

O aspecto formativo do conselho de classe do IFRN campus Caicó

The formative aspect of the IFRN campus Caicó class council

Recebido: 14/09/2023 | **Revisado:** 12/08/2025 | **Aceito:** 08/10/2025 | **Publicado:** 20/06/2026

Bernardino Galdino de Sena Neto

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5922-5093>

Universidade Estadual do sudoeste da Bahia
E-mail: bernardino.neto@uesb.edu.br

Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6857-7947>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
E-mail: andrezza.tavares@ifrn.edu.br

Como citar: NETO, B. G. S; TAVARES, A. M. B. N. O aspecto formativo do conselho de classe do IFRN campus Caicó. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 01, n. 26, p.1-22 e16105, jun. 2026. ISSN 2447-1801. Disponível em: <Endereço eletrônico>.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 Unported License.

Resumo

Este artigo objetiva interpretar os sentidos que trabalhadores do campo da Educação Profissional atribuem à formação continuada de professores com base na dinâmica dos conselhos de classe do IFRN *campus* Caicó. A metodologia constitui-se de pesquisa bibliográfica de autores que discutem a formação de professores no contexto da Educação Profissional; documentos institucionais que norteiam a existência, o funcionamento e a ação do IFRN, lócus da pesquisa; bem como pesquisa de campo com entrevista a três sujeitos: um/a pedagogo/a, um/a docente licenciado/a e um/a docente bacharel/a. Os resultados apontam para um conselho de classe como um lugar seguro para reflexões e autorreflexões formativas em termos de formação continuada de professores em serviço.

Palavras-chave: Educação Profissional; Formação Continuada; Conselho de Classe.

Abstract

This article aims to interpret the meanings that workers in the field of Professional Education attribute to continuing teacher training based on the dynamics of the class councils at the IFRN Caicó campus. The methodology consists of bibliographical research by authors who discuss teacher training in the context of Professional Education; institutional documents that guide the existence, functioning and action of the IFRN, the locus of the research; as well as field research with interviews with three subjects: a pedagogue, a graduate teacher and a bachelor teacher. The results point to a class council as a safe place for formative reflections and self-reflections in terms of in-service teacher continuing education.

Keywords: Professional Education; Continuing Education; Class Council.

1 INTRODUÇÃO

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

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

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

Em se tratando da formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Machado (2011) aponta para a heterogeneidade institucional e a trajetória profissional do professorado como um dado importante a ser considerado na formulação de políticas de formação, tendo em vista as

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

Nesse sentido, torna-se essencial compreender que os processos de formação inicial e continuada de professores para a Educação Profissional necessitam ser assumidos “pelas instituições como ação intrínseca aos seus processos formativos, bem como seja estratégia integrante das políticas de Educação Profissional” (Araújo, 2008, p. 61). Também importa considerar que a formação continuada do professor precisa ser redimensionada para a prática educativa do cotidiano escolar, sendo este um ato pedagógico incorporado ao dia a dia do fazer docente e não de forma esporádica, como, muitas vezes, ocorre. Deve “ser

permanente e processual inserida no cotidiano da prática docente enquanto *lócus* de construção de saberes” (Nunes, 2010, p. 345).

O objetivo deste texto se assentou na perspectiva de interpretar os sentidos que trabalhadores do campo da Educação Profissional atribuem à formação continuada de professores a partir da dinâmica dos conselhos de classe do IFRN *campus* Caicó, buscando, assim, responder à questão norteadora da pesquisa: *os conselhos de classe do IFRN Campus Caicó, como espaço de circulação de saberes, possibilitam circunstâncias formativas para os professores na perspectiva da formação continuada?*

Para o alcance de tais propósitos utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, baseada nos seguintes autores: Araújo (2008; 2014), Machado (2011; 2019), Frigotto (2009), Ramalho e Núñez (2011), Lima Filho e Maron (2012), Moura (2013), Candau (2014) e Gatti (2013-2014), para discutir sobre a formação de professores no contexto da Educação Profissional.

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

Além da sustentação teórica apontada, realizou-se pesquisa de campo com entrevista direcionada para 3 (três) sujeitos: 1 (um) profissional que compõe a Equipe Técnico Pedagógica (ETEP), 1 (um) docente da área propedêutica (licenciado) e 1 (um) docente da área técnica (bacharel).

O total de sujeitos escolhidos para a entrevista considera a utilização de poucos colaboradores, pois entende-se que as evocações trazidas na fala de um sujeito representam não somente ele próprio, mas a sua cultura, já que o sujeito é mediado constantemente pelas relações sociais, econômicas, culturais e históricas que permeiam a existência deste enquanto parte de um todo. Nesse sentido, os sujeitos convidados para as entrevistas foram escolhidos aleatoriamente mediante a lista de participantes dos conselhos de classe do IFRN, *campus* Caicó.

Considerando a entrevista como uma técnica eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano, conforme descreve Gi (2008), estas foram realizadas presencialmente, no mês de setembro de 2021, no *campus* Caicó. Cada entrevista durou em média 60 minutos com gravação das falas, que foram transcritas com fidedignidade.

Este estudo se justifica pela necessidade de compreender que o espaço do conselho de classe vai além das questões de ensino e de aprendizagem, típicas daquele conselho, configurando-se, também, como um espaço de formação que amplia os saberes docentes dos professores e que precisa ser pesquisado sob suas diversas possibilidades, tendo em vista que o conselho se constitui em um espaço político de forte influência nas instituições de Ensino.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Ao discutir sobre formação docente¹ para a Educação Profissional no Brasil, faz-se necessário descortinar os desafios enfrentados historicamente que se alinham aos processos desenvolvidos no país com foco na produção de um saber fragmentado, com vistas à formação de um cidadão para a empregabilidade. Uma formação que valoriza o desenvolvimento de sua capacidade técnica em detrimento do desenvolvimento humano integral, própria da educação na perspectiva omnilateral, como apontam Frigotto (2009), Moura (2013) e Araújo (2008; 2014).

A perspectiva omnilateral está relacionada à formação humana integral, de maneira que

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

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

No Brasil, a perspectiva histórica da formação de professores para a Educação Profissional acontece atrelada a um desafio maior que congrega forte tendência à escassez de professores especializados no campo na Educação Profissional, como afirma Machado (2013), ao assinalar o percurso contraditório que acentuou tais características do elemento formação.

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

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

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

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

2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

As possibilidades formativas do professor vão além do que se chama de formação inicial², uma vez que na prática laboral muitos elementos presentes na escola e na sala de aula não foram contemplados no processo formal que graduou o profissional, sendo necessários processos formativos complementares que passam a integrar o quadro formativo do professor.

Lima Filho e Maron (2012) conceituam formação continuada como o processo contínuo em torno do desenvolvimento profissional do professor, que integra o quadro de atualização necessário para a formação complementar do sujeito num permanente movimento de construção e ressignificação do saber. Portanto, compreende todas as aprendizagens adquiridas por meio de cursos de curta duração, cursos de extensão, semanas pedagógicas, participação em eventos científicos, seminários, oficinas formativas, congressos, cursos de graduação *lato e stricto sensu*, como também “as aprendizagens decorrentes das experiências que cada profissional vivencia no cotidiano de sua atividade docente (Lima Filho; Maron, 2012, p. 170-171).

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

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

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

2 Curso superior de graduação: licenciatura e bacharelado.

Com efeito, Machado (2011) enfatiza:

A heterogeneidade institucional, situacional e de trajetória profissional do professorado da EPT é um dado importante a ser considerado pelas políticas de formação inicial e continuada destinadas aos docentes, sobretudo quando se pensa que, em vista das atuais questões relativas ao mundo do trabalho, a dinâmica tecnológica e de produção de conhecimentos, a diversidade cultural, a sustentabilidade ambiental, a vida em sociedade, o exercício dessa docência se tornou mais complexo, exigindo-se das práticas pedagógicas maior coerência, consistência, diálogo, participação (p. 692-693).

Sob essa égide, configura-se com mais nitidez a necessidade de se pensar a formação continuada desses sujeitos, com vistas à superação das lacunas existentes no processo inicial formativo e que contribuem para uma prática docente coerente aos princípios constitucionais que se materializam, ou não, na escola, já que, como afirma Gatti (2013-2014), as ementas dos currículos das licenciaturas tendem a trazer proposições genéricas que se distanciam de uma formação mais sólida.

Dessa maneira, entende-se, a partir da concepção deste trabalho de pesquisa, que os conselhos de classe, sendo espaços dialógicos de proposições, discussões e análises sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno, transformam-se também em um espaço de vivências pedagógicas, científicas e culturais que ganham caráter formativo na medida em que se discutem assuntos relacionados ao conteúdo escolar, ao currículo, às aprendizagens e às contradições que permeiam os processos de aprendizagem dos alunos.

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

A esses elementos apontados pelos autores podemos acrescentar as reuniões pedagógicas, as reuniões de conselhos de classe, os diálogos encampados na sala dos professores, nos corredores e nos demais espaços dentro da escola, conforme dados da pesquisa de campo, contextualizada, discutida e analisada nos resultados e discussões desta escrita.

Quando se fala em formação continuada de professores para a Educação Profissional, alguns desafios são recorrentes e precisam ser pensados urgentemente, conforme aponta Machado (2011; 2013; 2019). Dentre eles, “Revogar os instrumentos legais que possibilitam autorizações do exercício, a título precário, da função de professor na educação básica” (Machado, 2011, p. 702) seria um dos elementos

relevantes a se considerar no contexto educacional brasileiro para o exercício da docência na Educação Profissional, bem como a necessidade da institucionalização de ampla política nacional de valorização e formação do profissional docente, capaz de superar a fragmentação histórica da improvisação que foi elemento visível nas políticas de formação no Brasil, no decorrer do século XX (Machado, 2013).

Sendo assim, é fundamental que se compreenda de forma ampla que nem mesmo os cursos de licenciatura dão conta da multiplicidade de situações que a sala de aula exige, sendo importante que processos de formação continuada estejam presentes nas pautas formativas dos professores e que estas formações possam ser percebidas não só pelos cursos de pós-graduação, mas também nas ações dentro da escola, estando inseridas nesses espaços as reuniões dos conselhos de classe, importantes para pensar as lacunas formativas existentes, tributando em professores mais assertivos quanto às demandas institucionais, sociais e escolares presentes no cotidiano da sala de aula.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na produção deste artigo foi feito um recorte para a análise de resultados. Partiu-se de quatro blocos temáticos entre os oito originais utilizados na tese. A escolha se deu pela necessidade de ilustrar os aspectos que diretamente respondem ao objetivo deste artigo: interpretar os sentidos que trabalhadores do campo da Educação Profissional atribuem à formação continuada de professores a partir da dinâmica dos conselhos de classe do IFRN *campus* Caicó. O Quadro 1, a seguir, ilustra os blocos temáticos para discussão.

Quadro 1: Blocos temáticos

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
A – Caracterização dos/as entrevistados/as	Identificar a/o entrevistada/o por idade e profissão; Verificar a formação acadêmica da/o entrevistada/o; Verificar o tempo de serviço na profissão; Investigar a trajetória profissional da/o entrevistada/o.
B – Concepção pessoal de conselho de classe na Educação Profissional	Conhecer quais os sentidos que as/os entrevistadas/os possuem sobre o conselho de classe no <i>campus</i> Caicó.
C – Sentido sobre formação continuada em Educação Profissional	Conhecer os sentidos sobre o tema formação continuada de professores.

D – Verificação de indícios de formação continuada a partir dos conselhos de classe em Educação Profissional	Identificar indícios formativos nas práticas dos conselhos de classe.
--	---

Fonte: Elaboração do pesquisador (2023).

Para a condução das entrevistas, 6 (seis) questionamentos foram direcionados aos entrevistados, como mostra o Quadro 2, adiante:

Quadro 2: Questões

Questão 1	Qual o sentido dos conselhos de classe na Educação Profissional?
Questão 2	Qual o sentido de formação continuada para professores?
Questão 3	Quais os tipos ou espaços de formação continuada se pratica no seu campus?
Questão 4	É possível socializar casos de formação continuada em seu campus?
Questão 5	Quais os desafios ou limitações para o funcionamento da formação continuada em seu campus?
Questão 6	Quais sugestões ou alternativas podem ser mencionadas para potencializar a formação continuada e os conselhos de classe em seu campus?

Fonte: Elaboração do pesquisador (2023).

Referente ao bloco A – **caracterização dos/as entrevistados/as** –, destaca-se que a idade dos entrevistados está entre 41 e 51 anos, todos com formação em nível *stricto sensu* de mestrado, com formação inicial em áreas distintas: uma formação de licenciatura em física, uma formação de bacharelado em Engenharia Têxtil e em Gestão Pública e uma formação de licenciatura em Pedagogia. Quanto ao tempo de experiência nos conselhos de classe, ambos sinalizaram para um tempo semelhante referente a uma década de ação colegiada, ou seja, desde quando ingressaram na instituição como servidores efetivos.

No intuito de manter a confidencialidade e anonimato das/os entrevistadas/os, utilizou-se como codinomes figuras da literatura brasileira (Rubem Fonseca, Nísia Floresta e Lygia Fagundes Telles) como forma de homenagear tais escritores pela forte representação na escrita literária nacional.

Cabe informar que, conforme sinaliza Tavares (2022), as narrativas presentes nesta seção demonstram o pensamento reflexivo do pesquisador, a partir dos

achados das entrevistas, considerando ainda o lastro teórico e o estudo documental desenvolvidos durante a pesquisa (TAVARES, 2022, p. 27).

Quanto ao bloco B – **concepção pessoal de conselho de classe na Educação Profissional** – e a questão 1, que investigou sobre o sentido atribuído pelas/os entrevistadas/os ao conselho de classe na Educação Profissional, alguns apontamentos merecem destaque:

[...] cada vez mais, pra mim, o conselho de classe [...] é essencial nesse processo de formação, no processo de formação não só do aluno, mas também de todos nós que vivemos a escola; é porque ali a gente se dá conta de questões que muitas vezes não estavam evidentes para professor. [...] Quando eu digo todos, não só os alunos que estão representando, mas todos os professores, todos servidores envolvidos. Então a gente aprende muito, ensina, aprende no processo, né? (Fonseca, 2021)

Então eu acho que um conselho de classe, o sentido dele é evolução da educação dentro do campus, então a gente nunca vai ficar parado rodando na mesma roda. A gente vai evoluir, né? A gente já resolve um problema que a gente já resolveu em conselhos de classe anteriores, porque a gente já tem aquela experiência (Floresta, 2021).

[...] o sentido do conselho de classe na educação profissional estabelece relações com a função social do IFRN. Qual é a função social do IFRN? É uma formação humana e profissional. Então um bom conselho de classe dá oportunidade aos alunos e docentes e gestão e ETEP a reconstruir sua prática pensando em dar sentido a todas as fases, a todas as etapas que esses alunos passam aqui (Telles, 2021).

A experiência revela-se importante quando da tentativa de solucionar questões na escola, segundo aponta Candau (2014), ao enfatizar que para ser professor é preciso considerar as experiências pedagógicas significativas que emergem do dia a dia de sua prática.

Referente ao bloco C – **sentido sobre formação continuada em Educação Profissional** – e a questão 2, que investigou sobre os sentidos atribuídos à formação continuada em Educação Profissional, alguns recortes de falas ganham destaque:

Eu acho que no processo quem trabalha com educação tem [...] que ter a consciência da nossa incompletude, enquanto ser humano, então o processo de aprendizagem, eu visualizo que a gente tem que estar aberto a aprender [...] acho que a gente tem que estar em constante processo, tem que ta aberto pra essas transformações necessárias (Fonseca, 2021).

[...] eu mesma, eu não quero fazer um doutorado qualquer. Eu quero fazer um doutorado em educação pra que a minha prática [...] aconteça de uma forma que eu possa aplicar meu doutorado no dia-

dia, né? E essa necessidade ela foi revelada durante [...] as reuniões pedagógicas, durante os conselhos de classe, durante toda minha vivência aqui no campus (Floresta, 2021).

[...] o sentido da formação continuada, é, posso dizer que é sobrevivência. Sobrevivência no espaço educacional. Porque se você observar ao redor, não está nada parado, mesmo em meio à pandemia nada parou, a educação principalmente, ela continuou (Telles, 2021).

Em relação ao bloco D – **verificação de indícios de formação continuada a partir dos conselhos de classe em Educação Profissional** –, ganham destaque os discursos em torno de quatro aspectos: dos tipos e espaços de formação continuada no campus; da socialização de casos de formação continuada no campus; dos desafios da formação continuada no campus; e das sugestões de melhoria para as formações continuadas, apresentados a seguir.

No tocante aos tipos e espaços de formação continuada no campus, terceira questão presente no quadro 2, algumas falas são evidenciadas:

[...] questões, vamos dizer assim do dia-dia da escola, mas também essas questões de formação, sobre avaliação [...] sobre metodologias [...] sobre novas metodologias [...] e sobre inclusão. Então [...] os professores eles ofertam diversos cursos, né? De curta duração, como os chamados de FIC – formação inicial e continuada, que é aberto para os alunos, mas também para demais professores, além dos processos [...] da política de capacitação do servidor, né? Ou seja, participação em eventos, cursos que são contratados especificamente pra um determinado grupo de professores (Fonseca, 2021).

[...] o conselho de classe é um espaço de avaliação e autoavaliação e também de troca de experiências, então isso nada mais é, do que uma formação continuada para quem sabe aproveitar, né? Como imersão em espaço de formação continuada a gente tem realmente que emergir naquele momento. E assim você fazer uma autorreflexão, então assim, será que isso não é uma formação continuada? É sim! E você ver exemplos de um, de outro, que você poderia ter usado na sua disciplina e não usou! Quer dizer isso sim é formação continuada, eu estou aprendendo com meus colegas outras formas de ensinar (Floresta, 2021).

[...] a reunião pedagógica é um espaço de formação continuada para professor. Nessa reunião pedagógica existe os espaços de reunião administrativa, mas também existe espaço de reunião pedagógica, né? [...] os conselhos de classe traz alguns temas, e então a ETEP já prepara alguns temas. Convida até palestrante pra vir fazer algum tema relacionado a alguma questão que foi colocado lá. Por exemplo, nós tivemos sobre a deficiência intelectual. Recebemos um aluno, então precisamos saber como lidar. Isso foi muito bom, já falamos com uma palestrante que tem pesquisa nessa área e trouxe contribuições excelentes para que os professores já pudessem lidar com o aluno que tivesse a deficiência intelectual, foi excelente! (Telles, 2021).

É eu entendo que a equipe técnico pedagógica que é quem coordena o conselho de classe, é quem organiza as sessões, quem junto com os coordenadores, e junto a gestão e os professores pensa qual o instrumento para a coleta de dados em relação que os alunos realizam. As reflexões que acontecem, então na verdade nosso papel é de coordenação, coordenação das ações que acontecem no conselho de classe (Telles, 2021).

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

[...] sempre tem a experiência de um colega, na qual eu posso incorporar ao meu trabalho, às vezes a experiência do meu colega como eu já passei por isso [...], mas às vezes a experiência do meu colega, para mim não serve, mas muitas servem! Sabe? Como eu posso citar uma que eu lembro. Professora Rosa, de português, ela certa vez, ela trabalhou [um meio de incentivar a participação na realização de determinadas leituras e atividades], e ela falou como [realizava tal atividade] [...] então assim foi [...] uma ideia da outra professora que eu coloquei na minha disciplina, mas também eu, eu coloquei [...] digamos assim a minha personalidade lá, não foi exatamente da forma dela, mas foi uma ideia! Então assim, os conselhos de classe pra mim [representam uma] uma troca de experiências [...] (Floresta, 2021).

Por entender os diversos espaços da escola e, em especial, os conselhos de classe como um *lócus* propício de formação, não só de professores, mas de todos que vivem na escola, a compreensão da troca de saberes entre os sujeitos torna-se uma questão constante, culminando em processos em que se aprende e se ensina diariamente. Um aspecto marcante nas falas aponta para a resistência por parte de alguns professores em assimilar ou aceitar as discussões dos conselhos, quando direcionadas a eles na condição de profissionais, seja com críticas trazidas pelos alunos quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala, seja por conflitos de natureza interpessoal, mas que continuamente se desfazem quando esses sujeitos percebem sua incompletude formativa e que têm nos conselhos de classe apoio para se autoavaliar.

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

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

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

Portanto, é compreensível que para que o conselho seja entendido como um lugar de formação seja necessário o compromisso do professor com esse espaço, já que o conselho de classe é um instrumento que pode contribuir para uma construção coletiva de saberes, refletindo-se como um espaço formativo, como consta na própria proposta político-pedagógica da instituição, e que deve ser materializado na prática por meio do compromisso e da participação de todos os envolvidos.

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

No tocante à socialização de casos de formação continuada no *campus*, quarta questão do quadro 2, salienta-se os seguintes excertos:

Dentro do conselho. Pronto, a primeira coisa que eu vejo é essa troca de experiências, aí eu entendo que, isso é um elemento presente ali no conselho [...] então na hora do conselho de classe que o professor, ele tá ali, apontando o que ele faz, como é que faz, qual é a metodologia adotada, né? Acho que esse é um elemento importante nesse processo, [...] que eu avalio que poderia ser um elemento, né? E em outros momentos, ou seja, identificar potencialidades ou temas que a gente precise fortalecer uma discussão mais ampliada, ou seja, tira de dentro do próprio conselho informações que ajudem nesse processo, então posso tirar uma temática, perceber ali uma necessidade de discussão sobre etiqueta, sobre homofobia, sobre qualquer outra temática que a gente considere relevante, e a partir dali desenvolver várias ações, ou seja os encaminhamentos dentro do próprio conselho talvez seja uma formação (Fonseca, 2021).

[...] quando começou o ensino remoto que aí a gente, o pessoal se organizou, né? Para uns ensinarem aos outros. [...] Começou com professor Airton, que eu não sei de que campus ele é. E aí ele fez aquela formação inicial das tecnologias: google sala de aula, classroom, que tinha gente que não sabia, nunca tinha usado, aí depois foi feito uma formação aqui no campus mais aprofundada. Professor João, apresentou várias ferramentas [do] google meet. Aí professor Rodrigo apresentou o zoom, aí teve o teams, que foi o Romerito. Aí teve a formação do OBS, que era editores de vídeo. [...] Além disso, professor João ofereceu uma outra capacitação que eu participei [...] (Floresta, 2021).

Os conselhos de classe trazem temas que nós utilizamos em reuniões pedagógicas, em encontros pedagógicos, em semanas pedagógicas para serem trabalhados junto com o professor. Em forma de oficinas, em forma de minicursos, em forma de palestra, então isso acontece, como acabei de exemplificar com a gamificação (Telles, 2021).

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

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

No que tange aos desafios da formação continuada no campus, em consonância com a quinta questão do quadro 2, as falas mais substanciais apontam para o seguinte:

No geral a carga de trabalho. Porque aí eu vou fazer uma defesa, pegar um grupo específico de professores das disciplinas técnicas, eles estão atuando em diferentes níveis, né? É o integrado, é o superior, é o subsequente e em todos eles tem orientação de alunos, além das disciplinas. Então assim acaba que limitando um pouco essa atuação, então por isso que a gente aproveita as reuniões pedagógicas, fomenta a participação deles em cursos, muitas vezes para vir aqui no campus para dar o curso, já pra todo mundo de uma

vez só, para tentar minimizar essa dificuldade, mas eu acho, eu vejo como um limitador (Fonseca, 2021).

Interesse dos servidores em partes. Porque muitos não têm tempo, [...] às vezes a formação continuada acontece num horário X, aí o professor ele tem aula em horários variados, aí você assiste uma aula, mas a outra já está no seu horário de aula, aí você perde. Se for completamente remoto dá certo, mas aí vai caber do interesse do professor em fazer ele completamente EAD, tem que ter um planejamento muito bom para ser completamente EAD. E tem que ter um uma força de vontade, motivação muito boa do professor em querer escutar todinho o EAD, em querer fazer e aí onde tá o desafio, entendeu! [...] é porque a gente é muito cheio de coisa, porque a gente não é só ensinar: tem projeto, tem CA, tem [...] um monte de coisa, orientação, [...] estágio, tem visita, aí começa a aparecer reunião de CPA, [...] um monte de comissão, é difícil! porque o professor do IF ele é ensino, pesquisa e extensão. Ele não é só professor (Floresta, 2021).

[...] muitos desafios porque como eu falei para você o espaço está na proposta política pedagógica da instituição, o espaço de formação continuada para o docente, é a reunião pedagógica, é um espaço que tem que estar no horário do professor, então é um espaço específico para isso, só que nós sabemos que alguns professores chocam horários, também de alguns professores para poder estar presente, aí vem a resistência, vem a questão também de que, usa também aquele espaço para fazer, [...] uma outra atividade. [...] então, ou você reconhece aquele espaço como formação continuada, e é claro tem as formações específicas, né? [...] como é que você está na sala de aula e você não quer participar de uma discussão, de uma reflexão [...] (Telles, 2021).

Tais aspectos apresentados por meio dos fragmentos aqui expostos revelam a dificuldade na realização da formação continuada por diversos motivos, como a sobrecarga de trabalho e a falta de tempo. Nesse sentido, Arroyo (2004) enfatiza que um dos motivos para tal falta de tempo se relaciona ao fato das demandas de trabalho docente se sobreporem às demais tarefas, inclusive domésticas, quando os professores levam “para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas” (Arroyo, 2004, p. 27), implicando em acúmulo de atividades da escola.

Outro aspecto que pode ser considerado como dificultador para a realização da formação continuada no campus pode ser compreendido pela característica do trabalho docente na atualidade, que, de acordo com Lourencetti (2006), se traduz no individualismo do professor que desenvolve “vários tipos de trabalhos individuais e pouco tempo para estar com os colegas em ambientes de troca” (LOURENCETTI, 2006, p. 1). Sendo assim, a falta de tempo acarreta prejuízos tanto para o trabalho docente como para a aprendizagem dos professores, reverberando negativamente na qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos alunos (Lourencetti, 2006).

No que se refere às sugestões de melhoria para as formações continuadas, em conformidade com a sexta questão do quadro 2, citamos alguns argumentos das/os entrevistadas/os nesta pesquisa:

Da gente fazer ações a partir do que foi desenvolvido ou de uma temática levantada, como, por exemplo: há várias reuniões que já foram feitas a partir de uma problemática como é o bullying [e] ações foram desenvolvidas com a turma, né? Vamos dizer assim, de levantamento de temas, e de elaboração de um cronograma para ser atendido ao longo daquele ano letivo (Fonseca, 2021).

[...] então a sugestão é compromisso com formação continuada, você precisa estar comprometida com sua própria formação [...] E o conselho de classe é o instrumento que pode contribuir para essa construção coletiva, daí que se pode sim, se tornar um espaço formativo, na própria proposta política pedagógica ele já é um espaço formativo, mas ele pode se materializar no campus, e aqui no campus Caicó eu considero que ele se materializa com a construção de todos os componentes desse conselho (Telles, 2021).

Considerando, ainda, a falta de tempo um aspecto bastante presente nos relatos em torno da dificuldade em se realizar formação continuada com alguns professores, Floresta destaca motivos variados:

[...] muitos não têm tempo [...] às vezes a formação continuada acontece num horário X, aí o professor ele tem aula em horários variados, aí você assiste uma aula, mas a outra já está no seu horário de aula, aí você perde. Se for completamente remoto dá certo, mas aí vai caber do interesse do professor em fazer ele completamente EAD, tem que ter um planejamento muito bom para ser completamente EAD. E tem que ter um uma força de vontade, motivação muito boa do professor em querer escutar todinho o EAD, em querer fazer e aí onde tá o desafio, entendeu! (Floresta, 2021).

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

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

Ademais, os centros acadêmicos, as orientações de Trabalho de Conclusão de Curso ou projeto, os estágios supervisionados, as reuniões da CPA (Comissão Própria de Avaliação), dentre outros afazeres, foram apontados como limitadores para processos de formação continuada, embora também tenham sido entendidos como momentos formativos mediados pela prática do ser professor do IFRN, como relatou Fonseca, em ocasião anterior.

Tanto em relação às dificuldades para a realização da formação continuada no campus como às sugestões de melhorias, o quesito tempo para participar aparece de forma incisiva, pois as/os entrevistadas/os compreendem que parte dessa dificuldade advém das atividades extras à sala de aula, como comissões, acompanhamento externo de estágios e orientações de trabalho de conclusão de curso. Tais demandas que a profissão docente exige, muitas de caráter técnico, vão ao encontro do posicionamento de Ricardo (2016), ao enfatizar que muitas dessas responsabilidades são de caráter burocrático, resultando no aumento do volume de tarefas.

Desse modo, os diálogos emanados das entrevistas permitem-nos inferir que os conselhos de classe têm o potencial de dar pistas para que a formação continuada possa acontecer, e mediante tais pistas o professor possa refletir sobre quais carências formativas ele tem, fruto da sua formação acadêmica (formação inicial principalmente). Assim, Magalhães e Azevedo (2015) asseguram que a formação continuada deve fazer

[...] parte do processo de formação ao longo da carreira, na medida em que acompanhar pesquisas, produções teóricas do campo, realizar novos cursos, inovar práticas pedagógicas, a partir do contexto em que atuam os professores, constituem procedimentos que complementam a formação inicial (Magalhães; Azevedo, 2015, p. 32).

Ou seja, os contextos de atuação dos professores constituem um importante campo formativo, incluindo nesse bojo a participação nos conselhos de classe, reuniões pedagógicas e, até mesmo, a participação em comissões de estudos e avaliação instiucional, ainda que alguns desses pontos tenham sido informados pelos entrevistados como dificultadores para realizar uma formação continuada mais engajada e efetiva.

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

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atendendo aos objetivos propostos neste trabalho, e na busca por respostas que sejam suficientes para inferir resultados significativos, alguns achados merecem destaque, uma vez que são expressões contextuais que sinalizam para uma vivência nos conselhos de classe, e que trazem consigo marcas de um lugar específico - o *campus* do IFRN, na cidade de Caicó.

Com a pesquisa foram postos em evidência os conceitos e achados que remontam à institucionalização dos conselhos de classe nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), com um olhar específico para a prática realizada no IFRN *campus* Caicó, enquanto *locus* de observação e pesquisa aprofundada.

Nesse sentido, utilizando o conceito de “chão da escola”, teorizado por Farias e Ramos (2019), a conclusão da pesquisa nos permite inferir que se no “chão” do IFRN *campus* Caicó reside um campo fértil de múltiplas possibilidades de desenvolvimento humano, ao considerarmos aquele espaço um lugar onde se oferta educação básica profissional, graduação, pós-graduação e cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), congregando esforços no ensino, na pesquisa e na extensão, reside ainda a controvérsia na formação de professores, uma vez que são legalmente admitidos profissionais sem cursos de licenciatura (próprios para suportar a formação de professores).

Na perspectiva de superar parte das lacunas formativas, advindas da formação inicial dos professores, situam-se os conselhos de classe como um lugar de possibilidade de reflexão e de formação. Este conselho de classe mostra-se como um espaço de contradição e de controvérsia.

Por um lado, ele é percebido regimentalmente como um lugar de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem do aluno, mas, por outro, passa a ser compreendido como lugar de formação de professores. Isso acontece mediante o constante confronto de saberes que circulam nos conselhos. Aqui estamos falando das discussões que englobam as disciplinas e saberes da parte comum (as disciplinas propedêuticas) e as disciplinas da parte técnica. Ambas lecionadas por grupos de professores com características formativas distintas, a saber: licenciaturas e bacharelados.

Para tomar posicionamentos, lembramos a questão de partida da pesquisa: *os conselhos de classe do IFRN Campus Caicó, como espaço de circulação de saberes, possibilitam circunstâncias formativas para os professores na perspectiva da formação continuada?* E os achados da pesquisa, que buscam respondê-la sem a pretensão de esgotá-la: as lacunas formativas se revelam no instante em que os trabalhadores docentes da Educação Profissional, tanto professores licenciados como bacharéis, se veem diante da diversidade de situações que permeiam a sala de aula e escola, necessitando de um lugar seguro para a problematização, a discussão e a busca de soluções.

Esse espaço apresenta-se na escola de diversas formas, nas trocas de experiências na sala do servidor, nas reuniões pedagógicas e, ordinariamente, nos

conselhos de classe, pelo teor dos assuntos debatidos nele, como avaliação, metodologias de trabalho, relacionamentos interpessoais, dificuldades de aprendizagem, dentre outros temas e questões.

Os achados da pesquisa apontam para o entrelaçamento das dimensões formação continuada de professores e necessidades formativas enquanto questões caras para se pensar sobre o espaço da prática docente na escola e na sala de aula, onde se revelam as lacunas formativas e as possibilidades de formação dentro da própria escola por meio do diálogo, da reflexão e da constante busca de aprimoramento profissional que reduza as dificuldades encontradas mediante a incontável variedade de situações cotidianas que afetam o fazer docente.

Nesse campo de entendimento, os conselhos de classe se mostraram um lugar seguro para reflexões e autorreflexões que reverberem em práticas docentes mais alinhadas às demandas sociais e políticas das quais a escola não pode **se isentar**. Pelo fato de ser constituída por uma variedade de profissionais com formações distintas e objetivos em comum, a educação se torna ambiente seguro para reflexão em virtude de ser lugar de fala de sujeitos implicados por processos materiais, históricos e dialéticos que constituem o modo de ser, agir e pensar dos sujeitos, dando margem para profundas reflexões sobre a prática docente na sala de aula, e compartilhada nos conselhos de classe, logo um lugar seguro pela institucionalização desse espaço como lugar de avaliação.

Ressalta-se que este é um dos estudos iniciais relativos à compreensão dos conselhos de classe como espaço propício à formação de professores na perspectiva da formação continuada no IFRN; assim, esperamos que contribua para o alargamento da compreensão sobre os conselhos de classe. Nessa perspectiva, presume-se que possa romper a estreita visão legalmente constituída do conselho como um lugar de discussão restrita sobre os processos de ensino e de aprendizagem, para uma visão mais alongada de conselho de classe como um espaço privilegiado para infinitudes de possibilidades dialógicas, entre elas a formação continuada de professores e a superação das necessidades formativas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. de L. Formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da Educação Profissional. **Trabalho & Educação**. v. 17, n. 2, mai./ago., 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8586>. Acesso em: 04 nov. 2020.

ARAÚJO, R. M. de L. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 7). Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Pr%C3%A1ticas-pedag%C3%B3gicas-e-ensino-integrado.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2020.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CAMPOS, P. R. I. **Coordenação pedagógica e reuniões de conselho de classe: notas para (en)cantar a formação docente**. 2018 [recurso online]. 296 p. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/333047>. Acesso em: 09 nov. 2020.

CANDAU, V. M. F. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**. Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15003>. Acesso em: 09 nov. 2020.

FARIAS, R. de A.; RAMOS, M. **Currículo integrado no chão da escola: concepções em disputa na sua materialidade**. RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade, Vol. IV, n. 06, p. 21-32, jan./jun., 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/issue/view/95>. Acesso em 30 jan. 2022.

FRIGOTTO, G. A relação da Educação Profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *In*: MOLL, J. (Org.). **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**. Ano 13, Nº 20/2015. Disponível em: www.uff.br/trabalhonecessario. Acesso em: 15 set. 2021.

FRIGOTTO, G. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v7s1/04.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2020.

GATTI, B. A Formação Inicial de Professores para a educação básica: as Licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46. Dezembro/Janeiro/Fevereiro, 2013-2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 10 out. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Estatuto**. Natal/RN, 31/08/2009. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/>. Acesso em: 30 out. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Regimento Geral** – Aprovado pela Resolução nº 15/2010 – CONSUP/IFRN, de 29/10/2010 – Natal/RN. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/>. Acesso em: 12 nov. 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE N. **Regimento Interno dos Campi** – Aprovado pela Resolução nº 17/2011 – CONSUP/IFRN, de 01/07/2011 – Natal/RN. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/>. Acesso em: 30 out. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano Político-pedagógico do IFRN**: uma construção coletiva. Aprovado pela Resolução 38/2012-CONSUP/IFRN, de 26/03/2012 – Natal/RN. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/>. Acesso em: 30 out. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2026**. Natal/RN, abril de 2019. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/>. Acesso em: 30 out. 2019.

LIMA FILHO, D. L.; MARON, N. M. W. Desafios para a formação inicial e continuada de docentes da EPT e do PROEJA. In: ZANARDINI, I. M. S.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. da (Orgs.) **Produção de conhecimento no Proeja**: cinco anos de pesquisa. Curitiba, 2012. p. 161-183.

LOURENCETTI, Gisela do Carmo. O processo de intensificação no trabalho docente dos professores secundários. **29ª Reunião Anual da Anped**, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT04-1707--Int.pdf>. Acesso em: 07 set. 2023.

MACHADO, L. R. S. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 09 nov. 2020.

MACHADO, L. R. S. Formação de professores para a Educação Profissional, tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MOURA, D. H.

(Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em Educação Profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

MACHADO, L. R. S. Formação docente para a Educação Profissional: limites e possibilidades de institucionalização. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 26, n. 4, p. 200-216, out./dez. 2019. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13061>. Acesso em: 09 nov. 2020.

MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cad. Cedex**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/G7Fqdms45c6bxtK8XSF6tbq/?format=pdf>. Acesso em: 07 set. 2023.

MOURA, D. H. Educação básica e Educação Profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Ano 23, Vol. 2 – 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4815/481549273001.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2021.

MOURA, D. H. A relação entre a Educação Profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo plano nacional de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 875-894, jul.-set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zRWnn5dMVQmLp6BcQvCPkyC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2021.

MOURA, D. H. Ensino médio e Educação Profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. *In*: MOLL, J. (Org.). **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, D. H. Ensino médio e Educação Profissional no Brasil nos anos 2000: movimentos contraditórios. *In*: MOURA, D. H. (Org.) **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em Educação Profissional**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

NUNES, C. M. F. O professor e os saberes docentes: algumas possibilidades de análise das pesquisas. *In*: DALBEN, A. I. L. de F. *et al.* (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RAMOS, M. Projetos societários em disputa no Brasil contemporâneo: a universalização da educação básica e a Educação Profissional. *In*: MOURA, Dante Henrique. **Educação Profissional: desafios teórico-metodológicos e políticas públicas**. Natal: IFRN, 2016.

RAMALHO, B. L.; NÚÑEZ, I. B. Diagnóstico das necessidades formativas de professores do ensino médio no contexto das reformas curriculares. **Educação em Questão**. Natal, v. 40, n. 26, p. 69-96, jan.-jun, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4041>. Acesso em: 19 mar. 2020.

RICARDO, A. J. F. A intensificação do trabalho docente dentro e fora da jornada remunerada de trabalho. **Reunião Científica Regional da ANPED**. UFPR, Curitiba, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo21_ANTONIO-JOS%C3%89-FERNANDES-RICARDO.pdf. Acesso em: 07 set. 2023.

TAVARES, A. M. B. do N. **Ensino médio com Educação Profissional: contexto curricular, concepções pedagógicas e práticas no Brasil e em Portugal**. (Relatório de Estágio Científico de Pós-Doutoramento em Ciências da Educação, Especialidade em Desenvolvimento Curricular) – Universidade do Minho, Portugal, 2022.