o relatório com os achados de pesquisa deve fornecer evidência suficiente dos temas definidos, ou seja, extratos de dados suficientes para mostrar a configuração de cada tema. Nas palavras da autora:

O extrato deve ser facilmente identificável como um exemplo do tema. Entretanto, o relatório precisa fazer mais do que apenas fornecer dados. Extratos precisam ser compreendidos dentro de uma narrativa analítica que ilustra de modo atrativo a história que se está contando sobre os dados (SOUZA, 2019, p. 62).

A partir desse entendimento, foram construídas as subseções a seguir, cada uma correspondente a um tema.

6.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ELEMENTO ESSENCIAL À DOCÊNCIA

Escolheu-se iniciar o aprofundamento analítico pelo tema “formação continuada como elemento essencial à docência”, pois esse tema convergiu com a defesa que se faz de formação continuada neste trabalho dissertativo. Isso é feito com respaldo teórico em Veiga e Viana (2012), que compreendem a formação de professores como algo contínuo e progressivo, que atribui valor significativo para a prática pedagógica, e em Borges (2012), que entende o professor com um estudante permanente, um pesquisador inquieto, pois sempre haverá algo a ser aprendido, a partir da compreensão de que “a incompletude do conhecimento humano remete à busca constante de informação atualizada e à produção de conhecimentos novos e significativos no campo de atuação profissional, em um movimento que engloba os contextos social, econômico, político e cultural (BORGES, 2012, p. 38).

Esse tema de “formação continuada como elemento essencial à docência” foi percebido pela pesquisadora a partir da fala do professor Bálamo, o qual, ao ser questionado sobre sua principal motivação para realizar cursos de formação continuada, assim se manifestou:

Assim, *eu sou professor e músico*, mas, para ser professor, eu acho que a primeira coisa que tem que ter é estudar, né? *É quase intrínseco a gente querer estudar*. Estou sempre atrás de coisas para estudar. Se deixamos de lado esse ponto de querer aprender, de descobrir novas coisas... É praticamente uma negação do nosso ofício, uma negação do que nós realmente profetizamos em sala de aula. *Eu acho que a razão que eu dou aula é por querer aprender, né?* Então compartilhar aquilo que eu venho estudando, compartilhar aquilo que eu venho aprendendo... Conseguir entre os meus pares e com os meus alunos essa troca... *Então, não consigo conceber a profissão de professor, sem uma formação continuada a todo instante*. Sem uma formação que possa parar em um momento. Acho que sempre estaremos aprendendo, estudando, pesquisando. São coisas que andam em conjunto mesmo... Então é isso. *Não tem como você ser professor e não estar disposto a fazer outros cursos, não estar disposto a aprender mais, a investigar... Chegar a pós-graduações a especializações*. Faz parte nos mantermos sempre atualizados no nosso conhecimento, sempre prontos para fazer aquilo que nós, é... Estamos buscando, né? Uma realidade para todo professor. (PROFESSOR BÁLSAMO, grifos nossos)

O professor Bálsamo coloca reiteradamente, em sua fala, como a formação continuada está imbricada à própria natureza da profissão docente. Ele reconhece a especificidade da profissão, ele traz elementos da profissionalidade, ao defender a necessidade de estar sempre estudando para poder compartilhar isso com seus pares e seus alunos. A fala do professor Bálsamo converge com o posicionamento de Libâneo (2011, p. 43), quando afirma que “[...] é preciso colocar a auto formação contínua como requisito da profissão docente. O exercício da profissão docente requer, além de uma sólida cultura geral, um esforço contínuo de atualização científica na sua disciplina e em campos de outras áreas relacionadas [...]”.

O professor Bálsamo foi muito coerente em todas as suas respostas, convergindo para o entendimento da formação continuada como um elemento essencial à docência. Por exemplo, ele relatou ter realizado cinco ações de formação continuada promovidas pela EAPE. Desde o seu ingresso na carreira docente na SEEDF, em 2013, ele indicou estar atento às oportunidades de formação continuada que são dadas pela Secretaria de Educação. Tem uma formação acadêmica robusta, sendo Licenciado e Mestre em Música, estando, atualmente, em processo de conclusão do doutorado em História.

Outro aspecto importante na fala do professor Bálsamo é que ele não subestima a formação continuada de caráter pedagógico, em relação à necessidade da formação continuada de caráter técnico, dualidade presente na fala de muitos professores da Educação Profissional, conforme já evidenciado em outras seções deste trabalho. O professor Bálsamo traz uma perspectiva integrada das duas formações, talvez, porque ele compreende as suas duas identidades profissionais. Com muita clareza, ele se afirma como sendo professor e músico, e

não um músico que dá aulas. Ao ser questionado em relação aos cursos que poderiam ser ofertados pela EAPE, para desenvolvê-lo como docente da Educação Profissional, ele afirma:

No caso específico da Escola de Música, cursos que atendessem principalmente às áreas específicas da escola de música... *Sobre o ensino ainda disso, propostas pedagógicas inovadoras* para os instrumentos musicais... Propostas da teoria musical. (PROFESSOR BÁLSAMO, grifo nosso)

A concepção de formação continuada como um elemento essencial à docência pode ser uma realidade entre os docentes da Educação Profissional da SEEDF, onde uma maioria compartilhe um entendimento comum defendido pela própria Secretaria, em suas diretrizes de formação continuada, segundo as quais “[...] o ser humano está em permanente formação, sendo os profissionais da educação, portanto, pessoas não prontas, em constante desenvolvimento” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.30). Para isso, devem ser empreendidos esforços individuais, de forma que os professores tenham abertura para aprender constantemente aproveitando as oportunidades que lhes são concedidas, e institucionais, tendo a SEEDF e todas as suas instâncias ações convergentes para o desenvolvimento de uma formação continuada para seus docentes que dialoguem com suas necessidades e realidades.

6.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO NECESSIDADE DE ATUALIZAÇÃO

Um segundo tema definido, a partir da análise dos dados de pesquisa, foi o da formação continuada como a necessidade de atualização de conhecimentos e percepções, dadas as mudanças rápidas que acontecem no mundo contemporâneo, marcado por transformações tecnológicas que, amplamente, impactam a sociedade. A necessidade de atualização apareceu na fala de cinco sujeitos participantes da pesquisa: professores Acácia, Aroeira e Bálsamo e servidores Ipê Branco (DIEP) e Ipê Amarelo (EAPE).

Esse aspecto de atualização de conhecimentos no processo de formação continuada é defendido por Libâneo (2011), quando o autor define dez direcionamentos para as novas atitudes docentes, frente aos desafios do mundo contemporâneo. Dentre esses direcionamentos, o autor elenca a necessidade de investir na atualização científica, técnica e cultural, como elementos do processo de formação continuada, pois os professores são sujeitos que precisam contextualizar a sua prática, integrando aspectos da sua disciplina à cultura geral e aos problemas enfrentados pela sociedade.

A professora Acácia sintetiza essa necessidade de atualização frente às mudanças que ocorrem de forma rápida na sociedade. Ao ser indagada sobre a sua principal motivação para realizar cursos e ações de formação continuada, a professora evidencia: “Ah... estar sempre atualizada, o mundo está mudando muito rápido, né? ” (PROFESSORA ACÁCIA).

Adicionalmente a isso, os professores da Educação Profissional se sentem no dever de estarem afinados com as transformações do mundo do trabalho e anseiam por formarem alunos alinhados a essa nova realidade. Como alguns desses professores não exercem as suas duas profissões ao mesmo tempo, como o caso do professor Bálsamo, que é docente e músico, eles veem, na atualização, uma possibilidade de aproximação ao mundo do trabalho. Como evidencia a fala do professor Aroeira, ao ser questionado sobre como a formação continuada o auxilia em sua carreira docente:

A formação continuada é essencial, né? Porque a gente prepara o aluno para o mercado de trabalho, mas eu não estou no mercado de trabalho. Então, se você não vai lá fora buscar conhecer, você vai tá um pouco alienado, você vai preparar o aluno para o mundo não real. (PROFESSOR AROEIRA)

Essa preocupação do professor Aroeira, a de atualização para acompanhar as mudanças do mundo do trabalho, também apareceu na fala da servidora Ipê Branco (DIEP), ao ser questionada se há levantamento de necessidade de formação continuada pela DIEP junto aos docentes da Educação Profissional. A servidora destacou a sua preocupação quanto à atualização dos professores dessa modalidade em suas especificidades da área técnica:

Por exemplo, o curso de programação, o professor que está lá fez a sua graduação, mestrado, o que for na área. Depois que ele veio para Secretaria, a Secretaria não promove nenhuma ação pra que esse profissional se atualize do que hoje no cenário está sendo desenvolvido. A Secretaria não promove a atualização deste profissional. Até porque a gente tem o profissional de diversas áreas da Educação Profissional. Então, um enfermeiro que chega pra atuar na área de enfermagem, então o que sair de novidade em relação à enfermagem, a Secretaria não tem nenhuma ação voltada para que esse profissional se atualize dentro da Secretaria. Se ele não busca por ele mesmo, não é EAPE, não é a DIEP, não é ninguém que vai fazer isso e nem em relação a nenhum curso. (SERVIDORA IPÊ BRANCO)

Outro aspecto relacionado à atualização é a que o professor Bálsamo traz, ao refletir que as informações estão amplamente acessíveis hoje aos estudantes, o que direciona o professor aos estudos e atualização permanente em sua área de atuação

Formação continuada ajuda, de fato, eu continuar tendo a possibilidade de trocar esses saberes com meus alunos, porque, se eu paro de estudar, meu aluno, mesmo numa turma iniciante, ele vai saber mais do que eu daqui a pouco. Nós temos acesso à informação o tempo inteiro. E cada vez mais. Hoje você vê jovens nessa crise que estamos vivendo, por conta da situação da pandemia, a gente percebe que os jovens não estão ignorantes de tudo, eles estão correndo atrás de dados e conhecimentos de várias formas. (PROFESSOR BÁLSAMO)

Durante a entrevista com as servidoras da EAPE, a servidora Ipê Amarelo trouxe a sua preocupação relacionada ao perfil dos alunos que são atendidos pela rede atualmente. Segundo a servidora, esses alunos apresentam uma alta usabilidade das tecnologias digitais e apresentam, também, novas formas de pensar e agir e esses aspectos impactariam a necessidade de atualização dos professores:

Tem que se atualizar, o tempo todo. E agora com essa nova geração aí de estudantes, Z, Y, W... Nós somos analógicos e eles já são digitais, sei lá o quê. Então, a gente tá o tempo todo precisando aprender pra pensar numa transposição didática, numa metodologia para acompanhar os alunos. Esse novo modo de pensar, de interagir com o mundo, de se relacionar com as pessoas... Então, tem tudo isso. (SERVIDORA IPÊ AMARELO)

A atualização de conhecimentos é um ponto importante na formação continuada de docentes. Entretanto, é necessário que essa atualização seja acompanhada de um processo crítico e reflexivo, pois nem tudo que é dito atual ou inovador deve ser absorvido pelo ambiente escolar. Nesse sentido, é interessante trazer a problematização feita por Imbernón (2010), o qual defende uma formação de professores em que seja oportunizado o aprendizado para conviver com a mudança. Em suas palavras:

A formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam a se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza. Em uma sociedade democrática é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto. (IMBERNÓN, 2010, p. 19)

O autor argumenta que a atitude reflexiva deve ser uma ação compartilhada entre o coletivo docente, para que a construção e a atualização de conhecimentos sejam feitas de forma interativa entre os sujeitos que vivenciam uma determinada realidade educacional. Nesse contexto, uma possibilidade para a atualização de conhecimentos dos docentes é a realizada no

ambiente escolar, a partir da socialização de experiências e conhecimentos entre os professores, em uma ação intencional e sistemática, em que haja a oportunidade para o debate e aprofundamento teórico e prático sobre um determinado tema de interesse comum.

6.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO AÇÃO DESVALORIZADA OU DESCONHECIDA

A concepção da formação continuada como um processo desconhecido ou subvalorizado foi pinçada pela pesquisadora a partir da fala de dois professores, os quais, ao longo das entrevistas, não demonstraram familiaridade com a temática da pesquisa, apesar de terem tido experiências de formação continuada, essencialmente em suas áreas técnicas de atuação. São falas que indicam que há margem para se trabalhar um entendimento mais compartilhado entre os docentes da Educação Profissional da SEEDF, sobre o que é ser docente e como a formação continuada está imbricada nessa profissão. Entende-se que a desvalorização da formação continuada pode ser uma consequência do entendimento frágil do que é ser docente.

As próprias Diretrizes de Formação Continuada da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2018) podem ser uma referência, um ponto de partida, pois esse documento catalisa a concepção de formação continuada de professores defendida SEEDF, ao defini-la como uma atividade de caráter crítico-reflexivo e de natureza teórico-prática, com os objetivos de desenvolver os educadores, em suas dimensões pessoal e profissional, e desenvolver também a instituição educacional.

O desconhecimento sobre o que vem a ser o processo de formação continuada, e seu significado no âmbito da docência, vem acompanhado de um entendimento de que a prática é mais importante se comparada à teoria. Assim, a formação continuada (compreendida nesses casos como algo essencialmente teórico) pode ser caracterizada como algo desnecessário para o professor da Educação Profissional. O professor Cedro evidencia essa situação em dois momentos da entrevista, primeiramente, ao ser questionado sobre os impactos da formação continuada em sua prática docente e ao relatar a sua principal motivação para realização de ações de formação continuada:

Apesar, que a gente também usa muito a nossa própria maneira de agir... É, do que propriamente a parte teórica mesmo, né? *Ela é importante assim como meta, mas ela não serve na prática, assim... Diária, né?* Só uma coisa quem eu queria abrir um parêntese. É que a gente da música, tem uma coisa muito

prática, né? Claro que tem o ensino, necessário toda essa parte metodológica etc. Mas... A parte técnica é uma coisa muito prática, né? Então, às vezes... Por exemplo, uma pessoa de notório saber, por exemplo, violonista ou instrumentista que aprendeu sozinho, ele tem muito o que ensinar. *A formação acadêmica, ela, no caso da música em si, às vezes, ela não é o principal foco. Mas o principal foco, é tocar né?* E, também, mostrar para aqueles alunos o que você toca. Tem muito disso também. Não é uma questão teórica, entendeu? É uma coisa é uma prática. (PROFESSOR CEDRO, grifos nossos)

Há, na fala do professor, um entendimento dicotômico entre teoria e prática. Ele não consegue enxergar o valor da teoria, dada a natureza da sua área, que é essencialmente prática. Esse entendimento evidenciado pelo professor Cedro pode ser porque, ao longo de sua experiência profissional, não lhe foi dada uma oportunidade formativa que integrasse esses dois aspectos, a teoria e a prática. Ou, talvez, em suas experiências formativas, a teoria foi trabalhada de forma não contextualizada, em relação à sua área de atuação, ficando o entendimento integrado dessas duas dimensões prejudicado. Interessante analisar que essa percepção, muito provavelmente, será repassada aos seus alunos, da superioridade da prática, em relação à teoria. Essa questão é um exemplo do que poderia ser objeto de reflexão da formação continuada.

Borges e Silva (2017), ao discutirem a reforma do Ensino Médio, evidenciam que essa dicotomização entre a teoria e a prática no contexto da docência na Educação Profissional é uma problemática real:

O problema da valorização da prática em detrimento da teoria precisa ser evidenciado e amplamente discutido por repercutir nas políticas públicas educacionais e curriculares. É preciso considerar que a formação dos professores que atuam no ensino médio profissional é muito específica, então acaba que a docência ou a ciência pedagógica ficam subsumidas na prática, o que resultada inequivocamente em prejuízos pedagógicos irreparáveis. (BORGES; SILVA, 2017, p. 96)

A desvalorização e o desconhecimento do processo de formação continuada são dois aspectos correlacionadas, à medida que, se uma determinada questão não é valorizada, ela não é procurada, logo, pode não ser conhecida. O contrário também é válido, uma questão não conhecida pode não ser valorizada. Nesse contexto, é interessante trazer a fala da professora Acácia, quando questionada se, após ingressar na carreira docente na SEEDF, fora incentivada a realizar curso e ações de formação continuada. Ela deu a seguinte resposta:

Não. Quer dizer, eu não sou muito informada sobre esse assunto. Às vezes a gente vê fixado alguns cursos, algumas divulgações nos murais. Às vezes algum professor divulga, "Ah, estou fazendo um tal curso da EAPE, alguns cursos a distância," mas, assim, eu não tenho muita informação sobre esses cursos de formação continuada não. (PROFESSORA ACÁCIA)

Interessante pontuar que a professora Acácia tem uma robusta formação acadêmica, sendo doutora na área técnica em que atua como docente da Educação Profissional, doutorado que ela realizou enquanto professora da SEEDF. Porém, ao longo da entrevista, foi possível perceber que ela não considera a sua formação acadêmica como uma formação continuada, é como se fosse algo desassociado da sua experiência enquanto professora, como se a realização dessas formações constituísse um projeto pessoal.

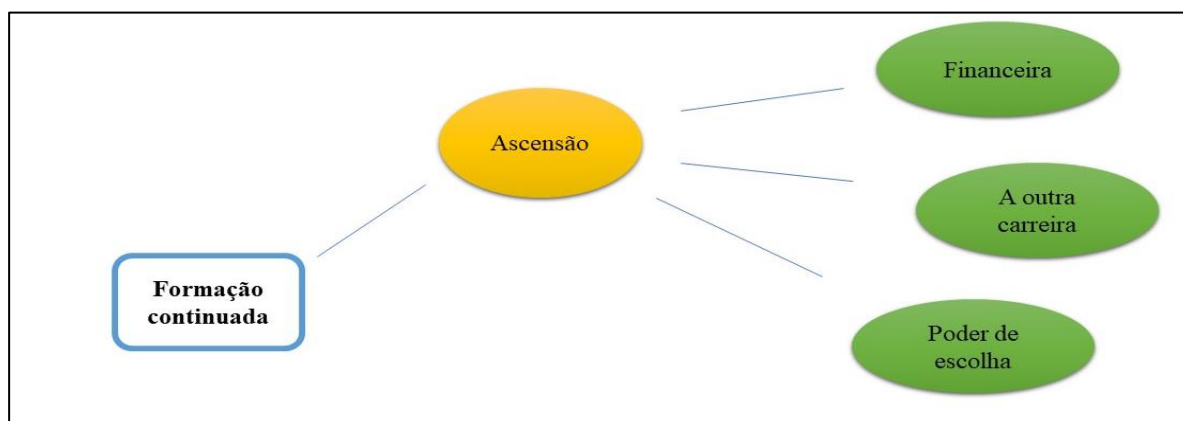
Nesse contexto, também é importante pontuar o aspecto coletivo da formação continuada. Veiga (2009, p. 37) traz que “[...] a formação de professores desenvolve-se num contexto de coletividade. Articula-se com as escolas, com seus projetos, no sentido de que o profissional muda a instituição, e muda com a instituição [...]”.

As falas dos professores Cedro e Acácia são interessantes para pensar como a formação continuada pode ser necessária para oportunizar a ressignificação de crenças e práticas. Mas, para isso, ela precisa ser uma realidade e também ser objeto de reflexão entre os docentes, ou seja, não é somente necessário realizar ações de formação continuada, é preciso refletir e estar consciente de como essas ações impactam as suas práticas docentes.

6.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ASCENSÃO NA CARREIRA

O tema de formação continuada como ascensão na carreira foi observado na fala de quatro docentes, a partir de três perguntas do roteiro de entrevista. As perguntas eram se os professores haviam sido incentivados a participar de ações de formação continuada, quais ações de formação continuada haviam sido realizadas e qual seria a principal motivação para participarem de ações de formação continuada. Desse tema, foram derivados outros três subtemas, como mostra a figura abaixo.

FIGURA 6 – Tema Ascensão e seus subtemas



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados coletados na pesquisa.

Esse tema revela o quanto a formação continuada está interligada ao processo de desenvolvimento profissional, como duas instâncias conectadas. As Diretrizes de Formação Continuada da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2018) evidenciam isso, ao trazerem:

No contexto da educação pública do Distrito Federal, considera-se, ainda, que o desenvolvimento profissional envolve os aspectos constitutivos da valorização do trabalho da Carreira Magistério Público e da Carreira Assistência à Educação. Essa valorização compreende aspectos relacionados a condições de trabalho, carreira e salário. *Ou seja, a formação continuada permite, também, mobilidade de ascensão e atuação na carreira desse profissional na construção da práxis.* (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 31, grifo nosso)

Considera-se positiva a existência de um plano de carreira que contemple a formação continuada como um requisito para a ascensão profissional, pois se trata de um critério objetivo, que é possível de ser realizado por todos os professores, ou pela sua maioria, e avaliado sem subjetividades ou preferências pelas instâncias superiores.

Porém, um aspecto oportuno de ser objeto de reflexão é quando o papel da formação continuada é subjugado ao processo de ascensão na carreira, uma vez que a formação continuada tem um objetivo em si. Se os docentes descaracterizam esse entendimento, ao considerarem que a formação é apenas, ou com um peso maior, para a sua ascensão financeira, o aspecto qualitativo da formação pode ser prejudicado. A seguir seguem algumas falas que evidenciam esses indícios do peso dado à ascensão pela formação continuada:

O único curso que eu fiz foi o curso da EAPE, *só para poder pular essa barreira, né?* Mas esse curso, já era bem fraco, é um curso aprovado pela EAPE, mas era um curso a distância, né? Era voltado à língua portuguesa e tal... *Que eu fiz era só pra ter mesmo, aquele... Pra gente poder crescer na carreira, né? Só pra isso que eu fiz.* (PROFESSOR CEDRO, grifo nosso)

Todos os professores da rede, para progressão funcional, têm que ter uma quantidade de cursos feito durante o período, então, automaticamente, todo servidor da SEEDF tem que fazer... Fazer cursos de aperfeiçoamento e todo semestre a EAPE, que é a escola de formação de professores do GDF, abre uma quantidade e cursos significativas que vai desde de fazer origamis, a word, excel avançados, então realmente tem uma quantidade grande de cursos e tem a questão da financeira também. (PROFESSOR BARU, grifo nosso)

O professor Cedro deu a resposta citada acima ao ser questionado se havia realizado cursos de formação continuada relacionados à educação após ter ingressado na carreira docente da SEEDF. Já o professor Baru, ao ser indagado se havia sido incentivado a realizar cursos de formação continuada durante a sua atuação como docente de curso técnico. Além dos

professores Cedro e Baru, o professor Jatobá também ressaltou a questão da ascensão profissional. Ao ser questionado sobre qual seria a sua principal motivação para realizar cursos e ações de formação continuada, ele foi categórico ao afirmar: “A principal é a ascensão profissional” (PROFESSOR JATOBÁ).

Ressalta-se que o desejo de ascender profissionalmente e aumentar a sua remuneração é algo natural e legítimo, ainda mais no magistério, em que a média salarial é menor que em outras profissões também de nível superior. Sobre a questão salarial dos docentes, Gatti et al. (2019) expõem:

A principal razão para que o salário dos docentes da educação básica continue tão defasado em relação ao dos demais profissionais com formação de nível superior possivelmente se deva ao fato de que o piso salarial, estipulado em lei para a categoria, continua sendo calculado para profissão de nível médio. (GATTI *et al.* 2019, p. 174)

Logo, a reflexão aqui registrada não é uma crítica à demonstração da intenção de ascender profissionalmente declarada pelos professores. É, sim, um ponto de atenção relativo à possível desfiguração do objetivo da formação continuada, ao tê-la como regra de ascensão na carreira. Defende-se a existência dessa regra, mas conjuntamente a um trabalho de sensibilização do corpo docente de como a formação é importante para o exercício da profissão, constituindo uma cultura institucional na qual a formação continuada seja enxergada em toda a sua potencialidade e importância.

Ainda relacionado à ascensão profissional, mas em uma perspectiva diferente, tem-se o caso do professor Aroeira, que, ao ser indagado pela pesquisadora sobre a sua principal motivação para realização de formação continuada, afirmou:

A esperança de ir embora... Ficou até poético, né? [Ficou] [De ascender a uma outra carreira, é isso?] Perfeito. Mas essa é a verdade. [Esse desejo de ascender em outra oportunidade, seria por qual motivo?] São dois principais. O primeiro é que eu acho que o trabalho que a gente faz é um trabalho em extinção, né? [...] A pergunta, assim, o que deve ser ensinado? Ela nunca foi respondida. [Uma questão de currículo, então, você diria?] Perfeito. E aí hoje então ela vai sumir. Essa é minha opinião. E a segunda seria até aqui na escola, a escola ela demora muito para absorver...Os conhecimentos que são gerados, que são produzidos no mercado de trabalho, na sociedade. Então a escola de tecnologia que não se atualiza na velocidade da tecnologia, também tende a morrer. [Então assim, eu poderia, pelo que entendi, a sua frustração é mais com a questão da...] Da primeira, a segunda é salário. [Seria uma terceira então. A primeira você falou que...] Sim, é que as duas questões se complementam. [Então tem essa questão salarial também?] Sim, perspectiva de futuro e salário também. Eu queria ganhar mais e trabalhar menos. (PROFESSOR AROEIRA, grifos nossos)

O professor Aroeira atribui o motivo da realização dos cursos de formação continuada como a construção de uma possibilidade de evadir da carreira docente, até pelo receio da extinção dessa profissão, ao pensar que a escola não consegue acompanhar o ritmo das mudanças da sociedade, fazendo com que ela fique sem utilidade nesse contexto. A preocupação do professor Aroeira não é sem sentido, porque as mudanças tecnológicas realmente estão acontecendo e impactando a instituição escolar. Porém, essa preocupação pode ser ressignificada a partir de um entendimento mais amplo da escola e da Educação Profissional. Oportuno trazer o pensamento de Libâneo (2011), que, ao discutir as transformações tecnológicas e seus impactos na educação, argumenta:

Ao contrário, pois, do que alguns pensam, existe lugar para a escola na sociedade tecnológica e da informação, porque ela tem um papel que nenhuma outra instância cumpre. É verdade que essa escola precisa ser repensada [...] A escola precisa deixar de ser mera repassadora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e produção da informação onde o conhecimento possibilita a atribuição de significado à informação. [...] Nessa escola haverá lugar para o professor? Sem dúvida. Não só o professor tem o seu lugar, como sua presença torna-se indispensável para a criação das condições cognitivas e afetivas que ajudarão o aluno a atribuir significados às mensagens e informações recebidas das mídias, das multimídias e formas variadas de intervenção urbana educativa. (LIBÂNEO, 2011, p. 27-29)

Talvez, se fosse oportunizada ao professor Aroeira uma formação continuada que favorecesse uma reflexão a respeito da problemática que o preocupa, a da extinção da escola, e se o seu salário fosse melhor, que é a sua segunda preocupação, ele consideraria permanecer na carreira docente. Porém, ao longo da entrevista, foi possível perceber as insatisfações com a carreira docente pelo professor Aroeira. Como ele não vê perspectivas de mobilidade dentro da Secretaria de Educação, isso, de alguma forma, o angustia. É possível perceber essa insatisfação na fala abaixo, dita ao ser questionado sobre os impactos que as formações continuadas causaram em sua prática pedagógica:

Negativo, a frustração de se fazer uma pós-graduação e para os gestores, para o estado ela é inútil... Porque você volta a fazer o mesmo serviço. Ela vai para parede, para um canto, e tá bom... [Como se não houvesse um reconhecimento?] Perfeito. Inclusive para as questões internas da Secretaria, porque o maior quesito que a gente tem aqui para todas as escolhas se faz é o tempo de casa e não a escolaridade. [A progressão é mais pelo tempo do que pela formação?] Perfeito, exato. Então isso é um pouco frustrante. (PROFESSOR AROEIRA)

Outro aspecto também abordado a respeito do tema de formação continuada como ascensão, mas não necessariamente financeira, é o trazido pela professora Acácia, a qual, ao ser indagada sobre qual seria a sua principal motivação para realização de cursos de formação continuada, expôs: “Auxilia, porque ela me dá pontuação, né? Pontuação para escolher as disciplinas do semestre subsequente...”. A professora se referia ao fato que a realização de cursos e ações de formação continuada lhe oportunizaria um poder maior de escolha em relação às turmas e disciplinas que ela ministraria no futuro, não mencionando o valor em si que a formação continuada possui.

O tema da formação continuada como ascensão evidencia que há margem, na SEEDF e suas diversas instâncias, para se trabalhar a concepção que se tem de formação de professores nessa instituição e defendê-la junto a todos atores educacionais, docentes, coordenadores, gestores. Admite-se que a fala dos professores não é devida apenas às suas concepções pessoais sobre educação e formação, ou, devido à atuação da Secretaria frente a essa temática, mas que há um contexto maior a ser considerado também, como o da própria constituição e valorização da profissão docente na sociedade. Nesse sentido, é oportuno trazer a reflexão feita por Nóvoa (2017), que relaciona a questão da formação à questão da profissão docente, numa perspectiva de interdependência:

Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa. (NÓVOA, 2017, p. 1131).

Defende-se aqui a construção de uma cultura institucional em que a formação continuada seja considerada, primeiramente, como uma necessidade ao exercício da docência e que os demais fatores, como ascensão financeira ou a mobilidade para outros cargos e funções dentro da própria Secretaria de Educação, sejam compreendidos como uma consequência. Ao inverter esses fatores, o valor da formação continuada é esvaziado, pois qualquer ação pode ser feita apenas para constar como alcance de um critério para o crescimento na carreira e não impactar qualitativamente na prática docente.

6.5 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS E DIRETRIZES

O tema da formação continuada como implementação de políticas e diretrizes foi extraído a partir da fala das servidoras da EAPE, as quais, em diversos momentos da entrevista, evidenciaram como a formação continuada é importante para efetivação de políticas públicas nacionais e distritais, como o Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado pela Lei nº 13.005/2014, e o Plano Distrital de Educação (PDE), definido a partir do PNE, e instituído pela Lei nº 5.499/2015.

O Plano Distrital de Educação propõe um total de 21 metas a serem cumpridas entre os anos de 2015 e 2024. Essas metas são desdobradas em programas, projetos e ações de curto, médio e longo prazo, a fim de que sejam alcançadas no período determinado, mobilizando diversos agentes e setores da SEEDF.

No que concerne à formação continuada de professores, o PDE traz duas metas específicas, a meta 15, que é a instituição de uma política distrital de formação dos profissionais da educação e a meta 16, que traz percentuais de formação dos profissionais da educação em cursos de especialização, mestrado e doutorado e direciona também que todos os profissionais da Educação Básica recebam formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, as demandas e as contextualizações do sistema de ensino do Distrito Federal. (DISTRITO FEDERAL, 2015).

Importante pontuar que as demais metas do PDE, que não sejam específicas de formação continuada, também impactam em demandas de formação do corpo docente e demais profissionais da educação. A exemplo, quando o PDE traz, em sua quarta meta, a necessidade de universalização do atendimento educacional aos estudantes com deficiência e transtornos de aprendizagem (DISTRITO FEDERAL, 2015).

Nesse contexto, a EAPE, na condição de Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, é demandada pelas demais subsecretarias da SEDDF para apoiá-las nas ações de formação continuada que convergirão no atingimento das metas definidas no PDE, conforme evidencia a fala da servidora Ipê Roxo, ao ser questionada como são definidas as ofertas de formação providas pela EAPE:

A gente procura, dentro das nossas possibilidades, porque a gente sabe que tem o PDE e o PNE, que traz pra gente algumas demandas de formação continuada, né? [...] Está lá muito bem definido o que é que a gente precisa atender. Dentro do PDE e do PNE. Atender os dois planos, até porque eles

convergem e a gente tem que atender essas demandas. Tem demandas de formação que elas já têm Lei, que é o caso da AE [atendimento especializado], que tem uma lei, que é o caso da Língua Brasileira de Sinais, que também tem lei. (SERVIDORA IPÊ ROXO)

A servidora Ipê Amarelo complementou a resposta da servidora Ipê Roxo, acrescentando: “Tem em Educação do Campo. A EJA já está muito definida nas Metas 9, 10, 11. E da Educação Profissional tem no PDE e no PNE a 9 a 10, que nos provocam a atender essas demandas”.

Ao serem questionadas, se havia o provimento pela EAPE de formação continuada específica para os docentes da Educação Profissional, a servidora Ipê Roxo reiterou o alinhamento das ações de formação às metas dispostas no PDE:

Olha, a formação pode ser específica, mas quando o PDE traz nas metas, né? Na oito e nove... Quando traz a questão da integração da Educação Profissional com EJA, com o Ensino Médio. Então pode ser que EAPE... Que a SUBEB mande uma demanda. Coloque uma demanda específica para aqueles profissionais. (SERVIDORA IPÊ ROXO)

Outro aspecto pontuado pelas servidoras foi o da formação continuada como promotora das diretrizes institucionais da SEEDF, agregando unicidade à forma de se trabalhar junto ao processo formativo dos professores da rede. Ao serem questionadas se, além do atendimento de demandas de outras subsecretarias, havia um direcionamento propositivo da EAPE na realização de cursos e ações de formação continuada, a servidora Ipê Roxo expôs:

Dentro da política, o que é que a gente propõe, dentro da política de formação continuada, que está previsto que todo projeto, a gente propõe que... A gente consiga trabalhar o currículo e os pressupostos da Rede. A nossa proposta é que a formação trabalhe com os documentos que estão previstos na Rede. As diretrizes, de algumas áreas como a EJA, as diretrizes da educação inclusiva, que, na verdade, nós temos propostas pedagógicas em algumas áreas que a gente também defende... Então essa é a nossa proposição, dentro de uma política maior. [É a apropriação dessas diretrizes da Secretaria, né? Para ter uma unicidade...]. Sim, exatamente. Que muitas vezes o professor não se reconhece na prática dele, que é muito importante, é porque também ele não.... Não se reconhece... Muitas vezes ele está trabalhando com currículo de uma forma tão redondinha, mas ele não percebe isso. Então, aqui também é o lugar pra ele. Como eu já coloquei, para perceber que ele está contribuindo com a política, com o currículo em movimento, como os pressupostos teóricos que a gente trabalha. [Pra ele se ver na instituição, né?] Isso, para ele se ver. Exatamente. (SERVIDORA IPÊ ROXO)

A perspectiva de unicidade, também, diz respeito ao embasamento teórico adotado pela SEEDF, como evidencia a servidora Ipê Amarelo:

Porque, na verdade, existe uma lógica nessa formação continuada. Então tudo que a gente vai trabalhar é dentro da perspectiva histórica, cultural, dentro do que a gente entende a avaliação como formativa, né? Então todo o curso, toda proposta ela... Ela tá baseada nesses pressupostos da psicologia cultural. [Vocês têm uma fundamentação teórica única, assim, né?]. Exatamente, a gente segue essa mesma lógica com os nossos professores. (SERVIDORA IPÊ AMARELO)

O relato das servidoras Ipê Amarelo e Ipê Roxo evidenciou a preocupação e o compromisso que a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação tem com a efetivação das metas do Plano Distrital de Educação, com as Diretrizes de Formação Continuada da SEEDF e com os pressupostos teóricos-metodológicos da rede, presentes nos documentos da série Currículo em Movimento¹⁴.

A problematização que se propõe dentro desse tema de formação continuada como instância implementadora de políticas e diretrizes educacionais é, quando existem sujeitos não priorizados nessas políticas e diretrizes, isso se reflete em uma ausência de formação continuada um determinado grupo, ainda mais quando ele não é numericamente expressivo, como é o caso da Educação Profissional dentro da SEEDF.

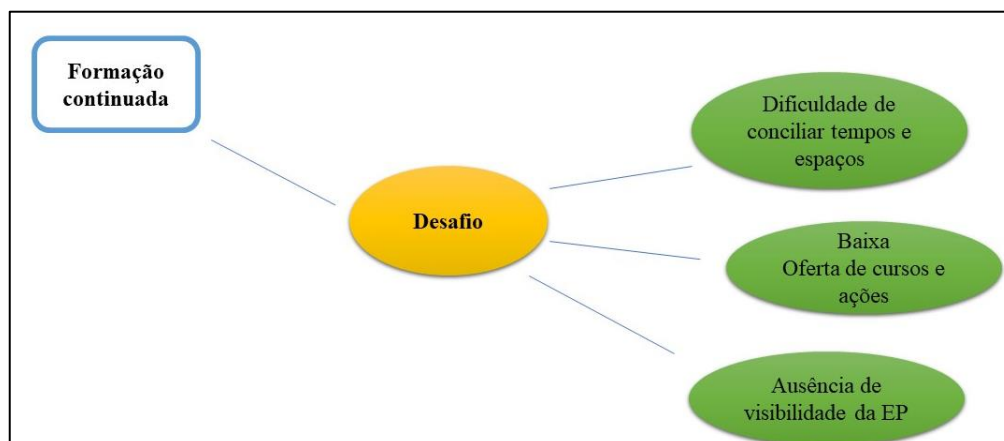
Os cursos da Educação Profissional, cursos técnicos e de formação inicial e continuada, na SEEDF, são ofertados por 11 escolas, sendo quatro escolas as que têm a oferta exclusiva de Educação Profissional. Logo, frente às mais de 600 escolas de toda rede, esse número não é representativo. Essa situação, entre outras, gera alguns desafios para a formação continuada dos professores da Educação Profissional, tema que será abordado na próxima subsecção.

6.6 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO DESAFIO

O tema da formação continuada de professores como um desafio teve ressonância em todas as vozes e perfis dos sujeitos participantes da pesquisa, cada uma pela sua perspectiva, mas todos foram unânimes sobre a existência de dificuldades a serem superadas, quando a questão é formação continuada de professores. Pela densidade desse tema, nele possuem três subtemas, conforme ilustração a seguir:

¹⁴ Trata-se de diversos documentos publicados entre os anos de 2014 e 2018 que podem ser acessados pelo sítio eletrônico: <http://www.se.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>

FIGURA 7 – Tema desafio e seus subtemas



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados coletados na pesquisa.

Os professores indicaram, em linhas gerais, as dificuldades relacionadas ao tempo disponível para realizarem cursos e ações de formação continuada e a baixa oferta de cursos e ações que atendam às suas necessidades como docentes da Educação Profissional. Segue uma fala do professor Bálamo que evidencia a problemática de ausência de tempo:

Eu sou professor 40 horas e tenho que ocupar, 20 e 20. Então, acaba sendo muito difícil conseguir conciliar os horários oferecidos, né? Com os horários dos cursos. E aí... Acho a minha principal relação com a EAPE às vezes é essa. Acho que ela oferece ótimos cursos, tem muita coisa importante, mas às vezes é difícil o professor conseguir conciliar o horário e que ele tem... A forma como a carga-horária dele está distribuída. (PROFESSOR BÁLSAMO)

No contexto da entrevista, essa fala do professor Bálamo emergiu, quando ele estava avaliando a sua experiência com os cinco cursos que ele realizara na EAPE, desde 2013. Na Escola de Música, onde o professor Bálamo leciona, os professores ficam em sala de aula durante os seus dois turnos. Portanto, não há tempo disponível para realização de cursos de formação continuada durante seus expedientes de trabalho.

Outra experiência relacionada à dificuldade de conciliar tempos e espaços para a realização da formação continuada é a do professor Jatobá, o qual tem uma carga-horária de 20 horas semanais na SEEDF, que são realizadas no período noturno, sendo que, nos demais períodos, ele trabalha em outra instituição, em uma função não-docente. Além da questão dos horários, o professor Jatobá não vê atratividade nos cursos ofertados pela EAPE, tendo em vista a sua atuação na Educação Profissional. Dificuldade que é evidenciada em sua fala quando foi

indagado se havia tido alguma experiência de realização de cursos de formação continuada na EAPE:

No meu caso, eu sou professor só à noite, aí tem que escolher um dia da semana. E, aí, os que eu vi nos dias da semana, assim... *O tema não era atrativo.* Por mais que é que a gente trabalhe com educação e educação é um tema bem amplo. O catálogo de cursos, a não ser temas transversais, por exemplo, a não ser quando ela fala lá, sei lá, de plataforma Moodle. *Assim, eu não acho que tem cursos voltados para a Educação Profissional, entendeu? Porque, é... A senhora concorda comigo que é bem diferente, por exemplo, o aluno lá do Ensino Médio e do Ensino Fundamental. Que ele não é um pai de família, ele não é o provedor de recursos. A senhora concorda que ele é muito diferente do nosso público aqui? Geralmente o nosso público aqui.... Eles têm um déficit muito grande de aprendizado, assim... E eles têm, assim, uma ansiedade, um desejo de aprender logo, porque ele precisa colocar aquilo em prática logo.* O nosso aluno aqui, ele é o cara que trabalha no comércio, ele é e o frentista, é a dona de casa. Então assim, esse nosso público, ele é muito diverso, entendeu? E aí, eu não sei se me faltou capacidade de entender, nem sempre o que se ofertou, eu entendi que agregaria tanto, ou seja, ao invés de fazer o curso da EAPE, às vezes eu preferi fazer outra capacitação, outra coisa. (PROFESSOR JATOBÁ, grifos nossos)

A fala do professor Jatobá evidencia que ele entende que, por seu público de alunos ser diferente, não se tratando do mesmo público do Ensino Fundamental e Médio regular, ele necessita de um outro tipo de formação continuada. O público atendido pelo professor Jatobá é heterogêneo, composto por jovens e adultos, com o objetivo de se formarem para o trabalho. Isso lhe requer conhecimentos relacionados ao mundo do trabalho e à Educação Profissional, que dialoguem diretamente com a realidade na qual ele está imerso.

Nesse contexto, é propícia a reflexão feita por Pacheco (2008), à medida que é necessário ter uma clareza que a educação para o mundo do trabalho tem as suas especificidades, que impactam numa formação de docentes também específica:

Impõe-se perguntar de que pedagogia (ou andragogia) estamos falando, quando pensamos em educação para o mundo do trabalho. O que é importante em termos de saberes pedagógicos para a formação de professores para a educação profissional e tecnológica? Para qual sociedade e para que tipo de inserção profissional preparamos nossos alunos? (PACHECO, 2008, p. 9)

No que concerne à oferta de cursos e ações de formação continuada específicas para os docentes da Educação Profissional, outra problemática que se apresenta é a questão da necessidade da oferta de cursos de caráter pedagógico e de cursos de caráter técnico. Os docentes que não estão sensibilizados para as questões educacionais acreditam que devem ter uma formação continuada essencialmente técnica, como evidencia o professor Baru na colocação abaixo, que foi dada quando o docente foi questionado sobre os cursos de formação

continuada relacionados à educação e à docência que ele havia realizado após ingressar na carreira docente da SEEDF:

[..]... é que o nosso curso é técnico, então a nossa formação mais que tudo tem que ser técnica, todo o professor da educação.... *Então a questão da educação da docência é um pré-requisito você ter tido PEL, então nossa preocupação enquanto o curso técnico é de conhecimento técnico* e aí eu consigo na escola de governo [...] (PROFESSOR BARU, grifo nosso)

Observa-se, na fala do professor Baru, que a formação pedagógica que o habilitou para a docência (denominada PEL¹⁵) parece ter lhe dado toda a base educacional para ele atuar como docente, não sendo necessárias formações continuadas que tenham como objeto de estudo às questões educacionais e pedagógicas. Porém, esse raciocínio só se aplica aos aspectos educacionais, visto que ele tem como formação inicial o bacharelado em Contabilidade, mas enxerga a necessidade de fazer formação continuada nessa área específica. Ou seja, é possível interpretar que a mensagem dada pelo professor, mesmo que inconscientemente, foi de que os conhecimentos pedagógicos já foram trabalhados em sua totalidade e não há nada novo a aprender ou aprofundar, enquanto, na parte técnica, sempre há necessidade de formação continuada, como se a educação fosse estática, não sendo necessários novos estudos, e a área técnica dinâmica.

Interessante pontuar que o professor Baru apontou algumas dificuldades no dia-a-dia com os seus alunos, em questões relacionais, que a formação continuada de caráter pedagógico poderia auxiliá-lo a compreender um determinado fenômeno e agir fundamentadamente sobre ele. Ao encerrar a entrevista e ser questionado se havia algum ponto que ele gostaria de comentar, o professor destacou: “Os alunos estão se tornando tão agressivos. O ambiente de trabalho tá sendo assim... Tão insalubre... Que assim... Agora todo mundo tem que dar opinião, todo mundo tem... Sabe... O negócio tá difícil...” (PROFESSOR BARU). Existem questões conjunturais que impactam a relação professor-aluno que a formação continuada não é capaz de resolver, tampouco lhe cabe, exclusivamente, esse papel. Contudo, ela se constitui como um espaço para debater as problemáticas educacionais, sendo a construção coletiva de soluções uma das possibilidades de resolução para o problema que o professor Baru evidenciou espontaneamente em sua fala. Imbernón (2010) defende essa possibilidade de formação continuada, centrada na escola, denominando-a como “inovação a partir de dentro”, que requer um movimento de pesquisa e integração dos profissionais que trabalham na escola.

¹⁵ Programa Especial de Licenciatura (PEL), atualmente substituída pela Formação Pedagógica para Graduados, regulamentada pela Resolução CNE/CP nº 02/2019.

Outro perfil participante da pesquisa apresentou um pensamento semelhante ao do professor Baru. A servidora Ipê Roxo, quando questionada se a EAPE ofertava algum curso ou ação de formação continuada de caráter pedagógico direcionada aos docentes que atuam na Educação Profissional, expôs que os cursos, em geral, que eram ofertados pela EAPE, eram de caráter pedagógico e que também se adequavam aos docentes da Educação Profissional. Complementou, considerando como desafio a oferta de cursos de formação técnica. A servidora expôs: “[...] a princípio os professores, todos nós somos licenciados, você entendeu? Então assim, é.... São licenciados que faltam a formação técnica e não a pedagógica” (SERVIDORA IPÊ ROXO).

Importante ressaltar que a frase citada no parágrafo anterior foi pinçada de um contexto em que foi reiterado pelas servidoras Ipê Amarelo e Ipê Roxo que os cursos da instituição seriam essencialmente pedagógicos e que também caberiam aos docentes da Educação Profissional. As servidoras também colocaram que havia ofertas direcionadas a questões relacionadas ao Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos integrados à Educação Profissional.

Um contraponto em relação à prevalência da necessidade da formação continuada de caráter técnico, em relação à formação continuada de caráter pedagógico, foi a colocação da servidora Ipê Rosa (DIEP), que, ao ser questionada se havia uma estratégia institucional voltada à formação continuada de caráter pedagógico direcionada aos docentes da Educação Profissional, evidenciou:

É, a questão da formação pedagógica especificamente para os professores da Educação Profissional é... Junto à EAPE, hoje, não é trabalhada de forma consistente. Então, isso é uma lacuna que nós temos na Secretaria que nós estamos buscando é... Melhorar, adaptar, né? Melhorando o diálogo junto à EAPE. A EAPE ofereceu diversos cursos, mas são cursos específicos, não direcionados para a Educação Profissional. O que nós temos são alguns encontros, formações, seminários que são realizados aqui na diretoria de Educação Profissional, que aborda essa temática. (SERVIDORA IPÊ ROSA)

A servidora Ipê Rosa, que já atuou como docente da Educação Profissional em escola técnica da SEEDF, externou a sua percepção sobre o que os docentes dessa modalidade pensam em relação à formação continuada de caráter pedagógico:

Existe, sim, uma necessidade de fortalecer essa formação dentro da escola. *Muitos professores têm uma habilidade na questão do ensino, mas muitos não têm, eles são muito técnicos, então eles precisam aperfeiçoar conforme a legislação da Secretaria de Educação, né? Na parte pedagógica. E isso é....*

A gente sente uma dificuldade, inclusive muitas escolas técnicas é.... Não têm abertura para essa formação. [Eles acham que não é importante?]. Não é, eles têm a visão do mercado e outras escolas técnicas na Secretaria tem formação integral, tem a parte humana, cidadão de direitos e do trabalho, o que é a formação para o trabalho que a gente pensa que não é só formação para atuação, posto, é formação como cidadão, dos direitos, dos deveres, da parte prática que ele precisa e também essa outra parte. (SERVIDORA IPÊ ROSA, grifo nosso)

Se, por um lado, a formação de caráter pedagógico não é vista como prioritária por alguns atores, a formação de caráter técnico também é considerada como um desafio para a EAPE e para a DIEP, tendo em vista que é difícil ter o professor formador com a formação na área técnica, dada a pluralidade de áreas da Educação Profissional, conforme é sinalizado pela servidora Ipê Roxo (EAPE):

A gente sabe que há uma demanda, porque a gente já conversou em reuniões. Demanda de formação nessas áreas específicas. Mas, assim, a Secretaria de Educação no quadro dela, tanto de profissionais, como da EAPE, de toda a rede... Nós não temos esse professor que ele foi formado, sei lá, no Sistema S e ele está aqui pra ministrar esses cursos, né? Em áreas mecânicas ou cabeleireiro, a gente não tem no nosso quadro esse profissional. (SERVIDORA IPÊ ROXO)

As servidoras da EAPE indicam como possível solução para esse problema a realização de parcerias com instituições públicas, dando, como exemplo, as universidades e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e, como instituições privadas, as entidades do Sistema “S”, para o provimento dessas formações continuadas de caráter técnico, dado que é difícil obter esse perfil dentro da própria rede.

No que concerne à efetivação de parcerias com outras instituições, essa também é uma ação desafiadora que exige muita articulação. A servidora Ipê Rosa (DIEP) evidenciou que fora iniciada uma tratativa com o IFB, em 2014, para o provimento de formação inicial e continuada para os docentes da Educação Profissional, mas o projeto ainda não se concretizara:

Então, nós tivemos pela diretoria, desde 2014, uma parceria com o Instituto Federal de Brasília, né? Nesse período fizemos o levantamento junto às unidades escolares de cursos de formação em nível de habilitação, segunda habilitação, de segunda graduação, mestrado, doutorado, especialização. Esse levantamento nós encaminhamos para o IFB, no entanto, nós não conseguimos pelo IFB, no prazo de cinco anos, essa formação. [Ela não se efetivou, só...]. Não se efetivou, fizemos um levantamento, teve toda essa articulação aqui, mas não foi efetivada. Esse termo, acordo de cooperação, hoje ele foi transferido para a EAPE. A partir desse ano, é a EAPE que vai dar andamento pelo perfil da subsecretaria, né, que é de formação mesmo. A gente pensa assim que está torcendo para que dê certo, porque o IFB tem estrutura

de formação, né? Que pode ser ofertada para esses professores. (SERVIDORA IPÊ ROSA)

Entrecruzando as vozes dos sujeitos participantes da pesquisa, é perceptível que há uma problemática maior que permeia a formação continuada dos professores da Educação Profissional da SEEDF. A seguir, são apresentadas três diferentes vozes que retratam a problemática, sendo a primeira delas a do professor Jatobá:

A gente não tem assim uma política, a gente tem lá uma diretoria, que é a Diretoria de Educação Profissional, mas, em geral, quando pensa em educação, não vão pensar assim nesse nicho de educação não, pensam como se fosse igual, quando na verdade não é, tudo é educação, mas é um pouco diferente, entendeu? O estudante que procura a escola, ele procura a escola, em geral, em sua maioria, é quem quer ingressar no mercado de trabalho, quem quer mudar de área e tal. *E aí, no meu entendimento, é que não há uma política realmente voltada para a Educação Profissional. Realmente, entendeu?* (PROFESSOR JATOBÁ, grifo nosso)

O professor Jatobá fez a colocação acima, quando foi questionado se os cursos de formação continuada que ele havia realizado após ingressar na SEEDF trabalhavam, de alguma forma, as especificidades da Educação Profissional. Ele deu uma visão crítica a respeito da política de Educação Profissional na SEEDF, dando indícios da invisibilidade da modalidade na SEEDF, que são reforçados pelas colocações das servidoras da DIEP, Ipê Rosa e Ipê Branco:

A própria visibilidade da necessidade da formação profissional dos docentes que atuam na formação profissional. Então, né, essas questões que nós estamos sempre aqui na diretoria fomentando, despertando, buscando, pra poder que se tenha essa visibilidade. Até porque se tivermos alguma necessidade da gente demandar algo para a EAPE, nosso subsecretário demanda. Aí vai de subsecretário para subsecretário. Então, esse não é um problema. A questão é, não tem profissional na EAPE que possa... [Para dar conta da demanda de vocês?]. Não tem, já começa daí. (SERVIDORA IPÊ BRANCO, grifos nossos)

E uma outra questão, nós temos hoje uma média de 600 escolas, mas que acho que são mais, né? *Mas temos 11 unidades que ofertam Educação Profissional, 11, nesse contexto. Então é um.. Um número muito pequeno.* [Numericamente não é representativo?]. Exatamente, quando se tem Ensino Fundamental, creche e essas outras que também são muito importantes. Em nível de prioridade, aí assim a nossa busca e a nossa luta mesmo é para conseguir esse espaço. (SERVIDORA IPÊ ROSA, grifos nossos)

As servidoras da DIEP argumentam a baixa visibilidade da Educação Profissional pelo número de escolas ofertantes de cursos da modalidade ser baixo, se comparado ao total de

escolas da rede, que são 683. Adicionalmente a isso, não há políticas que direcionem formações específicas para os docentes da Educação Profissional, exceto para os docentes que trabalham nos cursos profissionalizantes integrados ao Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos.

Nesse contexto, a EAPE prioriza a realização de ações e cursos de formação continuada que atenderão as diretrizes institucionais e as metas do PDE, como foi evidenciado do tema “formação continuada como implementação de políticas e diretrizes”, não sendo uma ação prioritária o provimento de ações de formação continuada que dialoguem com as especificidades da Educação Profissional.

A DIEP é uma diretoria que promove algumas ações de formação continuada para as escolas de Educação Profissional, como a ação “Diálogos da Educação Profissional”. Assim, os gestores das escolas vão até a DIEP, localizada na sede da SEEDF, para debaterem diversos temas relacionados à modalidade. Outra iniciativa que seria lançada este ano, em março de 2020, de acordo com as servidoras Ipê Branco e Ipê Rosa, seria o curso “Conhecendo a Educação Profissional”, que qualquer servidor da rede poderia fazer para conhecer de forma ampla essa modalidade de ensino. Não foi possível verificar, após a realização das entrevistas, se o curso chegou a ser ofertado para os professores e demais servidores da EAPE.

O tema de formação continuada como desafio evidenciou a complexidade de se promoverem institucionalmente iniciativas de formação continuada, que contemplem as especificidades da Educação Profissional, seja em sua dimensão técnica, nas áreas específicas como eletroeletrônica, música, contabilidade, enfermagem, entre outras, ou em sua dimensão pedagógica, entendendo a diversidade do público atendido nessa modalidade (jovens e adultos) e o objetivo de formação para o trabalho.

Pela perspectiva da potencialidade, pode-se dizer que há espaço para aproximações e diálogos institucionais entre EAPE e DIEP e docentes da Educação Profissional, que, juntos, poderiam construir a solução mais pertinente e viável para todos os envolvidos para a superação dos desafios presentes. Dessa forma, a formação continuada pode ser vista por todos como um elemento essencial à docência, tal como exposto no primeiro tema, extraído da fala de um único professor que evidenciou ser esse projeto possível.

O professor Bálamo relatou uma experiência exitosa de superação dos desafios para provimento de formação continuada para os docentes da Escola de Música, na qual os professores mais experientes da própria escola, com o respaldo e apoio da Coordenação e Direção Escolar e com a articulação da EAPE para o provimento de espaço físico, ofertaram cursos na área de música para os demais professores da escola:

Então, alguns professores, conseguiram oferecer via EAPE, cursos dentro das nossas especialidades. Então, além desse curso introdutório, logo de início na carreira de professor na EAPE. Eu consegui fazer ainda três cursos específicos da minha área da música, de ensino de instrumento musical e de ensino de harmonia avançada. (PROFESSOR BÁLSAMO)

Segundo o professor Bálsamo, esses cursos de formação continuada, realizados entre os anos de 2014 e 2017, atualmente, não ocorrem mais, pois os professores que ministravam essas formações não poderiam ter uma parte da carga-horária de trabalho na Escola de Música e outra na EAPE.

7 REFLEXÕES FINAIS

Desde a introdução deste trabalho, defendeu-se que a docência é uma atividade complexa, entendida como profissão que requer robusta formação inicial e sistemática formação continuada para o seu exercício. Evidenciou-se que a docência na Educação Profissional tem suas especificidades, entre elas, a ausência de formação inicial dos professores que lhes dê ampla formação teórico-prática no que concerne às questões educacionais e pedagógicas.

Autores como Gariglio e Burnier (2012; 2014), Maldaner (2017) e Machado (2008a; 2008b) evidenciam que as formações que habilitam os professores da Educação Profissional para a docência, geralmente, são formações aligeiradas e fragmentadas, com o objetivo de atender a um requisito legal. Costa (2012) atribui esse cenário como uma consequência da falta de políticas de Estado para a formação de professores dessa modalidade. Nesse contexto, a formação continuada ganha ainda mais necessidade. Reafirmando, como já foi dito anteriormente, que não se trata de uma defesa de uma formação continuada que apenas tampe lacunas da formação inicial, mas, sim, que trate das especificidades dessa modalidade de ensino, como formação para o trabalho, o trabalho com princípio educativo, a formação técnica na perspectiva da politecnia, dentre outras temáticas específicas da EPT.

A partir dessa realidade ampla acerca da formação dos docentes da Educação Profissional e da revisão de trabalhos acadêmicos publicados entre 2012 e 2019 sobre formação continuada dos professores da modalidade, indicou-se não haver muitas pesquisas sobre a formação continuada dos docentes que atuam nas redes estaduais de ensino, paralelo com a SEEDF. Dessa forma, foi definido o problema de pesquisa: “De que maneira ocorre o processo de formação continuada para os docentes que atuam em cursos técnicos de nível médio dos Centros de Educação Profissional da SEEDF?”

A análise dos dados empíricos, coletados através de entrevistas semiestruturadas, envolvendo um total de dez sujeitos que trabalham na SEEDF, sendo seis docentes, duas servidoras lotadas na EAPE e duas servidoras lotadas na DIEP, indicou que não há um processo de formação continuada provido pela SEEDF específico para os docentes da Educação Profissional. Conquanto haja uma robusta frente de formação continuada promovida pela EAPE, os docentes da Educação Profissional aqui pesquisados, a despeito de reconhecerem essa instância como importante, em geral, não buscam essa escola para realizarem sistematicamente a sua formação continuada. Os docentes fazem, sim, cursos e ações de

formação continuada, desde cursos de aperfeiçoamento até cursos em nível de mestrado e doutorado, em instituições externas à SEEDF e de forma individualizada, como empreendimento pessoal.

A partir da análise temática (SOUZA, 2019) das falas dos sujeitos participantes da entrevista, foi possível definir seis temas relacionados à formação continuada: a formação continuada como elemento essencial à docência; a formação continuada como necessidade de atualização; a formação continuada como ação desvalorizada ou desconhecida; a formação continuada como ascensão na carreira; a formação continuada como implementação de políticas e diretrizes e a formação continuada como desafio pessoal e institucional.

A pluralidade de temas extraídos da análise dos dados foi algo que surpreendeu a pesquisadora, vez não se tratar de algo previamente cogitado. A depender da posição institucional (docente, servidor EAPE ou servidor DIEP), um determinado tema pode ter sido exclusivo de um perfil profissional ou presentes em mais perfis, como indica o quadro abaixo.

QUADRO 14 – Os temas presentes nas vozes dos sujeitos da pesquisa

Tema	Sujeitos
A formação continuada como elemento essencial à docência	Docente
A formação continuada como necessidade de atualização	Docentes e servidora EAPE
A formação continuada como ação desvalorizada ou desconhecida	Docentes
A formação continuada como ascensão na carreira	Docentes
A formação continuada como implementação de políticas e diretrizes	Servidoras EAPE
A formação continuada como desafio pessoal e institucional	Docentes, Servidoras EAPE e Servidoras DIEP

Fonte: Elaborado pela autora.

Como os temas já foram explorados na seção anterior, será feito aqui o destaque para a formação continuada como desafio, tema presente em todas as vozes participantes da pesquisa. Algo que já era imaginado pela pesquisadora, tendo em vista que todas as pesquisas acadêmicas que compuseram o levantamento apresentado na seção dois deste trabalho dissertativo também traziam essa característica comum. Convergirem tempos, espaços, recursos, profissionais, interesses pessoais e institucionais para o provimento de formação continuada para os

professores da Educação Profissional é realmente desafiador, como foi constatado nas diferentes vozes de diferentes perfis institucionais da SEEDF.

A partir dessa realidade constatada, de que prover e realizar formação continuada é algo desafiador, porém, extremamente necessário para a docência, serão apontadas algumas possibilidades para a formação continuada dos docentes da Educação Profissional da SEEDF que podem ser realizadas pelas instâncias da própria Secretaria:

1. Uma possibilidade de participação institucional da SEEDF, seja pela EAPE ou pela DIEP, na formação continuada de seus professores poderia ser a realização de momentos coletivos de pesquisa e reflexão nos quais os docentes compartilhariam com seus pares como essas formações continuadas realizadas externamente contribuíram para a sua prática docente da Educação Profissional nas escolas da SEEDF, a fim de que essas ações não sejam apenas empreendimentos pessoais dos professores, mas coletivos e institucionais. Sobre o caráter coletivo da formação continuada, é oportuno trazer a reflexão feita por Imbernón (2010):

Esse protagonismo coletivo, e portanto, institucional implica uma nova concepção da instituição e da formação: como uma organização mais autônoma, entendida como autonomia compartilhada por todos que intervêm no processo educativo e não como descentralização competitiva, a partir do desenvolvimento de uma determinada cultura de colaboração, imerso em um contexto profissional concreto, em relação com outras instituições, suscetíveis e capazes de inovar a partir de processos de pesquisa e reflexão e, portanto, com a intenção de melhorar globalmente como instituição, modificando os contextos, sociais, profissionais e educativos. (IMBERNÓN, 2010, p. 23)

2. Haver a possibilidade de os docentes da Educação Profissional da própria SEEDF, os mais experientes e com robusta formação acadêmica nas dimensões técnica e educacional, promoverem cursos e ações de formação continuada para os seus pares em questões técnicas e pedagógicas. A DIEP, pelo contato mais próximo com as escolas de Educação Profissional, poderia lançar uma espécie de edital interno para que essa ação fosse viabilizada, identificando os possíveis professores formadores. Nesse contexto, a EAPE poderia promover uma formação a esses possíveis formadores para garantir o alinhamento das ações propostas com os pressupostos teóricos e metodológicos da rede.

3. Realizar levantamento junto aos docentes sobre as dificuldades que eles enfrentam na condição de professores da Educação Profissional e, a partir dessas problemáticas, serem formatados cursos e ações de formação continuada. Dessa forma, podem ser realizadas iniciativas específicas para esse público, que considerem as questões que eles enfrentam em suas rotinas diárias como docentes e que tenham “a prática como ponto de partida e de chegada do processo de formação” (VEIGA; VIANA, 2012, p. 20).

A materialização das sugestões dadas depende da existência de agendas institucionais, das possibilidades normativas e legais da própria SEEDF e da disponibilidade e do interesse dos agentes envolvidos, que são os profissionais da DIEP, da EAPE e dos próprios docentes da Educação Profissional. A pesquisa, configurada como um estudo de caso, revelou que há um espaço a ser preenchido, que é o provimento de formação continuada específica para os docentes da Educação Profissional, mas qual instância da SEEDF irá preenchê-lo é a própria Secretaria que pode definir.

Ressalta-se que a política de formação continuada da SEEDF é bem estruturada e respaldada por uma Subsecretaria específica para esse fim, a EAPE, e com diretrizes muito bem definidas e fundamentadas, indicando que há uma preocupação institucional da SEEDF sobre a formação continuada de seus professores. Contudo, há margem para a SEEDF trabalhar em ofertas e ações de formação continuada específicas para os docentes da Educação Profissional, que considerem as especificidades dessa modalidade de ensino.

A temática de formação continuada de docentes da Educação Profissional mostrou-se realmente desafiadora de ser pesquisada, ainda mais em uma instituição tão grande como a SEEDF, com sujeitos localizados em diferentes espaços geográficos e com diferentes entendimentos sobre a educação para o trabalho e da docência nesse contexto específico. O estudo de caso, segundo Yin (2015), se refere a um fenômeno contemporâneo específico, que, no caso desta pesquisa, foi o processo de formação continuada dos docentes da Educação Profissional da SEEDF, mas que dá subsídios para análise de fenômenos com características semelhantes.

Logo, esta pesquisa, a partir dos seis temas levantados pela análise temática, pode ser o referencial inicial para outras investigações que analisem o processo de formação continuada de docentes das redes estaduais de ensino, *loci* que não tem encontrado tanto protagonismo, se comparadas as pesquisas sobre formação continuada dos professores dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, conforme indicou o levantamento de pesquisas acadêmicas na segunda seção deste trabalho dissertativo.

Aqui, conclui-se uma etapa formativa, mas iniciam-se outras tantas reflexões que foram oportunizadas pela dinâmica da pesquisa acadêmica. Emergiu na pesquisadora a curiosidade científica de entender o que leva os docentes da Educação Profissional adentrarem à docência, de compreender em profundidade as motivações que os levaram a atuar como docentes e não em outra carreira, como das suas formações iniciais, por exemplo, como engenheiros, contadores ou administradores.

Durante as entrevistas, foi possível perceber que a importância que se dá à formação continuada está entrelaçada ao entendimento de docência que os profissionais carregam em si. Assim, pesquisa sobre identidade profissional ou profissionalização dos docentes da educação profissional são oportunas de serem realizadas.

Tomando a liberdade de assumir a primeira pessoa neste encerramento de trabalho dissertativo, posso dizer que muitas percepções e crenças foram ressignificadas, quando entrecruzei a fundamentação teórica para este trabalho e a realidade encontrada na pesquisa de campo. Percebi que a questão da formação dos professores da Educação Profissional, seja na formação inicial, seja na formação continuada, é muito impactada pelas políticas difusas e fragmentadas para essa modalidade educacional, situação que acaba impactando os sistemas e instituições de Educação Profissional em que os docentes atuam. Ou seja, as instituições têm como referência as políticas públicas e os aspectos legais e, se essas questões são incipientes, todo o resto sofrerá impactos. Esse aspecto revela que a Educação Profissional constitui campo oportuno de pesquisas e investigações acadêmicas que poderão fomentar futuras políticas públicas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Rosilândia Ferreira de. **Docência na Educação Profissional e Tecnológica: influência da formação no processo ensino-aprendizagem**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/20266> Acesso em: 10 jul. 2019.

ALMEIDA, Mariana de Moura Nunes. **Formação docente: um estudo sobre a percepção dos docentes da área técnica no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amapá - Campus Santana sobre a formação pedagógica**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/2466?mode=full> Acesso em: 10 jul. 2019.

ALVES-MAZZOTTI. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Neto (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2012.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: **Formando professores profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ARAÚJO, Flávia Monteiro de Barros; GUAIANO, Isabela Priscila Araújo Rocha. Formação de professores para educação profissional: cenários e desafios. In: XI Seminário Nacional de Formação dos Profissionais de Educação ‘Planos de Educação, Diretrizes e Bases Curriculares: Impactos na Formação dos Professores no Brasil’, 2017, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/07/Anais-XI-Semin%C3%A1rio-Nacional-nov2017-.pdf>. Acesso em 6 jul. 2019.

BARBOSA, Jane Rangel Alves; SILVA, Stella Alves Rocha da. Formação de professores e educação profissional: desafios em tempos de crise. In: X Encontro Regional Sudeste da ANFOPE, 2016, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/07/Anais-X-Encontro-Regional-Sudeste-set2016-1.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2019.

BARROS, Rejane Bezerra. **Formação e docência de professores bacharéis na educação profissional e tecnológica no IFRN: uma interface dialógica emancipatória**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/23742>. Acesso em: 6 jul. 2019.

BRANDT, Andressa Grazielle. **Programa de formação dos professores (de ensino básico, técnico e tecnológico): um estudo a partir das vozes dos educadores do IF catarinense - Campus Rio do Sul**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/129669>. Acesso em: 6 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Crêa nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 de nov. 2019.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937.** Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 02 de mai. 2019.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 02 de mai. 2019.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>. Acesso em: 02 de mai. 2019.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 09 de jan. 2019.

_____. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasil, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 09 de jun. 2019.

_____. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 08 de fev. de 2020.

_____. **Decreto nº 2.008, de 17 de abril 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em 10 jun. 2019.

_____. **Decreto nº 8.268, de 18 de junho de 2014.** Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8268.htm. Acesso em 02 fev. 2020.

_____. **Resolução CNE/CEB nº. 02/97.** Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília, 1997.

_____. **Resolução CNE/CEB nº. 06 de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 2012.

_____. **Resolução CNE/CP nº. 02 de 1º julho de 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. Brasília, 2015.

_____. **Resolução CNE/CP nº. 02 de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019.

_____. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.** 3ª ed. Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77451-cnct-3a-edicao-pdf-1/file>. Acesso em: 03 fev. 2020.

_____. **Portaria MEC nº. 870 de 17 de julho de 2018.** Aprova o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. **MEC divulga reajuste do piso salarial de professores da educação básica para 2020.** Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/12-acoes-programas-e-projetos-637152388/84481-mec-divulga-reajuste-do-piso-salarial-de-professores-da-educacao-basica-para-202>. Acesso em: 29 mai. 2020.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 2013.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. **Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology.** 3(2), 77-101. 2006. In: SOUZA, Luciana Karine. **Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática.** Arquivos Brasileiros de Psicologia, Rio de Janeiro, v. 71, nº 2, p. 51-67. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000200005. Acesso em: 03 de mar. 2020.

BORGES, Livia Freitas Fonseca. Um currículo para a formação de professores. In: **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** Campinas: Papyrus, 2012.

BORGES, Livia Freitas Fonseca; SILVA, Francisco Thiago. A reforma da caneta: reflexões curriculares acerca do ensino médio profissional no Brasil atual. **Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências**, [S.l.], v. 5, n. 1 e 2, p. 87-100, out. 2017. ISSN 2316-1205. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1489>. Acesso em: 06 fev. 2020.

CARVALHO, Olgamir Francisco de; SOUZA, Francisco Heitor de M. Formação do Docente da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: um diálogo com as faculdades de educação e o curso de pedagogia. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 128, p. 629-996, jul.-set., 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n128/0101-7330-es-35-128-00883.pdf>. Acesso em: 22 de jun. de 2019.

CASTIONE, Remi. **Educação no Mundo do Trabalho: qualificação e competência**. São Paulo: Francis, 2010.

CELISTRE, Sinara S. **Limites e Possibilidades da Formação Continuada de Professores da Educação Profissional**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/tede/2048/2/SinaraSantAnnaCelistreTese2015.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2019.

CORREIA, Daniela Bessa de B.; BATISTA, Ana Cristina; PAIVA, Samara Yonetei. 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**, [S.l.], v. 1, n. 12, p. 157-169, jun. 2017. ISSN 2447-1801. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5784>. Acesso em: 6 jul. 2019.

COSTA, Maria Adélia da. **Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13638>. Acesso em: 6 jul. 2019.

COSTA, Antonio Max Ferreira da; FONSECA, Christine Meyreles Felipe da; COSTA, L. de G. M. Desvelando o percurso formativo de docentes da educação profissional: um estudo de caso com professores do curso de análises clínicas de uma IES privada. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 12, p. 82-95, jun. 2017. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5736>. Acesso em: 06 jul. 2019.

CRUZ, Shirleide Pereira da S.; NASCIMENTO, Waldilene Santos do. **Formação continuada de docentes da educação profissional: analisando aspectos da construção da profissionalidade**. Natal: IV Colóquio nacional, I Colóquio internacional: a produção do conhecimento em educação profissional, 2017. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo3/E3A26.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios manuais e manufactureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Unesp, 2000.

DELUIZ, Neise. As mudanças no mundo do trabalho e no mundo vivido: consequências para uma nova relação entre educação geral e formação profissional numa perspectiva de politecnia. In: MARKERT, Werner. (Org.). **Trabalho, qualificação e politecnia**. São Paulo: Papirus, 1996.p. 117-120.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Plano Distrital de Educação 2015 - 2024**, 2015. Brasília: SEEDF/DF. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/pde_15_24.pdf. Acesso em: 10 abril. 2020.

_____. **Censo Escolar 2019**, 2020. Brasília: SEEDF/DF. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/censo-escolar-2019/>. Acesso em: 03 mar. 2020.

_____. **Diretrizes Políticas, Técnicas e Operacionais da Educação Profissional no âmbito da SEEDF** (Minuta), 2018. Brasília: SEEDF/DF. Disponível em: http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/11/diretrizes_EP_minuta_23nov18.pdf. Acesso em: 03 mar. 2020.

_____. **Diretrizes de Formação Continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**, 2018b. Brasília: SEEDF/DF. Disponível em: http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Diretrizes-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-Continuada_05fev19.pdf . Acesso em: 6 jun. 2019.

_____. **Remuneração de Professores**, 2019. Brasília: SEEDF/DF. Disponível em: http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/03/vi.b-remunera%C3%A7%C3%A3o-media-piso-e-teto-salarial-dos-professores-2018_19mar19.pdf. Acesso em: 29 mai. 2020.

FASSINA, Ana Paula; WOLLINGER, Paulo; ALLAIN, Olivier. Certificação de Saberes Docentes na Rede Federal de Educação Profissional: Construção e Validação de Projeto Piloto em Santa Catarina. In: XII Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, 2019, Salvador. **Anais eletrônicos**. Salvador: UFBA, 2019. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/12/XII-Semin%C3%A1rio-Nacional-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-dos-Profissionais-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-book.pdf>. Acesso em 03 fev. 2020.

FERREIRA, Ilane Cavalcante; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. A experiência da pesquisa na formação docente: unindo teoria à prática. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 12, p. 16-35, jun. 2017. ISSN 2447-1801. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5730>. Acesso em: 6 jul 2019.

FLORES, Maria Assunção. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORAES, Maria Céla; PACHECO, José A.; EVANGELISTA, Maria Olinda (Orgs.). Formação de professores. Perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2003. p.127-160. In: BORGES, Lívia Freitas Fonseca. Um currículo para a formação de professores. In: **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** Campinas: Papirus, 2012.

FLORES, Maria Assunção. **Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores**. Educação, vol. 33, n. 3, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84816931003>. Acesso em: 20 de fev. 2020.

FRIGOTTO. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. Coletânea da CNTE, 1996, Mimeo. In: MALDANER, Jair José. **O papel da formação docente na efetividade das políticas públicas de EPT no Brasil - período 2003-2015 - implicações políticas e pedagógicas na atuação de professores**. Tese (doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/20814>. Acesso em: 02 de jun. 2019.

GARIGLIO, José Ângelo; BURNIER, Suzana Lana. Saberes da Docência na Educação Profissional e Tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.28, n 01, 2012. p. 211-236.

_____. Os professores da educação profissional: saberes e práticas. **Cadernos de Pesquisa**. v.44, n.154, 2014. p. 934-959.

GATTI, Bernadeth et. al. **Professores do Brasil: Novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 14. Ed. Rio de Janeiro, Record: 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e Profissional**. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**/Ministério da Educação, Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. V.1, nº 1(jun.2008). Brasília: MEC, SETEC, 2008a.

MACHADO, Lucíola Regina de Souza. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008b. p. 67-82. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 8).

MALDANER, Jair José. **O papel da formação docente na efetividade das políticas públicas de EPT no Brasil - período 2003-2015 - implicações políticas e pedagógicas na atuação de professores**. Tese (doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/20814>. Acesso em: 2 de jun. 2019.

_____. A formação docente para a educação profissional e tecnológica: breve caracterização do debate. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 13, p. 182-195, dez. 2017. ISSN 2447-1801. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5811>. Acesso em: 6 jul. 2019.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAES, C. F. C.; SINÉSIO, Luis Eduardo Moraes; CORRÊA, A. M. Formação de professores: desafios e perspectivas para a educação profissional no CEPA - município de Aquidauana - MS. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 17, p. e6970, abr. 2019. ISSN 2447-1801. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/6970>. Acesso em: 6 fev. 2020.

MOREIRA, Alexandre. **Formação e atuação do bacharel-professor na área de telecomunicações do Instituto Federal de Santa Catarina**: Campos São José. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/250926>. Acesso em: 5 jun. 2019.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional. In: **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 19 jun. 2019.

NACIMENTO, Maria Isabel Moura; COLLARES, Solange Aparecida de Oliveira. **Análise da eficiência da Lei 5692/71 na formação dos trabalhadores de Guarapuava sob a perspectiva de consciência para a cidadania e qualificação para o trabalho**. Revista HISTEDBR Online. Campinas, n.20, p. 76 - 85, dez. 2005. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4846/art08_20.pdf. Acesso em: 30 jun. 2019.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2. Ed. Porto Editora, 1999. p. 15-33.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de educación**, Madrid, v. 350, 2009. Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros-completos/re350.pdf?documentId=0901e72b811e2f17>. Acesso em: 01 mai. 2018.

_____. Pedagogia: a terceira margem do rio. **Instituto de estudos avançados da Universidade de São Paulo**. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/pedagogianovoa.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2018.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2020.

PACHECO, Eliezer. Introdução. In: **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio**: Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Moderna, 2012.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. Necessidades formativas de professores dos Institutos Federais e desenvolvimento profissional docente. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 15, p. e7280, nov. 2018. ISSN 2447-1801.

Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7280>. Acesso em: 6 jul. 2019.

PIRES, Fabíula Tatiane. A formação e atuação docente dos professores da Educação Profissional e Tecnológica: o que revelam as pesquisas dos últimos dez anos? **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 17, p. e8573, set. 2019. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/8573>. Acesso em: 6 fev. 2020.

RODRIGUES, Marcela Rubim Schwab Leite. **Formar-se para ensinar na educação profissional, científica e tecnológica**: uma experiência de um instituto federal. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/2020>. Acesso em: 6 jul. 2019.

RODRIGUES, Marcela Rubim Schwab Leite; FREITAS, Maria da Conceição da Silva. Formar-se para ensinar: experiência de um Instituto Federal. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 11, p. 51-70, abr. 2017. ISSN 2447-1801. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/4679>. Acesso em: 6 jul. 2019.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, 2007, p. 94-103.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (Org.). **Formação do educador**: dever do estado, tarefa da universidade. v. 1. São Paulo: UNESP, 1996.

_____. Sistema de educação: subsídios para a conferência nacional de educação (conae). In: **Conferência Nacional de Educação (Conae) 2010**: Reflexões sobre o sistema nacional articulado de educação e o Plano Nacional de Educação. Brasília: INEP, 2009.

_____. A política educacional no Brasil. In: Histórias e Memórias da Educação no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2018.

SEEDF. **Projeto Político-Pedagógico**. [S.l.] [2011?]. Disponível em: http://www.deg.unb.br/images/dtg/cil/legislacoes/Projeto_Pol%C3%ADtico_Pedag%C3%B3gico_-_Professor_Carlos_Mota_DF.pdf. Acesso em: 20 jun. 2019.

_____. **Diretrizes de Formação Continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**. [S.l.] [2018?]. Disponível em: http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Diretrizes-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-Continuada_05fev19.pdf. Acesso em: 20 jun. 2019.

_____. **Educação profissionalizante.** [S.I.] [2019?]. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/educacao-profissionalizante-2/>. Acesso em: 20 jun. 2019.

SILVA, Caetana Juracy Resende (org.) **Institutos Federais lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões.** Natal: IFRN, 2009.

SILVA, Josenilda de Souza; BORGES, Maria Célia. As diretrizes para a formação inicial e continuada de professores x formação pedagógica do professor bacharel atuante nos institutos federais. In: XIV Encontro Estadual da ANFOPERJ. **Anais eletrônicos.** Niteóri: UFF, 2018. Disponível em: http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/01/1548878967632_ANAIS-TRABALHOS-COMPLETOS-do-XI-Encontro-Reg-SUDESTE-ANFOPE-e-XI-Seminario-Reg-SUDESTE-ANPAE-Agosto2018.pdf. Acesso em: 6 jul. 2019.

SILVA, Rodrigo Gomes da. **A formação pedagógica continuada de professores do IF Sertão Pernambucano em Ouricuri e as possibilidades do uso da educação a distância.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/handle/ri/30439>. Acesso em: 7 fev. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** Uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVEIRA, Rozieli Bovolini; GONÇALVES, Lizandra Falcão; MARASCHIN, Mariglei Severo. A formação de professores na educação profissional e tecnológica e a complexidade que envolve a permanência e êxito dos estudantes. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 13, p. 81-93, dez. 2017. ISSN 2447-1801. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5712>. Acesso em: 6 jul. 2019.

SOUSA, Laura Maria Andrade de; MOURA, Maria da Glória Carvalho. A especificidade da docência na educação profissional e tecnológica: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 16, p. e7506, mar. 2019. ISSN 2447-1801. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7506>. Acesso em: 04 fev. 2020.

SOUZA, Luciana Karine. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia.** Rio de Janeiro, v, 71, nº2, p. 51-67, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000200005. Acesso em: 03 de mar. 2020.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O professor como “ator racional” que racionalidade, que saber, que julgamento? In: **Formando professores profissionais.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA, Vilma Alencastro. Docência como atividade profissional. In: **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. São Paulo: Papirus, 2008.

_____. **A aventura de formar professores**. São Paulo: Papirus, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** Campinas: Papirus, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAÚJO, José Carlos Souza; KAPUZINIAK; Célia. **Docência: uma construção ético-profissional**. São Paulo: Papirus, 2017.

YIN, Robert K. **Pesquisa Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 5ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – RELAÇÃO DE CURSOS OFERTADOS PELA EAPE NO 2º SEMESTRE DE 2018 E 1º SEMESTRE DE 2019

Ofertas EAPE – 2º Semestre de 2018

Nº	Nome da oferta	Carga-horária
1	7º Curso de Formação Continuada em Prevenção à Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes	60h
2	Abrindo Caminhos – A Importância de se Trabalhar Projetos de Vida na Escola	90h
3	Administração de Moodle – (Curso com pré-requisito)	90h
4	AEE para Estudantes com Altas Habilidades – Superdotação	80h
5	Alternativas Pedagógicas Educação Social, Fazeres Inovadores e Práticas com as Infâncias	60h
6	Anos Finais: Avanço para as Aprendizagens	60h
7	Aplicação da Educação Ambiental na Fundação Jardim Zoológico de Brasília	40h
8	Arte dos Bonecos – Recurso para Muitas Histórias	80h
9	Atividades Práticas de Matemática para Sala de Aula 2	90h
10	Avaliação Funcional da Visão (Curso com pré-requisito)	60h
11	Contribuições do Ensino da Língua Portuguesa – Reflexões e Ações	60h
12	Corpo Multicultural – Uma Jornada pela Cultura Brasileira	120h
13	Criação de Jogos Pedagógicos por Meio do Software JCLIC	90h
14	Desenvolvimento Humano, Aprendizagem e os Transtornos Funcionais Específicos	80h
15	Design Gráfico Básico	60h
16	EAD – Concepções e Possibilidades	60h
17	Educação de Surdos – Práticas e Perspectivas	120h
18	Educação do Olhar – Imagens da Arte no Processo de Aprendizagem	60h
19	Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA) a Distância (Abertura do curso sujeita a disponibilidade de formador)	-
20	Educação Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Abertura do curso sujeita a disponibilidade de formador)	60h
21	EJA – Seus Sujeitos e o Mundo do Trabalho	60h
22	Espaço Verde Acessível	80h
23	Estratégias Criativas - Desafios e Aprendizagens	120h
24	Ferramentas do Google Para Educação – GSuite – (Curso com pré-requisito)	120h
25	Formação em Educação Precoce	60h

26	Fotografia – Da Origem ao Uso como Registro Artístico, Histórico e Pedagógico –	60h
27	Inovações do Regime Jurídico do Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil – MROSC (Abertura do curso sujeita a disponibilidade de formador)	60h
28	Introdução à Robótica Educacional e Sistemas Embarcados	60h
29	Libras Avançado (Curso com pré-requisito)	60h
30	Libras Básico I (Curso com pré-requisito)	60h
31	Libras Intermediário I (Curso com pré-requisito)	60h
32	Libras Intermediário II (Curso com pré-requisito)	60h
33	Linguagem Artística na Educação Infantil	60h
34	Mala de Jogos Matemáticos – Ação e Reflexão sobre a Atividade Lúdica na Aula de Matemática	60h
35	Maria da Penha vai à Escola para Equipe de Gestão e Orientadores	60h
36	Maria da Penha vai à Escola para Professores e Monitores – 2º 2018	60h
37	Método TEACCH (Curso com pré-requisito)	120h
38	O Ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua para Estudantes Surdos – (curso com pré-requisito)	120h
39	O Projeto de Pesquisa – A Escrita Científica na Educação	100h
40	O Projeto de Pesquisa – A Escrita Científica na Educação 2 (Curso com pré-requisito)	80h
41	Origami- Arte e Educação	120h
42	Pesquisa Transtornos Funcionais – Desafios e Possibilidades	100h
43	Plena Atenção – Práticas para Saúde e Paz	60h
44	Práticas Pedagógicas em Gênero e Sexualidade	60h
45	Produção de Materiais Didáticos em EAD – Avançado	90h
46	Produção de Materiais Didáticos em EAD – Noções Básicas	90h
47	Projeto Filosofia na Escola	60h
48	Rodas De Brincar I – Importância dos Brinquedos Cantados e Brincadeiras na Escola	60h
49	Rodas de Brincar II – Músicas, Danças, Folguedos e Brincadeiras do Brasil e do Mundo	120h
50	Scrapbook Pedagógico	60h
51	Scratch e Appinventor	120h
52	Semeando a Educação do Campo na CRE Paranoá (Curso com pré-requisito)	60h
53	Teoria e Prática para o Atendimento em Sala de Recursos de Altas Habilidades – Superdotação (Curso com pré-requisito)	60h
54	Tocando Flauta e Afinando o Canto	60h
55	Trilhas Ecopedagógicas no Bioma Cerrado	60h
56	Vivências com a Musicalização – Módulo I	60h
57	Oficinas de Formação em Educação do Campo no Gama (Oficinas exclusivas para a CRE Gama)	30h
58	Oficina Moinho de Histórias	20h
59	Prevenção de Acidentes na Infância e na Adolescência	20h

60	Prevenção, Identificação e Acolhimento nos Casos de Violência Sexual (TJDFT)	30h
61	Reconhecendo Meu Território, Descobrimos Possibilidades	48h

Fonte: elaborado pela autora a partir de informações de: <http://www.eape.se.df.gov.br/cursos-eape-do-2o-semester-de-2018/>

Ofertas EAPE – 1º semestre 2019

Nº	Nome da oferta
1	A deficiência intelectual na educação inclusiva – reflexões sobre o fazer pedagógico
2	Adaptações-adequações curriculares planejamento e registros
3	AEE para estudantes com altas habilidades-superdotação
4	Atendimento educacional especializado – AEE
5	Conceituação e implicações da surdocegueira
6	Conhecendo o transtorno do espectro autista
7	Contextualizando libras
8	Deficiência intelectual – concepções e processos de escolarização
9	Desenvolvimento humano, os transtornos funcionais específicos com seus desafios, aprendizagens e possibilidades
10	Educação bilíngue de surdos
11	Educação especial – aspectos gerais
12	Ensino de língua portuguesa como segunda língua para estudantes surdos
13	Língua de sinais brasileira – ciclo 1, nível 1a
14	Língua de sinais brasileira – ciclo 1, nível 1b
15	Língua de sinais brasileira – ciclo 2, nível 2a
16	Método teacch
17	Práticas pedagógicas em salas de recursos de ah-ds
18	Sistema dosvox na educação
19	Tradução e interpretação libras-língua portuguesa noções básicas
20	A afetividade e a promoção da saúde na escola
21	A arte de contar histórias
22	A arte de manejar grupos e coordenar ações em rede
23	A importância do áudio visual na prática pedagógica docente
24	Abrindo trilhas para a escola do campo 2019 – polo sobradinho
25	Administração de moodle
26	Aprendizagem híbrida – tecnologias e metodologias ativas
27	Arte dos bonecos – recurso para muitas histórias
28	Brinquedos, brincadeiras, desafios e descobertas
29	Caminhando no campo do Paranoá – passos para os inventários participativos
30	Cine EAPE – identidades e pluralidades no currículo em movimento
31	Construindo novos caminhos – a importância de se trabalhar projetos de vida na escola
32	Criação de jogos pedagógicos por meio do software jelic
33	Curso mulheres inspiradoras
34	Distrito federal seu povo, sua história

35	EJA, seus sujeitos e mundo do trabalho
36	Estratégias criativas desafios e aprendizagens
37	Ferramentas do Google para educação – Gsuite
38	Ferramentas investigativas em educação do campo
39	História do amor no brasil e o cotidiano escolar
40	Interculturalidade a dança na escola
41	Introdução à robótica educacional livre – aluno maker digital
42	Ler mulheres e (re)pensar práticas de leitura e escrita em sala de aula
43	Literatura e educação a formação do leitor na escola
44	Mala de jogos matemáticos ação e reflexão sobre a atividade lúdica na aula de matemática
45	Maria da penha vai à escola para equipe de gestão, orientadores e parceiros do TJDT
46	Maria da penha vai à escola para professores e monitores
47	Mediação de conflito como práxis pedagógica
48	Nos caminhos do audiovisual – novas trilhas
49	O brincar e a infância a educação física para pedagogos
50	Office 365 para educação – organização de relatórios de trabalhos no ensino especial
51	Origami – arte e educação
52	Pedagogia Waldorf – a arte de educar em sintonia com o currículo em movimento
53	Pedagogias urbanas – o direito à cidade em sociedades sustentáveis
54	Percursos formativos em educação do campo
55	Plena atenção – práticas para saúde e paz
56	Presença digital para escolas – seu site em wordpress
57	Produção de materiais didáticos em EaD – avançado
58	Produção de materiais didáticos em EaD – noções básicas
59	Projeto de mediação de conflito no contexto escolar
60	Projeto educação com movimento o brincar e a infância na escola
61	Robótica educacional – Arduino e suas funcionalidades
62	Rodas de brincar I– a importância do brincar na escola
63	Rodas de brincar II- músicas, danças, folguedos e brincadeiras do brasil e do mundo
64	Scrapbook pedagógico
65	Scratch e appinventor – criação de jogos e aplicativos educacionais
66	Sensibilização para o movimento através da dança
67	Tocando flauta e afinando o canto
68	Uso de ferramentas digitais para otimização do processo de aprendizagem
69	Xadrez como recurso lúdico, pedagógico e artístico

Fonte: elaborado pela autora a partir de: <http://www.eape.se.df.gov.br/cursos-eape-do-1o-semester-de-2019-resultado-final/>

APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Brasília, de de 2019.

Ilmo. Sr. Subsecretário de Educação Básica,

Venho apresentar a pesquisadora/mestranda Nathália Falcão Mendes do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (FE), da Universidade de Brasília (UnB), sob a minha orientação, Prof. Dra. Livia Freitas Fonseca Borges. Solicito a autorização para realização da pesquisa de mestrado intitulada “*A Formação Continuada dos Professores da Educação Profissional da Rede Pública do Distrito Federal: Um estudo de caso*” nas instituições ligadas à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Para a realização da pesquisa necessitamos realizar entrevistas com professores, coordenadores pedagógicos, gestores e formadores da EAPE e gestor da Diretoria de Educação Profissional DIEP. Necessitamos também da disponibilização de alguns documentos, tais como:

- Diretrizes Políticas, Técnicas e Operacionais da Educação Profissional no Âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal;
- Número de docentes que atuam nos cursos técnicos de nível médio das escolas de EP da SEEDF;
- Projeto Político e Pedagógico e lista de cursos e ações de formação de caráter pedagógico direcionadas aos docentes da educação profissional providas pela EAPE no período de 2012 a 2019;
- Documentos acerca da instauração das escolas de educação profissional da SEEDF;
- Projetos Políticos e Pedagógicos das escolas de EP.

Esta carta também pretende garantir que: a utilização dos dados coletados será unicamente para fins acadêmico-científicos; a participação dos interlocutores será voluntária e não será divulgada a identidade de qualquer participante da pesquisa.

É importante frisar que não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase da pesquisa, assim como não há compensação financeira relacionada à sua participação. Para questionamentos, dúvidas ou qualquer outra informação sobre a pesquisa, ficam os contatos da pesquisadora: e-mail falcao.nathalia@yahoo.com.br , telefone celular (61) 98123-4788.

Na expectativa de poder contar com vossa colaboração, nessa importante atividade de formação de professores, agradeço antecipadamente e coloco-me a disposição para esclarecer as dúvidas sobre a atividade.

Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges
Professora da Faculdade de Educação - UnB
liviaffb@unb.br

APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido

EU, _____, CPF n.º _____, declaro ter sido devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Nathália Falcão Mendes a respeito da pesquisa “*A Formação Continuada dos Professores da Educação Profissional da Rede Pública do Distrito Federal: Um estudo de caso*”, e os procedimentos nela envolvidos, bem como foi-me assegurada a preservação total da minha identidade. Assim, participo voluntariamente deste trabalho e autorizo a utilização das minhas informações para fins acadêmico-científicos, sem restrição de citações e dados obtidos, por tempo indeterminado, em meio impresso, digital e outros, ciente de que a publicação e divulgação dos resultados contribuirá para a compreensão do fenômeno estudado e produção de conhecimento científico.

Brasília, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Contatos:

Pesquisadora responsável: Nathália Falcão Mendes – falcao.nathalia@yahoo.com.br

Orientadora: Profa. Dra. Livia Freitas Fonseca Borges - UnB

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES DAS ESCOLAS DE EP

Perguntas orientadoras:

- 1) Durante a sua atuação docente em curso técnico na escola pública da SEDF, você foi incentivado a realizar cursos e ações de formação continuada? Caso sim, descreva esse processo. (Quem incentiva, como incentiva etc.)
- 2) Quais cursos de formação continuada relacionados à educação e à docência que você realizou após ingressar na carreira docente da SEEDF e qual foi o critério de escolha desses cursos? (modalidade EAD ou presencial)?
- 3) Quais foram as instituições que você realizou os cursos relatados na questão anterior?
- 4) Em sua opinião, o conteúdo desses cursos abordava as especificidades da Educação Profissional?
- 5) Você teria algum documento que explicita os objetivos e conteúdos trabalhados nesses cursos? (currículo ou ementa)
- 6) Você observou impactos na sua prática docente a partir da realização de cursos de formação continuada de caráter pedagógico? Quais?
- 7) Qual a sua principal motivação para realização de cursos de formação continuada? (necessidade de aperfeiçoamento, progressão na carreira, atualização de conhecimentos etc.)
- 8) Como a formação continuada auxilia você em sua carreira como professor?
- 9) Você já realizou algum curso promovido pela EAPE? Como você avalia essa experiência?
- 10) Quais os saberes foram construídos no decorrer dos processos de formação continuada oferecidos pela EAPE?
- 11) Você considera satisfatória a atuação da EAPE como a principal instituição de formação continuada da SEDF? Por quê?
- 12) Quais cursos ou ações poderiam ser desenvolvidas pela EAPE para promover o seu desenvolvimento como docente da EP?
- 13) Existe algum aspecto que não foi comentado e que você gostaria de mencionar?

Dados de Perfil

- Código do participante:
- Idade:

- Sexo:
- Escola:
- Tempo de docência na EP da SEDF:
- Curso(s) em que atua como docente:
- Disciplina(s) em que atua como docente:
- Formação acadêmica (graduação, pós-graduação e complementação pedagógica):
- Regime de trabalho semanal: () 20h () 40h () Outros
- Vínculo temporário ou efetivo?
- Além da docência você desempenha outra atividade profissional na atualidade? Caso sim, qual?

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM GESTOR DA EAPE

Perguntas orientadoras:

- 1) Como você descreve a missão da EAPE?
- 2) Como são definidos os cursos e ações de formação continuada a serem promovidos pela EAPE?
- 3) Quais são as temáticas priorizadas na estruturação da oferta de formação continuada? (planejamento do ensino, didática, avaliação da aprendizagem etc.)
- 4) Como a EAPE se articula com a DIEP para o provimento de cursos de formação continuada para os docentes da EP?
- 5) As escolas de Educação Profissional e DIEP já solicitaram a vocês a oferta de algum curso específico para os docentes da Educação Profissional?
- 6) Existe um programa ou curso que a EAPE promove para os docentes da Educação Profissional da SEEDF?
- 7) Como são estruturados os currículos das formações continuadas (objetivos, conhecimentos, carga-horária, etc.)? Quem elabora e como esses currículos são avaliados e replanejados?
- 8) Vocês promovem parcerias com instituições externas à SEEDF para o provimento de cursos e ações de formação continuada para os docentes da EP? Caso sim, quais instituições?
- 9) Como a EAPE avalia os resultados de seus cursos de formação continuada?
- 10) Existe algum aspecto que não foi comentado e que você gostaria de mencionar?

• **Dados de Perfil**

- Código do participante:
- Cargo na EAPE:
- Idade:
- Sexo:
- Tempo de atuação na EAPE:
- Tempo de atuação na SEDF:
- Formação acadêmica:
- Regime de trabalho semanal: () 20h () 40h () Outros

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM PROFISSIONAL DA DIRETORIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – DIEP

Perguntas orientadoras:

- 1) Há influência da DIEP em relação ao processo de formação continuada para os professores da Educação Profissional das escolas da SEEDF? Como ocorre essa influência e de que forma ela é percebida e avaliada?
- 2) Existe uma estratégia institucional sobre a formação continuada que trabalhe temáticas pedagógicas para os professores dos cursos técnicos de nível médio? Como e por quem ela é elaborada? Qual é a participação dos docentes neste processo?
- 3) Todos os docentes de cursos técnicos possuem formação pedagógica de acordo com a Resolução CNE/CB Nº. 06/2012 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio)?
- 4) A DIEP levanta demanda de formação continuada junto aos docentes das escolas de EP? Caso sim, quais são as demandas recebidas?
- 5) Como a DIEP se articula com a EAPE e com as escolas para o provimento de cursos de formação continuada de caráter pedagógico para os docentes da EP?
- 6) A DIEP promove por conta própria ações de formação continuada para os docentes da EP? Caso sim, quais são essas ações?
- 7) Vocês promovem parcerias com instituições externas à SEEDF para o provimento de cursos e ações de formação continuada para os docentes da EP? Caso sim, quais são as instituições e as ações promovidas?
- 8) Vocês participam da estruturação dos currículos das formações continuadas (objetivos, conhecimentos, carga-horária etc.)? Quem elabora e como esses currículos são avaliados e replanejados?
- 9) A DIEP tem dados da avaliação dos docentes sobre os cursos ou demais ações de formação continuada? Esses dados podem ser fornecidos?
- 10) Existe algum aspecto que não foi comentado e que você gostaria de mencionar?

Dados de Perfil

- Código do participante:
- Cargo na SEEDF:
- Idade:
- Sexo:
- Tempo de atuação docente na SEDF:
- Tempo de atuação na DIEP
- Formação acadêmica:
- Regime de trabalho semanal: () 20h () 40h () Outros

ANEXO A – CARTA DE AUTORIZAÇÃO



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO



Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação – EAPE

Memorando Nº 2019 – EAPE
205

Brasília, 10 de setembro de 2019.

Para: **Secretaria de Educação do Distrito Federal**

Assunto: Autorização para realização de pesquisa

Senhor(a) Diretor(a),

Encaminhamos autorização de solicitação de pesquisa de **NATHÁLIA FALCÃO MENDES**, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE., nível mestrado, da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília.

Salientamos que a autorização final da coleta dos dados dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. O acesso à escola e aos professores dar-se-á por autorização expressa do Gestor da Unidade de Ensino e assinatura do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** pelos participantes da pesquisa maiores de idade, conforme Resolução nº 12/2009 do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, em consonância com os princípios que norteiam a Resolução CNS nº466/2012.

Atenciosamente,

ANDRÉ LÚCIO BENTO

Subsecretário

Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE