

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE  
DO NORTE – CAMPUS NATAL CENTRAL.

MARIA JUDIVANDA DA CUNHA

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORES/SUPERVISORES: RELAÇÕES ENTRE O PIBID IFRN/MACAU E A  
SEEC/RN**

NATAL-RN  
2018

MARIA JUDIVANDA DA CUNHA

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORES/SUPERVISORES: RELAÇÕES ENTRE O PIBID IFRN/MACAU E A  
SEEC/RN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, com ênfase em Educação Profissional, na linha de Políticas e Práxis em Educação Profissional.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares.

NATAL-RN  
2018

Cunha, Maria Judivanda da.

C972e Educação profissional e formação continuada de professores/supervisores: relações entre o PIBID IFRN/Macau e a SEEC/RN / Maria Judivanda da Cunha. – Natal, 2018.  
160 f: il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2018.

Orientadora: Dra. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares.

1. Professor – Formação profissional. 2. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Brasil). 3. Formação continuada.  
4. Educação profissional. I. Tavares, Andrezza Maria Batista do Nascimento. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. III. Título.

CDU 371.13

MARIA JUDIVANDA DA CUNHA

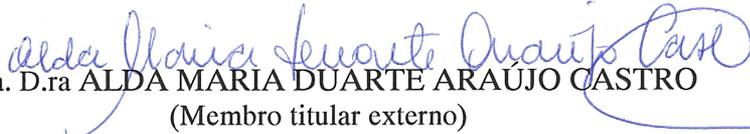
**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/SUPERVISORES: DIÁLOGOS ENTRE O PIBID IFRN/MACAU E A SEEC/RN?**

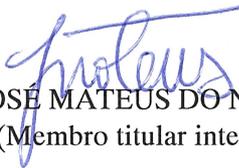
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte em cumprimento às exigências legais como requisito parcial pra obtenção do título de Mestre em Educação.

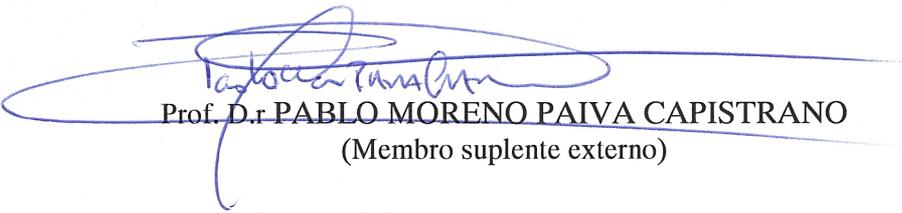
Aprovada em 06/04/2018

BANCA EXAMINADORA

  
Profa. D.ra ANDREZZA MARIA BATISTA DO NASCIMENTO TAVARES  
(orientadora)

  
Profa. D.ra ALDA MARIA DUARTE ARAÚJO CASTRO  
(Membro titular externo)

  
Prof. D.r JOSÉ MATEUS DO NASCIMENTO  
(Membro titular interno)

  
Prof. D.r PABLO MORENO PAIVA CAPISTRANO  
(Membro suplente externo)

Profa. D.ra OLIVIA MORAIS DE MEDEIROS NETA  
(Membro suplente interno)

Aos meus pais, Manoel e Francisca, que sempre me ensinaram a importância do estudo.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela saúde física e mental, sabedoria, discernimento, paciência e por não me deixar desistir nos momentos de desânimo.

Ao meu irmão, que, muitas vezes, levava-me e trazia-me para assistir as aulas antes e depois de seu trabalho exaustivo, sem reclamar de nada.

Às minhas irmãs, que sempre me apoiaram nos momentos em que mais precisei.

À minha família, pelo amor e pelo exemplo, significativos em minha vida.

Ao meu esposo, Valdivan Massena, pelo apoio em não desistir, bem como pela compreensão por meus momentos de ausência durante a fase de elaboração deste estudo.

Ao meu filho amado, Heitor Cunha de Massena, que, mesmo não entendendo ainda as minhas ausências físicas, estimulava-me a cada sorriso a prosseguir.

À minha Professora orientadora, Dr. <sup>a</sup> Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares, pela atenção, paciência e oportunidades, proporcionando-me um crescimento pessoal e intelectual. Uma amiga e “avó” do coração do meu Heitor.

Às minhas grandes amigas, Brunna Costa e Camila Silva, e à amiga-irmã e comadre, Itamara do Nascimento, por todo suporte ofertado nesta caminhada.

Aos leitores dos capítulos desta dissertação, pelas contribuições generosas, de relevante importância para as análises e reflexões da minha pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela oportunidade de ser contemplada com bolsas de estudos, possibilitando-me um amparo financeiro durante o período de estadia para a realização do mestrado.

Ao meu amado e inesquecível Grupo **Never Temer**, grupo dos mestrandos 2016, pelas partilhas de conhecimentos, discussões sobre dúvidas existentes, angústias compartilhadas, reflexões sobre conflitos internos e externos ao Programa; enfim, constituímos uma família de coração. Muito obrigada pela amizade sincera, juntos passamos por momentos de medos, ansiedades, porém foram maiores os momentos de alegrias e vitórias. Em especial, meus amores Bernardino Galdino, meu companheiro de todas as horas, Henrique Coelho, Márcia Frota, Kardênia Almeida, Rafael Moreira, Dediane Cristina, Nara Lidiana, Crislaine Drago, Ana Cristina, Lanuzia de Sá, Thaís Paulo, Fabiana Marcelino, Wlaquiria Teixeira, Shilton Roque. Amo vocês!

Enfim, a todos que, de alguma forma, direta ou indiretamente, fizeram parte de todo o caminhar. O meu muito obrigada!

Ensinar é criar a possibilidade da produção do conhecimento. (FREIRE, 1999. p.25-28).

## RESUMO

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação Profissional (EP), pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), referenciado em discussões que se referem à formação docente, é exclusivamente implantado nas Instituições de Ensino Superior – IES, através de convênios com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Diante da importância do referido Programa, o trabalho buscou responder a problemática que teve como principal questão de pesquisa: De que forma o PIBID pode propiciar espaços de diálogos sobre educação profissional para a formação continuada dos professores supervisores da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte (SEEC/RN) por meio das práticas do Curso de Biologia do IFRN/Macau? Objetivamos, assim nesta pesquisa, analisar as contribuições do PIBID na construção de espaços de formação continuada para os Professores supervisores da SEEC/RN por meio do PIBID IFRN/Macau, com vistas a EP. Tomamos como procedimento teórico-metodológico a pesquisa em educação, com base nos pressupostos teóricos do materialismo histórico dialético. Quanto a sua abordagem, essa é de cunho qualitativo, o tipo de pesquisa se trata de um estudo de caso, com levantamento de dados e análise documental, tendo como instrumento de pesquisa a entrevista semi-estruturada. Os resultados apontaram que o PIBID tem contribuído na construção de espaços de formação continuada para os Professores supervisores da SEEC/RN com vistas a EP, uma vez que, estes professores supervisores, que são da rede estadual de educação básica, conseguem fazer essa interlocução entre a educação básica e a superior junto aos institutos, participando de momentos de formação através dos espaços de diálogos, como, por exemplo, os seminários institucionais que falam de educação profissional, os Encontros Nacionais das Licenciaturas (ENALIC) junto aos fóruns nacionais, as reuniões semanais, que ocorrem nos institutos federais, entre vários outros momentos de formação. Portanto, baseado nos relatos dos sujeitos da nossa pesquisa, entendemos que o diálogo sobre a formação continuada com vistas a EP, acontece ainda de forma tímida, mas que consegue atingir os sujeitos envolvidos por ele, tanto na formação inicial dos discentes, quanto na formação continuada dos professores supervisores, e que ambas formações são construídas ao longo do processo entre os sujeitos que estão estabelecendo conexões com o programa.

**Palavras Chaves:** Formação Docente. PIBID. Formação Continuada. Educação Profissional.

## ABSTRACT

This study was developed during the master's Degree Course in Professional Education through the Post-Graduation Program in Professional Education (PPGEP) at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN). The Institutional Program for Teachers' Scholarship, referred to in discussions about teachers' formation, is exclusively implemented at the Superior Education Institutes – IES. It occurs through agreements with the following Brazilian institution: Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Based on the importance of the referred Program, this work tries to answer the following question: How does PIBID provide spaces for dialogues about Vocational Professional Education for the continuous supervisor teachers' formation at the Secretary of Culture and Education of Rio Grande do Norte (SEEC/RN) through practices in the Biology College at IFRN/Macau? We aim at analysing the contributions of PIBID for the providence of spaces for continuous supervising teachers' formation at SEEC/RN through the Program PIBID IFRN/Macau. The theoretical methodological procedure is the education research. It is based on the dialectical historical materialism. The approach is qualitative, and the research is a case study having data collecting and documental analysis and the data collecting tool is the semi-structured interview. The results point out that PIBID has contributed on the building of spaces for continuous supervising teachers' formation at SEEC/RN through the Program PIBID IFRN/Macau, focusing on Vocational Professional Education. These supervising teachers, from the public state education, manage to foster the interlocution between basic education and superior education at the institutes. They participate in the moments of formation such as the institutional seminars about vocational professional education, the Teaching Graduation National Meetings (ENALIC) at the national forums, the weekly meetings in the federal institutes, among other moments for formation. Therefore, based on the reports from the subjects, we understand that the dialogue about continuous teachers' formation focusing on the vocational professional education has occurred, however timidly. It reaches the subjects for the initial formation of the students and the continuous supervising teachers' formation. Both situations are built along the process among the subjects establishing connections with the program.

**Keywords:** Teachers' Formation. PIBID. Continuous Formation. Vocational Professional Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro	1	Espaço de diálogos	19
Quadro	2	Organismos Internacionais – Atribuições e objetivos	41
Fluxograma	1	Professores no Brasil: Impasses e desafios	49
Quadro	3	Modalidade de bolsas conferidas pela CAPES ao PIBID	56
Mapa	1	Mapa de localização da Escola Estadual Professora Clara Tetéo	68
Mapa	2	Escola Estadual Professora Clara Tetéo	69
Quadro	4	Subprojetos PIBID IFRN	59
Quadro	5	Distribuição de Campi por Mesorregiões e Municípios	101
Quadro	6	Tabela 05 - Atribuições da CODESE	104
Quadro	7	Dos Programas Executados na EP da SEEC/RN	105
Tabela	1	Matrículas do Ensino Médio da Rede Estadual em cursos técnicos e taxa de aprovação instituição (2009 -2013)	106
Quadro	8	Professores com formação básica e/ou específica por curso e por Instituição (2009-2013)	107
Quadro	9	Centros Estaduais de Educação Profissional	110
Quadro	10	Escolas Estaduais Ofertantes de Educação Profissional	112
Quadro	11	Percepção da Subcoordenadora de Educação Profissional da SEEC/RN	122
Quadro	12	Percepção da Coordenadora de área do PIBID IFRN/Macau	127
Quadro	13	Percepção do Professor Supervisor do Subprojeto PIBID/biologia	133

## LISTA DE SIGLAS

BID	Bolsista de Iniciação à Docência
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CA	Coordenadora da Área
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CEFET	Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica
CENEP	Centro Estadual de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire
CODESE	Coordenadoria de Desenvolvimento Escolar
EaD	Educação à Distância
EMI	Ensino Médio Integrado
EP	Educação Profissional
FIC	Formação Inicial e Continuada
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORPIBID	Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GELFOPIS	Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagens, Formação Profissional Docente e Inclusão Social
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Educação Superior
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMC	Organização Mundial do Comércio

PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE-RN	Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico dos Cursos
PPGEP	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para todos
SEEC/RN	Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte
SUEM	Subcoordenadoria de Ensino Médio
SUEP	Subcoordenadoria de Educação Profissional
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNED	Unidade Descentralizada de Ensino
UNESCO	Organização das nações Unidas Para a Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b>	16
2	CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ATUAL CENÁRIO DE REFORMAS	32
2.1	INFLUÊNCIAS DO NEOLIBERALISMO E ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	36
2.2	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE	44
2.3	O PIBID COMO MECANISMO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	50
	<b>2.3.1 PIBID: análise da lei que o institui</b>	53
	<b>2.3.2 Formação docente: elementos conceituais</b>	61
2.4	O PIBID E O REBATIMENTO PARA O CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA DO IFRN/MACAU	66
	<b>2.4.1 O PIBID e o Diálogo com a Educação Profissional no IFRN</b>	71
3	<b>RELAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DE ATOR SOCIAL E A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR EM PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO</b>	74
3.1	REFLEXIVIDADES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA A PRÁTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE	77
3.2	CATEGORIA TRABALHO, TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO	81
3.3	FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E POLITÉCNICA	86
3.4	REFLEXÃO E APONTAMENTOS SOBRE O ENSINO MÉDIO REGULAR E INTEGRADO	89
	<b>3.4.1 Ensino Médio Regular</b>	89
	<b>3.4.2 Ensino Médio Integrado</b>	90
3.5	PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO	94

<b>4</b>	<b>A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS ESPAÇOS: PIBID IFRN/MACAU E SEEC/RN</b>	<b>99</b>
4.1	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO IFRN MACAU	99
4.2	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA SEEC/RN DE 2008 – 2017	104
4.2.1	<b>Centros e Escolas com Oferta de Educação Profissional - Cursos Técnicos de Nível Médio - Ano Letivo 2017</b>	<b>110</b>
<b>5</b>	<b>PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE O CAMPO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL POR MEIO DO PIBID E SEEC/RN</b>	<b>120</b>
5.1	PERCEPÇÃO DA SUBCOORDENADORA DO DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA SECE/RN	122
5.2	PERCEPÇÃO DA COORDENADORA DO PIBID IFRN/MACAU	127
5.3	PERCEPÇÃO DOS SUPERVISORES DO SUBPROJETO PIBID/BIOLOGIA SOBRE O PROGRAMA E AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	133
<b>6</b>	<b>ANÁLISE DOS RESULTADOS</b>	<b>139</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>147</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>150</b>
	<b>APÊNDICE – A - REGISTRO FOTOGRÁFICO DE PESQUISA DE CAMPO</b>	
	<b>APÊNDICE – B - ENTREVISTA APLICADA AOS SUJEITOS DA PESQUISA</b>	

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação Profissional (EP), pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). A pesquisa apresenta como objeto de estudo a “**Educação Profissional e Formação Continuada do professor/supervisor: relações entre o PIBID IFRN/Macau e a SEEC/RN**”.

O PIBID é uma política pública de formação de professor e trabalha com a concessão de bolsas de iniciação à docência, as quais essas servem de incentivo para que os licenciandos se dediquem ainda mais ao seu processo formativo. Além disso, o Programa desenvolve uma formação continuada no que diz respeito aos professores supervisores, coordenação de área e coordenação institucional, ou seja, direciona suas ações para a formação de todos os envolvidos nele.

Diante disso, esta pesquisa se propõe a estudar o objeto PIBID na perspectiva da formação continuada dos professores supervisores da SEEC/RN, atuantes na educação básica, que se entrelaça ao ensino superior proporcionada pelo PIBID junto ao IFRN *campus* Macau e a escola parceira Escola Estadual Professora Clara Téteo, situada neste município.

Buscando analisar o nosso o objeto de estudo, a fim de deixarmos clara a finalidade desta pesquisa, enfatizamos que ao tratarmos de EP, neste trabalho, estamos discorrendo sobre a modalidade de ensino ofertada pelo IFRN, que a formação continuada discutida é a do professor supervisor da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte (SEEC/RN), e que essa formação continuada para a EP pode acontecer, ou não, nos espaços de diálogos sobre a EP entre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) - IFRN/Macau e a SEEC/RN; e, por último, tratamos, nesta ocasião, como espaço de diálogos: as reuniões semanais que acontecem no IFRN com os sujeitos do Programa (os bolsistas, a coordenadora de área e os professores supervisores). Tais diálogos ocorrem também nos Encontros Nacionais das Licenciaturas (ENALIC<sup>1</sup>), nos seminários institucionais

---

<sup>1</sup> **Encontro Nacional das Licenciaturas.** Esses encontros têm como objetivo possibilitar a exposição e o diálogo entre trabalhos que contemplem os seguintes subtemas: a relação entre pesquisa e ensino; a avaliação educacional do ensino e da aprendizagem; a identidade, carreira e valorização dos professores; as novas demandas curriculares; a educação na relação com as culturas populares; as linguagens, tecnologias e os valores na perspectiva da formação humana emancipatória; a educação no âmbito da diversidade; a violência e a indisciplina na escola. <http://www.unioeste.br/enalic>.

e em vários outros espaços proporcionados pelo supracitado Programa junto ao IFRN e as escolas conveniadas.

A proposta de estudar o PIBID se deu por estar imbricada com o objeto no que tange à sua ação e à sua dimensão que o programa vem ganhando nestes últimos anos por se inserir no contexto nacional como uma política de formação de professor. Para tanto, este estudo se insere à linha de pesquisa da qual fazemos parte, a saber, Políticas e *Práxis* em Educação Profissional. Enfatizamos, também, que o referido Programa fez parte da nossa formação, durante a graduação, como explicamos no parágrafo seguinte.

Durante três anos, no período entre 2011 e 2014, participamos do subprojeto PIBID Biologia do IFRN Macau/RN como graduanda do curso de licenciatura plena em Biologia. Nesse período, atuamos nos espaços institucionais e na Escola Estadual Professora Clara Tetéo. Nesse último espaço citado, era onde aconteciam as trocas de conhecimentos, as quais refletimos a teoria estudada no ensino superior, enquanto aluna do IFRN, e a prática em sala de aula proporcionada pelo Programa. Assim, participávamos, além dos encontros de sala de aula, de simpósios, congressos, reuniões semanais com os professores supervisores e coordenadora de área, minicursos e outros eventos acadêmicos, que faziam parte da rotina como bolsista. Esses momentos de aperfeiçoamento, realizados fora da escola e do IFRN, eram, geralmente, acompanhados pelos professores supervisores e pela coordenadora de área.

Nessa perspectiva de vivências e experiências, proporcionadas pelo Programa durante a graduação, resolvemos refletir sobre o mesmo, no intuito de refletir sobre a sua concepção e a sua percepção na visão dos sujeitos envolvidos nesse subprojeto. Para tanto, desenvolvemos e defendemos a nossa monografia da licenciatura plena em Biologia pelo IFRN Macau, apresentando como objeto de pesquisa o PIBID, com o trabalho intitulado “A importância do PIBID para a Formação e a Prática Docente: Um Estudo de Caso na Escola Estadual Professora Clara Tetéo/Macau/RN”.

O referido trabalho de conclusão de curso da graduação trabalho abordou discussões sobre a relação entre subprojeto PIBID/Biologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Campus Macau e a Escola Estadual Professora Clara Tetéo, da educação básica, localizada no Município de Macau/RN, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O objetivo do referido estudo visou refletir sobre as contribuições do Programa na formação e na prática docente dos alunos do Subprojeto Biologia do IFRN, descrevendo a sua importância no processo formativo dos

licenciandos; e, por fim, analisamos o discurso dos sujeitos envolvidos na pesquisa e suas concepções sobre o PIBID.

Ressaltamos que os conhecimentos adquiridos com essa experiência relatada foram de suma importância para a nossa formação enquanto discente e futuro docente. Diante disso, a nossa percepção sobre o PIBID é de que esse se trata de um Programa de grande potencial formador de professores, seja na modalidade inicial, ou na continuada.

Nesses momentos de diálogos e estudos, pudemos vivenciar práticas pedagógicas, assim como em outros momentos de capacitações formais e informais junto ao PIBID, favorecendo um processo de aprendizado mútuo dos bolsistas, enquanto iniciantes da prática docente. Percebemos, também, durante essas ocasiões, modificações nas ações profissionais dos professores envolvidos, os quais passaram a refletirem a sua prática e transformassem os seus paradigmas ao confrontarem suas estratégias, o que lhes ocasionou uma formação continuada.

Nesse contexto, temos que a pesquisa foi suscitada a partir de um projeto de intenções da produção do conhecimento sobre o campo da formação docente e o PIBID, vinculada ao grupo de pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagens, Formação Profissional Docente e Inclusão Social (GELFOPIS), cuja coordenadora é a Professora Doutora Andrezza Tavares, que também está responsável pela coordenação institucional do PIBID IFRN.

O GELFOPIS desenvolve estudos sobre o Programa, em uma perspectiva de monitoramento de avaliação sobre os seus impactos, bem como reflete sobre os diferentes sujeitos que compõe a práxis do programa. Acrescidas a isso, o referido Grupo já desenvolveu análises sobre o impacto do PIBID para a formação inicial de professores dos estudantes de licenciatura, por meio da pesquisa do pesquisador, mestre pelo PPGE, Dayvydy Lavaniery Marques de Medeiros, cuja dissertação foi intitulada: “Políticas de Formação de Professores com Vistas à Educação Profissional: Um Estudo sobre as Licenciaturas e o PIBID Oferecidos pelo IFRN-CNAT”. Outro estudo é a pesquisa monográfica, “intitulada Importância do PIBID na Formação do Licenciando em Física no IFRN Campus Natal Central”, de Eduardo Francisco Souza das Chagas, que discutiu, dentre as licenciaturas ofertadas pelo IFRN, a que apresenta o maior índice de evasão (Física), a fim de perceber o impacto que o PIBID traz para a permanência com êxito do estudante da licenciatura. Os dois estudos supracitados estão no repositório de construção do conhecimento acerca do objeto PIBID, localizado no banco de dados do grupo de pesquisa GEOLFOPIS, o qual nos últimos seis anos tem se debruçado,

especificamente, para compreender o Programa e a sua relação com a concepção de EP no Instituto Federal do Rio Grande do Norte.

Diante do exposto, a nossa pesquisa exalta a ideia do PIBID além da formação inicial, como fomento para a formação continuada e para o acesso à compreensão da EP por meio da presença do professor supervisor da rede estadual nos Institutos Federais de Educação Profissional.

Compreendemos que o PIBID é um programa voltado para formação e prática docente para profissionais atuantes na educação básica. Entretanto, ele não faz discussão direta sobre a EP, e, sim, possibilita novos espaços de diálogos, propiciando momentos de reflexão sobre essa modalidade de ensino. Segundo Paulo Freire (1986), O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto.

Nesse contexto, acerca dos espaços de diálogos citado durante toda nossa pesquisa, dispomos na tabela a seguir a descrição desses espaços de formação.

Quadro 01 - Espaços de diálogos

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>ENALIC - Encontro Nacional das Licenciaturas</b></li> <li>• <b>Seminário Nacional do PIBID</b></li> <li>• <b>Encontro Nacional de Coordenadores do PIBID</b></li> </ul>	<p>Conjunto de palestras, mesas redondas, comunicações, rodas de conversa, oficinas, exposições de produtos didático-pedagógicos e atividades culturais promoveu o debate teórico, crítico e intercultural com vistas à formação e à profissionalização do docente.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>EXPOTEC</b></li> </ul>	<p>Exposição Científica, Tecnológica e Cultural faz parte do calendário acadêmico do IFRN e visa a apresentar, ao público em geral, uma mostra dos trabalhos produzidos por alunos e servidores nas áreas do ensino, da pesquisa e da extensão</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CIENTEC</b></li> </ul>	<p>Semana de Ciência, Tecnologia e Cultura da Universidade Federal do Rio Grande do Norte acontece todos os anos,</p>

	expondo os principais fundamentos das atividades científicas, tecnológicas e culturais da Universidade, buscando, dessa forma, uma interface com a sociedade.
• <b>REUNIÕES MENSAIS</b>	As reuniões mensais aconteciam na escola conveniada a rede Estadual, contava com a presença dos bolsistas, coordenadora de área, gestão escolar e professores supervisores.
• <b>REUNIÕES SEMANAIS</b>	As reuniões semanais aconteciam no IFRN campus Macau, e contava com a presença dos bolsistas, coordenadora de área e professores supervisores.

Fonte: Autoria própria (2017).

Portanto, fica clara neste quadro, a definição dos espaços de diálogos ao qual tratamos no percurso da nossa pesquisa.

Assim, buscamos compreender através da nossa problemática de que forma o PIBID pode propiciar espaços de diálogos sobre educação profissional para a formação continuada das professoras supervisoras da SEEC/RN por meio das práticas do PIBID/Biologia do IFRN/Macau? Para tanto, motivados por nossa experiência com o Programa e os estudos realizados sobre esse, desenvolvemos esta dissertação cujo objetivo geral é analisar as contribuições do PIBID na construção de espaços de formação continuada para os Professores supervisores da SEEC/RN por meio do PIBID IFRN/Macau, com vistas a EP.

Para responder a nossa problemática e o objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos: 1-Analisar as políticas de formação de professores para a Educação Profissional, realçando a formação continuada; 2- Problematizar o PIBID como um programa de fortalecimento para a Formação continuada de Professores no âmbito de Instituições de Educação Profissional; 3- Analisar a experiência do PIBID IFRN/Macau e suas contribuições para o campo da Educação Profissional tendo como referência a formação continuada dos professores supervisores da SEEC/RN.

Entendemos que o processo de formação docente não pode ficar a inércia, e que a formação continuada é necessária para a capacitação e reflexão do educador por toda a vida acadêmica, tendo em vista que é um processo de aprendizagem que acontece em constância com as afinidades individual e coletiva. Nessa perspectiva, várias são as questões apresentadas em uma discussão sobre as políticas de formação continuada dos profissionais da educação, e mais ainda quando tratamos sobre a formação docente para a EP.

Nesse sentido, a formação continuada deve estar relacionada, segundo Gadotti (2003.p.05), a uma reflexão crítica, à pesquisa e à descoberta, na medida em que “a formação do professor se encontra diretamente relacionada com o enfoque, a perspectiva, a concepção mesma que se tem da sua formação e de suas funções atuais”. Assim, essa formação vai além da aquisição de conteúdos e da mera aprendizagem de novas técnicas ou atualização em novas “receitas” pedagógicas; ela se torna possível para o educador com a reflexão e a inovação sobre a sua prática escolar. No que diz respeito à formação docente para a EP, o desafio é bem maior, uma vez que essa modalidade ainda é muito restrita no processo de formação docente.

A EP, atualmente, tem recebido uma atenção particular de pesquisadores e estudiosos que apontam para discursões acerca dos processos sobre as modalidades que a envolvem, desde as ofertas de cursos, as políticas de incentivo (implementação e execução), até a formação dos professores e suas práticas.

Em relação a EP ofertada pelo IFRN, sabemos que no ano de 2008, com o decreto da Lei nº11.292, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, especializados na oferta de Educação Profissional e tecnológica e considerados como instituições de educação superior, básica e profissional. Sua criação faz parte das políticas de expansão da educação superior, incluindo as políticas específicas voltadas para a formação de professores, iniciadas durante o governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva (LIMA, 2013).

Para assegurar essa política, há, na Lei nº 11.892/2008, em seu art. 7º, a prerrogativa de que os Institutos Federais devem ofertar “[...] cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a Educação Profissional” (BRASIL, 2008, p.01). Ainda nessa mesma Lei, em seu art. 8º, é exposto que todos os Institutos Federais devem garantir o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para cursos voltados para a formação de professores (BRASIL, 2008). Ou seja, esses cursos possuem uma normativa quantitativa e uma indicação para se voltarem a determinadas áreas do conhecimento – Ciências da Natureza, da Matemática e para Educação Profissional –, demonstrando que há um foco para as licenciaturas dentro dos Institutos Federais.

Para Pimenta e Anastasiou (2002), a formação docente acontece em processo de profissionalização, efetivados por meio de ações reflexivas que possibilitam o entrelaçamento dos saberes da experiência, dos saberes do conhecimento e dos saberes pedagógicos.

A questão da profissionalização docente<sup>2</sup> é uma polêmica nas esferas educacionais no mundo. Seja como expressão de uma aspiração, como característica do ofício de ensinar especificidades ou limitações com que tal condição se dá nos docentes, o tema do profissionalismo está presente nas expressões dos próprios docentes (KONDER, 2004. p.03).

Não há como falar da valorização da Educação Profissional, se não há uma política de formação profissional no cenário em que ela está inserida. E, nessa perspectiva, ainda nem estamos ponderando uma política específica a sua manutenção, mas, minimamente, que se alcance uma política de formação docente nacional, com o intuito de demonstrar que há uma preocupação com o magistério e, que, nela, sejam privilegiados os seguintes pontos: uma sólida formação inicial, que mobilize a diversidade dos saberes (o saber da formação profissional, o disciplinar, o curricular, o experiencial e ainda o conhecimento tecnopedagógico); uma permanente formação continuada; uma contundente capacidade de pesquisa; boas condições de trabalho; melhorias salariais; melhorias institucionais e significativos planos de carreira (TAVARES, 2005. p.03).

Nesse contexto, os Institutos Federais, por constituírem instituições que proporcionam formação de nível superior, têm se tornado objeto de muitas pesquisas relacionadas aos cursos voltados para a formação e práxis<sup>3</sup> de professores.

A Política Nacional de Formação de Professores, instituída pelo Decreto Presidencial No. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, preconiza sobre a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, disciplina a atuação da CAPES no fomento inicial e continuado, e dá outras providências. A partir desse decreto, alguns programas foram criados com o objetivo de desenvolver, no campo prático, as prerrogativas propostas pelo deferido. Entre esses programas destacamos o PIBID.

---

<sup>2</sup> Para LINS (2013), ROLDÃO (2007), entre outros estudiosos que tratam sobre a profissionalização docente, a concepção de ensinar identificada com a transmissão de um saber simplifica a atividade de ensino - a ação do professor de transmitir os conhecimentos disciplinares-, pois não requer conhecimentos de natureza complexa cuja aquisição necessite, por exemplo, de formação superior. Nesse caso, a posse de habilidades como capacidade de boa comunicação possibilita ao professor transmitir os conhecimentos aos alunos, mas não lhe garante a condição de poder fazer as inferências necessárias para criar as condições de aprendizagem, tornando a ação de transmitir bem menos complexa do que a de fazer alguém aprender. A segunda concepção destaca não só os saberes da disciplina que cabe ao professor ensinar, mas, principalmente, os saberes que o ajudam a fazer o aluno aprender, quer dizer, os saberes especializados da docência que, por sua especialização e complexidade, não são adquiridos pela transmissão artesanal do ofício. Assim concebido, o ato de ensinar vai além da ação de transmitir e aprender, é mais do que memorizar o conteúdo transmitido; envolve mais de um agente: os professores e os alunos.

<sup>3</sup> De acordo com a visão de Karl Marx, *práxis* remete para os instrumentos em ação que determina a transformação das estruturas sociais. Marx utilizou o conceito de *práxis* como uma crítica ao idealismo e materialismo. O pensamento marxista a descreve como uma atividade que tem a sua origem na interação entre o homem e a natureza, sendo que esta última só começa a fazer sentido quando o homem a altera através da sua conduta.

O PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação inicial e continuada<sup>4</sup> de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvida por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas, desde o início da sua formação acadêmica, a fim de que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob a orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola (BRASIL, 2014, p. 1). Nessa discussão, Medeiros (2016, p.17) diz que:

No desenvolvimento do estudo, consideramos o pressuposto de que a política de formação de professores no Brasil, enquanto um recorte das políticas educacionais gerais, e em particular a política de formação inicial operacionalizada pelos Institutos Federais, em nosso caso, relacionando-a com o PIBID, atende, em parte, ao objetivo da formação profissional do professor, devido à limitada articulação dessa formação inicial com o exercício da profissão dos professores-alunos, com a pesquisa sobre o trabalho pedagógico, com a formação continuada e com pesquisas individuais e colaborativas entre professores formadores e professores em formação.

Nessa perspectiva, essa política visa o fortalecimento dos cursos de formação docente e ainda a formação de professores para a Educação Profissional. Sobre essa última, ressaltamos que, atualmente, ela tem recebido uma atenção particular de pesquisadores e estudiosos, os quais apontam para análises acerca dos processos que a envolvem, desde as ofertas de cursos (as políticas de incentivo, e a sua implementação e execução) até a formação dos professores.

Para realizarmos este estudo, tomamos como procedimento teórico-metodológico a pesquisa em educação, baseando nos pressupostos teóricos do materialismo histórico dialético. Entendemos que fazem parte deste método as categorias como: totalidade, *práxis*, contradição e mediação; essas adotadas dentro dialético, na intenção de que a realidade constitua uma totalidade real, palpável. Nessa reflexão, Massaon (2016) afirma que:

Entender a realidade em sua totalidade não significa, portanto, a apreensão de todos os fatos, mas um conjunto amplo de relações, particularidades e

---

<sup>4</sup> Em relação à temática formação continuada, CANDAU, 1987; GARCIA, 1999; GAUTHIER, 2000; LIBÂNEO, 2005 NÓVOA, 1992; e IMBÉRNON, 2004 consideram os termos “formação continuada”, “formação contínua”, “educação permanente” e “educação continuada” como expressões sinônimas. Nesse sentido, faremos uso dessas expressões ao longo das argumentações deste estudo.

detalhes que são captados numa totalidade que é sempre uma totalidade de totalidades. A categoria mediação é fundamental por estabelecer as conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam a realidade. A totalidade existe nas e através das mediações, pelas quais as partes específicas (totalidades parciais) estão relacionadas, numa série de determinações recíprocas que se modificam constantemente. A práxis representa a atividade livre, criativa, por meio da qual é possível transformar o mundo humano e a si mesmo. A contradição promove o movimento que permite a transformação dos fenômenos. O ser e o pensar modificam-se na sua trajetória histórica movidos pela contradição, pois a presença de aspectos e tendências contrários contribui para que a realidade passe de um estado qualitativo a outro (MASSON, 2016, p. 4).

No que diz respeito a teoria marxista, o pensamento é a origem do mundo material. O materialismo é algo que pensamos. “Ora, se penso, o objeto já existe”, portanto, o método provoca o sujeito que investigação, uma vez que se conhece e se coloca um elemento em movimento significa que conhece seus determinantes, em sua natureza plena e integral. Nessa perspectiva, compreendemos que o método dialético considera que nenhum fenômeno, visto como isolado, possa ser compreendido e/ou explicado. Netto (2011, p.22) afirma que “[...] alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, [...] o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou”. Entendemos, com isso, que o objeto de Marx é a sociedade.

Ressaltamos que a metodologia deste trabalho é baseada na inspiração dos pressupostos dialéticos como método de investigação, uma vez que compreendemos que ela ultrapassa a concepção da realidade como dada e implica na inserção dos fatos na história e na contradição dos acontecimentos para capturar a sua essência (GRAMSCI, 1978). Em nossos estudos, temos buscado entender as discussões que trazemos sabendo que a realidade, enquanto produto histórico, não resulta de um conjunto de fatos isolados, mas é síntese de muitas determinações (MARX, 1992). Compreendemos, também, que a realidade é um processo, uma obrigação igualitária, que com tempo e espaço é construído de acordo com a sociedade em que se vive. Marx afirma ser o próprio homem que produz sua história. A existência deste se constitui por meio de sua relação com a natureza e como ele age sobre tal para satisfazer suas necessidades edificando-se enquanto ser social por meio do trabalho.

Para desenvolvermos esta pesquisa, fomos levados, como forma de organizarmos o nosso pensamento, a eleger categorias de análise, a saber: PIBID, formação continuada e a formação profissional docente para a Educação Profissional. Buscamos, assim, apresentar a composição da história que se mantém em um movimento dialético, relacionando a sociedade

com a dinâmica social vinculada as nossas categorias de análise, principalmente ao nosso objeto de estudo, que é o PIBID.

O PIBID é parte das ações do governo federal para realização do Programa de Desenvolvimento da Educação, “integrando-se ao conjunto de reformas iniciadas em 2001, com a promulgação das Diretrizes Nacionais para a Formação, em nível superior, de Professores para a Educação Básica (Parecer CNE/CP nº 009/2001 e Resolução CNE/CP nº 1/2002)”;

o PIBID sempre apresentou um conjunto de objetivos robustos e que visa combater problemas centrais relacionados à formação e à valorização do docente para a escola básica (CARVALHO e QUINTEIRO, 2013, p. 1).

Podemos dizer que o PIBID está inserido, especialmente, no contexto das reformas educacionais iniciadas a partir de 1996, por ocasião da aprovação da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, já que, desde então, vários debates foram acontecendo no Brasil, à medida que as proposições da lei iam sendo implementadas, no âmbito da educação brasileira.

A Portaria nº 96, de julho de 2013, que aperfeiçoa e atualiza as normas do referido Programa, deixa explícito que os objetivos do PIBID é promover a valorização do magistério a partir da elevação da qualidade da formação inicial de professores. Essa formação, de acordo com o texto da Portaria, deve ocorrer por meio da articulação entre teoria e prática, entre educação superior e educação básica, além de que todo esse processo deve ter como produto final a melhoria da qualidade da educação básica.

Sobre a formação continuada, Ibernón (2010, p.75) afirma ser:

Um fomento de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, elevando seu trabalho para transformação de uma prática. Tal prática está para além das atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas do trabalho docente, supõe uma prática cujo alicerce é balizado na teoria e na reflexão desta, para mudança e transformação no contexto escolar [...] O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos.

Diante disso, entendemos a formação continuada como uma forma de contribuição expressiva com vistas ao desenvolvimento profissional da formação docente, tendo como principal objetivo, entre vários outros, a reciclagem da própria prática docente.

A formação profissional docente para a Educação Profissional, além de supor o domínio do exercício da profissão, implica em uma discussão acerca da modalidade Educação

Profissional, baseada em um código de ética relacionado com o respeito, a dignidade e a justa remuneração (MEDEIROS, 2016). Ter acesso a uma formação profissional docente significa participar na emancipação das pessoas, auxiliando-as a se libertarem da alienação do poder econômico, político e social (TARDIF, 2002).

As categorias de análises aqui citadas percorrem todo nosso estudo. Elas tratam sobre a discussão de forma global e o nosso *locus* de pesquisa, analisando as políticas de formação de professores e ao mesmo contextualizando com a Educação Profissional.

A pesquisa é desenvolvida através de uma revisão bibliográfica e uma análise documental. Além de que: apresentamos uma abordagem de cunho qualitativo; utilizamos, como o tipo de pesquisa, o estudo de caso; e como instrumentos da pesquisa, as entrevistas semi-estruturadas.

Em relação a revisão bibliográfica, compreendemos que ela procura se refletir sobre estudos já feitos por autores que fazem uma discussão atualizada sobre este contexto. Segundo Luna, (1999, p.4):

Em linhas gerais a pesquisa bibliográfica é um apanhado sobre os principais trabalhos científicos já realizados sobre o tema escolhido e que são revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes. Ela abrange: publicações avulsas, livros, jornais, revistas, vídeos, internet, etc. Esse levantamento é importante tanto nos estudos baseados em dados originais, colhidos numa pesquisa de campo, bem como aqueles inteiramente baseados em documentos.

Entendemos, portanto, que a pesquisa bibliográfica incide como o primeiro passo de qualquer trabalho científico, tendo como objetivo primordial agrupar as elementos e estudos já comprovados que servirão de aporte para elaboração de sugestão de um determinado tema.

Em relação a pesquisa documental, Lakatos e Marconi (1996) afirmam que essa se caracteriza pelo fato de que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias, que podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois (LAKATOS e MARCONI, 1996).

Ainda sobre a pesquisa documental, Ludke e André (1986) analisam-na como uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Em relação à dimensão qualitativa, destacamos as atuações desenvolvidas, assim como os espaços de diálogos destinados ao PIBID, como forma de destacarmos a credibilidade da formação inicial e continuada dos professores da SEEC/RN, com vistas a Educação

Profissional acerca das práticas do programa, além de buscarmos entender melhor como se estabelece a organização pedagógica sobre a política de formação de professores e as dificuldades legais, operacionais e pedagógicas encontradas para o desenvolvimento do Programa. Minayo, Deslandes e Gomes (2008, p. 21) afirmam que “[...] a abordagem qualitativa responde a questões muito particulares, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado”.

Utilizamos como tipo de pesquisa, o estudo de caso, como já foi citado antes. Para Godoy (1995, p.18), “o estudo de caso se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente, visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular.” O supracitado autor ainda ressalta que:

O estudo de caso tem se tornado a estratégia preferida quando os pesquisadores procuram responder às questões "como" e "por quê" certos fenômenos ocorrem, quando há pouca possibilidade de controle sobre os eventos estudados e quando o foco de interesse é sobre fenômenos atuais, que só poderão ser analisados dentro de algum contexto de vida real (GODOY, 1995. p.18).

Sendo assim, entendemos que o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa, a qual envolve um processo de coleta de dados e de abordagens específicas de análises de fenômenos atuais, que podem ser analisados no contexto da vida real.

Tratando-se dos instrumentos da pesquisa, recorreremos às entrevistas, semi-estruturadas. Em relação ao uso da entrevista como técnica de investigação no trabalho científico, Marconi e Lakatos (1996) dizem que:

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas detenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de problema social (MARCONI, LAKATOS, 1996.p. 84).

A propósito da entrevista semi-estruturada, Minayo (1993) relata que:

As entrevistas semi-estruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema

ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados (MINAYO, 1993, p.107).

Um das grandes vantagens da entrevista semi-estruturada, segundo estudiosos, é o índice de respostas bem mais abrangente, uma vez que é mais comum as pessoas aceitarem falar sobre determinados assuntos.

Partindo das definições acima, foram realizadas quatro (04) entrevistas semi-estruturadas: 02 com as professoras supervisoras do projeto, 01 com a coordenadora de área, 01 com a subcoordenadora do departamento de Educação Profissional da SEEC/RN.

Em relação às professoras supervisoras, buscamos compreender através da entrevista uma possível existência de espaços de diálogo relacionada à Educação Profissional, através do subprojeto PIBID/Biologia do IFRN/Macau para o processo de formação continuada dos professores supervisores da SEEC/RN.

Procuramos também analisar a concepção da coordenadora de área do subprojeto PIBID Biologia IFRN/Macau sobre a sua compreensão no que diz respeito a um possível diálogo acerca do PIBID no referido *Campus* enquanto uma política pública que potencializa a formação continuada de professores supervisores da SEEC/RN com vistas à Educação Profissional, analisando como acontece todo esse processo.

E, por fim, procuramos saber da subcoordenadora do departamento de Educação Profissional do Estado se ela enxerga alguma potencialidade no PIBID do IFRN como uma porta de diálogo acerca da Educação Profissional e com o processo de formação continuada dos professores supervisores da SEEC/RN nas escolas de educação básica, onde esses professores atuam em parceria com o programa.

Todas essas buscas levaram-nos a estudar sobre como um Programa tão novo tomou tantas proporções em tão pouco tempo, tornando objeto de reflexão e inquietações acerca de suas conquistas, principalmente no que tange a formação continuada dos professores supervisores, a partir de possíveis espaços de diálogos com a Educação Profissional presente no IFRN.

Portanto, o estudo se apresentou como uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, configurando-se enquanto, bibliográfica, documental e empírica, através das análises das falas dos sujeitos envolvidos na mesma.

Por fim, depois de expor esse momento introdutório, de apresentar o nosso objeto de estudo, as questões de pesquisas, os objetivos que orientam nosso estudo, o trajeto teórico-

metodológico, apresentamos, a partir deste momento, a estrutura dos demais capítulos que compõem esta dissertação.

No segundo capítulo, intitulado “Política de Formação de Professores para a Educação Profissional: A formação inicial e continuada em foco” apresentamos no tópico 2.1 Influências do neoliberalismo e organizações internacionais na Educação Profissional no Brasil, em que buscamos explicar a relação das influências do neoliberalismo e organizações internacionais na Educação Profissional no Brasil, implicações e interferências possíveis, especialmente no que diz respeito a essa modalidade Educação. O tópico 2.2 discorreu sobre Políticas de Formação Profissional Docente e a Educação Profissional: a formação inicial e continuada em foco, no qual tratamos sobre a complexidade que circundam a proposta de formação continuada. No item 2.3, abordamos o PIBID enquanto mecanismo de formação de professores no Brasil, para isso, discutimos a necessidade de preparar o professor para atuar em sala de aula nos dias atuais através de políticas públicas de formação inicial. O tópico 2.4 apresentou o PIBID e o rebatimento para o Curso de Licenciatura em Biologia do IFRN/Macau, em que foi analisada a licenciatura do IFRN/Macau e o subprojeto Biologia e as escolas onde esse subprojeto atua.

O terceiro capítulo, “Relações entre Formação Docente na Perspectiva de Ator Social e a Formação do Trabalhador em Processo de Emancipação”, discorreu a respeito da formação docente na perspectiva do ator social, e, para uma melhor discussão, apropriamos-nos de conhecimentos voltados para a formação inicial e continuada. No tópico 3.1, tratamos sobre a reflexividades da EP para a *práxis* da formação docente; nesse espaço, refletimos sobre a valorização em relação ao profissional da educação e a responsabilidade sobre a organização social, tendo em vista que cabendo a esses a incumbência de formar profissionais, precisam saber articular os saberes técnicos específicos de diferentes áreas, com os saberes didáticos e de pesquisador, a fim de se buscar uma perspectiva reflexiva e investigativa como alternativa significativa à formação do professor, defendendo, assim, a construção de um profissional docente com particularidades que apresente autonomia, crítica, reflexão e pesquisa. No 3.2, discutimos sobre a categoria Trabalho, Trabalho como Princípio Educativo, no qual propusemos identificar o lugar que ocupa a ideia do trabalho e trabalho como princípio educativo em uma perspectiva teórica, questionando sobre o homem, a natureza humana e como o homem constrói a si mesmo, a sociedade e as suas relações com outros homens e com a natureza por meio do trabalho. No 3.3, tratamos sobre a Formação Humana Integral e Politécnica, através de reflexões com fundamentos filosóficos,

epistemológicos e pedagógicos da concepção de educação omnilateral e politécnica e de escola unitária. No item 3.4, destacamos os apontamentos sobre o ensino médio integrado; aqui pretendemos refletir sobre o esse nível e modalidade de ensino e a Educação Profissional, bem como apresentar a relação do ensino médio e a profissionalização como uma possibilidade de uma educação integral, que vá além dos conhecimentos exigidos pelo mundo de trabalho. No tópico seguinte, o 3.5, discutimos a pesquisa como princípio educativo, refletindo, nesse espaço, sobre a forma que a pesquisa está presente na formação e na atuação dos professores, na construção e na reconstrução do conhecimento e nos aprendizados que ultrapassam a reprodução de informações.

Assim, temos que o terceiro capítulo apresenta, de forma geral, uma discussão sobre a formação de professores, a partir dos pressupostos da educação emancipadora e reflexiva, baseando-se no ator social inserido através da necessidade de se pensar a formação como autonomia necessária ao ser humano. Argumentamos, principalmente, sobre a necessidade de buscar o conhecimento além do modelo de formação fixado na racionalidade técnica e na epistemologia da prática.

No quarto capítulo, intitulado “O Desenho do Campo da Educação Profissional nos Espaços: PIBID IFRN/Macau, SEEC/RN”, discutimos de forma sucinta a trajetória histórica da EP do IFRN, enfatizando o PIBID IFRN/Macau. Neste espaço, buscamos apresentar um breve histórico sobre o *Campus* em questão e discorrer sobre o Subprojeto PIBID Biologia. Ainda apresentamos, no referido capítulo, a EP na SEEC – RN de 2008 – 2017, especificamente, a Subcoordenadoria de Educação Profissional da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte, seus objetivos e a oferta dessa modalidade de ensino no Estado.

No quinto capítulo, intitulado “Perspectivas e Desafios da Formação Continuada sobre o Campo da Educação profissional por meio do PIBID e SEEC/RN”, as perspectivas e desafios da Formação Continuada sobre o Campo da Educação profissional por meio do PIBID e SEEC/RN foram discutidas. O Programa, em questão, traz um grande desafio quando exige que os professores supervisores consigam descobrir sua potencialidade no PIBID IFRN/Macau para o processo de formação continuada, aliada à EP. Tais docentes devem assumir as supervisões do subprojeto PIBID BIOLOGIA e construir uma compreensão de que a formação para a docência não é só teórica nem só prática. A construção de atividades colaborativas e de conhecimentos vindo de diferentes pensamentos e estratégias diferenciadas, as quais os bolsistas trazem com eles, instiga o professor supervisor a reciclar e reavaliar as suas práticas, principalmente, no que diz respeito à Educação Profissional, uma vez que este

estudo apresenta como objeto o PIBID IFRN, ao qual a EP está impregnada na essência da instituição. Para tanto, é preciso mantermos a dialética como ponto a ser abordado na composição de práticas e no enfrentamento das dificuldades que surgem no decorrer da gestão dos projetos desenvolvidos nas Escolas Estaduais coordenadas pela SEEC/RN.

Apresentamos, por fim, nas considerações finais, reflexões que constatamos em relação ao caminho percorrido nesta pesquisa, problematizamos o objeto proposto com informações coletadas de estudos já avaliados, a fim de reforçarmos o que já foi pesquisado sobre a EP, que perpassa acerca da formação docente e que faz diálogo com esse campo de formação. Ao final deste estudo, esperamos que o mesmo possa contribuir com futuras pesquisas sobre o campo da Formação docente e a EP, além de favorecer e possibilitar possíveis diálogos com programas voltados para as políticas de formação de professores com vistas a referida modalidade de ensino.

## **2 CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ATUAL CENÁRIO DE REFORMAS**

Neste capítulo, buscamos estudar e problematizar as questões referentes às Políticas de formação docente, especificamente, sobre o PIBID como uma proposta alternativa de formação continuada, estabelecendo relações no âmbito da EP. O objetivo maior da formação continuada “é a adaptação às exigências postas pelos governos de adaptação ao mundo globalizado”. Não podemos destacar essa possibilidade, principalmente se analisarmos as diretrizes dos organismos internacionais que defendem a formação inicial um modelo mais pragmático, com o aproveitamento das experiências anteriores dos professores e de curta ligação. Para a formação continuada, essa passa a ser uma exigência para todos os profissionais da educação, a defesa é que a mesma deve ser realizada em serviço, de forma instrumental, voltada para a prática e preferencialmente, com o uso dos recursos da educação à distância.

Nesse contexto, uma questão bastante discutida em relação a formação contínua é que ela é tida como uma forma de reparar as lacunas e as deficiências da formação inicial, colocando em xeque o valor desta e as instituições que as ministram. Nesse sentido, compreendemos que as transformações em todos os âmbitos do conhecimento se têm avançado de forma rápida, por exemplo, competiria à formação inicial apenas oferecer elementos mais gerais, deixando todo o resto a cargo da formação continuada.

Ainda acerca deste contexto, Rodrigues e Esteves (1993 p. 49-50)), aponta duas perspectivas, consideradas por elas como contrastantes:

- a) a perspectiva do déficit ou deficiência tem como premissa que a formação do professor é obsoleta ou ineficiente. Os adeptos desse paradigma fi liam-se, normalmente, às correntes comportamentalistas e sua finalidade é dotar os professores com práticas específicas. Segundo o autor, o caráter obsoleto da formação deve-se a: formação inicial limitada; falta de atualização do domínio científico e disciplinar; e ignorância acerca das novidades do domínio educacional;
- b) a perspectiva do crescimento entende o trabalho do professor como uma atividade complexa multifacetada e visa não o reparar de uma inadequação pessoal do professor, mas a procura de uma maior realização do praticante desse ofício. Assume, ainda, que não há uma única forma de ser um bom professor. A experiência do ensino é valorizada acima dos conhecimentos exteriores sobre essa atividade. Considera-se, contudo, que a experiência não é

suficiente para estimular o crescimento do professor. Para isso, são necessários tempo e instrumento adequado.

Avaliando as abordagens apontadas pelas autoras, Castro (2001) em um olhar para atual realidade aponta que as diversas formas de capacitação, executadas pelos sistemas educacionais, baseiam-se na perspectiva do déficit, significando que são utilizadas para suprir falhas e deficiências da formação inicial, caracterizando o seu caráter forçado e aleatório dos conteúdos que não tomam como base as necessidades e expectativas reais dos professores.

Buscando relacionar nosso objeto de estudo em relação às políticas de formação docente continuada com vistas à EP, procuramos trazer o marco legal, que faz relação direta ao nosso estudo: a Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, estabelecendo a criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia e possibilitando que essas ofertassem cursos de graduação e de licenciatura. Os cursos de licenciatura devem ser ofertados de acordo com as áreas de carência e necessidade local, configurando-se em uma perspectiva de importância para a formação docente no Brasil.

Quando pensamos em EP, em nosso país, é impossível não direcionarmos o olhar para trabalho desenvolvido pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia presentes em todo o Brasil. Essas instituições estão presentes em todos os estados da federação, oferecendo ensino médio integrado ao ensino técnico, cursos técnicos, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e pós-graduação, todos eles em uma proposta de formação humana integral.

Nesse contexto, Moura (2012) diz que é importante esclarecermos a compreensão do trabalho como princípio educativo em seu caráter histórico e ontológico na produção da existência humana. Nesse sentido, compreendemos que uma prática pedagógica significativa demanda análises sobre o mundo do trabalho (sem reduzi-lo apenas ao espaço onde ocorre o trabalho assalariado), incluindo, a sua cultura, os seus conflitos, as suas vinculações aos projetos societários em disputa, as suas relações com a natureza e implicações sobre a mesma, além de os conhecimentos construídos a partir do trabalho e das relações sociais que se estabelecem na sua produção.

Partindo desse ponto de vista, Medeiros (2016, p. 132) enfatiza que prepararmos o professor para atuar em sala de aula, com vistas à EP, nos dias atuais, é preponderante para um ensino qualificado, pois são vários os problemas que a educação brasileira está vivenciando, desde a falta de valorização profissional à ausência de políticas públicas voltadas para auxiliar e resguardar o docente de todas essas problemáticas que concerne à esfera

educacional, principalmente, quando tal ação é preponderantemente voltada à formação de trabalhadores.

Nesse direcionamento das discussões, os Institutos Federais, por constituírem instituições que proporcionam formação de nível superior, têm se tornado objeto de muitas pesquisas relacionadas aos cursos voltados para a formação e prática de professores. Tal fato é relevante, uma vez que a discussão dessas pesquisas ocorrerem em instituições que celebram a EP.

Destacamos, inserida nesse contexto, a Lei 11.892/2008<sup>5</sup>, que determina o percentual de vinte por cento das vagas para “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, art. 7º, inciso VI, item b.). Dessa forma, assume especial relevância o fato de analisarmos os múltiplos aspectos que permeiam os cursos de formação de professores, visto que este é um dos objetivos primordiais, que envolve a própria concepção dos institutos federais. A oferta de cursos de licenciatura, antes, era privilégio apenas das Universidades no Brasil.

Percebemos que atualmente as relações licenciaturas e PIBID estão cada vez mais entrelaçadas, a fim de proporcionar uma melhor formação inicial desses licenciados, assim como uma formação continuada dos gestores com vistas as práticas desenvolvidas junto ao Programa. Os alunos, ainda durante a graduação, têm a oportunidade de aliar a teoria, enquanto discente, e a prática, como futuro docente. Segundo Matos (2016, p.11),

Formar o professor em caráter contínuo é demonstrar que a sua atuação é relevante no processo educacional. Ações nessa direção têm como objetivo valorizar o profissional não apenas financeiramente, através de promoções na carreira, mas também simbolicamente, no que diz respeito ao reconhecimento dado por parte da sociedade e dos órgãos formativos à importância da sua atuação e formação profissional para o sucesso do processo educacional.

De acordo com as prescrições normativas do PIBID, sua política de formação tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira (CAPES, 2013). De acordo com Passoni *et al* (2012), o referido Programa tem por

---

<sup>5</sup> A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, determina a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências.

finalidade valorizar o profissional do magistério e apoiar a formação dos estudantes dos cursos de licenciatura plena das instituições públicas de ensino superior (PASSONI *et al*, 2012).

Sobre o PIBID, ressaltamos ainda que o mesmo está inserido como uma política pública destinada a apoiar os alunos universitários de instituições superiores públicas ingressantes em uma licenciatura. O supracitado Programa tem como uma de suas principais contribuições a formação inicial e continuada de professores com incitação à docência de licenciandos de diferentes disciplinas.

Nesse contexto, refletimos sobre as políticas educacionais, as organizações internacionais e o fortalecimento desses cursos de formação de professores, bem como a permanência dos alunos que neles ingressam. Tais discentes, muitas vezes, vêm das classes menos favorecidas de nossa sociedade, o que possibilita o nosso apontamento de que programas como o PIBID podem ajuda-los a adentrar no campo da EP.

É fundamental, também, discutirmos acerca das relações econômicas, e como estas estabelecem as políticas públicas, tendo em vista que os organismos internacionais determinam a ligação com países de acordo com as conveniências do modo de produção capitalista.

O neoliberalismo demonstra, ideologicamente, um discurso acerca da crise e de fracasso do sistema educacional público, tendo como resultado a insuficiência administrativa e financeira, uma vez que o Estado conduz o bem comum, indicando, portanto, sua mudança para a iniciativa privada, que, espontaneamente, procura a eficácia e a qualidade.

Em relação ao Brasil, em particular, observamos que a reforma educacional tem início em meados da década de 1990 pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), unida ao projeto neoliberal da reforma minimalista do Estado e marcada, principalmente, sob a orientação do Banco Mundial e organismos internacionais, apresentando como consequência o fato de que as reformas na educação estão atreladas ao financiamento, currículo, avaliação, gestão.

Para tanto, neste capítulo fazemos uma reflexão acerca de como acontece a práxis desses organismos internacionais, acerca de uma política capitalista neoliberal que contingencia a formação de professores no que diz respeito a formação inicial, e no segundo momento se fazendo extensiva a formação continuada.

## 2.1 INFLUÊNCIAS DO NEOLIBERALISMO E ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

As modificações no campo da educação nos últimos tempos, fizeram surgir um novo modelo de formação docente, endossando os padrões e conteúdos em relação a exercício do professor e uma maior participação nas decisões adotadas no setor escolar. Essas reformas são orientadas e adotadas dentro de uma dialética praticada pelos organismos internacionais, especificamente pelo Banco Mundial, que privilegia a relação custo benefício e as aquisições da capacitação continuada de serviço.

No contexto das políticas educativas implantadas no Brasil, na década de 1990, verificamos a sincronia entre o papel minimizado do Estado, as políticas sociais de cunho neoliberal e a presença articuladora das orientações advindas de organismos internacionais, dentre eles, a UNESCO.

Entendemos que, nem todos os organismos internacionais tem a mesma posição sobre a formação de professores. Sendo que o BM e FMI são de cunho mais economicista, mais prático. Já a UNESCO e a CEPAL condizem com uma a indicação mais solidária e humanista para a formação continuada de professores, e é essa que defendemos em nosso trabalho.

A UNESCO afirma contribuir para desenvolver “[...] uma educação para a paz, os direitos humanos e a democracia, com o objetivo de fomentar a tolerância, a não violência e o entendimento internacional” (UNESCO, 1998, p.12). Atua de forma integrada e descentralizada junto a uma rede de Escritórios Regionais e Nacionais, em diferentes países-membros. Seu objetivo é incentivar os estados e os municípios a formularem e operacionalizarem políticas públicas em sintonia com as grandes metas acordadas nas reuniões que realiza com os países membros. A adoção de tais ações políticas envolve tanto os governos que contribuem com verbas, como a sociedade civil, reunida em organizações não-governamentais.

Com a introdução das novas tecnologias, vieram às mudanças de estrutura da sociedade, principalmente no que diz respeito ao esgotamento do fordismo e com ele uma grande mudança na formação do trabalhador, que precisava ser polivalente. Nesse contexto, a escola tinha que preparar o trabalhador para uma concepção de trabalho mais com uma execução mais detalhada de tarefas a serem executadas, tendo em vista uma nova etapa capitalista.

Dessa forma os professores culpados por tal “fracasso”, sendo questionados sobre sua formação dentro de um cenário teórico, desvincilhado de uma prática. Neste sentido os organismos internacionais, como o Banco Mundial, a Unesco, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, visando um mercado mais afinado passou a investir na qualificação dos trabalhadores com a intenção de aumentar a competitividade no mundo globalizado.

As políticas descentralizadas acolhem aos normas dos Organismos Multilaterais como por exemplo, a UNESCO, com argumentos que os docentes exercem um papel a promoção da qualidade da educação, tanto na escola como em programas mais flexíveis sediados na comunidade, e são os mediadores e catalisadores da mudança. Neste sentido aparecem diversos programas voltados para a formação docente inicial e continuada, como é o caso do PIBID.

Nesse contexto, Saviani (2000, 2002, 2005); Frigotto (1996) e Severino (2002). Destacam; a influência que o contexto neoliberal<sup>6</sup> no que diz respeito as questões sociais, políticas, econômicas, culturais, além de os programas de governo, são fatores que por vezes determinam a forma como ocorre a formação continuada.

É necessário entendermos que as políticas públicas para a educação permeiam as relações econômicas. Estabelecidas globalmente, essas relações são colocadas entre os países e alguns Organismos/Organizações multilaterais que atuam de acordo com os interesses hegemônicos do modo de produção capitalista. Nesse sentido, temos que a globalização é um fenômeno que vem sendo desenvolvido pelo capitalismo desde seu nascimento. Ainda sobre a globalização, Santos (2001, p. 2) salienta que:

A globalização primeiramente se refere à rede de produção e troca de mercadorias que se estabelece em nível mundial. Também designa o fenômeno do intercâmbio político, social e cultural entre as diversas nações, atualmente intensificado pelas profundas transformações decorrentes da aplicação das inovações científicas e tecnológicas na área da comunicação. Ela é concebida, por muitos de seus ideólogos, como um novo patamar civilizatório e como um processo inexorável. Representaria também uma nova forma de organização das sociedades, capaz de superar as identidades nacionais e os particularismos, religiosos, étnicos e regionais. No entanto, de forma contraditória, ressurgem com força inusitada, em vários locais do planeta, diversas manifestações fundamentalistas, racistas e terroristas que a humanidade considerava quase superados.

---

<sup>6</sup> Para uma maior compreensão acerca do contexto neoliberal e a formação continuada de professores recomendamos a leitura de Zanoni (2016), Saviani (2000, 2002, 2005); Frigotto (1996) e Severino (2002).

Nesse contexto, tomamos como base os estudos em Marx (1978), por entender que esse autor, mesmo muito além do seu tempo, já referenciava à proporção que o capitalismo iria se tornar junto ao mercado mundial e às grandes transformações nas indústrias e monopólios, destacando-se o papel da classe média no sentido de alimentar a internacionalização quanto a produção e do bem de consumo. Ou seja, o modo de produção capitalista precisa de extensões mundiais para poder promover a produção e a reprodução do material e intelectual.

Nessa perspectiva, compreendemos que as relações estabelecidas entre Organismos/Organizações multilaterais atuam de acordo com os interesses hegemônicos do modo de produção capitalista.

O neoliberalismo parte do pressuposto de que a economia internacional é autorregulável, capaz de vencer as crises e, progressivamente, distribuir benefícios pela aldeia global, sem a necessidade de intervenção do Estado. Marrach (1996), nessa perspectiva de discussão, entende que o neoliberalismo é a aplicação dos princípios liberais em uma sociedade pautada pela globalização e por novos paradigmas do capitalismo, bem como compreende que essa globalização define lugares e circunstâncias territoriais para a inserção de países em cadeias produtivas, como é o caso da Ásia, América Latina, EUA e Europa.

É importante destacarmos que o liberalismo é definido como individualismo, defesa da propriedade privada, de uma liberdade econômica, ou seja, de livre mercado; enquanto o neoliberalismo é a aplicação dos princípios liberais numa sociedade pautada pela globalização. Para tanto, entendemos, a partir das discussões sobre o liberalismo e sobre o neoliberalismo, que ambos estão na base das atividades do FMI (Fundo Monetário Internacional) e o BM (Banco Mundial). Nesse direcionamento, entendemos as políticas públicas e os organismos internacionais, e de como que esses dois estão imbricados com a educação, sobretudo, na Educação Profissional; bem como, percebemos as suas relações econômicas como agências financiadoras e seus devidos interesses.

Sobre a formação de professores dentro de um contexto neoliberal, a formação docente busca não somente a qualificação, mas, especialmente a humanização, que por sua vez acontece por meio da assimilação do conhecimento em sua totalidade. Contudo, a dialética do capital não está presente exclusivamente na formação inicial dos professores, mas, além disso ao que concerne a formação continuada.

Segundo estudos feitos baseados em Costa (2011), logo após a segunda metade do século XX, mais precisamente na década de 1970, os Estados latino-americanos, com maior

ou menor ênfase, objetivaram tentar universalizar as condições de acesso à educação, principalmente no que diz respeito à educação básica, como condição necessária à inserção dos indivíduos nos novos processos de desenvolvimento do sistema capitalista. Compreendemos, assim, que os organismos internacionais junto às agências financiadoras para a educação brasileira tiveram sua ênfase na década de 1990, e que as mesmas foram impostas por um novo padrão de acumulação de capital exercendo um forte impulso nas reformas no campo da educação (COSTA, 2011). Sobre isso, acrescentamos que:

A reforma educacional, em consonância com tais orientações, tem priorizado os seguintes eixos: a) focalização de programas – procura-se substituir o acesso universal aos direitos sociais e bens públicos por acesso seletivo; b) descentralização – possibilita a utilização de estratégias para propiciar a democratização do Estado e a busca de maior justiça social; c) privatização – entendida, no seu sentido mais amplo, como a transferência das responsabilidades públicas para organizações ou entidades privada; d) desregulamentação – que tem por objetivo criar um novo quadro legal com vistas a diminuir a interferência dos poderes públicos sobre os empreendimentos educacionais privados. Esse princípio realiza-se pelo ajuste da legislação e dos métodos de gestão das instituições educacionais às novas diretrizes propostas para a política educacional e vem influenciando diretamente a organização e a gestão do sistema educacional, interferindo na formulação e na condução das políticas para o campo, determinando novos papéis e funções para os profissionais da educação, em todos os níveis de atuação. (CABREL NETO e CASTRO, 2011, p. 5).

Na reforma educacional de países em desenvolvimento, o BM e a UNESCO (Organização das nações Unidas Para a Educação, Ciência e Cultura) tiveram papel fundamental na elaboração de documentos que passaram a nortear todos os níveis de ensino, com destaque para a educação superior. Para essas organizações, apostar em tal nível de ensino é muito produtivo, uma vez que as IES devem atender uma grande parcela da população, porém, para isso, são formuladas estratégias estruturais e metodológicas para atender a demanda de forma satisfatória. Os referidos organismos internacionais são órgãos de cunho neoliberal e defendem que as instituições privadas são importantes parceiras para que o ensino superior se expanda com a participação mínima do Estado.

Entendemos as articulações estabelecidas entre as políticas educacionais e as organizações internacionais não é uma tarefa simples. No caso do Brasil e dos países em processo de desenvolvimento, elas perpassam por discussões de diversas áreas de estudo: em primeiro lugar, as Organizações internacionais como instituições sociais; em segundo, o imbricamento das orientações e ações das organizações multilaterais para países subdesenvolvidos com o campo de estudos do desenvolvimento econômico e social; e, por

último, o recorte por temas transversais como gênero, infância, raça, etc. do campo dos conhecimentos setoriais- educação, saúde, ecologia, população, etc. – na elaboração de pautas políticas setoriais (ROSEMBERG, 2000. p 69).

Segundo Tavares (2017), na reforma educacional dos países em desenvolvimento, o BM e a UNESCO tiveram papel determinante, elaborando documentos norteadores. No Brasil, dentre os documentos elaborados, temos, como exemplos: a Lei nº 13.174, de 21 de outubro de 2015; e, especificamente, o inciso VIII, do art. 43, da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo, entre as finalidades da educação superior, seu envolvimento com a educação básica.

No entendimento das referidas organizações, as instituições de ensino superior devem atender uma parcela cada vez maior da população, utilizando, para isso, estratégias que forme propostas, estruturas e métodos de trabalho para contemplar a essa demanda de forma satisfatória. De proposição neoliberal, tais organismos internacionais defendem que as instituições privadas deverão ser parceiras importantes para que se possa expandir o ensino superior no contexto de participação mínima do Estado (TAVARES, 2017.p 01).

Ainda nessa perspectiva, Fernandez (2004, p. 11) afirma que:

A interferência externa por meio dos organismos internacionais se nota de maneira muito mais clara que nos períodos anteriores e as reformas que se fazem tem como objetivo principal atender às necessidades da modernidade neoliberal que necessita de mão-de-obra flexível e adaptável. As consequências do processo de globalização se fazem sentir de maneira muito forte na educação, com a significativa redução dos recursos destinados a esse setor, ao mesmo tempo em que se permite o crescimento indiscriminado de Instituições de ensino superior privadas. O argumento de fundo é o de fazer frente à necessidade de qualificação do trabalho dentro do contexto de globalização onde as novas tecnologias avançam rapidamente e dominá-las é fundamental.

Entendemos, assim, que a educação superior, no Brasil, tem sido regulada, segundo indicações dos supracitados organismos internacionais, dentro de um viés neoliberal, diante da globalização, para sermos mais claro, de acordo com as necessidades dos meios de produção capitalista, direcionados, diretamente, para o mundo do trabalho.

Ainda sobre os organismos Internacionais UNESCO, BANCO MUNDIAL, UNICEF, CEPAL, BID e o BIRD, o quadro a seguir vem mostrar as atribuições e os objetivos, respectivamente:

Quadro 2- Organismos Internacionais – Atribuições e objetivos

<p><b>UNESCO</b> <b>(Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura).</b></p>	<p>As atividades culturais da UNESCO procuram a salvaguarda do patrimônio cultural mediante o estímulo de criação e criatividade e a preservação das entidades culturais e tradições orais, assim como a promoção dos livros e a leitura. Em matéria de informação, a UNESCO promove a livre circulação de ideias por meios audiovisuais, fomenta a liberdade de imprensa e a independência, o pluralismo e a diversidade dos meios de informação, através do Programa Internacional para a Promoção da Comunicação.</p> <p>Objetivo: Contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações.</p>
<p><b>BANCO MUNDIAL</b></p>	<p>Ajudar os países que foram destruídos na Segunda Guerra Mundial (inicialmente), fornecer financiamentos para governos, que devem ser destinados, essencialmente, para infra-estrutura de transporte, geração de energia, saneamento, além de contribuir em medidas de desenvolvimento econômico e social.</p> <p>Objetivo: promover a defesa dos direitos das crianças, ajudar a dar resposta às suas necessidades e contribuir para o seu desenvolvimento.</p>
<p><b>UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância</b></p>	<p>Rege-se pela convenção sobre os Direitos da Criança e trabalha para que esses direitos se convertam em princípios éticos permanentes e em códigos de conduta internacionais para as crianças. O UNICEF é a única organização mundial que se dedica especificamente às crianças. Em termos genéricos, trabalha com os governos nacionais e organizações locais em programas de desenvolvimento a longo prazo nos setores da saúde, educação, nutrição, água e saneamento e também em situações de emergência para defender as crianças vítimas de guerras e outras catástrofes.</p>
<p><b>CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe</b></p>	<p>É uma das cinco comissões regionais das Nações Unidas e sua sede está em Santiago do Chile. Foi fundada para contribuir ao desenvolvimento econômico da América Latina, coordenar as ações encaminhadas à sua promoção e reforçar as relações econômicas dos países entre si e com as outras nações do mundo. Posteriormente, seu trabalho foi ampliado aos países do Caribe e se incorporou.</p> <p>O objetivo é de promover o desenvolvimento social.</p>
<p><b>BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento</b></p>	<p>A instituição é ligada à Organização das Nações Unidas (ONU) e junto a esta busca promover a qualidade de vida no mundo. O BIRD passou a integrar o chamado Banco Mundial, por muitas vezes, inclusive, um é confundido com o outro. Entretanto é preciso destacar que, na verdade, o Banco Mundial é formado por duas instituições, o BIRD e a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID). O BIRD concede empréstimos financeiros e assistência para o desenvolvimento para os países que tenham antecedentes de crédito respeitáveis. O dinheiro que é emprestado pelo BIRD tem origem na venda de títulos nos mercados internacionais de capital. Dentro do Banco Mundial, cabe ao BIRD promover o</p>

	desenvolvimento econômico e social dos países, iniciativa para alcançar o objetivo de redução de pobreza do primeiro. O objetivo do Banco Mundial é reduzir a pobreza no mundo, sendo que o BIRD tem suas atuações específicas enquanto integrante do primeiro.
<b>BID- Banco Interamericano de Desenvolvimento</b>	Com uma história que remonta a 1959, a principal fonte de financiamento para o desenvolvimento da América Latina e o Caribe. Eram oferecidos empréstimos, subsídios e cooperação técnica; e realizava inúmeras pesquisas. Existia o compromisso de alcançar resultados mensuráveis e os mais elevados padrões de integridade, transparência e rendição de contas. As áreas atuais de intervenção do Banco incluem três desafios de desenvolvimento – inclusão social e equidade, produtividade e inovação e integração econômica-três temas transversais – igualdade de gênero, mudança climática e sustentabilidade do meio ambiente, e capacidade institucional do estado e estado de direito.  O objetivo é alcançar o desenvolvimento numa forma sustentável e ecológica.

Fonte: Adaptado de Decicino (2017).

Segundo Rodrigues (2008), a discussão sobre as reformas, durante a década de 1990, foi liderada por organismos internacionais como a UNESCO, o BM e o BID, que incidiram na generalização das reformas educacionais, participando diretamente na definição dos planos educativos os quais, tradicionalmente, eram elaborados pelos órgãos governamentais nacionais (RODRIGUES, 2008).

Compreendemos que a relação entre os organismos internacionais e a educação é intermediado por agências financiadoras como, por exemplo: o BID, BIRD, UNESCO, UNICEF, CEPAL e o BANCO MUNDIAL, que buscam promover empréstimos internacionais para as instituições de ensino, para que as mesmas se desenvolvam no que diz respeito às políticas educacionais e à formação de professores. Esses organismos procuram aumentar a produtividade na Educação Profissional como forma de incentivo à competitividade em mundo globalizado.

Sobre a formação de professores, mais especificamente a formação continuada de professores, podemos entender que ela é concebida como um fenômeno global, que permeia os debates educacionais desde a década de 90, em implicação, especialmente, das pressões do mundo do trabalho e dos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população, constatado pelos sistemas governamentais.

Nesse contexto, entendemos que os organismos e agências internacionais vêm desempenhando papel expressivo no que diz respeito às políticas educacionais nos países em desenvolvimento. Motivadas pelo modelo neoliberal, que traz um enfoque econômico para a

educação básica, essas instituições, também conhecidas como multilaterais, vêm estabelecendo prioridades quando tratados acerca de alterações na legislação, principalmente quando direcionados a investimentos/financiamento e programas inseridos nas políticas educacionais de países tidos como emergentes, onde são submetidos os ajustes financeiros impostos pelo FMI.

Segundo Defourny (2009), a UNESCO, em sua missão de cooperar com a política educacional dos governos, com o apoio do Ministério da Educação, concebeu um projeto para o desenvolvimento de amplo estudo sobre a formação inicial e continuada e a carreira dos professores no Brasil com o intuito de oferecer às diversas instâncias da administração educacional do país um exame crítico do quadro vigente, seguido de orientações e recomendações, para servir de subsídio para uma efetiva valorização dos professores. A proposta teve como fundamento a premissa de que o que importa na fase atual da educação brasileira não é mais a denúncia de seus maus resultados, mas o delineamento de soluções possíveis e necessárias.

Acerca da formação docente, os organismos internacionais nas suas recomendações assinalavam a necessidade de fortalecer a formação dos professores, para tanto, foram envolvidas nesse processo diversas instituições de formação continuada e implementaram-se diferentes mecanismos de formação: universidades, institutos superiores, redes formadoras de diferentes tipos, sindicatos e outras instituições da sociedade civil.

Entretanto, é preciso entendermos a razão pela qual os organismos internacionais proponham políticas para os países periféricos. Nesse sentido, percebemos que, ao oferecerem empréstimos a esses países, no que diz respeito ao setor educacional, há, por parte desses organismos, o poder de definir e influenciar no gerenciamento e no direcionamento das políticas de Educação Profissional, visando ao favorecimento do mercado capitalista. A influência capitalista na escola muda todo o trabalho pedagógico, modifica até mesmo a função social da escola pública, pois, esta passa a ter o objetivo maior de formar mão de obra para atuar no mercado de trabalho e perpetuar a alienação e a exploração do sistema capitalista

## 2.2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

As constantes mudanças no sistema educacional atual requerem que os docentes estejam permanentemente se atualizando, a fim de estarem preparados para lidar com a modernização e com as diversidades cada vez mais expressivas no ambiente escolar. A formação continuada, muitas vezes oferecida de forma gratuita pelas instituições de ensino, são formas de manter um padrão educacional que seja interessante aos alunos, visto que a maioria deles tem acesso direto às mais diferentes formas de conhecimento.

Para Ibernón (2010), a formação continuada é entendida como parte do desenvolvimento profissional<sup>3</sup> que acontece ao longo da atuação docente, pode possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, contextualizar novas circunstâncias e resignificar a atuação do professor. Trazer novas questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática permite articular novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo que envolve a formação.

Candau (1997) apresenta três aspectos fundamentais para o processo de formação continuada de professores: a escola, como locus privilegiado de formação; a valorização do saber docente; e o ciclo de vida dos professores. Isto significa dizer que a formação continuada precisa: primeiro, partir das necessidades reais do cotidiano escolar do professor; depois, valorizar o saber docente, ou seja, o saber curricular e/ou disciplinar, mais o saber da experiência; por fim, valorizar e resgatar o saber docente construído na prática pedagógica (teoria + prática).

A formação continuada de professores no Brasil possui uma trajetória histórica e sócio-epistemológica marcada por diferentes concepções, que não se constituíram a priori, mas que vêm emergindo das diversas concepções de educação e sociedade presentes na realidade brasileira. No entanto, foi especificamente na década de 1990 que a formação continuada passou a ser considerada uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor. (NÓVOA, 1991; ESTRELA, 1997; GATTI, 1997; VEIGA, 1998).

Sabemos que existem algumas complexidades que circundam a proposta de formação continuada. Além de ser um meio de enriquecer o currículo do docente, é uma forma de melhorar o nível de ensino e o aprimoramento do profissional, beneficiando o professor que se capacita para além da sala de aula.

No que diz respeito às políticas de formação docente e Educação Profissional, Araújo (2008, p.57) acrescenta que:

No atual debate sobre a educação profissional e, especificamente, acerca da formação docente para a Educação Profissional, tem sido muito presente a visão dicotômica, que pode ser visualizada na separação e distinção entre profissionalização<sup>7</sup> e escolarização<sup>8</sup> (visão dissociativa) ou como a “soma” da profissionalização com a escolarização. Acrescidas a isso, temos também a consolidação de atividades curriculares voltadas para desenvolver separadamente as capacidades do pensar e as capacidades para o fazer revela tal perspectiva, que divide os formadores da educação profissional em educadores de formação geral e educadores de formação técnica, dificultando, muitas vezes, a aproximação entre suas ações e a visualização do conjunto de suas práticas/teorias e, portanto, do processo didático da educação profissional.

Ao pesquisar sobre as políticas públicas de formação docente no IFRN, encontramos, no Projeto político pedagógico (PPP, 2013), uma seção que trata das políticas de educação superior e de graduação. Nesse espaço, há uma discussão sobre os cursos voltados para a formação docente, dentre os quais encontramos o PIBID como Política de Educação, que desenvolve uma atividade inserida na prática dos cursos de licenciatura do IFRN, como forma de proporcionar aos licenciandos práticas de ensino e vivências acadêmicas.

Diante disso, o Programa surgiu como uma possibilidade no sentido de contribuir para uma melhor interação entre licenciandos, professores, educação básica e universidade. Sobre isso, Braibante (2012) destaca que se trata de um projeto que tem se consolidado como uma iniciativa muito importante no que diz respeito à formação inicial dos acadêmicos das licenciaturas e vem preencher uma lacuna existente na maioria dos currículos, bem como nos órgãos de fomento, para o desenvolvimento de projetos na área de ensino. Nesse contexto de

---

<sup>7</sup> De acordo com Nóvoa (1992, *apud* Mark Ginsburg, 1990) “A *profissionalização* é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarianização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a standardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à atividade laboral” (NÓVOA, 1992, p. 11 *APUD* MARK GINSBURG, 1990, p.335).

<sup>8</sup> Segundo Faria Filho (2002), dois sentidos são atribuídos ao termo *Escolarização* que estão intimamente relacionados. *Num primeiro*, escolarização pretende designar o estabelecimento de processos e políticas concernentes à organização de uma rede, ou redes, de instituições, mais ou menos formais, responsáveis seja pelo ensino elementar da leitura, da escrita, do cálculo e, no mais das vezes, da moral e da religião, seja pelo atendimento em níveis posteriores e mais aprofundados. *Num segundo*, entende-se por escolarização: “O processo e a paulatina produção de referências sociais tendo a escola ou a forma escolar de socialização e transmissão do conhecimento, como eixo articulador de seus sentidos e significados. Neste caso a nossa atenção estará voltada para o que temos chamado de “consequências” sociais, culturais e políticas da escolarização, abrangendo questões relacionadas ao alfabetismo, ao reconhecimento ou não de competências culturais e políticas dos diversos sujeitos sociais e a emergência da profissão docente no Brasil” (FARIA, 2002, p. 16).

formação, Stanzani (2012) admite que o PIBID surge fundamentado nos resultados das pesquisas para suprir os espaços deixados no processo formativo e que o mesmo tem possibilitado aos estudantes das licenciaturas melhores perspectivas quanto à profissão docente

Percebemos que essas políticas acabam envolvendo a prática do licenciando como meio de construção de sua formação docente; aliada a essa formação, encontramos também um interesse na modalidade de Educação Profissional de nível superior oferecida pelo IFRN. Compreendemos, ao analisar o PPP, que o próprio Instituto aponta para a relação entre a formação de professor e exercício da profissão docente, ao afirmar que:

A relação entre formação do professor e exercício da profissão docente pressupõe que os saberes sejam construídos por meio de ações integradoras e contextualizadas. Nesse sentido, entendemos que o conhecimento pedagógico é oriundo das práxis, do agir concreto e da ação-reflexão-ação do profissional docente. (PPP/IFRN, 2013, p.138).

Ainda de acordo com o PPP/IFRN (2013), ser profissional docente requer, portanto, a mobilização de saberes teóricos e práticos capazes de propiciar o desenvolvimento de bases estruturantes do exercício profissional. Tais bases viabilizam a reflexão sobre a atividade docente, permitindo que os professores construam saberes em um processo contínuo de formação, assim, com base em Tardif (2002).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior está direcionada a reversão do quadro da educação brasileira, com a ruptura do círculo vicioso "inadequação da formação do professor-inadequação da formação do aluno...". Reforça-se a exigência para cursos de formação que supram, não só as deficiências resultantes do distanciamento entre o processo de formação docente e sua atuação profissional, mas também a necessidade de preparar um professor afinado com práticas pedagógicas, voltadas para a construção de competências e habilidades.

No momento histórico contemporâneo, a relação de compromisso do professor para com a profissão que abraçou está sendo ofuscada por múltiplas orientações, inclusive pela relação capital-trabalho, geradora de crises de autoridade e identidade dos docentes arrastando-os ao casuísmo declarado, fazendo com que os educadores percam a “esperança” no objeto do desenvolvimento de seu papel social, a educação como processo de emancipação humana (LIMA, 2010).

Ainda nesse contexto, muito se fala sobre o professor ser considerado um trabalhador ou não. Sobre isso, Moura (2014, p. 10) afirma que: “o professor integra a classe trabalhadora. Portanto, o pressuposto aqui assumido é a condição de trabalhador do professor”. Nesse contexto, recorremos a Kuenzer (2011) que aborda a problemática da formação docente as ações desenvolvidas nos cursos formais nas instituições de ensino superior. De acordo com a autora, ao circunscrever a formação a cursos, além de atribuir a eles um papel que excede seus próprios limites, deixam de ser consideradas as dimensões pedagógicas presentes nas relações sociais e produtivas e, em particular, no trabalho docente, certamente mais efetivas do ponto de vista formativo que os próprios cursos de formação. A consolidação de atividades curriculares, voltadas para desenvolver separadamente as capacidades do pensar e as capacidades para o fazer, revela tal perspectiva, que divide os formadores da educação profissional em educadores de formação geral e educadores de formação técnica, dificultando, com isso, muitas vezes, a aproximação entre suas ações e a visualização do conjunto de suas práticas/teorias e, portanto, do processo didático da educação profissional.

Contudo, é por meio do trabalho que o professor, como os demais trabalhadores, ao mesmo tempo em que é submetido pelo capital ao processo de produção de valor - para a própria valorização desse mesmo capital, e não em benefício dos trabalhadores -, pode contribuir para a transformação desta mesma realidade, formando consciências capazes de compreender criticamente as relações capitalistas com vistas à sua superação (KUENZER, 2011).

A ideia de uma licenciatura específica, talvez, não seja a mais conveniente, considerando a diversidade de cursos e as especificidades das áreas temáticas. Do mesmo modo, identificamos inconvenientes na exigência de um “aperfeiçoamento” para que os bacharéis possam exercer a docência na educação profissional. Seja a licenciatura, seja a especialização, haverá perdas e ganhos que, depois de avaliados, indicarão o mais adequado em cada contexto (ARAÚJO, 2016).

Nunca foi discutido tanto sobre a importância da formação continuada de professores, como nos dias atuais; temos uma geração que está sempre pondo em dúvida os conhecimentos e saberes do docente. Todavia, conforme Nóvoa (1999 *apud* Wengzynski e Tozetto, 2012, p. 2):

Conhecer o professor, sua formação básica e como ele se constrói ao longo da sua carreira profissional são fundamentais para que se compreendam as práticas pedagógicas dentro das escolas. Entendemos que se tornar professor, é um processo de longa duração, de novas aprendizagens e sem um fim determinado.

Partindo desse pressuposto, entendemos que a formação continuada é uma parte do processo de formação docente, já que um professor nunca estará totalmente formado, sempre haverá algo novo a ser aprendido. Por isso, entendemos que a formação continuada tem ligação direta com o professor, por lhe oferecer possibilidades de transformação e aprimoramento de suas práticas pedagógicas, além de ajudá-lo a se adaptar às mudanças contínuas no contexto escolar. Sobre formação continuada, Imbernón (2010, p.75) diz que:

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos.

Entendemos, dessa forma, que mais do que melhorar a formação profissional por meio da continuidade do estudo, o professor tem melhor desenvolvimento pessoal. Partindo dessa perspectiva, a formação continuada ganha cada vez mais espaço, pois permite aproximação entre o processo de mudança no meio educacional e o docente. No entanto, não basta que o professor participe de novos processos de formação apenas porque o sistema os obriga, visto que nesse caso não haverá mudanças significativas na prática escolar. Para que a formação realmente surta o efeito esperado, conforme Hargreaves (2002, p.115) “Uma inovação bem-sucedida implica mais do que aperfeiçoar habilidades técnicas. Ela também estimula a capacidade de compreensão dos professores em relação às mudanças que estão enfrentando”.

Existem ainda muitas lacunas quanto ao desenvolvimento educacional do aluno, não se pode confirmar que, ao fazer parte de formações, o professor vá conseguir resolver as dificuldades de todos os alunos, mas possibilitará uma visão mais ampla sobre as peculiaridades dos mesmos. Deficiências, como as de transmissão de conhecimento<sup>9</sup> ou a falta de inovação metodológica, findam por provocar um pouco de desinteresse e indiferenças por parte dos alunos; em contrapartida, muitos professores também se sentem desestimulados com algumas formações, que não contribuem praticamente em nada com as suas atividades no ato de docência. Candau (1996) indica alguns aspectos que podem servir de estímulo para a formação continuada de professores, um deles é a escola como *lócus* privilegiado, ou seja, que aquilo a que ele está estudando possa ser aplicado em sala de aula. O professor precisa ser

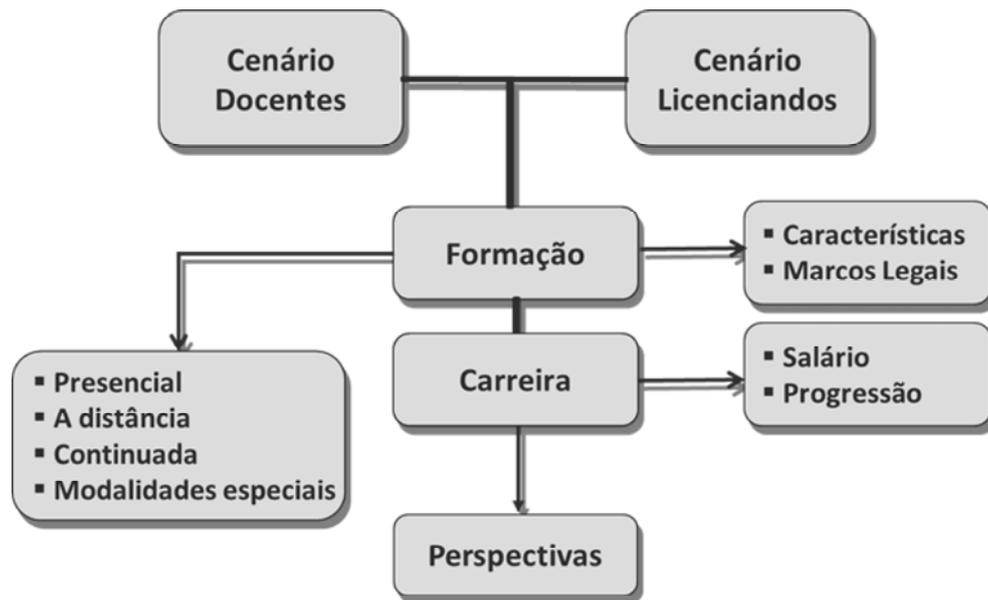
---

<sup>9</sup> De acordo com o site, o Mundo dos Negócios (2017, p.01), o conceito de Transmissão do Conhecimento “É a atribuição de conhecimento como um conteúdo que pode circular pelo espaço, por diferentes veículos. Esse conhecimento é composto da sua ligação com o meio, com a informação e a experiência”.

valorizado e respeitado, ter tempo disponível para estudar e tornar-se um profissional cada vez mais capacitado.

Em relação à Formação Continuada, Gatti e Barretto (2009) trazem uma ilustração acerca do cenário da formação docente no Brasil, conforme ilustra a imagem a seguir:

Fluxograma 01 - Professores no Brasil: impasses e desafios



Fonte: Adaptado de Gatti, Barreto (2017).

Em relação a essa ilustração, as referidas autoras abordam sobre: o cenário da formação docente e licenciaturas; as formas como ocorrem essa formação; se a mesma acontece na forma presencial, à distância, continuada ou na modalidade especial, como é o caso da Educação Profissional. Ainda é notório perceber que essa formação acontece dentro dos marcos legais; discutem também o plano de carreira, o salário e suas progressões e dão outras perspectivas que tratam dos professores no Brasil, seus desafios e impasses que perpassam esse cenário.

No contexto da formação continuada, as autoras apontam: que ela é organizada com pouca sintonia sem articulação com as necessidades e dificuldades dos professores e da escola; que a maioria dos formadores não têm conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão a formar; que os programas não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores. Diante disso, as dificuldades em prosseguir

com a nova proposta, após o término do programa e a descontinuidade das políticas e orientações do sistema, dificultam a consolidação dos avanços alcançados.

As próprias instituições de ensino encorajam a participação de seus professores para a formação continuada. No entanto, essa é aconselhável não apenas para professores que estão em início de carreira, que poderão descobrir novas metodologias, mas também para professores com mais experiência, os quais poderão perceber melhor como são as novas técnicas de ensino e de aprendizagem, que podem facilitar a apropriação dos alunos sobre os assuntos discutidos. Neste sentido, o PIBID tem se tornado uma política pública de formação docente de fundamental importância para o campo de trabalho dos licenciandos logo no início de sua formação.

### 2.3 O PIBID COMO MECANISMO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

O PIBID como já foi supracitado, é um programa desenvolvido e financiado pela CAPES desde o ano de 2007, tendo como objetivo geral aperfeiçoar e melhorar a qualidade da educação básica, buscando sua valorização pela formação inicial e continuada dos professores. O programa não possui a finalidade de desenvolver ensino, pesquisa e extensão (princípios fundamentais das IES), mas projetos de ensino, tendo como eixo central a docência e mantendo interface com a pesquisa e extensão, especialmente na articulação universidade/escola básica.

O PIBID, além da formação inicial, trabalha com o processo de formação continuada para professores da escola conveniada ao subprojeto atuante e a universidade. A formação continuada não foi objeto vislumbrado pela CAPES. compreendemos que a essa formação continuada tem constituído fruto de diversas pesquisas dentro dos estudos de formação de professores. Essa formação continuada acontece com sujeitos envolvidos no programa como por exemplo, professores supervisores do IFRN e das escolas de educação básica estadual, coordenadores de área e coordenador geral. Para tanto, esse espaço valoriza e fortalece a formação continuada do professor seja ele das instituições formadoras ou das redes municipais e estaduais conveniadas aos subprojetos.

A formação continuada é um dos fatores de grande importância para o desenvolvimento do professor, a participação de professores nos programas formativos de incitação à docência é uma grande vantagem, mais que isso, é uma necessidade emergente dos cursos de licenciatura. Em face disso, o PIBID, como um Programa Institucional de governo

tem um caráter de formação continuada para os professores da rede pública de ensino do país, fazendo destas peças de encaixe à formação para estes licenciandos.

Sobre a formação inicial e continuada de professores, no contexto das influências para que novos modos de formação fossem incluídos e cada vez mais naturalizados como os ideais para uma “nova sociedade” produtiva e globalizada, algumas destas agências, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), são exemplos de instituições que vêm influenciando a educação (DIAS, 2013).

A necessidade de preparar o professor para atuar em sala de aula nos dias atuais é preponderante para um ensino qualificado, uma vez que, vários são os problemas que a educação brasileira está vivenciando, destacando a falta de valorização profissional, com a ausência de políticas públicas voltada para auxiliar e resguardar o docente de todas essas problemáticas que concerne à esfera educacional (Trindade *et al*, 2012). Para Romanowski (2009, p. 138) “A formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece em continuum, iniciada com a escolarização básica, que de pois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e no mercado de trabalho”.

Uma das características da sociedade contemporânea é o fato de que o conhecimento é um dos principais valores, o qual, na atualidade, está diretamente relacionado com o nível de formação de seus cidadãos e da capacidade de inovação e empreendimento que eles possuem. Nos dias atuais, os conhecimentos têm data de validade, e isso nos obriga, agora, mais que nunca, a estabelecer garantias formais e informais para que os cidadãos e profissionais atualizem constantemente sua competência. Ingressamos em uma sociedade que exige dos profissionais uma contínua atividade de formação e aprendizagem (ANTUNES, 2009).

Nos últimos anos, o debate sobre a formação de professores tem sido cada vez mais estimulado, considerando: o aumento da demanda quantitativa de profissionais da educação, bem como a necessidade de formação continuada que contemple os desafios de um mundo globalizado; a reflexão acadêmica realizada nas IES sobre a formação de professores; e o aporte jurídico dado a essa problemática pela LDBEN – Lei nº. 9.394/96 -, nos artigos 61, 62, 63 e 67.

Sobre os referidos artigos, temos que: o 61 trata discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação; o 62 refere-se à formação de docentes para atuar na educação básica, determinando que a mesma ocorre 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. O artigo 63 trata sobre: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. O artigo 67 se direciona para os sistemas de ensino que promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público.

Essas determinações legais corroboram com a conjugação entre a demanda, o debate de possibilidades e o aporte legislativo, que viabilizam as políticas públicas educacionais como, por exemplo, a criação do PIBID.

Entre 2003 a 2010, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, alguns programas foram criados e ampliados com a finalidade de desenvolver políticas de formação de professores no Brasil, buscando melhorias para categoria docente. Com o passar do tempo, alguns desses programas se tornaram políticas de formação caráter de importante, como por exemplo, o PIBID, bem como foram e ainda vêm sendo desenvolvidos junto às agências de fomento ligadas a educação, como à CAPES.

De acordo com a Portaria Normativa nº16, de 23 de dezembro de 2009, que regulamenta o PIBID, esse Programa tem por finalidade o fomento à iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior, aprimorando a qualidade da formação docente em curso presencial de licenciatura de graduação plena, e, contribuindo para a elevação do padrão de qualidade da educação básica. Enfatizamos que no ano seguinte, em 2010, o Programa estendeu-se também para as IES Comunitárias.

Citamos outros programas de formação docente, como: o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), criado no ano de 2006, cujo objetivo era o de fomentar e elevar a qualidade dos cursos de licenciatura das instituições públicas de ensino superior, autorizadas à formação do magistério para a educação básica, visando à valorização da profissão; o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), instituído em 2009, que tinha por objetivo induzir e fomentar o desenvolvimento profissional de professores da educação básica em exercício, a fim de que esses profissionais se adequem às exigências da LDBEN 9.394/96 e a outros documentos normativos (MATOS, 2016, p.11).

O PIBID vem se despontando como uma política atuante nos problemas que vêm se desenhando historicamente sobre a formação inicial de professores, na formação continuada de professores supervisores da educação básica, mas também, como uma política perceptível na universidade, escola e campo científico. Nesse sentido, entendemos que não existem espaços, no mundo atual, para políticas educacionais descontextualizadas do fazer pedagógico.

### **2.3.1 PIBID: análise da lei que o institui**

Implementado pela primeira vez em 2007, pelo Edital MEC/Capes/FNDE (BRASIL, 2007), e regulamentado pela Portaria da CAPES, nº 72, de 9 de abril de 2010 (BRASIL, 2010a), Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010 (BRASIL, 2010b) e Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013 (BRASIL, 2013), O PIBID é desenvolvido por IES em parceria com escolas públicas de educação básica, concedendo bolsas de Iniciação à Docência (bolsas ID) para estudantes de licenciatura, bolsas para professores da escola básica da rede pública (professores supervisores) e para professores de universidades (professor coordenador institucional e professor coordenador de área).

Além da publicação do primeiro edital em 2007, foram publicados outros para o Programa, nos anos de 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013. Destacamos os seguintes objetivos do PIBID:

**I** - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; **II** - contribuir para a valorização do magistério; **III** - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; **IV** - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; **V** - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e **VI** - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010b, p.01).

Através do Decreto da Lei deferida que institui o PIBID, é conferido o Art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no Art. 2º, § 2º, da Lei nº 7.219/2010, em que o Art. 1º diz que:

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira (BRASIL, 2010, p.1).

A partir desse Decreto, podemos perceber que o bolsista estudante de licenciatura, regularmente matriculado em um curso de licenciatura e que integra o projeto institucional da instituição de educação superior, com dedicação de carga horária mínima de trinta horas mensais ao PIBID, passa participar do Programa, que oferece uma prática de sala de aula necessária para sua formação e prática profissional.

Em relação a execução desse Programa, nas escolas de atuação, o Art. 7º, da Lei nº 7.219/2010, diz que o PIBID deverá ser executado, exclusivamente, em escolas de educação básica das redes públicas de ensino, vedada a alocação de estudantes bolsistas em atividades de suporte administrativo ou operacional.

O Parágrafo único da Lei que instituiu o PIBID quando tratado sobre a forma de avaliação dos bolsistas diz que: “a atuação dos estudantes bolsistas deverá ser planejada, acompanhada e avaliada pelos professores coordenadores e supervisores, em atendimento às disposições do projeto institucional” (Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010), sobre a importância do PIBID na formação e construção da formação docente. Sobre isso, Costa *et al* (2003, p. 9) vêm afirmar que:

O conjunto de atribuições provenientes do PIBID em seu caráter mais particular permite ainda que os licenciandos a partir do cotidiano, das experiências e das mais variadas atividades que aqui já foram citadas deem início a construção da sua identidade profissional docente, bem como permite obter os saberes necessários ao exercício da sua prática profissional, contribuindo assim para a formação de um professor crítico e reflexivo dotado de saberes e técnicas que lhes são concernentes ao ato da sua profissão.

O Programa tem uma grande importância, não somente para os bolsistas, como também para as escolas públicas onde são realizadas as ações do PIBID. Com esse Programa,

todos têm ganhado, de alguma forma, o alunado, os professores e toda a comunidade escolar inserida. Porém, o maior ganhador é o bolsista, que tem a oportunidade de construir a sua prática docente através da sua participação no cotidiano escolar por meio de experiências que o mesmo desenvolve junto aos seus supervisores.

Confirmando ainda mais a grande importância e suas conquistas, o PIBID é sancionado pela Presidente da República, na Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, alterando a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

Nessa perspectiva, à qualificação da formação dos professores no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96) pode ser consideradas um marco que impulsionou as reflexões sobre as necessidades que o contexto educacional exige do profissional. A LDB/96 abriu novas discussões referente a formação e qualificação dos profissionais da educação, principalmente com o artigo 62 da LDB/96 Brasil (1996), que trata da formação continuada ou formação em nível superior, e estabelece que:

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

Portanto, compreendemos que os processos proporcionados no contexto educacional, e as políticas públicas, apresentadas nas LDBs, que gerem a educação, sinalizam novas aberturas, têm feito grande diferença na qualificação da formação docente. Por exemplo, o PIBID, que foi criado pela CAPES, e tem tido grande relevância na formação docente inicial, e ainda, grande importância para a formação continuada dos professores supervisores; o Programa tem a intenção de contribuir na elaboração e prática de projetos pedagógicos de formação professores e a difusão de conhecimentos em relação a qualificação de professores de forma inicial e continuada.

Ao considerarmos as dificuldades históricas, que perpassam o cotidiano escolar, evidenciam a relativa qualidade no desempenho discente, o desestímulo em relação ao processo ensino-aprendizagem, as dificuldades de relacionamento professor-aluno, o campo educativo revela-se como espaço promissor para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, cujo horizonte seja a melhoria da qualidade do ensino.

Aos desafios colocados para elevar a qualidade na formação de professores, novas respostas foram sendo construídas pelas IESs e suas unidades, em um movimento de criação de um fértil debate ao longo dos anos.

Stanzani, Broietti e Passos (2014, p.4) afirmam que:

O PIBID, por meio de convênios e acordos de cooperação com as redes de educação básica dos municípios e estados, prevê a colaboração de bolsista de iniciação nas atividades de ensino e aprendizagem desenvolvidas nas escolas públicas, permitindo a este atuar em diferentes realidades.

A CAPES concede cinco modalidades de bolsa aos participantes do projeto institucional com seus devidos valores correspondente ao público alvo, conforme apresentado a seguir:

Quadro 3- Modalidade de bolsas conferidas pela CAPES ao PIBID

<b>MODALIDADES DE BOLSAS</b>	<b>PÚBLICO-ALVO</b>	<b>VALOR DA BOLSA</b>
Iniciação à docência	Estudantes de licenciatura das áreas abrangidas pelo subprojeto	R\$ 400,00
Supervisão	Professores de escolas públicas de educação básica que supervisionam, no mínimo, cinco e, no máximo, dez bolsistas da licenciatura.	R\$ 765,00
Coordenação de área	Professores da licenciatura que coordenam subprojetos.	R\$ 1.400,00
Coordenação de área de gestão de processos educacionais.	Professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na IES	R\$ 1.400,00
Coordenação institucional	Professor da licenciatura que coordena o projeto PIBID na IES.	R\$1.500,00

Fonte: Adaptado de CAPES (2017).

A bolsa proporciona ao discente a possibilidade de antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a Educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais de Educação Básica. Tratamos, portanto, da possibilidade de relacionar a teoria e a prática, num processo dialético entre universidade e escolas parceiras.

Nesse contexto, observamos que na atualidade é bastante discutida a questão da formação dos futuros professores, com pontos voltados para a identidade docente,

planejamento, avaliação, e tantas outras discussões advindas das necessidades vigentes dos educadores. Tais discussões referentes a formação de professor advêm de pesquisas desenvolvidas por: Rios (2001), Gatti (2003), Nóvoa (1998) e tantos outros, que refletem nas dificuldades do ensino que se tem atualmente e como se encontra a situação real da educação básica pública.

O PIBID pode ser considerado uma proposta inovadora por favorecer a inserção dos alunos de licenciatura nas escolas públicas, nas diversas atividades diárias da escola, como planejamento, avaliação, estudos, sempre orientados e acompanhados pelo professor-coordenador de área e o professor-supervisor.

O fomento à iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior, aprimorando-lhes a qualidade da formação docente em curso presencial de licenciatura de graduação plena e contribuindo para a elevação do padrão de qualidade da educação básica (BRASIL, 2009, p. 91).

O PIBID é importante para a formação acadêmica, pois possibilita que o discente vivencie a realidade escolar através de projetos de iniciação a docência, pois, a partir dele é possível fazer a aproximação teórica do campo empírico. Nesse contexto, fica evidente que tal Programa propicia uma formação diferenciada por meio da prática compensando as lacunas, ainda existentes na grade curricular do curso de licenciatura.

Freire (1996, p. 39) analisa que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática, é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Assim sendo, ressaltamos que é relevante vivenciar, refletir e reconstruir as práticas por intermédio do projeto, compartilhando as ideias e discussões desenvolvidas no período, atendendo a demanda existente em prol da educação emancipadora, significativa e democrática, ou seja, um desafio posto para o professor do século XXI. De acordo com Vasconcellos (2001, p. 41), “todo o trabalho em sala de aula que fazemos com o conhecimento, tanto em termos de forma quanto de conteúdo, deve estar vinculado a esta finalidade maior da escola que é compromisso com a humanização”. É por meio das experiências que podemos refletir nossa aprendizagem, durante a construção do conhecimento.

[...] o conhecimento não é dado nem na bagagem hereditária nem nas estruturas dos objetos: é construído, na sua forma e no seu conteúdo, por um processo de interação radical entre o sujeito e o meio, processo ativado pela ação do sujeito, mas de forma nenhuma independente da estimulação do meio. O que se quer dizer é que o meio, por si só, não constitui estímulo. E o

sujeito, por si só, não se constitui sujeito sem mediação do meio; meio físico e social. É nesta direção que vai a concepção piagetiana de aprendizagem: sem aprendizagem o desenvolvimento é bloqueado, mas só a aprendizagem não faz o desenvolvimento. O desenvolvimento é a condição prévia da aprendizagem; a aprendizagem, por sua vez, é a condição do avanço do desenvolvimento (BECKER 1993, p. 25).

O PIBID vem fortalecer a formação inicial, considerando as conexões entre os saberes que se constroem na universidade e os saberes que cotidianamente são produzidos e se entrecruzam nas unidades escolares. A experiência real do professor em exercício na educação básica é relevante por enriquecer a formação inicial e profissional dos licenciandos bolsistas do programa, uma vez que estes entram em contato direto com a realidade vivenciada diariamente pelos professores de ensino fundamental e de ensino médio.

O supracitado Programa busca o desenvolvimento acadêmico, tendo em vista, que o PIBID proporciona aos bolsistas uma experiência significativa, dando embasamento teórico e prático para as experiências que permeiam o contexto escolar. No entanto, ressaltamos que nenhuma formação docente se dá pela neutralidade, mas, sim, pelos conflitos existentes nos diversos contextos.

Nessa perspectiva, o PIBID procura desenvolver a formação profissional através das produções científicas desenvolvidas no decorrer da trajetória acadêmica, tais como publicações de artigos, resumos, participações em eventos e ainda as produções de cunho cultural (apresentações teatrais e musicais, entre outras atividades). Sendo assim, as ações como: auxílio em sala de aula, recreação, práticas de incentivo à leitura, oficinas etc., que foram desenvolvidas durante o projeto, proporcionaram um novo olhar sobre a formação docente, ou seja, a revalorização e um novo conceito sobre o que é ser professor e as implicações diárias enfrentadas por este profissional; sendo este, muitas vezes, julgado a partir de um ponto de vista pragmático como elemento secundário no processo educativo tornando a sua atuação reprodutivista e limitada.

Os objetivos do programa estão relacionados não apenas à formação inicial, mas também à valorização da profissão no contato com a realidade escolar, na formação continuada e na articulação entre a teoria acadêmica e a prática escolar (CAPES, 2013, p.01).

Diante do exposto, a vivência no programa proporciona interatividade entre a pesquisa e a formação docente crítica-reflexiva à medida que torna a aprendizagem significativa, baseando-se nos diversos contextos e conflitos, que permeiam o campo educativo. Assim

sendo, ressaltamos que é relevante vivenciar, refletir e reconstruir as práticas por intermédio do projeto, compartilhando as ideias e discussões desenvolvidas no período, atendendo a demanda existente em prol da educação emancipadora, significativa e democrática.

Quadro 4 – Subprojetos PIBID IFRN

<b>Instituição</b>	<b>Licenciaturas</b>	<b>Número de Coordenadores</b>	<b>Número de Bolsistas de ID</b>	<b>Número de supervisores</b>	<b>Número de Escolas</b>	<b>Cidade onde o subprojeto acontece</b>
<b>IFRN</b>	Biologia / <i>Campus</i> Macau	2	29	4	3	Macau
<b>IFRN</b>	Física / <i>Campus</i> Caicó	2	21	4	4	Caicó
<b>IFRN</b>	Física / <i>Campus</i> João Câmara	2	30	4	4	João Câmara/Poço Branco
<b>IFRN</b>	Física / <i>Campus</i> Natal Central	2	27	3	3	Natal
<b>IFRN</b>	Geografia / <i>Campus</i> Natal Central	2	29	5	4	Natal
<b>IFRN</b>	Informática / <i>Campus</i> Natal Zona Norte	2	27	4	4	Natal
<b>IFRN</b>	Interdisciplinar / <i>Campus</i> Ipanguaçu	2	40	4	2	Ipanguaçu/Açu
<b>IFRN</b>	Interdisciplinar / <i>Campus</i> Santa Cruz	2	35	4	4	Santa Cruz/São Bento do Trairi /Lajes Pintadas/Campo Redondo
<b>IFRN</b>	Letras - Espanhol / <i>Campus</i> Natal Central	2	35	6	6	Natal
<b>IFRN</b>	Letras - Espanhol / Polo UAB Marcelino Vieira - Centro	1	12	3	3	Natal/ Marcelino Vieira/ Caraúbas

<b>IFRN</b>	Matemática / <i>Campus</i> Mossoró	1	10	1	1	Mossoró
<b>IFRN</b>	Matemática / <i>Campus</i> Natal Central	2	35	5	5	Natal
<b>IFRN</b>	Matemática / <i>Campus</i> Santa Cruz	2	36	5	5	Santa Cruz/Campo Redondo/ Lajes Pintadas
<b>IFRN</b>	Química / <i>Campus</i> Apodi	2	29	4	2	Apodi
<b>IFRN</b>	Química / <i>Campus</i> Currais Novos	3	48	5	5	Currais novos/Acari
<b>IFRN</b>	Química / <i>Campus</i> Pau dos Ferros	1	17	3	3	Pau dos Ferros/Marceli no Vieira
<b>TOTAL</b>	<b>16</b>	<b>30</b>	<b>460</b>	<b>64</b>	<b>58</b>	<b>16</b>

Fonte: Adaptado de Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do RN. (2018).

Acerca dos subprojetos PIBID/IFRN e seus dados atualizados, podemos constatar que existem, de acordo com o quadro acima, 16 subprojetos do PIBID IFRN, com um total de 30 coordenadores de área, 64 professores supervisores, 460 bolsistas atuando junto a 58 escolas conveniadas em 16 cidades no RN.

Carecemos refletir de forma mais intensa a formação de e a melhoria das condições da educação pública. Precisamos discutir com mais propriedade temas refletidos tanto por especialistas da área da educação e professores, quanto por documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e 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 (BRASIL, 2015). Nesse contexto, a formação de professores, tanto inicial como continuada precisa ser discutida acerca do que vem se constituindo a partir de Leis e diretrizes. Compete refletir sobre qual é o nosso papel enquanto educadores.

Ao longo do ano de 2015, notamos diversos conflitos das políticas educacionais e econômicas no PIBID, como, por exemplo, o corte de vagas, o corte das verbas de custeio, declarações e comunicados dos órgãos oficiais que geraram um clima de instabilidade para os bolsistas em relação a continuidade do programa, o que impossibilitaria aliar teoria a prática no início da graduação e sua empiricidade no campo de trabalho importante para sua formação docente. Todos esses conflitos tem relação com a nova perspectiva política.

### 2.3.2 Formação docente: elementos conceituais

É muito comum sobre a formação de professores que regressaram de cursos superiores o registro de que eles nunca estuaram sobre os elementos conceituais influenciadores da formação docente, não tiveram acesso a esse estudo de forma aprofundada, que muito mais comum estudar sobre estes conceitos na pós-graduação *Strictu Sensu*, sendo uma lacuna na graduação de formação de professor na perspectiva de Nóvoa, Tardif, no que diz respeito aos tipos de saberes, aos eixos e fios condutores dessa profissão. Nesse sentido, segue alguns conceitos fundamentais para que a formação continuada do professor atenda essa lacuna da formação. E além de atender essa demanda o PIBID é um programa que permite ter esse leque de produção do conhecimento a partir de estudos como esta pesquisa que potencializa outros estudos sobre temáticas de formação docente.

A formação de professores está no centro dos debates no Brasil. Na atual conjuntura, esperamos que os professores, as ações e as políticas de formação promovam a melhoria e a efetividade do processo de escolarização da totalidade da população brasileira. Sobre a formação docente, Freire (1997, p. 89) afirma que “[...] não somos apenas objeto da História, mas seus sujeitos igualmente. A partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógico”. Essa formação se dá no momento em que se busca a apropriação do conhecimento, tendo uma visão crítica e reflexiva através da ação de ensino-aprendizagem.

O mundo mudou, as pessoas mudaram. A simples constatação da velocidade em que ocorrem transformações em nossa vida cotidiana já nos mostra que estamos diante de uma nova sociedade, outra realidade que nos envolve e nos desafia. Para tanto, precisamos decifrar os enigmas da educação, que, segundo Gallo (1999), são colocados pela esfinge em uma dualidade insofismática: ou desvendamos ou somos engolidos pelo monstro. Ser engolido neste contexto significa defender o sistema educacional vigente, que, muitas vezes, produz uma ideologia que se materializa numa prática mecânica e irrefletida, num contexto puramente linear e mecanicista reprodutor do próprio sistema, ao invés de produzir para outra realidade, para outro mundo.

O perfil do professor para o século XXI solicita a construção de uma identidade profissional que não seja imutável, mas capaz de leituras aprofundadas sobre o fenômeno educacional. Tal perfil se caracteriza por um processo de construção do sujeito historicamente situado e tem haver com o que emerge da necessidade da sociedade em dado contexto e

momento histórico, tomando as finalidades educacionais da sociedade em seu conjunto para compreender o sujeito que se pretende formar.

“A prática educacional baseia-se nos objetivos por meio de uma ação intencional e sistemática para oferecer aprendizagem”, de acordo com Libâneo, (1994. p.13). Para tanto, faz-se necessário uma boa formação inicial desse profissional, em que ele possa, dentro de uma perspectiva breve de conceituação, entender que o saber é tido como o ato de ter ou incorporar conhecimento de algo, quer seja em nível teórico ou em nível prático.

[...] falar da carreira docente não é mais do que reconhecer que os professores, do ponto de vista do “aprender a ensinar”, passam por diferentes etapas, as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas (GARCIA, 1999, p. 112).

Assim, o saber passa a ser resultado de uma intervenção do homem em sua forma de produção da existência e/ou de sua ideia sobre a mesma e das manifestações dos fenômenos que privilegia, segundo a valorização e grau de importância que emprega ao objeto do conhecimento. E isso só será possível a partir dessa formação docente. Nóvoa (1995, p. 25), ao comentar sobre a formação de professores, esclarece que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Para que seja transformado o processo de formação dos docentes, é necessário o conhecimento de seus saberes, sua origem, para que se possa efetivar novas experiências, tendo em vista contribuir com mudanças significativas, em especial nas Práticas de Ensino, como parte da rede de saberes que formam a base de conhecimento da profissão. A renovação didática pode ser concretizada também pela renovação da formação pedagógica do professor. Assim, a profissionalização do ensino passa também pela formalização desse repertório de saberes capazes de orientar a prática educativa. Questões, como as formuladas por Tardif (2002, p.05), são respondidas através de diferentes pesquisas:

[...] quais são os saberes profissionais dos professores, isto é, quais são os saberes (conhecimentos, competências, habilidades, etc.) que eles utilizam efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir

seus objetivos? Em que e como esses saberes profissionais se distinguem dos conhecimentos universitários elaborados pelos pesquisadores da área de ciências da educação, bem como dos conhecimentos incorporados nos cursos de formação universitária dos futuros professores? (TARDIF, 2002, p.05).

Para Gauthier (1998), os saberes necessários ao ensino são: os saberes disciplinares (a matéria), os saberes curriculares, (o programa), os saberes das ciências da educação (o conjunto de saberes a respeito da escola), o saber experiencial (a jurisprudência particular), os saberes da tradição pedagógica (o uso) e os saberes da ação pedagógica (o repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada). Segundo Pimenta (2002, p. 20), “[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores”.

As rotinas e as guias de ação constituem um conjunto de esquemas que predizem o curso imediato dos acontecimentos na aula e a forma de como abordá-los. Elas ajudam a solucionar as atividades do dia-a-dia, principalmente, aquelas realizadas com frequência. É um saber que vai sendo constituído lentamente, em razão das influências do contexto escolar.

Ao tratar dos saberes docentes esclarece que o termo saber, envolve os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que os professores costumam saber, saber-fazer e saber-ser. Para o referido autor, os professores quando estão atuando profissionalmente, usam os saberes da formação profissional, os saberes das disciplinas, os saberes curriculares e os saberes da experiência (TARDIF, 2002, p.11).

Pimenta (1999, p. 20), referindo-se aos saberes docentes, considera que eles são constituídos em três categorias: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento (advindos da formação específica, ou seja, em matemática, ciências etc.) e os saberes pedagógicos, compreendidos como os que viabilizam a ação de ensinar.

Os referidos saberes são adquiridos na relação teoria-prática, na formação inicial e na continuada, e no percurso de toda prática profissional docente. Em razão da importância da prática é necessário compreendê-la em seu campo conceitual.

A formação de professores, precisamente para educação básica no Brasil nos últimos dez anos, vem sofrendo substantivas reformulações. As políticas educacionais, fundamentadas na legislação atual e nos documentos oficiais, quer seja em nível Nacional, Estaduais e Municipais em suas diferentes modalidades, vêm possibilitando um repensar dos cursos de

formação e a prática docente no que se refere a concepção, significado, estrutura, condições, clientela, *locus* de formação, exercício docente, entre outros.

Os saberes docentes são conhecidos na prática de ensino e visam a construção de conhecimento acrescido de complexas experiências geradoras de novos conhecimentos, atendendo à especificidade própria do ensino-aprendizagem, reconhecendo que não, necessariamente, se fazem nos limites de sala de aula, pois é local de ensino-aprendizagem precisa, antes de qualquer coisa, ultrapassar a sala de aula, criando interações entre conhecimentos contextuais. Sobre isso, Tardif (2006) acrescenta:

Entretanto a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. 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 (TARDIF, 2006. p.36).

Nessa perspectiva, percebemos na fala do autor supracitado que a construção do conhecimento busca integralizar o processo de ensino-aprendizagem acerca dos saberes disciplinares, curriculares e da prática docente.

A sala de aula age como um campo imaginário, caracterizando-se como recurso e suporte para a ação docente, assegurando o processo de ensino-aprendizagem. E esta responsabilidade, por sua vez, depende de como o docente se observa nas práticas que eternizam suas atividades como gerenciador de competências, as quais constroem identidades com outros seres sociais e políticos da problemática educacional (CHAVES, 2017).

Assim, o ambiente escolar também apresenta um turbilhão de alterações, pois as transformações na educação vão exigir da escola e do professor novas formas de lidar com o conhecimento, com o aluno e com o mundo. Diante disso, os desafios inerentes ao processo educativo são desdobrados em muitas situações inusitadas, principalmente, no que se refere à formação docente.

Neste contexto, a reflexão relativa ao exercício da formação docente é urgente. O significado de ser professor na atual sociedade, chamada de globalizada, informa que as concepções acerca da formação docente não podem ser ostentadas no imaginário do cotidiano, ou mesmo alardeadas por meras representações sociais.

Para tanto, atuar como docente na realidade atual requer uma ação diferente em relação a outros tempos, lidamos com novas expectativas e perspectivas e tudo isso exige do

docente uma nova forma de pensar sua prática em sala de aula, inclusive no que se refere qual é seu papel na sociedade. Antes, ser professor consistia em “[...] transmitir o conteúdo indiscutível a ser memorizado, num modelo de exposição que era acompanhado de exercícios a serem resolvidos pelos alunos e tinha o recurso da avaliação como controle rígido e preestabelecido [...]” (PIMENTA, 2008, p.147). Nesse contexto, Tardif (2005, p.145), em relação à tarefa do professor na atualidade, ressalta que:

[...] nos dias de hoje se entende que a tarefa do professor é outra e estes não podem mais se comportar como simples transmissores de conhecimento estáveis ou invariáveis e de uma cultura “eterna”: a cultura escolar, como também a cultura da sociedade, são envolvidas por um turbilhão. A multiplicação de inovações e de técnicas, a velocidade sempre maior com que é colocada em circulação e desaparecem objetos e saberes, certezas e ideias, provocam nos professores o sentimento de estar sendo continuamente ultrapassados.

Entendemos que são muitos os desafios intrínsecos a profissão docente, especialmente as atividades essenciais ao exercício da profissão, que são baseadas atrelada ao conhecimento dos alunos em salas de aula. Tardif (2005) diz que há outras responsabilidades, mais complexas, que envolvem enfrentamento de desafios próprios da atualidade, tais como novas organizações dos grupos sociais e a velocidade de troca de informações, entre tantos outros. Neste sentido, Oliveira e Lima (2002) dizem que para ser um bom docente é necessário que seja conhecedor dos acontecimentos do contexto sociocultural, tendo em vista que sempre estão acontecendo novos fatos, os quais necessitam ser discutidos em sala de aula com os alunos, para que os mesmos possam compreender os problemas sociais e suas determinações na vida cotidiana e em todas as dimensões, uma vez que a realidade exige um (a) professor (a) preparado adequadamente para dar conta de refletir criticamente sobre suas próprias visões de educação e sua natureza, e isso está relacionado com o processo de formação recebido por este profissional.

Entendemos que, neste contexto, as políticas voltadas para a formação docente ajudam a minimizar os desafios inerentes a profissão. No caso do PIBID, os futuros docentes aprendem na prática de sala de aula a lidar com esses desafios e a buscar soluções aliando a teoria vista no curso de licenciatura e prática proporcionada pelo programa na escola parceira que o programa é desenvolvido.

## 2.4 O PIBID E O REBATIMENTO PARA O CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA DO IFRN/MACAU

O IFRN atua nos cursos de licenciaturas, apresentando uma organização curricular, que, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da Instituição, observa os referenciais legais que norteiam as instituições formadoras e definem o perfil, a atuação e os requisitos básicos necessários à formação profissional do licenciado. Esses referenciais estabelecem competências e habilidades, conteúdos curriculares, modos de prática profissional, procedimentos de organização e de funcionamento dos cursos (PPP/IFRN 2012).

Os Institutos Federais, no ato de sua criação, surgem como instituições de ensino aptas a ministrarem cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo, nas áreas de Ciências e Matemática, e para a Educação Profissional (BRASIL, 2008).

No âmbito do estado do Rio Grande do Norte, a oferta do Curso Superior de Licenciatura em Biologia, na modalidade presencial, através de seus conhecimentos, assume um importante papel para o desenvolvimento sócio-educativo potiguar, através da formação de futuros profissionais que possam atuar na discussão de questões que envolvam o conhecimento biológico associando-os aos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais. Isso se faz necessário, frente às transformações que o conhecimento biológico sofreu nas últimas décadas que fizeram emergir questões relacionadas à biotecnologia e biodiversidade, e, principalmente, pelos inúmeros problemas gerados pelo mau uso dos recursos naturais, de modo a contribuir com a formação de indivíduos capazes de buscar soluções que visem ao equilíbrio do progresso tecnológico e da qualidade de vida, permitindo-os a se posicionar de forma crítica, reflexiva e ética diante das transformações da sociedade.

Nesse sentido, a implantação da Licenciatura em Biologia atende, no âmbito do estado do Rio Grande do Norte, às demandas geradas por esse contexto social e político, aos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao Plano de Desenvolvimento da Educação, assim como à função social e às finalidades do IFRN. Assim, no currículo dos cursos superiores de licenciatura, a formação de professores é concebida como ação educativa e processo pedagógico intencional, construído a partir de relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais articulam conceitos, princípios, objetivos pedagógicos e conhecimentos científicos, numa perspectiva da formação integral do aluno valorizando uma aprendizagem significativa (ZABALA, 1998). O IFRN, ao propor um perfil diferenciado de cursos de

licenciatura, inova pedagogicamente sua concepção de formação de professores, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, levando em conta o diálogo entre os saberes de diferentes áreas do conhecimento, a produção de conhecimento na área de formação docente e a necessária articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Macau é um município do estado do Rio Grande do Norte (Brasil). A cidade está localizada na mesorregião central, possui uma área territorial de 788 km<sup>2</sup>. Em relação aos aspectos econômicos, o município é um grande produtor de sal marinho (uma das principais do Brasil), petróleo e de pescados, sendo um dos maiores produtores nacionais de sardinha. A cidade é bastante conhecida na região por seu carnaval, o que atrai visitantes de quase todo o estado do Rio Grande do Norte. A referida cidade é sede da TV Litoral, canal 22, emissora de TV afiliada a TV Senado de Brasília. Esse canal de comunicação transmite parte da programação local e parte gerada na capital federal.

Macau situa-se em aluviões recentes, depositados no leito do Rio Açu ou Piranhas, que recobrem os segmentos do Grupo Barreiras, composto por arenitos conglomeráticos, siltitos com intercalações de argilas variadas formando solos arenoso-argilosos de coloração avermelhada.

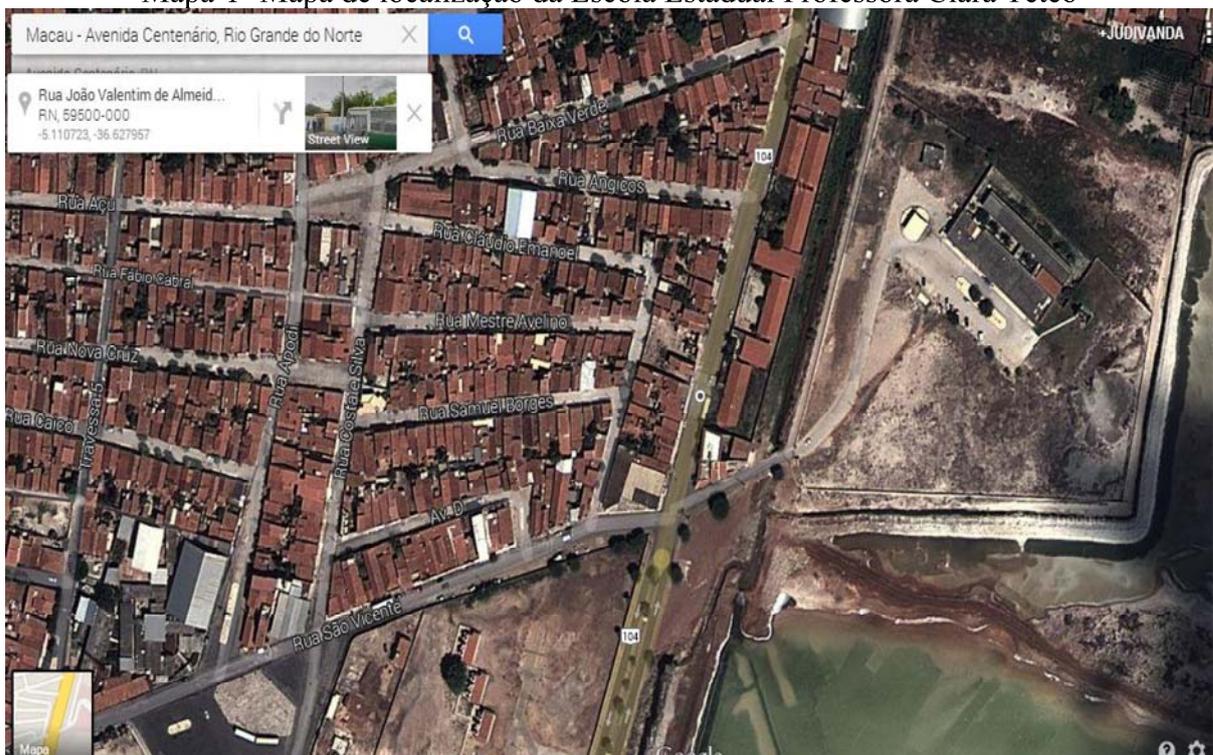
Quanto aos aspectos políticos-administrativos, o referido município é regido pela Lei Orgânica, de 03 de abril de 1990, votada, aprovada e promulgada pela Câmara Municipal, de acordo com o artigo 29, da Constituição Federal. O poder Legislativo é exercido pela Câmara Municipal composta de 14 vereadores. O poder Executivo é exercido pelo Prefeito, eleito para um mandato de quatro anos.

A Educação do município é um sistema formado pela rede Municipal, Estadual, Federal e Particular, abrangendo atividades nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Nível Superior, com a implantação do Campus Avançado da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. No município existem 40 (quarenta) estabelecimentos de ensino, sendo 22 (vinte e dois) meio urbano, e 18 (dezoito) meio rural, apresentando um quadro constituído de 401 (quatrocentos e um) docentes, 183 (cento e oitenta e três) salas de aula, 369 (trezentos e sessenta e nove) turmas e 9.343 (nove mil trezentos e quarenta e três) alunos matriculados. A taxa de alfabetização da população do município de Macau é de 76,1%, segundo dados do último Censo Demográfico. Desse porcentual, 81,08% da população alfabetizada se concentra na zona urbana e 18,92% na zona rural.

O PIBID/Biologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte desenvolve suas atividades de iniciação à docência na Escola Estadual Professora Clara Tetéo, no município de Macau/RN. São orientados, nessa escola, por dois professores supervisores, os bolsistas atuam diretamente auxiliando esses educadores em suas atividades práticas. Cada licenciando desenvolve suas atividades em uma sala de aula, juntamente com os supervisores, nesse processo formulam ações diferenciadas que contribuem no processo de aprendizagem dos alunos.

Além das atividades desenvolvidas em sala de aula na Escola Clara Tétéo, ainda ocorrem encontros semanalmente com a coordenadora de área do subprojeto no IFRN com o objetivo de discutir as práticas e anseios dos alunos na sua atuação. A coordenadora junto às supervisoras que designam e orientam os projetos de pesquisa dos bolsistas, sempre relacionando esses estudos à formação docente e à prática pedagógica dos alunos na sua atuação profissional.

Mapa-1- Mapa de localização da Escola Estadual Professora Clara Tetéo



Fonte: Adaptado de google maps (2017).

Imagem 3- Escola Estadual Professora Clara Tetéo



Fonte: Adaptado de google maps (2017).

Desde 2010, o PIBID desenvolve atividades pedagógicas e de pesquisa na Escola Estadual Professora Clara Tetéo, no Município de Macau-RN. Um dos objetivos do Programa é permitir que os alunos bolsistas vivenciem a prática discente por meio de atividades pedagógicas, contribuindo ao mesmo tempo por meio de desenvolvimento de metodologias pedagógicas para uma melhoria na qualidade da educação básica pública (FERREIRA, SENA e LESSA, 2013, p. 6).

Em relação aos rebatimentos do PIBID nas licenciaturas do IFRN, podemos perceber que ele vem ao encontro a um desafio de atuar na sala de aula ainda durante o processo de aprendizagem enquanto discente. Muitas vezes, esses futuros profissionais da educação se deparam com uma dura realidade das instituições de ensino do País, diversas são as dificuldades encontradas nas escolas em que o programa vem atuando, como, por exemplo, a falta de estrutura, recursos e alunos desmotivados. O Programa prepara esse futuro docente para sua profissão.

Os princípios orientadores para as licenciaturas e a formação docente, contemplados no PPP/IFRN (2012), são: a necessidade da formação intelectual dos professores por meio de uma educação superior de qualidade; a necessidade do reconhecimento social da docência como profissão; a necessidade da instauração de normas de acesso à profissão; a necessidade da articulação entre as instituições de ensino superior de formação de professores e as escolas

de educação básica; e a necessidade de transformação das escolas em lugares mais favoráveis para o trabalho docente e para a aprendizagem dos professores.

A formação profissional do professor proposta rege-se pelos princípios da equidade (oportunidade igual a todos), flexibilidade (mais de uma modalidade de prática profissional), aprendizado continuado (articulação entre teoria e prática) e acompanhamento total ao estudante (orientação em todo o período de seu desenvolvimento).

Segundo Gama *et al* (2016), no que diz respeito à formação inicial de professores, o PIBID vem se consolidando como uma das mais importantes iniciativas do país. O Programa surgiu como uma nova proposta de incentivo e valorização do magistério, possibilitando aos estudantes do curso de licenciatura o contato direto com a realidade escolar ao longo de sua graduação, sob uma nova perspectiva de atuação diferencial, preparando-os para seu futuro campo de atuação e permitindo um amadurecimento como docente ao longo de sua formação.

Muitos aspectos mostram-se constitutivos da formação do professor, uma vez que dispositivos como as unidades de aprendizagem podem reconfigurar o espaço/ tempo da sala de aula, porém aposta-se numa formação coletiva e permanente numa articulação da Universidade com a Escola, procurando assim estreitar os caminhos da formação inicial do professor e apostar na formação continuada daquele professor que se encontra na escola; nesse caso as ferramentas culturais das categorias constitutivas do professor como a leitura, a escrita e a oralidade entram em consonância com a proposta de formação do PIBID que tem como objetivo a formação inicial de professores (ABDULMASSIH *et al*, 2016, p. 3).

Em nosso país, tem se discutido bastante sobre a educação profissional e seus desdobramentos; e analisar essa modalidade educacional com ênfase nas políticas que permeiam a sua construção é trazer para o cenário uma contribuição importante. O PIBID tem demonstrado, além dos impactos quantitativos, desdobramentos qualitativos que apontam a sua importância na formação dos estudantes das Licenciaturas do IFRN, na medida em que vem reduzindo a distância existente entre a formação teórica e a prática nesses cursos, além de contribuir para a permanência dos alunos neste nível de ensino e na própria reflexão dos docentes do Ensino Superior (SOUZA, 2014).

Entendemos que o PIBID é uma política de formação de professores, voltada diretamente para as licenciaturas e que, dentre as suas principais contribuições, está a formação inicial e continuada de profissionais da educação, estimulando o discente a sua futura docência ainda durante a sua graduação, é importante que se estabeleça diálogos acerca do Programa e as modalidades de educação desenvolvida pelo IFRN.

### **2.4.1 O PIBID e o diálogo com a Educação Profissional no IFRN**

O PIBID passou a ser de fundamental importância na formação docente, e, mais ainda, compreendemos que tal Programa proporciona a formação do professor como ator social, uma vez que o programa permite que o discente vivencie a realidade escolar através de projetos de iniciação à docência. Assim, como uma formação continuada dos professores supervisores que fazem o acompanhamento dos subprojetos junto aos discentes, a escola conveniada de educação básica e os Institutos Federais de Ensino, esses sujeitos vivenciam a aproximação teórica com o campo empírico.

Entendemos ainda que o programa PIBID, ofertado pelo IFRN, traz um grande diferencial nas licenciaturas, uma vez que contribui para a discussão acerca da EP, isso baseado no PPC (Projeto Pedagógico do Curso), já que as discussões acerca da EP se dá em sala de aula com os discentes da licenciatura, através de disciplinas específicas que trabalham a modalidade Educação Profissional referentes às disciplinas obrigatórias dos núcleos Didático- Pedagógico e Epistemológico dos cursos de licenciatura ofertados pelo IFRN, que trazem os seguintes núcleos e suas respectivas disciplinas: no núcleo Didático-Pedagógico estão as disciplinas de Psicologia da Educação, Didática, Organização e Gestão da Educação Brasileira, Mídias Educacionais, Educação Inclusiva e Libras; no núcleo Epistemológico as disciplinas são Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação, Fundamentos Sociopolíticos e Econômicos da Educação e Metodologia do Trabalho Científico;

Para tanto, entendemos que esse diálogo (espaço de discussão sobre o conhecimento de tal contexto) sobre a EP está presente nas licenciaturas, porém, deveria existir uma maior incidência dela nas disciplinas, uma vez que são ofertados os cursos que formam docentes em uma instituição que celebra essa modalidade. Portanto, seria necessário que os cursos de licenciaturas desta instituição de Ensino injetassem mais reflexões acerca da EP para que a formação desses docentes, atrelada a essa modalidade, encontrasse nesse espaço de conhecimento um estímulo como forma de fortalecer e discutir sobre tal, buscando maior apropriação sobre o contexto. Hilgmann (2012) reflete sobre a prática do PIBID e corrobora nossa ideia dizendo que:

o PIBID, ao proporcionar a inserção organizada e planejada na realidade da educação básica, contribui para articular e aprimorar os saberes que os futuros professores vêm construindo. Há o destaque da importância da formação acadêmica, do saber disciplinar, ao mesmo tempo em que há o reconhecimento de que as experiências do PIBID são fundamentais para

compreender esse conhecimento com maior profundidade e significação. É possível inferir que essas vivências têm ajudado no desenvolvimento de uma autoconsciência pessoal e profissional e no reconhecimento de que a articulação de saberes de diferentes naturezas é necessária para qualificar a ação docente (HILGMANN *et al*, 2013, p. 36).

Nesse contexto, entendemos que o PIBID propicia uma formação diferenciada por meio da teoria vista na sala de aula como discente, ao mesmo tempo que passa conhecer a prática como futuro docente, principalmente, no que diz respeito a uma formação profissional para a atuação na EP.

Discussões acerca da formação de professores tem ocupado valoroso espaço nos debates de estudiosos, docentes, pesquisadores e de agentes públicos preocupados com o êxito e a qualidade educacional do Brasil. Esses debates são gerados por aspectos relacionados aos projetos pedagógicos, à natureza dos cursos de licenciatura, ao ofício da profissão, à atratividade da carreira, às formações inicial e continuada, à valorização do magistério, dentre outras (MEDEIROS, 2016, p.112).

No momento em que tratamos sobre o PIBID e o Diálogo com a EP no IFRN, entendemos que os bolsistas dessa instituição de ensino se diferenciam das demais instituições, já que a cultura da modalidade EP está impregnada a ela, uma vez que se trabalha muito a questão dos conceitos de formação humana integral, politecnia, trabalho como princípio educativo, entre outros, e que estes conceitos são levados na aprendizagem do bolsista PIBID IFRN para sala de aula, onde o mesmo estará repassando esses conhecimentos para os alunos com o qual trabalhará junto a um professor supervisor. É nesse espaço que acontece também o diálogo entre a educação básica e a EP, proposto neste trabalho. A aplicabilidade desses conceitos na formação do professor acontece na perspectiva de ator social e a formação do trabalhador em processo de emancipação.

Compreendemos que o PIBID é um Programa voltado para formação docente da educação básica, e que ele faz discussão tímida sobre a EP. Entendemos que o mesmo abre novos espaços de diálogos, propiciando momentos de reflexão sobre aquela modalidade de ensino.

O Programa vem contribuindo de forma significativa na formação de professores junto às instituições de ensino. Compreendemos, ainda, que essa formação inicial entrelaçada à carreira docente, à valorização profissional, entre outros elementos, irá constituir a profissionalização, e que essa formação se dá através de processo contínuo. Sobre a questão da profissionalização docente em sua concepção capitalista, Silva (2011, p.17) afirma que:

O trabalho docente, por sua condição histórica, está inserido numa lógica de produção e trabalho capitalista. A questão do trabalho docente subordinado ao mercado capitalista acontece na medida em que se aprofunda a divisão do trabalho na escola. Essa separação não só se aprofunda com o avanço do capital, como também os trabalhadores da educação deixam de ser trabalhadores assalariados para ser trabalhadores parcelares, expropriados do seu derradeiro privilégio: a posse do saber escolar através das mudanças no sistema educativo, que passa de um trabalho artesanal da escola tradicional para o trabalho parcelado dividido. O resultado principal desta mudança é a separação entre o produto e o processo de produção. Neste sentido, o trabalhador docente que se concentrava nas condições de seu trabalho (no mínimo o saber escolar) passa por um processo de divisão deste em que domina uma mínima parcela do ato pedagógico, perdendo sua autonomia.

Por outro lado, em uma perspectiva emancipatória da educação, os processos de formação continuada de professores necessitam permanecer envolvidos com a ampliação da habilidade de pensar criticamente e de forma associada com o caráter reflexivo, que tem como foco a ação da própria prática pedagógica. Para tanto, quando essas práticas formativas emancipatórias se articulam aos argumentos do trabalho é refletida as modificações expressivas na educação, que podem ser notadas no momento que se tem a colaboração na construção de uma sociedade mais democrática.

Para aprofundarmos esse contexto da educação emancipatória, discutiremos em nosso próximo capítulo “As Relações entre Formação Docente na Perspectiva de Ator Social e a Formação do Trabalhador em Processo de Emancipação”. Para tanto, iremos trabalhar com alguns conceitos sobre formação docente na perspectiva do professor crítico- emancipador e conceitos da EP como as categorias: reflexividades da Educação Profissional para a *práxis* da Formação Docente; categoria trabalho e trabalho como princípio educativo; formação humana integral e politécnica; reflexão e apontamentos sobre o Ensino Médio Integrado; e pesquisa como princípio educativo, buscando responder como se dá essa relação de formação docente, o ator e formador social na formação omnilateral.

### **3 RELAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DE ATOR SOCIAL E A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR EM PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO**

As pesquisas apontam uma carência muito grande em relação a formação docente para educação profissional, em que esses professores que atuam na EP se queixam de não terem tido tanto acesso ao objeto EP durante a sua formação na graduação. Segundo Passos e Novicki (2016), as sociedades contemporâneas reconhecem a importância do trabalho dos professores para a oferta de uma educação de qualidade. Existe, entretanto, um grave problema a ser enfrentado: o tipo de formação oportunizada pela universidade não está suprimindo as exigências que se impõem ao trabalho docente a ser desenvolvido nas salas de aula.

Nesse contexto, e com base na nossa pesquisa, questionamos, como o professor SEEC/RN, mais precisamente professores da SUEP podem trabalhar junto as escolas do Estado que ofertam EP uma vez que, esse docente não teve acesso ao menos aos conceitos básicos sobre o que é EP.

Tomando como base as disciplinas do programa PPGEP, nas leituras desta pesquisa, e nas entrevistas com sujeitos deste estudo, aprontamos que existem conceitos essenciais, onde estes professores em serviço precisam ter acesso com o objeto EP no formato de uma formação continuada. Através dos conceitos fundamentais e estruturantes quando tratamos de EP, como por exemplo, o próprio conceito de educação profissional, a reflexão sobre a categoria trabalho, o que é a formação humana integral, qual o conceito de formação politécnica, quais as diferenças entre ensino médio regular e integrado, conceito da categoria trabalho, e trabalho como princípio educativo, o que é a pesquisa como princípio educativo. Sem estes conceitos não se forma um docente para atuar de forma crítica, reflexiva e emancipadora, detentor de tal conhecimento para atuar no campo da EP.

Passos e Novicki, (2016.) tratam que;

A situação da formação de professores para a educação profissional (EP) não é diferente do que ocorre com os demais docentes da educação básica. Existe uma distância entre o que a universidade oferece e a realidade que está à espera do futuro professor. Apesar das várias políticas públicas implantadas e do esforço das universidades em geral, ainda não se conseguiu formar bons profissionais para a área educacional em geral. Especificamente, no que diz respeito à EP, evidencia-se a necessidade de uma formação de professores para além do imprevisto, superando-se a posição missionária do passado e

deixando de lado ambiguidades quanto ao papel como profissional. Uma formação que integre teoria e prática e que faça o aluno aprender. (PASSOS E NOVICKI, 2016. p.2).

Nesse sentido, defendemos que uma porta de entrada para tratar dessa modalidade com alguns professores/supervisores da SEEC/RN se dá através do PIBID IFRN e os espaços de diálogos proporcionados pelo programa acerca da educação profissional, o que resulta em uma formação continuada de professores. Ainda sobre a formação de professores para a EP.

Em relação ao termo “professor como ator social e emancipador”, estudiosos como Veiga (2002) e Tardif (2002) dizem que esse termo está relacionado a um profissional que por meio de sua prática social, desenvolve um processo lógico de emancipação das pessoas, relacionado com a sólida formação profissional que teve acesso. O professor como agente social desempenha o papel de agentes de mudanças, pois é portador de valores emancipadores em relação às diversas lógicas de poder que estruturam tanto o espaço social quanto o espaço escolar. O professor como ator social engajado parece ser um modelo minoritário, notadamente nas reformas do ensino dos países da periferia do capitalismo caracterizados por uma estrutura fortemente desigual no que se refere à partilha das riquezas materiais e culturais.

A década de 1990, com a promulgação da LDB n. 9394/96, é marcada por um período de proposições e reformas no campo educacional. A formação de professores passou por um amplo debate nos segmentos da sociedade, em que projetos para a constituição da formação inicial dos professores foram discutidos (SILVA, 2011). Nessa perspectiva, Imbernón (2009) afirma que hoje, a profissão já não é a transmissão de um conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. Segundo supracitado autor (2019), a profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais e com a comunidade. Tudo isso requer desse profissional uma nova formação: inicial e permanente.

A formação inicial e continuada, numa perspectiva social, supera o estágio de iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio ou necessidade pessoal porque se insere como um direito dos professores, possibilitando-lhes o início da construção de sua identidade e profissionalização. É impossível falarmos em educação de qualidade e não falar sobre a formação continuada de professores; entrelaçada a formação inicial, tratamos de uma questão essencial quando tratamos de políticas públicas para a educação. Nos dias de atuais, a escola tem funções essenciais na sociedade, na qual se tem campo de constante modificação, e o profissional docente tem papel fundamental, por ser a pessoa responsável por provocar a

mudança do comportamento e das mudanças de atitude dos seus alunos. Schnetzler e Rosa (2003, p.27), para justificar a formação continuada de professores, apontam as seguintes razões:

[...] a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor; a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática; em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas.

Assim, a formação continuada deve ser encarada como um procedimento contínuo, de forma crítica e reflexiva, desenvolvida com aplicações de pesquisas realizadas, como também o próprio docente observe o seu ambiente de trabalho e seja um pesquisador de sua prática profissional.

Diante dessa discussão inicial, temos que este capítulo discorre a respeito da formação docente na perspectiva do ator social, para tanto buscamos nos apropriar de conhecimentos voltados para a formação inicial e continuada. No subtópico 3.1, tratamos de um olhar sobre a reflexividades da educação profissional para a *práxis* da formação docente, em que falamos sobre a valorização em relação ao profissional da educação e a responsabilidade sobre a organização social, sendo dessa a incumbência de formar profissionais; o docente precisa saber articular os saberes técnicos específicos de diferentes áreas com os saberes didáticos e de pesquisador, buscando sempre uma perspectiva reflexiva e investigativa como alternativa significativa à formação do professor, defendendo, assim, a construção de um profissional docente com particularidades que apresente autonomia, crítica, reflexão e pesquisa.

Nesse sentido, entendemos que a formação de professores, a partir dos pressupostos da educação emancipadora e reflexiva, é baseada no ator social inserido através da necessidade de se pensar a formação como autonomia necessária ao ser humano. Para tanto, se faz necessário buscar o conhecimento além do modelo de formação fixado na racionalidade técnica e na epistemologia da prática docente dentro de um contexto da reflexividade da vida social.

### 3.1 REFLEXIVIDADES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA A PRÁTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE

Sobre o termo reflexividade, Giddens (1991) afirma que a reflexividade da vida social moderna consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformuladas à luz de informação renovada sobre essas próprias práticas, alterando assim seu caráter. Portanto, na visão do autor, a reflexividade é particular da modernidade em que se mostra o contraste existente entre o tradicional e o moderno.

A formação docente passa por várias etapas, apesar de manter-se a ideia de que a formação profissional docente é contínua. Uma das etapas mais importantes dessa formação diz respeito a *práxis* porque é a partir dela que o profissional deixa de ser apenas teórico e passa a vivenciar as experiências para a qual se preparou durante anos; durante esse período, ele perceberá o quanto é importante ser flexível e aberto às possíveis mudanças durante a carreira profissional.

Quanto a *práxis* educacional, podemos vê-la como uma etapa indispensável para a boa aquisição de conhecimento, pois de encontro a teoria, a *práxis* centraliza em reflexões, em debates verídicos e atividade intelectual em geral. É, basicamente, a experimentação das teorias já estudadas, é praticarmos as ideias tantas vezes discutidas; e, a partir disso, confirmarmos que, de fato, os teóricos estavam certos, ou experimentarmos algumas frustrações educacionais e, por meio dessas *práxis*, tentarmos encontrar outros métodos para obtermos sucesso e assim começarmos a delinear outras teorias. Isso significa que um profissional da educação precisa estar disposto a inovações no seu âmbito de trabalho. Em seu processo de formação e início da atuação profissional, o educador é, por muitas vezes, desacreditado em sua capacidade de ensinar; ele mesmo repensa seus métodos e possibilidades quando experimenta tantas metodologias e nenhuma delas atinge uma turma de forma igual e de sucesso em relação ao aprendizado, mas isso não deve ser remetido apenas a forma como o educador executa suas atividades. A educação em si tem passado por mudanças tão gritantes, que as teorias educacionais não dão conta de explicar e ajudar ao todo. Santos (2003, p.157) diz que:

A dualidade estrutural da educação brasileira reproduziu as posições dos diferentes segmentos sociais na divisão social do trabalho, atribuindo a alguns a possibilidade de exercer o pensar e o conceber, entendidos como reservados às atividades chamadas atividades manuais. Se há problemas e preconceitos advindos desta realidade que atingem os profissionais da

educação básica, são alarmantes suas repercussões na formação, exercício e valorização dos profissionais da educação profissional. Eles são alvo ainda mais frágil da segmentação e das hierarquias do saber. Sofrem, portanto, uma dupla discriminação: como formadores e como formandos, eles mesmos, da educação profissional.

A pressão social sobre o profissional da educação é grande. A sociedade exige que ele ensine, mas não permite que seja exigente com seus alunos. A sua função é conduzir o aluno ao aprendizado. O docente, na maioria das vezes, é visto socialmente como um líder cultural, e, no decorrer de sua formação, prepara-se para essa atividade, tendo em sua prática o seu ponto de relação entre a teoria e a prática.

O docente tem função de dimensões políticas e pedagógicas, visto que deve inculcar no aluno conhecimentos que os possibilitem argumentar socialmente sobre o que desejam conquistar. O docente e o discente têm funções diferentes que “precisam” acontecer, concomitantemente: instruir e aprender, respectivamente. Sobre isso, Araujo (2010, p.7) diz que:

Instrução é a transmissão e a assimilação da matéria nos aspectos do conhecimento e capacidade. Educação é a formação de padrões, normas e critérios ideológicos, o desenvolvimento de convicções, propriedades do caráter e modos de conduta.

Assim, fazemos necessário destacar a ideia social de que a escola (docente) tem a função de “instruir”, ou seja, ensinar o discente sobre temáticas ligadas a sociedade e áreas de conhecimento que serão importantes para suas futuras formações profissionais; sendo de responsabilidade da família a educação moral. Klinberg (1972, p.15) diz que: “O ensino não é absolutamente um processo de instrução e educação; é o campo principal da instrução e da educação.”. Para esclarecermos essa distinção entre instrução e ensino, destacamos as características estudadas em Gramsci (1991), Manacorda (1997) e elencadas por Araujo (2010, p.07), sobre o que é concebido como “ensino”:

a) O ensino tem caráter social; b) O ensino se caracteriza pela sua estreita relação como trabalho produtivo. O trabalho está contido no ensino; c) As atividades coletivas dos professores e alunos devem ser encaminhadas por um objetivo articulado a um projeto social do qual ambos estão conscientes. As práticas educativas estão sempre subordinadas às práticas sociais mais amplas; d) O ensino é um processo social objetivo que está submetido a determinadas Leis de cunho psicológico, social, de conhecimentos lógicos, de higiene etc. e) O ensino deve ser entendido como um processo, o que

pressupõe uma sucessão (não necessariamente linear) dinâmica de diferentes estados ou fases de um fenômeno ou de um sistema.

Portanto, o ensino é caracterizado como uma sequência de ações, que mistura a instrução com a educação, retomando a ideia de o quanto a *práxis* educacional é significativa para a boa formação profissional docente, visto que, provavelmente, só será possível entendermos de forma plausível essas diferenciações a partir da *práxis*, que com as experimentações cotidianas terá domínio sobre quando pode ou deve ser flexível em sua instrução, educação e ensino; para assim, obtermos bons resultados em relação ao aprendizado discente, formando mais que um profissional de áreas afins, cidadãos capazes de disseminar a boa educação social. Klinberg (1972, p. 126) diz que: “Ensinar significa, [...] dominar o processo de ensino e dirigi-lo inteligentemente (com meios científicos)”.

A EP implantada no IFRN, em discussão neste trabalho, reúne saberes diferenciados, mas que se integram em um objetivo comum, o de contribuir com o aprendizado discente, tornando-o capaz de exercer atividades profissionais de *práxis*, assim como o docente, visto que a *práxis* não está presente apenas no meio educacional. Marx diz que ela é o que diferencia o homem dos demais animais, ficando assim subentendido que por meio da prática profissional o homem pode desenvolver novas concepções a respeito de atividades que precisa executar, sendo capaz de tornar-se flexível quanto aos métodos; aparentemente, essa flexibilidade está intimamente ligada ao profissional docente. No entanto, toda profissão passa por essa experimentação de *práxis*.

Apesar da pouca valorização em relação ao profissional da educação é sobre este que se depõe a maior parte da responsabilidade sobre a organização social. Araujo (2010) defende que os saberes didáticos devem ir além da aquisição de técnicas didáticas para transmissão de conteúdo (para professores) e de técnicas de gestão para dirigentes, o que possibilita, segundo ele, ultrapassar os limites da educação, assumindo um caráter científico-reflexivo.

Existem vários projetos pedagógicos que regimentam como deve ser a conduta de um docente, todavia eles não podem se restringir a atividades estanques e inflexíveis. O projeto, teoricamente mais apropriado, defende a ideia de que o professor precisa ter atitudes fundadas a partir do tipo de formação que ele deseja dispor ao discente, sendo a mais indicada aquela que desperte no mesmo o senso crítico e reflexivo, orientados a terem responsabilidade social (MOURA, 2006).

Remetendo-se à formação docente enquanto pesquisador, entendemos que deve não necessariamente formá-lo simplesmente para a atividade de pesquisa e efetuação de projetos,

mas como alguém capaz de desenvolver atitude de autonomia frente os desafios das *práxis* educacionais no contexto social atual.

Importante salientarmos que os saberes docentes devem ser atrelados ao funcionamento da sociedade. Assim, Moura (2006) traça um possível perfil do docente de EP, deixando claro que o educador é mais do que um mero transmissor de conteúdos predefinidos por pessoas externas que desconhecem as necessidades de conhecimento de cada turma. Isso, então, nos leva a entender que ninguém melhor que o próprio docente para determinar quais os conteúdos devem ser postos para seus discentes. O perfil traçado por Moura (2006) indica que o docente deve reunir características, tais como: intelectual; problematizador; mediador do processo ensino-aprendizagem; promotor do exercício da liderança intelectual; orientador sobre o compromisso social que a ideia de cidadania plena contém; orientador sobre o compromisso técnico dentro de sua área de conhecimento.

Essas características elencadas por Moura (2006) deixam ainda mais claro quão importante é que haja flexibilidade em relação a EP para a *práxis* da formação docente, visto que este é o profissional formador de outros profissionais, e que, principalmente, é necessário trabalharmos e refletirmos sobre as categorias trabalho e trabalho como princípio educativo.

Nessa perspectiva, Frigotto (1985), sobre a categoria trabalho, destaca que essa é ‘antidiluviana’, fazendo referência ao conto bíblico da construção da arca de Noé. Em relação ao o Trabalho como princípio educativo, Ciavatta (1990, p.01) diz que se trata da “relação entre o trabalho e a educação, no qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano”.

Refletimos e discutimos com mais propriedade sobre as categorias anteriormente elencadas no tópico a seguir do nosso trabalho.

### 3.2 CATEGORIA TRABALHO, TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Na Ontologia do ser social de Lukács e nos Cadernos de Cárcere de Gramsci, estudos indicaram possíveis hipóteses que tentaram mostrar as contribuições educativas do trabalho, uma delas compreende o trabalho como princípio educativo, entendendo assim que as atividades postas no decorrer da formação (escolar e/ou universitária) podem e devem ser impostas como um trabalho, do qual o aluno é diretamente dependente. Afinal, a escola busca

a formação de um profissional responsável, e isso só será possível se desde o período de estudo e aprendizado ele (o estudante) seja submetido a atividades que exijam aquilo que um trabalho “remunerado” financeiramente irá exigir.

Outra hipótese mostra o trabalho como necessidade do ponto de vista capitalista. Nessa perspectiva, ele deixa de ser apenas forma de aprendizado e institui-se como um trabalho por necessidade financeira, que deve ser feito, mesmo que de forma alienada, com a adaptação do trabalhador. Tais discussões são importantes no decorrer de uma formação, por percebermos melhor a compreensão do trabalho como um princípio educativo.

O trabalho não é opção social, é o meio pelo qual o ser humano consegue produzir e dispor de bens necessários para sua sobrevivência. As necessidades vêm mudando cada vez mais rápido; historicamente, o trabalho humano teve início quando o homem sentiu necessidade de se alimentar, aqueceu, entre outras coisas; sendo que, apenas com seu próprio trabalho, ele saciava suas necessidades meio a natureza. Na sociedade moderna, as necessidades humanas vão muito além de alimento, colocando o trabalho como uma condição para a existência humana, seja para aquisição de bens materiais e imateriais, ou tão somente para ocupação mental. Para Marx (1996, p. 27), isso significa que o trabalho é “[...] o primeiro pressuposto de toda história humana”; isso independente de qual sociedade. Ao remetermos ao trabalho como princípio educativo, podemos pensar, inicialmente, sobre a responsabilidade necessária para a execução deste. Nesse contexto de discussão, Marx (1996, p.212) comenta que:

Uma aranha executa operações que se assemelham àquelas do tecelão, a abelha envergonha muitos arquitetos com a construção de seus favos de cera. Mas o que distingue, a princípio, o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de ele construir o favo na sua cabeça antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que no início já estava presente na ideia do trabalhador, que, portanto, já estava presente idealmente.

Entendemos, a partir da citação de Marx, que é o trabalho que diferencia os homens dos outros animais; é o trabalho que atua para que a sociedade seja injusta e desumana. A diferença mais significativa em relação ao trabalho do homem e o trabalho de seres irracionais é basicamente o objetivo, os porquês de cada um executar determinados trabalhos. O animal é instintivo, enquanto o homem é metódico e trabalha basicamente em prol de benefícios financeiros; o trabalho também é visto por muitos como necessidade psicológica. Marx e Engels (1974) dizem que o homem e os animais são distinguidos por muitas coisas – consciência, religião, entre outras –, porém o que mais os diferencia é o momento em que o

homem começa a produzir o seu meio de vida, posto que para isso é preciso uma organização corporal e, portanto, uma reflexão sobre seus atos e atividades. Assim, “ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material.” (MARX, 1974, p. 19).

Podemos entender, então, o trabalho como princípio para o aprendizado e sobrevivência social, porém cada ser realiza seus trabalhos por um motivo diferente. Antunes (1992, p.128) afirma que:

O que deveria se constituir na finalidade básica do ser social – a sua realização no e pelo trabalho – é pervertido e depauperado. O processo de trabalho se converte em meio de subsistência. A força de trabalho torna-se, como tudo, uma mercadoria, cuja finalidade vem a ser a produção de mercadorias. O que deveria ser a forma humana da realização do indivíduo reduz-se à única possibilidade de subsistência do despossuído.

Isso significa que o trabalho, antes apenas um meio de através do qual o homem produzia seu próprio alimento e organizava o seu meio para adaptação e vivência, tornou-se a única forma de adquirir capital para manter as máquinas mercadológicas empresariais em funcionamento.

Quando relacionamos o trabalho como forma de princípio educacional, alguns debates são levantados. Nas décadas de 80 e 90, houve uma exasperação da luta de classes, o que intensificou as discussões sobre o trabalho como princípio educativo. Tais embates aconteceram, e ainda acontecem, em consequência de cada vez mais ocorrer destruições nas condições de vida social, promovendo, com isso, uma maior necessidade de encontrar soluções para garantir a sobrevivência; o que se justifica a existência de projetos sociais e de movimentos de lutas sociais, bem como, de forma mais ampla, a proposta pedagógica do trabalho como princípio educacional.

Os frequentes estudos pedagógicos, com vista no aprimoramento social, baseados em estudiosos como Marx, Lukács, e alguns outros autores, afirmam que o trabalho não é qualquer atividade, mas uma ação com finalidade definida, é intencional e tem objetivo. Do ponto de vista de Lessa (2002), quando o homem retira da natureza aquilo que precisa para sua subsistência por meio do trabalho (intencionalmente), ele dá início a uma transformação, do ambiente natural ao humano.

Conforme Soares e Trindade (2007, p.1), “o trabalho é uma forma de fazer o homem pensar, portanto tem um princípio educativo”. Essa colocação mostra que mesmo quando não

houver a intenção de educar, mas houver o trabalho, involuntariamente, haverá um princípio educativo naquilo que está sendo executado.

Como já dito, o trabalho na modernidade social tem sua base na necessidade capitalista, o que faz com que o trabalhador seja apenas um ser alienado, ele executa um trabalho ordenado em troca de uma remuneração financeira, ele não é mais o dono do que produz; é nesse modo de produção capitalista que o trabalho é visto de forma negativa, pois ele passa a vender sua força de trabalho, sendo visto apenas como mercadoria, um meio de produção. De acordo com Marx (1980), a visão capitalista de trabalho produtivo tem por referência a produção de mercadoria e de mais-valia, sendo que aqueles que representam maior lucratividade é mais remunerado.

Trabalho produtivo no sentido da produção capitalista é o trabalho assalariado que, na troca pela variável do capital (a parte do capital despendida em salário), além de reproduzir essa parte do capital (ou o valor da própria força de trabalho), ainda produz mais-valia para o capitalista. Só por esse meio, mercadoria ou dinheiro se converte em capital, se produz o capital. Só é produtivo o trabalho assalariado que produz capital. Isso equivale a dizer que o trabalho assalariado reproduz, aumentada, a soma de valor nele empregada, o que restitui mais trabalho ao que recebe na forma de salário. Por conseguinte, só é produtiva a força de trabalho que produz valor maior que o próprio (MARX, 1980, p.132).

Nesse sistema de trabalho, quando ocorre de o trabalhador não ter princípios educativos e conhecimentos referentes aos seus direitos trabalhistas, ele pode ser explorado, o que finda por, de alguma forma, o educando; ao se tornar conhecedor de seus direitos trabalhistas, o trabalhador explorado tem duas opções: emancipar-se ou adaptar-se.

É evidente que diante das diversas crises econômicas e sociais, o trabalhador, mesmo se sentindo constrangido pela exploração a que é submetido, na maioria das vezes opta por adaptar-se, visto que para o capitalista não fará diferença a emancipação do mesmo, pois, prontamente, surgirá outro ignorante trabalhista para ocupar o lugar daquele que se desligou do empreendimento. Sabemos que tratar o trabalho como princípio educativo frente ao capitalismo é uma ação que dispõe de grandes dificuldades; no entanto, existem hipóteses plausíveis que defendem a importância desse estudo.

Para Marx (1989), a partir do surgimento e crescimento do capitalismo, o trabalho ganhou uma dimensão de alienação, e é quase impossível fugir da categoria de “trabalhador como mercadoria”, e, na maioria das vezes, temos a denominação de mercadoria barata, pois:

Se a oferta excede por muito a procura, então parte dos trabalhadores cai na penúria ou na fome. Assim, a existência do trabalhador encontra-se reduzido às mesmas condições que a existência de qualquer outra mercadoria. O trabalhador tornou-se uma mercadoria e terá muita sorte se puder encontrar um comprador (MARX, 1989a, p. 102).

Sobre o trabalho como forma de princípio educativo, a primeira hipótese é de considerarmos a educação em sua dupla dimensão – de adaptação e de emancipação –, por ser tratar de umas *práxis* que tem com fundamento uma integração entre ciência, cultura e trabalho; é o trabalho por emancipação. Na outra hipótese, o trabalho se remete a formação social do capitalismo, tida como trabalho alienado, em que o trabalhador apenas executa sem objetivos próprios, apenas por necessidade, é a adaptação. Em consequência disso, enlevamos a importância e a necessidade do trabalho como princípio educativo; pois, assim, o trabalhador estará preparado para questionar e, tendo notoriedade no que executa, pode deixar de ser simples mercadoria e tornar-se um trabalhador respeitado.

Algumas obras de Lukács (1981) foram baseadas nas produções de Marx. Na obra intitulada como “A ontologia do ser social”, o referido autor descreveu sobre a dimensão ontológica do trabalho e defende que essa nasce diante da luta pela existência, surgindo a partir de uma *autoatividade* do homem. Para Soares e Trindade (2007, p.8), o homem transforma a natureza e a natureza transforma o homem biologicamente, só há ontologia porque o indivíduo reconhece em si o mundo, pois:

Essa separação tornada consciente entre sujeito e objeto é um produto necessário do processo de trabalho e com isso a base para o modo de existência especificamente humano. Se o sujeito enquanto separado na consciência do mundo objetivo, não fosse capaz de observar e de reproduzir no seu ser-em-si este último, jamais aquela posição do fim, que é o fundamento do trabalho, mesmo do mais primitivo, poderia realizar-se (TRINDADE, 2007, p. 9).

Conforme Sousa e Trindade (2007, p.09), tal reflexão é fundamental para a discussão do princípio educativo do trabalho, porque a dualidade do ser social, “sujeito e objeto”, possibilita ao homem sair do meio animal, o que foi nomeado por Lukács (1981) de “salto da gênese humana”.

A educação brasileira, na contemporaneidade, intenciona especialmente a formação profissional, muitas vezes tendo o cunho progressista, o que gera uma rica discussão sobre assuntos ligados ao trabalho como princípio educativo. Autores como Saviani (1994, 2007) e

Frigotto (2005), que escrevem com base em ideias marxistas, discorrem mais intimamente com o ensino disponibilizado nas escolas tidas como convencionais, visto que o trabalho como princípio educacional é mais discutido em escolas ligadas a grupos sociais revolucionários. Para Saviani (1989), o trabalho pode ser considerado como princípio educativo em três sentidos diferentes, porém articulados:

Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção [...] correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. [...]. Num segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. [...]. Finalmente o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida em que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (SAVIANI, 1989, p. 1-2 *apud* SILVA e DEITOS, 2015, p. 4)

Por meio desse entendimento, Saviani mostra como seria o trabalho enquanto princípio educativo na escola, embora se trate de algo que vai além do âmbito escolar. Saviani (2007) ainda afirma:

A base em que se assenta a estrutura do ensino fundamental é o princípio educativo do trabalho. [...] uma vez que o princípio do trabalho é imanente à escola elementar; isso significa que no ensino fundamental a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta (SAVIANI, 2007 p. 160).

Isso reafirma a ideia de que a escola é formadora de profissionais e, por isso, não tem necessariamente que fazer constantes menções sobre seus objetivos pedagógicos. A escola é, basicamente, o lugar no qual o estudante pode adquirir conhecimentos necessários para viver de forma íntegra na sociedade; sendo lá o lugar mais apropriado para aprender a ler, escrever, contar, desenvolver interpretação, conhecimentos básicos de ciências naturais e sociais, que são requisitos básicos para a compreensão de mundo e assim ganhar notoriedade no campo de trabalho (SAVIANI, 2003). Para tanto, entendemos que é preciso uma formação humana integral e politécnica do indivíduo, para que ele possa “ser” e impor-se como cidadão emancipado e reflexivo perante a sociedade capitalista.

### 3.3 FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E POLITÉCNICA

Discutirmos sobre formação de humana integral não é uma tarefa simples, partindo do pressuposto de que os conceitos sobre o termo são variáveis, visto que a escola, supostamente, trabalha em vislumbre à formação profissional, delegando a família e sociedade a formação educacional e social, respectivamente; sendo que cada um, vai e/ou deve desenvolver sua formação humana integral no decorrer de sua vivência com o todo. Gramsci, ao discorrer a respeito da escola unitária e de formação integral, omnilateral ou politécnica<sup>10</sup>, acompanha os conceitos de Marx e Engels. Manacorda (2007, p.137), em relevância a esses três autores, discorre:

É comum a tendência de enfatizar, em Gramsci, o momento cultural, humanístico; e nada haveria a objetar a essa tendência, já que, ao lado das precisas proposições da proposta marxiana quanto ao nexos entre ensino e trabalho, existe, em Gramsci, uma ênfase consciente quanto à exigência cultural, que, no contexto supracitado, ele define como humanística e formativa. Mas, assim como seria errado entender esse humanismo no sentido tradicional, também, e até mais, seria errado assinalar, nesses elementos culturais, a sua separação de Marx (um Marx praticista em confronto com um Gramsci humanista), esquecendo-se, em suma, de que esses elementos estão bem presentes também em Marx, que, de maneira não-casual, fala em formação intelectual ou espiritual (*geistig*) e, como já vimos, sabe bem apreciar toda a riqueza da vida espiritual do homem.

A partir da colocação de Manacorda (2007), é possível entender que a escola unitária está em consonância com a formação humana integral. Apesar da colocação inicial sobre as delegações de responsabilidade de aprendizado aqui citada, consideramos relevante ressaltarmos e explicitarmos a ideia posta. Em consequência do pouco tempo que as famílias têm com seus filhos, findam por cobrar apenas da escola que os filhos tenham educação; em contrapartida, a escola reclama a precariedade de acompanhamento familiar de seus alunos, o que dificulta também o cumprimento de regras, consequência de formações e conceitos humanos e educacionais divergentes.

Vivemos em um século em que as mudanças são contínuas, em todos os âmbitos (sociais, de trabalho e familiar); por isso é crescente a necessidade de desenvolver habilidades cognitivas capazes de analisar e sintetizar as relações que todos têm. Ao desenvolver a capacidade de relacionar-se com os mais diferentes tipos de sociedade, o ser está aprimorando

---

<sup>10</sup> Segundo Rodrigues (2005), é consenso, entre os pesquisadores da área de trabalho e educação, que o conceito de 'educação **politécnica**' foi esboçado inicialmente por Karl Marx, em meados do século XIX. Em outras palavras, 'educação **politécnica**' pode ser vista como sinônimo de concepção marxista de educação.

sua formação humana, a qual não acontece apenas no âmbito escolar, mas em toda relação social a que se submete.

A escola atual precisa estar conectada com a atualidade. Para isso, as suas metodologias de ensino precisam ser modernizadas e, dentro do possível, adequem-se às necessidades dos alunos, bem como a comunicação, em especial, precisa ser clara e precisa, a utilização de diferentes formas linguísticas podem ajudar na assimilação do que é ensinado. Outro fator são os trabalhos em grupo que podem ajudar na formação, pois há a divisão e reunião de conhecimentos, em que cada um expõe o que conhece, a fim de reunir os conhecimentos em um único contexto. Kuenzer (1999) diz que o aluno deve desenvolver algumas habilidades, dentre as quais, a:

[...] capacidade de análise e de síntese, estabelecimento de relações, criação de soluções inovadoras, rapidez de resposta, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos para atingir metas, trabalhar com prioridades, avaliar, lidar com as diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes, resistir a pressões, desenvolver o raciocínio lógico formal aliado à intuição criadora, buscar aprender permanentemente. Desenvolver essas habilidades é tão importante quanto a informação técnica científica, exclusiva e pura (KUENZER, 1999, p. 1)).

Conforme refletimos, a formação integral reúne muitas habilidades e deve ser desenvolvida não apenas pela escola, mas por todos os âmbitos em que o aluno esteja transitando no decorrer de seus estudos.

Nessa perspectiva, Manacorda (2007) concluiu, a partir de estudos sobre os conceitos de Marx, Engels e Gramsci, que a escola unitária vai ao encontro da formação humana integral, e que é nesse tipo de escola onde essa formação irá acontecer. Gramsci (1982, p.121), ao falar sobre a escola unitária, destaca que:

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, 'humanismo', em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa.

Por meio dessa citação, percebemos uma ligação entre escola unitária e a formação politécnica, pois assim tem início a forma de ensino em que o aluno é desafiado a desenvolver atividades no meio social, precisando, para isso, entretanto, que o aluno aprimore sua

capacidade de criação intelectual e prática, em relação aos meios em que vive; a maturidade e capacidade são características que serão crescentes à medida que ele ousar.

Nesse direcionamento de reflexão, movido pelas tantas necessidades de formação humana e politécnica, nos últimos anos, o Ensino Médio vem sendo analisado, discutido e reformulado, com o intuito de que haja uma política de formação no nível médio que vá além de uma mera conclusão de ensino base, na qual os alunos se preparam para tentar ingressar no ensino superior. Tais mudanças ocasionaram a inserção do ensino técnico desde o primeiro ano do Ensino Médio, visando, especialmente, a preparação do indivíduo ainda jovem para a inserção no mercado de trabalho, decorrente do crescimento do capitalismo. Quanto a educação politécnica, conforme Marciel (2015, p. 5):

[...] já foi tema de debate acalorado entre educadores de grande expressão no Brasil. Na ocasião, o pensador Saviani ressaltou que o termo politécnico, historicamente, esteve associado à concepção socialista de educação profissional. Neste sentido, seria mais apropriado a sua utilização do que o termo tecnológico, cuja conotação tende mais para uma concepção liberal de sociedade, devido à apropriação feita do mesmo.

Com essa colocação, há melhor proximidade de entendimento do termo politécnico com a concepção social, recriminando para esse tipo de educação, com isso, o termo tecnológico, por esse ter um sentido mais liberal.

Referente ao ensino médio, Gramsci (1982) diz que para ser unitária, a escola deve ser como uma fase decisiva, capaz de criar os valores de humanismo e despertar no aluno a consciência de auto-disciplina intelectual, além de autonomia para futuras especializações. Ainda para o supracitado autor (1982, p.65), o “estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar na última fase da escola, que não deve ser apenas a universidade ou deixado ao acaso da prática [...]”. A cada dia o ensino médio vem dando cada vez mais notoriedade e espaço para que seus alunos tenham uma formação humana e profissional plausíveis. Nesse contexto, no tópico abaixo, trataremos de reflexões e apontamentos acerca do ensino médio integrado.

### 3.4 REFLEXÃO E APONTAMENTOS SOBRE O ENSINO MÉDIO E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

A educação escolar é uma fase bastante complexa, pois muitos estudantes se sentem desestimulados a buscarem seu desenvolvimento e melhor desempenho escolar. Durante os planejamentos escolares, é discutida a ideia de que para todo assunto direcionado para o conhecimento do aluno faz-se necessário que seja posto antes de tudo o objetivo para o mesmo, no entanto, diversas escolas ainda se mantem no padrão escolar, isso significa que a cada ano escolar deverá estudar um roteiro predeterminado, independente das reais necessidades da turma. Assim, um estudante de uma região está submetido a aprender determinadas atividades as quais possivelmente ele nunca vá precisar; é o que os professores chamam de conteúdos preestabelecidos e obrigatórios.

O ensino médio passa constantemente por reformulações, a fim de atender de forma adequada a clientela de cada região e assim, poder oferecer mais que uma preparação para a inserção universitária, mas uma formação profissional técnica, o Ensino Médio Integral (EMI).

#### 3.4.1 Ensino Médio

Segundo Melo e Savana, (2011), na década de 1990, com a aprovação da Lei n. 9.394/96, o ensino secundário recebeu a denominação de ensino médio, não obrigatório, destinado aos jovens de 15 a 17 anos egressos do ensino fundamental, e passou a contar com uma estrutura curricular única em todo o território nacional. O seu eixo estruturante passou a ser a necessidade de oferta de uma formação geral e polivalente que propiciasse a aquisição de saberes e competências básicas que preparassem os jovens para a vida.

O Ensino Médio do Rio Grande do Norte, como preconiza a Lei 9394 de 20/12/1996 – Diretrizes e Bases da Educação – LDB, tem o objetivo dar continuidade aos valores adquiridos nas etapas de ensinos anteriores, contribuir para a formação de opiniões autônomas e para a geração de cidadãos integrados a uma sociedade em mudança e a procura de novos rumos. (SEEC/RN,2018. p.1)

Assim sendo, busca-se especificidades na colaboração e na formulação de propostas de intervenção pedagógica voltadas para a reorganização do trabalho escolar, tendo em vista o progresso dos estudantes da escola, bem como possibilitar mecanismos universais de

comunicação dimensionando as práticas educativas em Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Língua Espanhola ao tempo que visa subsidiar a elaboração e a execução de programas, aliadas ao desenvolvimento profissional, à ampliação do horizonte cultural e à formação permanente dos docentes. (SEEC/RN,2018. p.1).

Sobre o tipo de ensino médio ofertado pela Escola Estadual Professora Clara Téteo situada no Município de Macau/RN ao qual atua o Subprojeto PIBID/Biologia, é oferecido o ensino médio regular. É lá que os bolsistas junto as supervisoras desenvolvem boa parte de suas atividades. Em contrapartida como iremos discorrer a seguir, o ensino médio ofertado pelo IFRN Macau é da modalidade Integrado, contudo, nesse espaço também acontece atividades envolvendo os sujeitos desse subprojeto, até mesmo os próprios alunos da escola conveniada que muitas vezes vão ao Instituto por intermédio do programa desenvolver atividades propostas pelo subprojeto, como por exemplo: aula prática de laboratórios, entre outros momentos de envolvimento, ou seja, acontece uma integração entre a escola que oferta o ensino médio regular e o IFRN que oferece esse ensino na modalidade integrada.

### **3.4.2 Ensino Médio Integrado**

Sobre a educação integral, ela se originou a partir da educação socialista, quando se despertava a ideia de uma educação omnilateral, objetivando a formação humana na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica.

Estudiosos, como Marx, Engels e Gramsci, foram fundamentais para a criação dos conceitos que regem os ideais proposto no EMI; a partir do desejo de difundir uma formação integral, começa o desafio para a efetivar a proposta. Sobre o conceito de formação integral, Sá (2016, p.5), parafraseando Gramsci (1981), discorre que:

O termo formação integral, em seu sentido amplo, é de compreensão das partes no seu todo, sugerindo a forma de tratar a educação como uma totalidade social. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino profissional e técnico, pretendesse que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional, em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho, a fim de tratar o sentido da politecnia e formar sujeitos para o mundo do trabalho que, além de saber executar tarefas, sejam capazes de resolver problemas e de modificar a sociedade da qual faz parte.

Na conjuntura em tela, temos que o EMI se institui de forma a fazer com que o estudante seja submetido ao conhecimento profissional, que devem ser relevantes para o meio empregatício de cada região. A sua implementação não é uma tarefa fácil, mas os resultados são ou têm maiores chances de serem satisfatórios, podendo deixar os estudantes de menor poder aquisitivo no mesmo patamar para o mercado de trabalho em relação aos estudantes de melhor classe social.

Diante dessa realidade, contextualizando a discussão proposta, Marx e Engels discutem em suas obras diversos elementos que desvelam alguns ideais burgueses. Pautado nesses fundamentos sociais dos autores supracitados, Suchodolski (1976, p.136) diz que:

A filosofia de Marx e Engels desmascara os ideais educativos burgueses como política do interesse de classe que se encobre com o pseudo-humanismo. Mostra que as teses filosóficas em que se apoiam as teses pedagógicas foram escolhidas de modo falso e arbitrário.

A citação conduz-nos a refletir que o ensino oferecido ao filho burguês é diferente daquele posto ao filho do operário, segundo o referido autor; a educação das classes dominantes manifesta-se de forma mais nítida. Sobre isso, Suchodolski (1976, p. 16) disse que o ensino e conteúdos oferecidos ao proletariado: “[...] baseia-se na mentira e na fraude, e a educação da classe oprimida, no que é indispensável [...]”. No entanto, tratamos não do que é indispensável aos estudantes de baixa renda, mas ao que é indispensável a classe dominante, que também pode ser chamada de capitalista.

Dessa forma, podemos pensar o EMI como uma solução para todos, pois o estudante, mesmo sendo submetido a estudar aquilo que o mercado capitalista lhe impõe, pelo menos, estará se preparando para exercer determinada profissão e, a partir dela, desenvolver outras perspectivas. Embora haja essa “dominação” capitalista que influencia até mesmo nos conteúdos que a escola deve abordar, devemos pensar que muitos não têm nenhuma oportunidade de aprender uma profissão. BRASIL (2010, p.98) indica que:

Para pensar na educação profissional dos jovens, é preciso refletir sobre de que trabalho estamos falando. Dos 35 milhões de brasileiros de 15 a 24 anos, 22 milhões fazem parte da população economicamente ativa (PEA) e, destes, 18 milhões estão na economia informal. É trabalho sem carteira assinada, sem direitos trabalhistas e com baixa remuneração. Os dados do IBGE demonstram que os jovens estão trabalhando, mas um grande percentual deles não recebe remuneração. Não estamos falando apenas de trabalho doméstico ou por conta própria, mas também de trabalho escravo. Os dados ainda mostram que, quando é remunerado, o jovem adolescente recebe

menos de um salário mínimo, numa relação de trabalho extremamente precária.

Apesar das precariedades financeiras dispostas ao aluno do EMI, esse tipo de ensino ainda é considerado a proposta mais próxima de uma educação democrática e progressiva no contexto atual da educação brasileira. Salientamos que para que ocorra uma prática efetiva pedagógica que vislumbre a formação humana integral, deve-se considerar a máxima de Pistrak (2000, p.2), para quem:

[...] sem teoria pedagógica revolucionária não pode haver a prática pedagógica revolucionária ou, de outro modo, sem compromisso pedagógico dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem com a transformação social, não poderá haver prática pedagógica integradora e transformadora.

A partir dessa visão, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), de 2012, determinam a proposta de um ensino médio fundamentada na formação integral do estudante, tendo o trabalho e a educação como princípios educativos e pedagógicos, as quais têm a educação prática e social funcionando de maneira indissociável, que considera, sobretudo, os conhecimentos prévios dos alunos, valorizando o seu aprendizado adquirido no decorrer do processo educativo ao qual foi submetido. O estudante vai se adequando a um novo regime de estudo, o que deve melhorar seu senso de responsabilidade e desejo de crescimento profissional.

Gramsci (1968, p.136) dizia que “[...] a escola não pode ser socialmente qualificada ou discriminante, mas deve conduzir a educação de modo que todo indivíduo possa tornar-se dirigente.” Ele alerta que cada grupo social tem um tipo diferenciado de escola, de forma dissociada, aparentemente alguns ensinamentos são formulados para formar dirigentes, outros para formar dirigidos, “[...] cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função, tradicional, diretiva ou instrumental [...]” (IDEM, 1968, p. 136); porém, quando todos são submetidos ao mesmo grau de instrução, as oportunidades podem ser páreas.

Fundamentado nessa ideia de igualdade é que Gramsci (1968) propôs a ideia de escola unitária, na qual todos terão acesso a uma formação de equidade social, é concebível que no ambiente escolar as classes sociais de cada um sejam totalmente dispensadas e todos sejam tratados de maneira igual, o que oportuniza a toda turma a possibilidade de crescimento profissional e social conforme seu desempenho e aplicação no que é proposto. O modelo de

escola unitária fundamenta-se na igualdade e no estabelecimento de novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial. Gramsci (1968, p.125) propunha que a escola unitária deve ter uma relação com a vida coletiva:

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre o trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda vida social. O princípio, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo.

Para o autor, a escola unitária engloba funções e princípios educativos, além de dispor concomitantemente de um conteúdo cultural e de trabalho, ou seja, prepara o aluno de forma integral e humana, preparando-o para uma vida em sociedade. Ainda sobre a importância do EMI, Frigotto (2008, p.13):

O ensino médio, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida. Tratamos de uma base para o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana em suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza, da qual fazemos parte. Dominar no mais elevado nível de conhecimento estes dois âmbitos é condição prévia para construir sujeitos emancipados, criativos e leitores críticos da realidade onde vivem e com condições de agir sobre ela. Este domínio, também, é condição prévia para compreender e poder atuar com as novas bases técnico-científicas do processo produtivo.

Entendemos com a citação de Frigotto que o EMI vai além do mundo do trabalho, sua relação se dá de forma construtiva entre educação e trabalho, necessária para a formação do indivíduo omnilateral. Essa integração de conhecimentos perpassa por bases e dimensões de estudos acadêmicos, e uma dessas bases é a Pesquisa como Princípio Educativo que traz grande relevância quando tratamos de produção do conhecimento. No tópico seguinte, discorreremos sobre a importância da Pesquisa como Princípio Educativo.

### 3.5 PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Desde o nascimento, o ser humano se torna um pesquisador, mesmo que de forma meramente indutiva. Essa visão parte do pressuposto de que pesquisar nada mais é do que descobrir novos conhecimentos, sejam de domínio científico, literário, entre outros. Todos estão suscetíveis a novas descobertas diariamente, ainda mais em um mundo globalizado em que há o acesso a praticamente tudo, as informações são “atiradas” à sociedade, e existem

possibilidades de aprofundamento. É nesse ponto que passa a existir a pesquisa objetiva, a qual busca mais do que conhecer determinados assuntos, passa a fundamentá-los, organizá-los e expô-los, a partir de outros estudos ou de forma empírica.

É a partir da pesquisa que podem surgir novos profissionais. No entanto, despertar no estudante para a importância da pesquisa não é tarefa fácil, visto que, para executar essa atividade, é necessário ter dedicação e muita leitura. Sobre isso, Nervo e Ferreira (2015, p.2) dizem que:

A construção da autonomia intelectual, postura crítica e desvincular-se do senso comum, são objetivos da escola formar, são finalidades que devem ser trabalhadas desde os anos iniciais da escolarização até o ingresso na educação superior, e por trás um grande empenho da parte docente.

A disponibilidade do estudante para dedicar-se a pesquisa pode ser um diferencial para sua formação, mesmo antes da inserção na universidade, a pesquisa escolar pode contribuir com o aprendizado estudantil de forma grandiosa, mas é preciso que por trás do pesquisador tenha um orientador empenhado em ajudá-lo, mostrando-lhe o caminho e indicar que ele siga, que reflita sobre o que descobre e faça suas próprias conclusões.

É concebível que se vive um momento na educação em que o aluno tem muita liberdade de decisão, ao mesmo tempo que isso é bom, porque possibilita à classe descobertas pessoais; também pode ser um agravante para a indisciplina no ambiente escolar, essa dificuldade entre abalizar o benefício e malefício da liberdade que os alunos têm na escola atual é simples de compreender. A escola é um ambiente onde a mistura de pessoas é intensa, em sua maioria adolescentes, com mentalidade em formação, nem todos têm acompanhamento familiar na escola, o que dificulta manter a disciplina.

Difícilmente o interesse pelos estudos e pela pesquisa serão os mesmos; pesquisar requer mais dedicação, e muitos preferem tão somente saber o resultado de determinadas experiências. Demo (1997, p. 16) diz que a pesquisa é o processo que deve aparecer em todo o trajeto educativo”, ou seja, desde os anos iniciais a pesquisa deve deixar de ser uma ação meramente intrínseca e passar a ser coordenada; pesquisar exige mais leitura, interpretação e elaboração, por isso no decorrer de um trabalho de pesquisa poderão surgir dificuldades, visto que é necessário que o pesquisador formule visões pessoais sobre determinados assuntos, que complemente informações, que leia cada vez mais, entendendo assim que pesquisar não é uma tarefa fácil, mas é o método mais eficaz para um aprendizado completo.

Um aluno pesquisador tem a responsabilidade de multiplicar o conhecimento adquirido, enquanto ao professor cabe dispor de incentivo. Este profissional também precisa ser um contínuo pesquisador, pois necessita estar preparado para instruir seus alunos no decorrer de uma pesquisa, e poderá fazer isso ao abrir lacunas a serem preenchidas pelas descobertas que esses deverão fazer. Compreendemos, assim, que o professor não deve simplesmente transmitir conhecimento, mas orientar para que o aluno produza conhecimentos próprios; aquele tem papel importante nessa trajetória de novas descobertas por meio da pesquisa, ou seja, incentivar, orientar, desafiar, ouvir, avaliar, entre outras coisas que por ventura se fizerem necessárias ao aluno. Segundo a LDBEN/BRASIL (1996, p.02), a Lei nº 9394,

O ensino superior tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, bem como deve estimular a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, o incentivo ao trabalho de pesquisa e a investigação científica, com vistas ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive, além da promoção e da divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicação do saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação. Uma das alternativas em busca do conhecimento é o ensino através da pesquisa, desenvolvendo a autonomia dos alunos, instigando-os a questionamentos constantes.

A colocação da referida Lei remete mais, especificamente, ao ensino superior, porém, conforme já explicitado, a pesquisa deve fazer parte da vida estudantil desde os anos iniciais, com isso não significa dizer que desde o ensino fundamental um o aluno deva pesquisar sobre temáticas de valor científico complexo, mas a inserção deste ainda criança no mundo da pesquisa é importante para que o mesmo se sinta capaz de buscar os seus próprios conhecimentos e formular ideias sobre o que ler. Nessa fase é ainda mais importante que o professor oriente e seja justo com as avaliações feitas, para não criar uma geração de copiadores apenas. Ainda conforme a citação exposta, é por meio da pesquisa que o aluno desenvolve autonomia, bem como a formulação constante de questionamentos que podem aprimorar seus conhecimentos.

Nervo e Ferreira (2015) dizem que o aluno sente um forte impacto na transição do ensino médio para o ensino superior, visto que muitas coisas são mudadas, é outro ritmo, métodos e regras, entre outras atividades que a universidade exige dele, sobretudo a

responsabilidade. Entretanto, se, durante o curso de ensino médio, os discentes fossem estimulados, desafiados, testados como pesquisadores e propagadores de conhecimento, provavelmente, chegariam melhor preparados no ensino superior.

Nessa discussão, temos que o Ensino Médio Integral está fundamentado nisso: preparar o aluno não apenas para a universidade, mas também para o mercado de trabalho, por isso a pesquisa é um dos métodos muito utilizado.

Assim, percebemos que são muitos entraves, diante de uma precariedade escolar gritante, mas não podemos deixar de tentar somente porque é difícil. Quando se pensa em pesquisa, atrelada a isso vem atributos básicos como a leitura, a assimilação de informações, as diferentes proposições sobre o assunto investigado. Segundo Cruz, Battestin e Ghiggi (2013, p. 2), “O princípio da atitude investigativa permite um outro olhar sobre o processo de ensino e aprendizagem. Não tratamos de uma mera transmissão de saberes, mas de um momento de diálogo, construção e reconstrução dos saberes individuais”.

A pesquisa é capaz de ampliar conceitos predeterminados, e o aprendizado se torna prazeroso, pois cada um estará trabalhando e buscando conforme seu ritmo, a fim de tentar aplacar as suas próprias dúvidas; em geral, não é a concepção de coisas novas, a pesquisa diz respeito mais a reconstrução de saberes já existentes e que, de alguma forma, deixa lacunas a serem preenchidas.

Paulo Freire é um renomado incentivador de aprendizado e faz isso de forma a respeitar as peculiaridades de cada um. O seu método de alfabetização de adultos teve a cultura como eixo norteador; dessa forma, as vivências e a realidade dos educandos são o ponto de partida para o ensino e aprendizagem.

Para que Freire chegasse a compreensão sobre os métodos que melhor funcionam para o aprendizado de adultos, ele precisou pesquisar, ler, compreender não apenas textos, mas o meio em que cada umas das pessoas viviam. Tal pesquisa é denominada de empírica, de campo, por meio da qual buscamos conhecer o problema real e, feito isso, tentamos organizar possíveis soluções.

Nesse direcionamento, acreditamos ser por isso que as pesquisas são metodologias tão importantes, porque, por meio delas, o investigador não só aprende cada vez mais, mas tem a possibilidade de contribuir com a melhoria social. Diante do exposto, Freire (2006, p. 30) endossa a ideia ao dizer que: “ontem como hoje, jamais aceitei que a prática educativa devesse ater-se apenas à leitura da palavra, à leitura do texto, mas também à leitura do contexto, à leitura do mundo”; e é justamente isso que um pesquisador precisa fazer, ler o

mundo em suas mais diversas diferenciações, de forma incansável, um verdadeiro pesquisador nunca está satisfeito com o que sabe, é inquieto com todas as informações e tenta constantemente explicar suas informações.

Freire, em sua essência de pesquisador e propagador de conhecimentos adquiridos por meio de pesquisas e testes empíricos, diz que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção” (2000, p. 52). Ainda sobre a pesquisa pedagógica como princípio educativo, Cruz (2015) comenta que o conhecimento vai constituir uma educação problematizadora, pois se considera que o processo de aprendizagem ocorre no contexto de situações desafiadoras.

Mas o que se pesquisar? Bem, o assunto pesquisado é ao mesmo tempo conhecido e desconhecido, é um paradoxo sim, mas facilmente explicado, o aluno deve conhecer sobre o assunto suficiente para ter vontade de aprofundar-se no mesmo. Sobre isso, Meirieu (1998, p.91-92) defende que:

O paradoxo do desejo deve-se, na verdade, ao fato de que o objeto desejado deve ser, ao mesmo tempo, conhecido e desconhecido, que é preciso adivinhar os seus contornos, entrever o seu segredo, mas ele deve permanecer escondido e o segredo não deve ser penetrado. Se o papel do professor é fazer com que nasça o desejo de aprender, sua tarefa é “criar o enigma” ou, mais exatamente, *fazer do saber um enigma*: comentá-lo ou mostrá-lo suficientemente para que se entreveja seu interesse e sua riqueza, mas calar-se a tempo para suscitar a vontade de desvendá-lo.

Posto isso, vemos o quão importante é o professor estar bem informado e com domínio sobre aquilo que ele deseja mostrar a seus alunos; também é preciso que o educador fuja de assuntos padrões e tente despertar a curiosidade do aluno e não lhes dê as respostas para tudo, é importante orientar e permitir que eles organizem suas próprias ideias e tornem-se capazes de defender seus pontos de vistas pautados em argumentos eficazes. Quando se pensa em ambiente escolar, entendemos esse lugar como espaço no qual o aluno busca meios para aprender, formar opiniões e conquistar uma profissão.

Assim, subentendemos que a pesquisa é formadora satisfatória de um profissional em constante construção, pois busca conhecer sobre tudo que lhe rodeia, compreendendo que sem pesquisa o ensino fica estagnado em conhecimentos estabelecidos, e se o aluno conhecer apenas o que é exposto sem questionar, ou seja, for apenas expectador do conhecimento, se tornará apenas um copador e conseqüentemente estará preso ao passado, é preciso inovar, buscar, ampliar conhecimento, e a melhor maneira para isso é a pesquisa.

Para tanto, entendemos que refletir a prática docente implica em assumir uma atitude crítica diante da produção do conhecimento em que se articula à realidade vivenciada pelo aluno, dentro de uma perspectiva transformadora. Neste sentido, a formação docente necessita priorizar o professor como ator social. Dentro dessa discussão, buscamos conhecer o PIBID e o campo da EP nos espaços PIBID IFRN/Macau, SEEC/RN.

#### 4 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS ESPAÇOS: PIBID IFRN/MACAU E SEEC/RN.

A educação constitui um dos elementos essenciais para o desenvolvimento humano, compreendendo as relações sociais, políticas, históricas e culturais dos indivíduos. No atual contexto de sociedade participante, que se insere a educação, cabe aos Entes Federados<sup>11</sup> arquitetar e consolidar o sistema educacional público, traçando um projeto flexível, planejado, capaz de comportar dinâmica requerida pela sociedade. De acordo com o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (PEE-RN), o sistema educacional público federal é comprometido com a formação cidadã, crítica, política e reflexiva, bem como almeja à melhoria das condições de acesso e permanência com êxito, a fim de possibilitar a equidade social e apropriação do conhecimento por todos os seus cidadãos. Com esse propósito, torna-se possível a construção de consensos necessários à sustentabilidade educacional e à promoção de mudanças, visando qualidade da educação, valorização dos profissionais e desempenho satisfatório dos estudantes, especificamente, do estado Rio Grande do Norte (PEE-RN, 2015).

Diante disso, neste capítulo, discutimos de forma sucinta a trajetória histórica da Educação Profissional do IFRN/Macau, aqui buscamos apresentar um breve histórico sobre o *Campus*. Apresentamos ainda, dados acerca da Educação Profissional na SEEC – RN de 2008 – 2017, detalhando a Sub coordenadoria de Educação Profissional da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte, os seus objetivos e a sua oferta diante a Educação Profissional no Estado.

##### 4.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO IFRN MACAU/RN

A Lei de criação dos Institutos, qual seja, 11.892/08, preceitua que um dos objetivos de tais instituições é colaborar com o desenvolvimento local e regional por meio das ofertas de cursos técnicos, tecnológicos e profissionalizantes. O objetivo desses cursos seria a consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal (BRASIL, 2008).

---

<sup>11</sup> “Entes Federados é dada para as territorialidades que integram uma federação, com autonomia política, legislativa, administrativa, financeira e, principalmente, com poder constituinte decorrente. Como vimos na teoria do federalismo, cada uma dessas unidades federadas possui personalidade jurídica de direito público interno e se relacionam entre si com autonomia, dentro dos limites de suas competências” (MAGALHÃES E SOUZA, 2011, p.01).

Em relação a expansão do IFRN Brasil (2016), a história da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica começou em 1909, quando o então presidente da República, Nilo Peçanha, criou 19 escolas de Aprendizes e Artífices que, mais tarde, deram origem aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs). Tida no seu início como instrumento de política voltado para as 'classes desprovidas', a Rede Federal se configura, hoje, como importante estrutura para que todas as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas. Foi na década de 1980 quando um novo cenário econômico e produtivo se estabeleceu, com o desenvolvimento de novas tecnologias, agregadas à produção e à prestação de serviços. Para atendermos a essa demanda, as instituições de EP vêm buscando diversificar programas e cursos para elevarem os níveis da qualidade da oferta. Cobrindo todo o território nacional, a Rede Federal presta um serviço à nação, ao dar continuidade à sua missão de qualificar profissionais para os diversos setores da economia brasileira, assim como realizar pesquisa e desenvolver novos processos, produtos e serviços em colaboração com o setor produtivo (BRASIL, 2016, p.01).

Em 29 de dezembro de 2008, 31 CEFETS, 75 Unidades Descentralizadas de Ensino (UNEDs), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades deixaram de existir para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2016, p.01).

De acordo com PEE-RN<sup>12</sup> (2015), as instituições que compõem atualmente a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, de acordo com o relatório de Gestão do IFRN 2013, são originárias, em sua maioria, das 19 escolas de Aprendizes Artífices criadas por um decreto presidencial de 1909, que, ao longo dos anos, esse documento legal passou por alterações de denominação e/ou institucionalidade; a mais recente dessas alterações deu origem, no nosso estado, ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/IFRN, decorrente da Lei n.º 11.892, de 29/12/2008, especializado na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, ancorando-se na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, entendemos que o movimento político de reestruturação da rede federal de educação profissional no Brasil trouxe um novo perfil identitário para as instituições integrantes da rede, à medida que reconfigurou as estruturas administrativas e conceituais na forma e no método de organizar as ofertas na educação

---

<sup>12</sup> PEE-RN - O Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte. O Plano de Educação, Lei nº 10.049, de 27 de janeiro de 2016, é um importante instrumento da política pública educacional, com força de lei, que estabelece metas e estratégias para garantir o avanço da educação de qualidade no país, nos estados e municípios, no decorrer dos próximos dez anos (PEE-RN, 2017).

profissional e tecnológica do país. Em continuidade a esse amplo projeto político de desenvolvimento social e econômico do país, estimou-se um desdobramento do quantitativo, em 2014, para, aproximadamente, 600 *Campi*, o que passa a atender, diretamente, a 515 municípios em todo o país, conforme o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), edição 2011(PEE-RN, 2015).

Segundo o PEE-RN (2015), o processo de expansão e de reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional, pautada na interiorização, possibilitou, no Rio Grande do Norte /RN, continuidade das ações dos *Campi* existentes e a criação gradativa de outros novos. Nesse caminho, no ano de 2014, no RN, contabilizava-se 19 *Campi* instalados nas 4 (quatro) mesorregiões, distribuídos em 13 microrregiões. Destacamos também que, no ano de 2015, a expansão no estado potiguar tem continuidade com os *Campi* avançados de Parelhas e Lajes, com atividades de funcionamento já iniciadas.

O Plano supracitado ainda ressalta que os cursos, do IFRN, são ofertados sem perder o foco dos institutos federais: a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável, almejando tanto a inclusão social quanto a busca de soluções técnicas e gerações de novas tecnologias. Sendo assim, essas instituições buscam responder as demandas de formação profissional e suporte aos arranjos produtivos locais (PEE-RN, 2015).

Segundo informações colhidas no site oficial do IFRN, em 2016, 107 anos depois, aquela unidade do Liceu deu lugar a 21 *Campi* do Instituto Federal do RN, espalhados nas quatro mesorregiões do estado:

Quadro 05 – Distribuição de Campi por Mesorregiões e Municípios

MESOREGIÕES	MUNICÍPIOS
<b>Agreste Potiguar</b>	João Câmara, Nova Cruz, Santa Cruz e São Paulo do Potengi;
<b>Central potiguar</b>	Caicó, Currais Novos, Macau, Parelhas e Lajes;
<b>Leste Potiguar</b>	Canguaretama, Ceará-Mirim, Natal (Central, Cidade Alta, EaD e Zona Norte), Parnamirim e São Gonçalo do Amarante;
<b>Oeste Potiguar</b>	Apodi, Ipanguaçu, Mossoró e Pau dos Ferros.

Fonte: Adaptado de Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do RN (2017).

O Quadro 05 apresenta a implantação dos Campi do IFRN por mesorregiões e municípios, a partir de informações colhidas no site oficial do IFRN. Destacamos o *Campus* Macau/RN, no qual o nosso objeto de pesquisa está inserido, para tanto, buscamos apresentar

um breve histórico sobre o *Campus* em questão e refletirmos como o Subprojeto PIBID Biologia está configurado nessa instituição de ensino.

O Campus Macau do IFRN integra a II Fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, iniciada em 2007. Instalado em um terreno de 290.770 m<sup>2</sup>, desapropriado pela prefeitura, situa-se na cidade-pólo da microrregião salineira, distando 176 km da capital do estado, concentrando ao seu redor os municípios de Guamaré, Porto do Mangue, Galinhos, Alto do Rodrigues, Pendências e Afonso Bezerra (PORTAL IFRN, 2017).

No que diz respeito à EP, ofertada pelo IFRN, ela é promovida com base na formação humana integral por meio de uma proposta de educação profissional e tecnológica que articule ciência, trabalho, tecnologia e cultura, visando à formação do profissional-cidadão crítico-reflexivo, competência técnica, ética e comprometido com as transformações da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça social.

Para os Institutos Federais, a educação profissional técnica de nível médio tem por finalidade formar técnicos de nível médio para atuarem nos diferentes processos de trabalho relacionados aos eixos tecnológicos com especificidade em uma habilitação técnica, reconhecida pelos órgãos oficiais e profissionais. Essa modalidade de ensino é uma das possibilidades de articulação com o educação básica, a qual objetiva romper com a dicotomia entre formação geral e formação técnica, além de possibilitar o resgate do princípio da formação humana em sua totalidade, superar a visão dicotômica entre o pensar e o fazer, assim como exceder o dualismo entre cultura geral e cultura técnica, historicamente vivenciada na educação brasileira em que, de um lado, permeia a educação geral para as elites e de outro, a formação para o trabalho destinada à classe trabalhadora.

Nessa perspectiva de educação, o Campus Macau oferta os seguintes cursos de nível médio integrado:

- a) Curso Técnico Integrado em Recursos Pesqueiros, na forma integrada, presencial, referente ao eixo tecnológico Recursos Naturais do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Esse curso, ao integrar ensino médio e formação técnica, visa propiciar uma formação humana e integral em que o objetivo profissionalizante não tenha uma finalidade em si, nem seja orientado pelos interesses do mercado de trabalho, mas se constitui em uma possibilidade para a construção dos projetos de vida dos estudantes (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005).

- b) Curso Técnico de Nível Médio em Química, na forma integrada, presencial, referente ao eixo tecnológico Controle e Processos Industriais do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.
- c) Curso Técnico de Nível Médio em Informática, na forma integrada, presencial, referente ao eixo tecnológico Informação e Comunicação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

Ressaltamos que o Campus ainda oferece os Cursos de Técnico de Nível Médio em Recursos Pesqueiros e Química, na forma integrada, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, presencial. Tais cursos, ao integrar ensino médio e formação técnica, visa propiciar uma formação humana e integral em que o objetivo profissionalizante não tenha uma finalidade em si, nem seja orientado pelos interesses do mercado de trabalho, mas se constitui em uma possibilidade para a construção dos projetos de vida dos estudantes (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005).

Especificamente, os cursos técnicos de nível médio em Recursos Pesqueiros e Química, na forma integrada oferecido pelo IFRN, procuram atender as demandas social, cultural e econômicas e as diretrizes legais, qualificando profissionais que atendam à necessidade do mercado emergente no estado, e, sobretudo, no município local, em conformidade com os fundamentos legais que orientam a educação brasileira.

Além dessa oferta de cursos na forma de nível médio integrado, o Campus Macau oferece os seguintes cursos na forma subsequente:

- a) Curso Técnico de Nível Médio em Recursos Pesqueiros,
- b) O Curso Técnico de Nível Médio em Química, na forma Subsequente

O referido Campus também oferta o curso de licenciatura plena em Biologia, ocorre na modalidade presencial, referente à área do Ensino Médio de Ciências da Natureza. Esse curso é destinado aos portadores de certificado de conclusão do ensino médio e está planejado com o compromisso de formar o profissional docente para atuar na educação básica com uma formação de nível superior.

Os cursos superiores de licenciatura do IFRN constituem-se de *práxis* que englobam saberes filosóficos, epistemológicos e didático-pedagógicos contrários às divisões disciplinares fragmentadas e reducionistas, primando por uma base consistente de conhecimentos necessários à formação da identidade do profissional docente. Conforme afirma Gauthier (1998), a formação docente deve se preocupar com os constituintes da

identidade profissional, além de definir os saberes, as habilidades e as atitudes envolvidas no magistério.

Por fim, no Campus IFRN/Macau também é ofertado o curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em PROEJA, na modalidade presencial/à distância. Dentre os princípios e as diretrizes, que fundamentam esse curso, destacamos: estética da sensibilidade; política da igualdade; ética da identidade; inter e transdisciplinaridade; contextualização; flexibilidade e intersubjetividade. Além de ofertar também o curso de especialização em Ciências Naturais e Matemática. Enfatizamos que todos os cursos foram planejados para atender às necessidades da região.

Sobre a construção do *Campus*, houve uma parceria da Prefeitura Municipal de Macau, por meio da doação do terreno e contribuição financeira para as obras do laboratório de Recursos Pesqueiros, bem como da Petrobras arcou com recursos para a compra de equipamentos do laboratório de Análise de Água.

O município de Macau é um dos maiores produtores de sal do Brasil e o primeiro produtor de petróleo do Estado em exploração marítima, além de ser o segundo maior produtor de pescado do Rio Grande do Norte.

Atualmente, 735 alunos estudam no *Campus* e são abertas semestralmente novas vagas para as modalidades Técnico Integrado, Técnico Subsequente ou Licenciatura. Cerca de 80 servidores que trabalham na referida instituição, entre docentes e técnico-administrativos, que envolvidos com a comunidade dos municípios atendidos, desenvolvem vários projetos como, por exemplo, o Encontro de Pescadores e Pescadoras da Microrregião Salineira, que conta com exposições e oficinas como a de "Segurança de pescadores", ministrada por representantes da Marinha do Brasil.

#### 4.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA SEEC/RN DE 2008 – 2017

A Educação Profissional na SEEC/RN é atendida pela Subcoordenadoria de Educação Profissional da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte e foi instituída pelo Decreto nº 15.035, em 01 de agosto de 2000, cujo objetivo é acompanhar, assessorar e monitorar o desenvolvimento da Educação Profissional no Estado. Essa Subcoordenadoria está vinculada à Coordenadoria de Desenvolvimento Escolar – CODESE, que acompanha e desenvolve ações pedagógicas voltadas para melhoria do ensino aprendizagem no estado (SEEC/RN, 2017).

No quadro, a seguir, podemos observar as atribuições da CODESE, vinculada à Subcoordenadoria de Educação Profissional da SEEC/RN instituída pelo Decreto nº 15.035, em 01 de agosto de 2000.

Quadro 6 - Atribuições da CODESE

✓ Assessorar o Secretário de Educação no desenvolvimento das atividades relativas à Educação Profissional;
✓ Coordenar a execução política da Educação Profissional definida pela Secretaria estadual de Educação e Cultura;
✓ Emitir parecer quanto às questões de Educação Profissional;
✓ Promover a integração interna e externa da SUEP, visando o desenvolvimento harmonioso da política de Educação Profissional;
✓ Apoiar as ações setoriais do Órgão;
✓ Propor ações e projetos de melhoria da Educação Profissional;
✓ Estabelecer, em consonância com a política educacional do MEC e SEEC, diretrizes para a Educação Profissional;
✓ Propor a expansão da rede de Educação Profissional, de acordo com estudos técnicos específicos de sustentabilidade econômica regional e estadual;
✓ Assegurar uma gestão participativa da Educação Profissional;
✓ Desenvolver e implementar mecanismos para a criação de um sistema de informações gerenciais que possibilitem otimizar o fluxo de informações e os recursos tecnológicos relativos à Educação Profissional, integrado a SUEP, Centros Estadual de Educação Profissional e Tecnológica, Escolas de Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

Fonte: Adaptado de SEEC/RN. (2017).

No quadro 06, podemos perceber a distribuição de atribuições destituídas a subcoordenadoria da Educação Profissional, que, atualmente, está vinculada à secretaria do Ensino Médio.

No quadro a seguir trazemos os programas dos cursos profissionalizantes executados pela SEEC/RN junto à Subcoordenadoria de Educação Profissional (SUEP), responsável pela oferta.

Quadro 07 - Programas Executados na EP da SEEC/RN

Ordem	Nome do Programa/Projeto	Descrição Sucinta	Natureza da Atividade	Responsável
1	Programa Brasil Profissionalizado – PBP	Ampliar a Rede Estadual de Educação Profissional e Tecnológica, incentivando a expansão do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.	Oferta de Cursos profissionalizantes	SUEP
2	Programa Nacional de	Expandir, interiorizar e	Oferta de Cursos	SUEP

	Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC	democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica – EPT, aos estudantes e trabalhadores do RN	profissionalizantes	
--	---	--	---------------------	--

Fonte: Adaptado de SEEC/RN. (2017).

Nesse quadro, apresentamos a distribuição dos programas executados junto a SUEP, ainda apresentamos a sua intenção e a natureza das atividades desenvolvidas junto a essa Subcoordenadoria.

Segundo o PEE-RN (2015), o Rio Grande do Norte, como nos demais Estados da Federação, no final da década de 1990, deixou de oferecer cursos técnicos nas escolas da Rede Estadual de Ensino, passando essa modalidade a ser oferecida somente nos antigos CEFETs, hoje, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do RN (IFRN). Não obstante a capilaridade dessas unidades federais, a diversidade de demandas em nosso Estado, nesse âmbito, impõe a importância da retomada dessa oferta pela rede estadual de Educação Básica (PEE-RN, 2015).

Ainda de acordo com o PEE-RN (2015), em 2006, essa modalidade de ensino da Educação Básica volta a ser ofertada na Rede Estadual de Ensino, no Centro Estadual de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire (CENEP), com a oferta de cursos na modalidade Médio Integrado, subsequente, como também pelo Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA, com cursos de Manutenção e Suporte em informática e Gestão Empresarial. Ainda em 2006, firmou-se um Convênio com o MEC na perspectiva da implantação da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio nas seguintes escolas: E. E. Francisco Ivo, E. E. Edgar Barbosa e E. E. José Fernandes Machado, em Natal; E. E. Prof. Abel Freire Coelho, em Mossoró; e E. E. José Fernandes de Melo, em Pau dos Ferros. Nessas novas unidades a experiência teve início no ano de 2009 (PEE-RN, 2015).

Assim, o Rio Grande do Norte tinha como desafio expandir a oferta de Educação Profissional através das escolas da sua Rede, buscando promovê-la com eficiência e qualidade, oportunizando ao aluno sua preparação para inserção no mundo do trabalho, certo de que o conjunto de aprendizados conquistados o auxiliará no seu desenvolvimento, tendo condições de conduzir o seu projeto vida, por meio da aquisição de conhecimentos significativos (PEE-RN, 2015).

No quadro a seguir, demonstramos o número de matrícula (M) do Ensino Médio em cursos técnicos e a taxa de aprovação (TX) de alunos em cinco escolas estaduais potiguares.

Tabela 01 – Matrículas do Ensino Médio da Rede Estadual em cursos técnicos e taxa de aprovação instituição (2009 -2013).

ESCOLAS	2009		2010		2011		2012		2013	
	M	TX	M	TX	M	TX	M	TX	M	TX
<b>C. E. de Ed. Profissional Sen. Jessé Pinto Freire – CENEP (Natal).</b>	681	95%	671	98%	660	99%	783	99%	800	96%
<b>E. E Francisco Ivo Cavalcanti (Natal).</b>	145	86%	54	90%	41	90%	22	100%	-	-
<b>Escola Estadual Gilberto Rola (Mossoró)</b>	38	98%	104	95%	105	99%	-	-	-	-
<b>E. E. Dr. José Fernandes de Melo (Pau dos Ferros).</b>	22	91%	22	91%	22	90%	-	-	-	-
<b>E. E Professor Abel Freire Coelho (Mossoró)</b>	396	85%	205	70%	46	90%	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	1.282	-	1.056	-	884	-	805	-	800	-

Fonte: Adaptado de PEE/RN. (2017).

Segundo o PEE-RN (2015), e o que está exposto na tabela 01, a experiência piloto foi concluída no ano de 2012 e não foram abertas novas turmas de Ensino integrado a Educação Profissional nessas escolas (com exceção do CENEP). Esse fato foi decorrente de o Estado ter apresentado algumas dificuldades na contratação de professores das áreas técnicas específicas para cada curso, tornado impossível a abertura de novas ofertas e a conclusão dessas turmas a cargo de uma parceria feita junto ao sistema S, o qual disponibilizou professores das áreas específicas nos anos de 2011 e 2012.

O quadro 08, a seguir, refere-se à Formação Básica (FB) e à Formação Específica (FE), especificada pelas cinco escolas estaduais potiguares ofertantes da EP integrada com o Ensino Médio.

Quadro 08 – Professores da Rede Estadual com formação básica e/ou específica por curso e por instituição (2009-2013).

ESCOLAS	2009		2010		2011		2012		2013	
	FB	FE								
<b>C. E. de Ed. Profissional Sen. Jessé Pinto Freire – CENEP (Natal).</b>	14	12	14	12	15	12	15	13	15	11
<b>E. E Francisco Ivo Cavalcanti (Natal).</b>	13	02	13	02	13	03	13	03	-	-
<b>Escola Estadual Gilberto Rola (Mossoró)</b>	13	03	13	05	13	05	-	-	-	-
<b>E. E. Dr. José Fernandes de Melo (Pau dos Ferros)</b>	13	04	13	04	13	03	-	-	-	-
<b>E. E Professor Abel Freire Coelho (Mossoró)</b>	13	09	13	09	13	04	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	66	30	66	32	67	27	28	16	15	11
	<b>96</b>		<b>98</b>		<b>94</b>		<b>44</b>		<b>26</b>	

Fonte: Adaptado de PEE/RN. (2017).

De acordo com o PEE-RN (2015) e o quadro (08), uma das grandes dificuldades encontradas para a oferta de Educação Profissional no Estado do RN foi a falta de professores com formação de áreas técnicas específicas para os cursos oferecidos por instituição.

Na intenção de aumentar a oferta de Educação Profissional na sua Rede de Ensino, o Governo do Estado aderiu ao Programa Brasil Profissionalizado<sup>13</sup> (PBP), instituído por meio do Decreto Federal nº 6.302, com a finalidade de ofertar Cursos Técnicos Profissionalizantes nas instituições de ensino sob a sua responsabilidade. O Programa faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007), o qual busca possibilitar: modernização e expansão das Redes Públicas de Ensino Médio Integrada à Educação Profissional; integração do conhecimento do Ensino Médio à prática; investimento de recursos nas áreas de

<sup>13</sup> Segundo o MEC (2017), o Brasil Profissionalizado é uma Iniciativa do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e busca o fortalecimento do ensino médio integrado à educação profissional nas redes estaduais de Educação Profissional. Instituído no ano de 2007, foi criado por meio do Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro daquele ano. O Programa atua no fomento de ações, que visam à expansão, ampliação e modernização das escolas das redes estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, com a finalidade de expandir e ampliar a oferta de cursos técnicos de nível médio, principalmente do ensino médio integrado à Educação Profissional e Tecnológica.

Infraestrutura; desenvolvimento de gestão; práticas pedagógicas; e formação de professores (PEE-RN, 2015).

Através do PBP, o governo do Estado conveniou ações com o Ministério da Educação e Secretaria de Educação Tecnológica, tendo como objetivos: a transformação de 109 Escolas Estaduais de Ensino Médio em Escolas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, porém esse convênio dar-se-ia em duas etapas e o governo só disponibilizou 50% da verba, sendo que atualmente, desse projeto, existem 53 escolas ofertando EP através do Brasil Profissionalizado.

Ainda sobre a expansão da EP, ofertada pelo Estado, houve recentemente em 2017, a construção de 10 Centros de Educação Profissional Tecnológica, dos quais 8 estão funcionando. Foi concebida também, nesse contexto, a obtenção de equipamentos para três núcleos de Educação a Distância (EaD) e para acervos bibliográficos, além de compra de equipamentos para laboratórios técnicos e a promoção de três seminários para os profissionais das escolas contempladas com o Programa. Tais ações contribuíram, de forma significativa, para a melhoria dos serviços educacionais disponibilizados pelas instituições da Rede de Ensino do Estado (PEE-RN, 2015).

Nessa perspectiva de ampliação da oferta em EP, junto a essa adesão o Governo do Estado, houve uma busca para garantir a contratação dos professores para as áreas técnicas específicas. Para tanto, o Governo Federal instituiu, a partir da Lei nº 12.513, de 26/10/2011, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego – PRONATEC<sup>14</sup>, com a proposta de criar 8 milhões de vagas até 2014 para a qualificação técnica e profissional de trabalhadores e de alunos do ensino médio, intensificando, assim, a expansão e interiorização das redes federal, estadual e privada, com o intuito de democratizar a oferta de qualificação profissional aos alunos da Rede Pública (PEE-RN, 2015).

Para tanto, o Governo do Estado do Rio Grande do Norte, por meio da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEEC), fez adesão ao Programa como Instituição parceira demandante, com o objetivo de garantir a oferta de Educação Profissional para os alunos da Rede Estadual de Ensino. Estabelece, para o cumprimento dessa meta, parceria com as

---

<sup>14</sup> O PRONATEC é um Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, que tem como objetivo expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio, e de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores. A medida intensifica o programa de expansão de escolas técnicas em todo o país. Além das 81 unidades, que estão em execução e devem ser inauguradas neste e no próximo ano, o Governo Federal deve anunciar nos próximos dias outras 120. Com as 140 existentes até 2002, mais as 214 inauguradas no governo anterior, a rede federal deverá contar com cerca de 600 unidades escolares administradas pelos 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia e um atendimento direto de mais de 600 mil estudantes, em todo o país (MEC, 2017).

instituições ofertantes do Sistema “S” e da Rede Federal de Educação, através das quais, oferta cursos nas modalidades Formação Inicial e Continuada (FIC) e Técnicos, (PEE-RN 2015. pg. 21).

Segundo a Lei nº 10.049, de 27 de janeiro de 2016, que institui o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015-2025) e dá outras providências acerca da Educação profissional no estado e o PEE (2015), temos a dimensão do Plano em questão, que traz como eixo: Educação e Trabalho: Formação Técnica de Nível Médio e Tecnológica, a qual propõe duas metas. Na meta 1, o intuito é oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de Educação de Jovens e Adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à EP. Na meta 2, a finalidade é triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, assegurando a qualidade da oferta, com pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público. Para ambas as metas, são tratadas estratégias de execução.

#### **4.2.1 Centros e Escolas com Oferta de Educação Profissional - Cursos Técnicos de Nível Médio - Ano Letivo 2017**

A Secretaria de Estado, da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte (SEEC/RN) por meio da Subcoordenadoria de Educação Profissional (SUEP) abriu, em 2017, vagas em 56 escolas e 08 Centros de Educação Profissional, ao qual passou oferecer matrículas de Educação Profissional Técnicos de Nível Médio na forma articulada com o Ensino Médio (Integrada – oferecido a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, na mesma instituição, com matrícula única - e Concomitante – oferecida a quem ingresse no ensino médio ou estejam cursando, efetuando matrículas distintas e turnos distintos) com duração de três anos.

A seleção para preenchimentos das vagas dos cursos técnicos de educação profissional parte dos seguintes critérios: a) A seleção será pela média aritmética das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática do 9º ano do Ensino Fundamental (serão classificados os estudantes que obtiverem as melhores médias dessa somatória); b) Havendo empate das médias, será priorizado o que apresentar maior média na disciplina de Língua portuguesa, persistindo o empate será considerada a idade do estudante, sendo priorizado o que tiver idade maior (dentro do limite estabelecido), e, ainda assim, permanecendo o empate, será considerada a ordem das inscrições, priorizando quem fez a inscrição primeiro. c) Serão aplicadas reservas de vagas, no mínimo de 80% (oitenta por cento) para estudantes oriundos de Escolas Públicas.

Essa EP é ofertada pela SEEC/RN nos Centros Estaduais Educacionais e as Escolas da rede Estadual de Ensino, ao qual apresentamos a seguir no quadro 08.

Quadro 9 – Centros Estaduais de Educação Profissional

<b>Nº</b>	<b>MUNICÍPIO</b>	<b>NOME DO CENTRO/ESCOLA</b>	<b>CURSOS</b>	<b>VAGAS</b>	<b>QTD. DE TURMAS</b>
<b>1</b>	NATAL (PITIMBU)	CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PROFESSOR JOÃO FAUSTINO FERREIRA NETO	TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE  TÉCNICO EM NUTRIÇÃO E DIETÉTICA	160	04  TEMPO INTEGRAL
<b>2</b>	SÃO GONÇALO DO AMARANTE	CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DR. RUI PEREIRA DOS SANTOS	TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO  TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES	160	04  TEMPO INTEGRAL
<b>3</b>	PARNAMIRIM (NOVA PARNAMIRIM)	CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PROFESSORA LOURDINHA GUERRA	TÉCNICO EM INFORMÁTICA  TÉCNICO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA	160	04  TEMPO INTEGRAL
<b>4</b>	MOSSORÓ	SEM NOME	TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE  TÉCNICO EM NUTRIÇÃO E DIETÉTICA	160	04  TEMPO INTEGRAL
<b>5</b>	CEARÁ-MIRIM	CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL RUY ANTUNES PEREIRA	TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO  TÉCNICO EM ENERGIA RENOVÁVEL	160	04  TEMPO INTEGRAL
<b>6</b>	ALTO DO RODRIGUES	CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PROFESSORA MARIA	TÉCNICO EM ENERGIA RENOVÁVEL  TÉCNICO EM	160	04  TEMPO INTEGRAL

		RODRIGUES GONÇALVES	INFORMÁTICA		
7	EXTREMOZ	CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PROFESSOR HÉLIO XAVIER DE VASCONCELOS.	TÉCNICO EM RECURSOS HUMANOS TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO	160	04 TEMPO INTEGRAL
8	NATAL	CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SENADOR JESSÉ PINTO FREIRE – CENEP	TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO  TÉCNICO EM INFORMÁTICA  TÉCNICO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA	200	01 MAT 01 VESP 01 MAT 01 VESP  01 MAT

Fonte: Adaptado de SEEC/RN. (2017).

A rede Estadual de Ensino recebeu o recurso de 2008 a 2009 para se fazer a reforma e ampliação de 56 escolas de educação básica. A seguir, estão listados os nomes das escolas, os municípios que elas estão localizadas e os referidos cursos técnicos oferecidos.

Quadro 10 – Escolas Estaduais com oferta de Educação Profissional

Nº	MUNICÍPIO	NOME DO CENTRO/ESCOLA	CURSO	VAGAS	QTD. DE TURMAS
01	NATAL	E.E DES. FLORIANO CAVALCANTE	TÉCNICO EM LOGÍSTICA	40	01 VESP
02	NATAL	E.E EDGAR BARBOSA	TÉCNICO EM INFORMÁTICA	40	01 MAT
03	NATAL	E.E GOV. WALFREDO GURGEL	TÉCNICO EM ENERGIA RENOVÁVEL	40	01 VESP

04	NATAL	E.E LUÍS ANTÔNIO	TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	40	01 MAT
05	NATAL	E.E JOSÉ FERNANDES MACHADO	TÉCNICO EM HOSPEDAGEM	40	01 VESP
06	NATAL	E.E BERILO WANDERLEY	TÉCNICO EM INFORMÁTICA	40	01 MAT
07	NATAL	E.E LUÍS SOARES	TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO	40	01 VESP
08	CANGUARETAMA	E.E GUIOMAR VASCONCELOS	TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	40	01 MAT
09	GOIANINHA	E.E JOÃO TIBÚRCIO	TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	40	01 MAT
10	PARNAMIRIM	E.E DR. ANTÔNIO DE SOUZA	TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO	40	01 MAT
11	SÃO JOSÉ DO MIPIBU	E.E PROF. FRANCISCO BARBOSA	TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO	40	01 MAT
12	BREJINHO	E.E JOSÉ LÚCIO RIBEIRO	TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	40	01 MAT
13	NOVA CRUZ	E.E ROSA PIGNATARO	TÉCNICO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA	40	01 MAT
14	PASSAGEM	E.E ANTÔNIO DE O. FAGUNDES	TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO	40	01 MAT

			ÇÃO		
15	BOM JESUS	E.E JOSÉ ALVES DE MELO	TÉCNICO EM INFORMÁTICA	40	01 MAT
16	IELMO MARINHO	E.E IELMO MARINHO	TÉCNICO EM INFORMÁTICA	40	01 MAT
17	PENDÊNCIAS	E.E PROF. HONÓRIO	TÉCNICO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA	40	01 MAT
18	CORONEL EZEQUIEL	E.E JOSÉ JOAQUIM	TÉCNICO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA	40	01MAT
19	SANTA CRUZ	E.E. JOÃO FERREIRA DE SOUZA	ADMINISTRAÇÃO	40	01 VESP
20	SANTA CRUZ	E.E. JOSÉ BEZERRA CAVALCANTE	TÉCNICO EM GUIA DE TURISMO	40	01 MAT
21	SÍTIO NOVO	E.E. JOSÉ N. DE CARVALHO	TÉCNICO EM GUIA DE TURISMO	40	01 VESP
22	AFONSO BEZERRA	E.E PROFª GILDECINA BEZERRA	TÉCNICO EM AGROECOLOGIA	40	01 MAT
23	LAJES	E.E PEDRO II	TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES	40	01 MAT
24	PEDRO AVELINO	E.E PROFª JOSEFA SAMPAIO MARINHO	TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	40	01 MAT

25	CERRO CORÁ	E.E QUERUBINA SILVEIRA	TÉCNICO EM INFORMÁTICA	40	01 MAT
26	CURRAIS NOVOS	E.E MANOEL SALUSTINO	TÉCNICO EM MINERAÇÃO	40	01 MAT
27	FLORÂNIA	E.E TEÔNIA AMARAL	TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	40	01 MAT
28	PARELHAS	E.E PROF. AMÂNCIO RAMALHO	TÉCNICO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA	40	01 MAT
29	SÃO VICENTE	E. E. ARISTÓFANES FERNANDES	TÉCNICO EM INFORMÁTICA	40	01 MAT
30	CAICÓ	CENTRO EDUC. JOSÉ AUGUSTO	TÉCNICO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA	40	01 MAT
31	CAICÓ	E. E. CALPÚRNIA CALDAS	TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES	40	01 MAT
32	JARDIM DO SERIDÓ	CENTRO EDUC. FELINTO ELÍSIO	TÉCNICO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA	40	01 MAT
33	JUCURUTU	E.E NEWMAM QUEIROZ	TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	40	01 MAT
34	SERRA NEGRA DO NORTE	E.E LEOMAR BATISTA	TÉCNICO EM INFORMÁTICA	40	01 MAT

35	OURO BRANCO	E.E MANOEL CORREIA	TÉCNICO INFORMÁTIC A	40	01 VESP
36	AÇU	E.E JUSCELINO KUBITSCHKEK	TÉCNICO EM MANUTENÇÃ O E SUPORTE EM INFORMÁTIC A	40	01 MAT
37	MOSSORÓ	E.E JOSÉ DE FREITAS NOBRE	TÉCNICO EM INFORMÁTIC A	40	01 VESP
38	MOSSORÓ	E.E JOSÉ NOGUEIRA	TÉCNICO EM INFORMÁTIC A	40	01 MAT
39	MOSSORÓ	E.E JERÔNIMO ROSADO	TÉCNICO EM ENERGIA RENOVÁVEL	40	01 MAT
40	MOSSORÓ	E.E PROF. ABEL FREIRE COELHO	TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	40	01 MAT
41	SERRA DO MEL	E.E JOSÉ DE ANCHIETA	TÉCNICO EM APICULTURA	40	01 MAT
42	UPANEMA	E.E JOSÉ CALAZANS FREIRE	TÉCNICO EM MANUTENÇÃ O E SUPORTE EM INFORMÁTIC A	40	01
43	TIBAU	E.E RUI BARBOSA	TÉCNICO EM INFORMÁTIC A	40	01 VESP
44	APODI	E.E. PROFª MARIA ZENILDA GAMA TORRES	TÉCNICO EM INFORMÁTIC A	40	01 VESP
45	APODI	E.E. ANTÔNIO DANTAS	TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES	40	01 VESP

46	APODI	E.E. VALDEMIRO PEDRO VIANA	TÉCNICO EM ADMINISTRA ÇÃO	40	01 VESP
47	CARAÚBAS	E.E. LOURENÇO GURGEL	TÉCNICO EM ADMINISTRA ÇÃO	40	01 VESP
48	ITAÚ	E.E. FRANCISCO DE ASSIS PINHEIRO	TÉCNICO EM MANUTENÇÃ O E SUPORTE EM INFORMÁTIC A	40	01 VESP
49	SEVERIANO MELO	E.E. SEVERIANO MELO	TÉCNICO EM ADMINISTRA ÇÃO	40	01 VESP
50	ALMINO AFONSO	E.E. ESTUDANTE RONALDO NEO	TÉCNICO EM MANUTENÇÃ O E SUPORTE EM INFORMÁTIC A	40	01 MAT
51	FRUTUOSO GOMES	E.E. IVONETE CARLOS	TÉCNICO EM INFORMÁTIC A	40	01 MAT
52	MAJOR SALES	E.E. 26 DE JUNHO	TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES	40	01 MAT
53	SÃO FCO. DO OESTE	E.E. PROF. MANOEL HERCULANO	TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	40	01 MAT
54	PARAZINHO	E. E. SENADOR JESSÉ PINTO FREIRE	TÉCNICO EM AGROECOLO GIA	40	01 VESP
55	JANDAÍRA	E. E. PROF <sup>a</sup> MARIA DA CONCEIÇÃO MESSIAS	TÉCNICO EM ADMINISTRA ÇÃO	40	01 VESP

56	SÃO BENTO DO NORTE	E. E. SENADOR DINARTE MARIZ	TÉCNICO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA	40	01 VESP
----	--------------------	-----------------------------	--	----	---------

Fonte: Adaptado de SEEC/RN. (2017).

Percebemos ao trazer esses dados que até 2016 existia apenas uma escola da rede estadual de ensino que ofertava a educação profissional integrada ao ensino básico (CENEP), e que as outras escolas da rede estadual que ofereciam a EP era apenas de demanda junto a Escola de Jundiáí, embora, como foi colocado a verba foi disponibilizada pelo Governo desde de 2009 para a ampliação da oferta de EP junto as escolas da rede estadual e criação dos 10 centros de educação profissional do Estado. Atualmente existem 56 escolas estaduais e 08 Centros que ofertam a EP no RN. Essa mudança repentina está ligada diretamente a Lei do novo ensino médio;

A Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, ela altera as Leis nos 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. (CIVIL, 2017.p.01).

Nesse contexto, o currículo do novo ensino médio será norteado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em abril de 2018, é obrigatória e comum a todas as escolas (da educação infantil ao ensino médio). A BNCC definirá as competências e conhecimentos essenciais que deverão ser oferecidos a todos os estudantes na parte comum (1.800 horas), abrangendo as 4 áreas do conhecimento e todos os componentes curriculares do ensino médio definidos na LDB e nas diretrizes curriculares nacionais de educação básica. Por exemplo, a área de ciências humanas compreende história, geografia, sociologia e filosofia. As disciplinas obrigatórias nos 3 anos de ensino médio serão língua portuguesa e matemática. O restante do tempo será dedicado ao aprofundamento acadêmico nas áreas eletivas ou a cursos técnicos, a seguir: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e

suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. Cada estado e o Distrito Federal organizarão os seus currículos considerando a BNCC e as demandas dos jovens, que terão maiores chances de fazer suas escolhas e construir seu projeto de vida. (MEC, 2018.p.01).

## **5 PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE O CAMPO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL POR MEIO DO PIBID E SEC/RN**

Com a intenção de compreender melhor o PIBID, que é o nosso objeto de estudo, retomamos de forma breve essa política de formação docente e como ela vem sendo gestada.

O PIBID concede a alunos de licenciaturas em Instituições de Educação Superior (IES) bolsas de iniciação à docência em parceria com escolas da rede pública de ensino. Os projetos devem proporcionar aos alunos uma inserção no contexto escolar, bem como sua intervenção didático-pedagógica sob a orientação de um docente da universidade e da rede. A instituição de Educação Superior deve apresentar à CAPES seus projetos de iniciação à docência. Podem ser IES públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos. Essas IES recebem da CAPES cotas de bolsas e custeio de material e consumo para que seus projetos sejam desenvolvidos e executados; os bolsistas são escolhidos por seleção própria de cada instituição promotora (MATOS, 1996).

Até 2014 o número de projetos contemplados pelo PIBID eram de 313, executados em 284 IES. Nesse mesmo ano, existiam, aproximadamente, 90.000 bolsistas, sendo 72.845 de iniciação à docência, 11.717 de supervisão, 4.924 de coordenadores de área, 455 de coordenação de área de gestão e 319 de coordenação institucional. Quando se tornou responsabilidade total da CAPES, em 2009, o PIBID contava com aproximadamente 3.000 bolsistas e envolvia 43 IES federais (MATOS, 1996).

Nesse direcionamento de discussão, neste capítulo discutimos as perspectivas e desafios da formação continuada sobre o campo da EP por meio do PIBID e SEEC/RN. O Programa em questão traz um grande desafio quando exige que os professores supervisores consigam descobrir sua potencialidade no PIBID IFRN Macau/RN para o processo de formação continuada aliada a EP, pois esses docentes se propõem e assumem as supervisões do subprojeto PIBID Biologia, constroem uma compreensão de que a formação para a docência não é só teórica nem só prática. A construção de atividades colaborativas e de conhecimentos oriundos de diferentes pensamentos e estratégias diferenciadas que os bolsistas trazem com eles proporcionam ao professor supervisor a reciclar e reavaliar as suas práticas, principalmente, no que diz respeito à EP.

Nesse contexto, é preciso manter a dialética<sup>15</sup> como ponto a ser abordado na composição de práticas e no enfrentamento das dificuldades que surgem no decorrer da gestão dos projetos desenvolvidos nas Escolas Estaduais coordenadas pela SEEC/RN.

Em nossa pesquisa, buscamos estudos de aporte teórico acerca da relação entre o campo PIBID e a EP na concepção interna do PIBID IFRN, para tanto analisamos esse campo que foi objeto de estudo da dissertação de Medeiros (2016), em que percebemos, em linhas gerais, que há um diálogo profícuo que os estudantes conseguem com êxito a formação e compreensão da EP. Ainda sobre essa pesquisa, Medeiros (2016, p.138) afirma sobre o PIBID:

É importante o PIBID enquanto política pública na formação de professores com vistas à Educação Profissional numa instituição como o IFRN, pois como já vimos discutindo anteriormente, o PIBID dá ao licenciando a possibilidade de experimentar a prática profissional em atividades de acompanhamento de professores em escolas da educação básica e, poder constatar, nas vozes desses sujeitos, que além da prática há uma inserção da modalidade nas discussões promovidas pelo programa é de suma importância para o fortalecimento dessa formação profissional com vistas à Educação Profissional.

Tendo feito todo o levantamento e discussão sobre o aporte teórico a propósito de estudos já feitos sobre o nosso objeto de pesquisa aqui já exposto, partimos agora para as análises das falas dos sujeitos, a fim de expormos e problematizarmos o olhar desses sujeitos sobre o objeto de estudo e compreender de que forma eles percebem, e se percebem algum diálogo entre O PIBID IFRN/Macau, a Formação continuada dos professores da SEEC/RN e a EP.

Destacamos que as políticas SEEC/RN organizam suas ações por meio da Subcoordenadoria de Ensino Médio (SUEM/SEEC/RN) e da Subcoordenadoria de Educação Profissional (SUEP/SEEC/RN).

No campo da EP, as políticas e programas implementados no Estado têm como foco o desenvolvimento e ampliação da oferta da Educação Profissional na Rede Estadual de Ensino, respaldando-se, assim, na política nacional de integração do Ensino Médio à Educação Profissional desenvolvida pela SETEC/MEC (SILVA; LIMA E SILVA, 2017).

---

<sup>15</sup> Sobre a Dialética, Júnior (2009,p.01) acredita “O elemento transcendental que está na base da atitude "prática" do ser humano não é a "competência comunicativa", mas algo que lhe antecede, um desejo — racionalmente mediado — de que tudo seja diferente do que é, o qual pode-se denominar "impulso emancipatório", sendo a capacidade da linguagem apenas epifenômeno seu”.

## 5.1 PERCEPÇÃO DA SUBCOORDENADORA DO DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA SEEC-RN

Acerca do PIBID, a formação continuada dos seus supervisores e a Educação profissional, procuramos saber e discutir a percepção da subcoordenadora do departamento da Educação Profissional da SEEC/RN acerca dos seguintes questionamentos, conforme o quadro abaixo:

Quadro 11- Percepção da subcoordenadora da Educação Profissional da SEEC/RN

1-	Quem são e de onde vêm os professores que atuam na educação profissional nos cursos ofertados e demandados pela SEEC-RN?
2-	Ainda sobre estes profissionais da educação, existe alguma formação continuada relacionada à Educação Profissional?
3-	Vossa senhoria tem conhecimento das atividades desenvolvidas junto a SEEC e o departamento da Educação Profissional em relação ao PIBID IFRN? Vocês da subcoordenadoria de EP são chamados a participar destas atividades?
4-	Vossa Senhoria tem conhecimento se alguma das coordenações institucionais do PIBID IFRN procurou este setor ou a própria escola para consolidar convenio com o programa junto ao CENEP, centro que oferta educação profissional?
5-	Em sua opinião existe diálogo entre o PIBID IFRN e a Secretaria de Educação Estadual do RN? Em relação a esse diálogo, se ele existe de que forma acontece?
6-	Na sua concepção, a relação estabelecida entre o PIBID, as licenciaturas do IFRN e as Escolas parceiras da Rede Estadual de Ensino, propicia uma formação continuada dos supervisores do PIBID junto a estas escolas da rede estadual com vistas à Educação Profissional? Se sim, de que forma acontece?

Fonte: Autoria própria (2017).

Como já foi citado anteriormente a Subcoordenadoria de Educação Profissional da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte foi instituída pelo Decreto nº 15.035, em 01 de agosto de 2000, tendo como objetivo acompanhar, assessorar e monitorar o desenvolvimento da Educação Profissional no Estado. Essa Subcoordenadoria está vinculada a Coordenadoria de Desenvolvimento Escolar – CODESE, que acompanha e desenvolve ações pedagógicas voltadas para melhoria do ensino aprendizagem no estado.

Em relação à formação continuada dos professores supervisores da SEEC/RN e do PIBID, daremos início a partir de agora as análises sobre a concepção da Subcoordenadora do Departamento da Educação Profissional da SEEC/RN.

Em relação ao questionamento (01) buscamos saber quem são e de onde vêm os professores que atuam na educação profissional nos cursos ofertados e demandados pela SEEC-RN. A *SEP/RN*<sup>16</sup> respondeu que:

Os cursos estão sendo ofertados na forma integrada, em oito centros Estaduais de Educação Profissional, e em 48 escolas da rede Estadual de Ensino. Os professores da Base Nacional Comum são do quadro de servidores do Estado e os professores da formação técnica, foram selecionados por meio de concursos temporários. Os quais foram encaminhados para instituições a partir do mês de agosto deste ano. Porém, ainda estamos com alguns problemas, pois temos municípios que ninguém se inscreveu para áreas específicas dos cursos ofertados, diante deste fato, temos este problema e precisamos encontrar uma solução em caráter de urgência. Temos aproximadamente quatro municípios com problemas por falta de professores das áreas técnicas específicas, pela causa mencionada (*SEP/RN*, 2017).

Nesse sentido, percebemos que uma das grandes dificuldades encontradas, segundo a *SEP/RN* (2017), é a falta de professores para preenchimento das vagas de cursos voltas para áreas técnicas específicas.

Em relação a formação docente para a Educação Profissional e a formação continuada. Passos e Novicki (2018), baseados nos estudos de Maria Rita Neto Sales e Oliveira, Nóvoa, Perrenoud, e Burnier (2006), acreditam que uma política de formação de docentes para a EP deve implantar programas permanentes de formação continuada, que terão como foco necessidades explicitadas por professores, como, por exemplo, mercado de trabalho, cotidiano escolar, participação institucional democrática, preparação para saber lidar com os jovens, além de uma sólida atualização que possa envolver teoria, técnica e prática direcionadas ao exercício da docência, de maneira a fundamentar e a orientar projetos e atividades escolares.

Nessa perspectiva, trazemos o questionamento (02) em que se interroga se, os profissionais da educação aqui já citados pela *SEP/RN* (2017), se a Subcoordenadoria de Educação Profissional do Estado oferta alguma formação continuada relacionada à Educação Profissional? A *SEP/RN* (2017), diz que;

O Programa de Fortalecimento do Ensino Médio – PROMÉDIO está desenvolvendo uma ação de formação, acompanhamento, monitoramento e avaliação das Escolas de Ensino Médio da rede Pública Estadual de Ensino, para todos os coordenadores das DIREC e das escolas, para que esses multipliquem o processo formativo nas escolas. Além dessa ação, temos um projeto de Formação Continuada, sendo desenvolvido para começar no

---

<sup>16</sup> *SEP/RN* - Subcoordenadora de Educação Profissional/RN

próximo ano letivo, 2018, com temas relevantes, definidos a partir de um diagnóstico formativo, em que foi elaborada uma cartela de cursos e consolidada, com cursos de carga horária de 180 horas. (*SEP/RN*, 2017).

Nesse contexto, compreendemos na fala da *SEP/RN* (2017), que a ausência de professores para as disciplinas técnicas dos cursos ofertados pela Subcoordenadoria de Educação Profissional Estadual, está sendo feito um levantamento a fim de diagnosticar a formação dos Professores da SEEC/RN e assim oferecer uma formação continuada com vistas a EP.

Segundo Nóvoa (1992, p.27), em se tratando da formação continuada de professores, a dificuldade atual está na “valorização de paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas”. Ou seja, um professor como agente social, aquele que desempenha também o papel de agente de mudança, um portador de valores emancipadores em relação às diversas lógicas de poder que estruturam tanto o espaço social quanto o espaço escolar.

O questionamento 03, trata do seguinte ponto: Vossa senhoria tem conhecimento das atividades desenvolvidas junto a SEEC e o departamento da Educação profissional em relação ao PIBID IFRN? Vocês da subcoordenadoria de EP são chamados a participar destas atividades? A *SEP/RN* (2017) nos respondeu da seguinte forma;

A equipe da Subcoordenadoria de Educação Profissional teve conhecimento do PIBID por meio da secretaria estadual de educação do RN e da visita da atual coordenadora do fórum estadual do PIBID RN que fez várias visitas ao setor em 2016, onde foram repassadas as informações básicas sobre o projeto. Posteriormente o contato da atual coordenadora do fórum estadual do PIBID RN ficou com a Coordenadoria de Desenvolvimento Escolar – CODESE. Na ocasião do contato com a Coordenadora do fórum estadual do PIBID RN, a equipe passou as informações referentes ao CENEP e a mesma foi orientada a procurar a Instituição e estabelecer a parceria para o desenvolvimento do Projeto. Após esse contato a SUEP percebeu forte ligação do fórum Estadual do PIBID RN com a SEEC RN, mais ainda foi de forma tímida a atuação do fórum do PIBID RN junto à subcoordenadoria de Educação Profissional, destacadamente em função dos tramites burocráticos impostos pelos gestores da própria SEEC.

Procuramos, então, a Coordenadora do fórum estadual do PIBID RN para nos relatar sobre esta visita. Segundo a mesma, foi feita essa visita em 2016 junto a subcoordenadoria de Educação Profissional, a fim de estabelecer vínculo do Programa junto a esta subcoordenadoria. A coordenadora Institucional do PIBID IFRN nos relatou que por inúmeras

vezes foi tentada uma aproximação do PIBID IFRN junto à gestão do CENEP, que, até então, é a escola estadual de Natal que oferece EP, mas que, infelizmente, não foi possível adentrar nesta unidade de ensino. Vale aqui salientarmos que durante essas tentativas de aproximação aconteceram diversos fatores que impossibilitaram essa aproximação entre PIBID IFRN junto à gestão do CENEP como, por exemplo: as trocas constantes na gestão da SEEC/RN e CENEP; e o período em que a escola estava sobre a chancela do Ministério Público, o que motivou, devido ao seu período de fechamento, acordos com novos convênios de programas por causa da gestão do MEC.

A percepção envolvendo o questionamento 04 realça o seguinte ponto: Vossa Senhoria tem conhecimento se alguma das coordenações institucionais do PIBID IFRN procurou este setor ou a própria escola para consolidar convenio com o programa junto ao CENEP, centro que oferta educação profissional? Para tanto, nos foi respondido que:

Como já foi citado a equipe da Subcoordenadoria de Educação Profissional teve conhecimento do PIBID por meio da Coordenadora institucional do PIBID IFRN que fez uma visita ao setor em 2016, onde foram repassadas as informações básicas sobre o projeto. Após esse contato a SUEP, sempre se obteve mais informações sobre o PIBID junto a CODESE, que deseja que o programa se expanda para a Educação Profissional (*SEP/RN*, 2017).

Fica subentendido, na fala da *SEP/RN* (2017), que o setor entende que o PIBID existe, conhece a sua atuação em algumas escolas da Rede Estadual, porém que para esta subcoordenadoria esse envolvimento, sendo que o diálogo existe, porém, precisa ser mais aprofundado no que diz respeito ao programa e o setor de EP da SEEC/RN.

Em relação ao questionamento 05, fizemos as seguintes perguntas: Em sua opinião existe diálogo entre o PIBID IFRN e a Secretaria de Educação Estadual do RN? Em relação a esse diálogo, se ele existe de que forma ele acontece?

O diálogo existe, mas poderia ser mais intensificado. Temos conhecimento de algumas ações do PIBID que estão sendo desenvolvidas no CENEP, por meio da gestão da Instituição, inclusive sentimos que não há diálogo entre a coordenação do PIBID com a gestão da Instituição escolar. Sentimos que as ações são realizadas de forma isoladas, sem haver muita integração com a escola, porém estão acontecendo, como por exemplo, o Clube da Matemática e oficinas aos sábados (*SEP/RN*, 2017).

É notável na fala da *SEP/RN* (2017), em que ela coloca que existe um diálogo entre o PIBID IFRN e a Secretaria de Educação Estadual do RN, porém deveria ser mais

aprofundado, principalmente no que diz respeito a uma maior integração e afinidade com a equipe gestora da escola parceira.

A percepção envolvendo o questionamento 06, trazemos as seguintes indagações: Na sua concepção, as relações estabelecidas entre o PIBID, as licenciaturas do IFRN e as Escolas parceiras da Rede Estadual de Ensino propiciam uma formação continuada dos supervisores do PIBID junto a estas escolas da rede estadual com vistas à Educação Profissional? Se sim, de que forma acontece?

Na minha concepção, essas relações devem ser mais intensificadas. Considerando o PIBID IFRN para nossas instituições escolares e a grande contribuição que a Instituição IFRN, por meio da coordenação do Projeto, poderá nos proporcionar, inclusive com a Formação continuada para os supervisores. Não temos conhecimento que já tenha havido alguma formação, mas já posso afirmar que serei a favor de que tenham e sejam envolvidas as equipes gestoras e pedagógicas das nossas instituições, e, se possível, também professores. Dessa forma, o diálogo ficará mais consolidado. Sugiro que as formações sejam por áreas de conhecimento (*SEP/RN, 2017*).

Nesse contexto, entendemos que a *SEP/RN* (2017) compreende as relações estabelecidas entre o PIBID, as licenciaturas do IFRN e as Escolas parceiras da Rede Estadual de Ensino, embora afirmasse que elas devessem ser mais presentes, mais intensa. Porém, desconhece qualquer tipo de formação continuada dos professores da SEEEC/RN através do PIBID. A *SEP/RN* (2017) ainda sugere que seria bem-vinda uma formação continuada por áreas de conhecimento para os seus professores supervisores, inclusive, gestores e equipe pedagógica, a fim de melhor consolidar o Programa.

Quando a SEP coloca que compreende que as relações estabelecidas entre o PIBID, as licenciaturas do IFRN e as escolas parceiras da Rede Estadual de Ensino acontecem, embora devessem ser mais presentes, mais intensa, salientamos que essa articulação não se deu dessa forma intensa por causa das dificuldades encontradas no cenário que se encontrava, não só a nível de PIBID com as mudanças de portarias, falta de recursos, corte de bolsas, mas também no cenário estadual com as mudanças de secretários e de gestão de escolas.

Nessa perspectiva de discussão, é importante refletirmos sobre a finalidade do PIBID:

O PIBID oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a

educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. A intenção do programa é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas (BRASIL, 2011, p.01).

Para Medeiros (2016), há uma grande relação entre as ações do PIBID e as discussões feitas nas disciplinas das licenciaturas que apontam para uma formação profissional docente com vistas à Educação Profissional e, nos parece salutar, enquanto pesquisadores desse objeto a sugestão de que essa relação seja ainda mais promovida, pois são os professores e sua formação que têm a ganhar com essa iniciativa (MEDEIROS, 2016).

Por fim, percebemos que não existe um maior envolvimento entre a SEP/RN e na época a única escola que oferta educação profissional no Estado, o CENEP, bem como que a referida Subcoordenadoria não está em articulação com a gestão dessa escola, uma vez que desconhece o PIBID que lá atua.

## 5.2 PERCEPÇÃO DA COORDENADORA DA ÁREA DO PIBID IFRN/MACAU

A partir de agora, iremos discorrer sobre a entrevista aplicada a Coordenadora de Área do subprojeto PIBID/Biologia do IFRN Campus Macau.

Segundo a CAPES, a Coordenadora de Área (CA) é o gestor de um subprojeto PIBID em uma instituição de ensino superior, cabendo-lhe como uma das funções a de acompanhar de forma direta todas as ações previstas. Portanto, desde a inserção da IES no Programa, a requerida gestão tem dado o "tom" na articulação entre o ensino superior e o campo profissional (CAPES, 2017).

### Quadro 12- Percepção da coordenadora de área do PIBID IFRN/Macau

1-	Em sua opinião o PIBID tem contribuído para uma melhor formação inicial do licenciando e continuada dos professores supervisores da SEEC/RN?
2-	Se essa formação acerca do PIBID acontece, de que forma ela tem contribuído com esses sujeitos?
3-	Na sua concepção existe diálogo entre o PIBID IFRN/Macau e a Educação Profissional?
4-	Que ações são desenvolvidas pela instituição para que o PIBID possa efetivamente potencializar uma formação profissional docente com vistas à Educação Profissional?
5-	Na sua compreensão, existe um dialogo a cerca do PIBID do IFRN Macau enquanto uma política pública que potencializa a formação inicial e continuada de professores supervisores da SEEC/RN com vistas a Educação Profissional?
6-	Se existe esse diálogo, de que forma ele acontece?

Fonte: Autoria própria (2017).

Se tratando da formação docente no Brasil alguns autores estudados como: Arroyo (2007), Gatti e Nunes (2009), André *et al.*, (2010) dizem que o aspecto problemático nos modelos de formação docente no Brasil é o distanciamento entre as instituições formadoras e as escolas de educação básica, contexto de atuação dos futuros professores; corroborando com estudos que afirmam que os cursos de formação de professores mantêm-se focados em modelos idealizados de aluno e de docência. Nesse sentido, acerca da formação docente trazemos a discussão sobre a percepção envolvendo o questionamento 1 feito a *CA* do subprojeto PIBID IFRN/Macau, ao qual perguntamos: Em sua opinião o PIBID tem contribuído para uma melhor formação inicial do licenciando e continuada dos professores supervisores da SEEC/RN? Ela nos respondeu positivamente, afirmando que existe esse diálogo (*CA*, 2017).

Ainda na perspectiva sobre a formação inicial e continuada de professores:

É preciso entender a formação e a atividade profissional como processos articulados, superando as justaposições entre formação inicial e continuada dos professores e entre teoria e prática. Assim, a proposição de novas políticas de formação inicial baseadas na parceria entre instituições formadoras e escolas – campo do trabalho docente –, ainda que não configure uma reestruturação dos modelos de formação, pode trazer avanços no sentido de promover maior articulação entre os espaços e tempos nos percursos formativos dos professores (AMBROSETTI *et al.*, 2013, p. 157).

Nessa perspectiva entendemos que a aprendizagem da docência acontece de uma forma melhor quando os discentes, em sua formação inicial, trabalham junto aos professores experientes que procuram uma formação continuada, agregando saberes com essa troca de experiências ao experimentar o que os discentes estão aprendendo no seu cotidiano, o que consiste em uma reflexividade sobre suas ações no processo de formação. A reflexividade da vida social moderna consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformuladas à luz de informação renovada sobre essas próprias práticas, alterando assim seu caráter (GIDDENS, 1991, p.45).

Ainda, nesse contexto, buscamos compreender a percepção envolvendo o questionamento 02, que traz uma continuação da questão 01, colocada a *CA*, já que sua resposta para a questão 01 foi afirmativa, perguntamos agora se essa formação acerca do PIBID acontece, de que forma ela tem contribuído com esses sujeitos. Eis a resposta:

O PIBID é o programa de fomento de bolsas de iniciação à docência de alunos da licenciatura, mas também de professores/supervisores, co-formadores, da educação básica. Nessa relação, tem contribuído para uma melhor formação inicial, na medida em que permite a relação entre a teoria e a prática no início do processo formativo do licenciando. O Programa permite que os mesmos possam vivenciar os saberes da prática de maneira a proporcionar uma formação docente bem mais completa, do que apenas com o acesso a prática, somente no estágio docente que é realizado tardiamente, no curso de licenciatura. O acesso à educação básica permite experienciar práticas relevantes para a formação inicial e contribuir também com os docentes da própria licenciatura, apontando as possibilidades de aproximações entre os conhecimentos teóricos e práticos, seja no campo específico ou pedagógico. Contribui, ainda, com a formação continuada de professores/supervisores da educação básica na medida em que os mesmos trocam experiências como os alunos por meio de metodologias inovadoras e na relação com os professores coordenadores do Subprojeto através das reuniões, encontros formativos, planejamentos, produções científicas, relatórios e eventos e realizados pela instituição formadora, ou mesmo pela escola de educação básica. Portanto, o Programa contribui para a formação inicial e continuada de todos os atores envolvidos no processo formativo, seja na teoria e/ou na prática (C.A, 2017).

Na fala da CA, percebemos que a troca de experiências, os momentos de encontros formativos, leva a contribuir com a formação inicial e continuada dos envolvidos com o Programa. Nesse sentido, entendemos que o PIBID é uma formação inicial para os alunos das licenciaturas; é, também, formação continuada para os professores das escolas públicas, coordenadores e todos os sujeitos envolvidos nele, além de propor dentro destes processos formativos que a CA colocou, amplas oportunidades como estudos, pesquisa e extensão. Nessa perspectiva, a afinidade entre ensino e pesquisa como princípio educativo não se apresenta tão somente como uma alternativa para a formação docente, mas concebe um caminho capaz de situar os discentes como autores da sua trajetória docente, na busca da construção da sua própria autonomia intelectual. Nervo e Ferreira (2015, p.2) dizem que:

A construção da autonomia intelectual, postura crítica e desvincular-se do senso comum, são objetivos da escola formar, são finalidades que devem ser trabalhadas desde os anos iniciais da escolarização até o ingresso na educação superior, e por trás um grande empenho da parte docente.

Portanto, podemos destacar que é de suma importância a disponibilidade do aluno, seja ele do ensino superior ou não, para se dedicar a pesquisa, porque a mesma irá fazer uma grande diferença na sua formação acadêmica.

O questionamento 03 aborda o seguinte questionamento: na sua concepção existe diálogo entre o PIBID IFRN/Macau e a Educação Profissional? Sobre essa questão, a CA nos

respondeu que sim, e já que a resposta foi positiva emendamos questionando sobre quais ações são desenvolvidas pela instituição para que o PIBID possa efetivamente potencializar uma formação profissional docente com vistas à Educação Profissional. Obtivemos a seguinte resposta:

Na relação com a educação básica, sempre demarcamos a educação que é oferecida pela instituição, diferenciando a concepção entre o ensino médio oferecido pela Escola Estadual Clara Tetéo e o Ensino Médio do IFRN/Campus Macau. No próprio processo formativo do licenciando, estabelecemos, através de alguns componentes curriculares (Fundamentos Histórico e Filosófico da Educação, Fundamentos Sociopolíticos e Econômicos da Educação e principalmente, Organização e Gestão da Educação), o entendimento sobre a educação profissional e a relação com o ensino médio. Nesta perspectiva, conseguimos estabelecer algumas relações e produções científicas, em que o aluno do PIBID articula esse entendimento. A partir de 2015.2, aprovamos um projeto de pesquisa simples sobre gestão e financiamento da educação básica em que o objetivo não foi articular com o PIBID, mas alguns alunos e ex-alunos do PIBID participaram como voluntários. Mesmo sendo uma ação que não foi pensada de maneira a fazer a articulação entre o PIBID e a educação profissional, permitiu algumas produções científicas pelos alunos do programa, articulando um melhor entendimento sobre a educação profissional (CA, 2017).

Quando a CA coloca que “Na relação com a educação básica, sempre demarcamos a educação que é oferecida pela instituição, diferenciando a concepção entre o ensino médio oferecido pela Escola Estadual Clara Tetéo e o Ensino Médio do IFRN/Campus Macau”, ela refere-se ao Ensino Médio Integrado (EMI), ofertado pelo IFRN. Essa concepção de EMI, vai ao encontro ao pensamento de Frigotto (2008, p.13), quando ele diz que:

O ensino médio, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida. Tratamos de uma base para o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana em suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza, da qual fazemos parte. Dominar no mais elevado nível de conhecimento estes dois âmbitos é condição prévia para construir sujeitos emancipados, criativos e leitores críticos da realidade onde vivem e com condições de agir sobre ela. Este domínio, também, é condição prévia para compreender e poder atuar com as novas bases técnico-científicas do processo produtivo.

Essa é a concepção de EMI que os Institutos Federais defendem, uma educação profissional pautada no sujeito e não apenas para o mercado de trabalho, articulada a Formação Humana Integral. Para Sá (2016), a origem remota da educação integral está na

educação socialista que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica. Dentro desse contexto, a categoria trabalho é pautada no trabalho como princípio educativo; no caso do trabalho como princípio educativo, entendemos que ele remete à relação entre o trabalho e a educação, no qual se assegura o caráter formativo do trabalho e da educação como ação de humanização através do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano.

Em relação a colocação da *CA* sobre o ensino médio oferecido pela Escola Estadual Clara Tetéo, a entrevistada articula que, nesta escola estadual, é ofertada apenas o ensino médio de nível básico. Porém na nossa pesquisa falamos de ensino médio nesta escola porque é onde os professores supervisores estão desenvolvendo atividades junto aos bolsistas do subprojeto/Biologia, licenciandos do Campus IFRN/Macau.

Dando continuidade ao relato da *CA*, referente ao questionamento 04, as ações são desenvolvidas pela instituição para que o PIBID possa efetivamente potencializar uma formação profissional docente com vistas à EP. Entendemos que para a *CA*, as ações são desenvolvidas pelo IFRN *Campus* Macau com a intenção de potencializar uma formação profissional docente com vistas à EP. O próprio processo formativo do aluno do IFRN existe a ligação com os componentes curricular, com disciplinas que proporcionam um melhor entendimento e disseminação da modalidade EP. Nesse contexto, os alunos das licenciaturas, que estabelecem esse vínculo com tal modalidade, conseguem produzir conhecimento científico acerca de tal conhecimento, e esse mesmo discente da licenciatura e bolsista do PIBID leva os conhecimentos adquiridos para a escola onde atua junto ao programa, difundindo ainda mais acerca de tal modalidade. Além disso, segundo a *CA*, existe um projeto de pesquisa recente sobre gestão e financiamento da educação básica, no qual o objetivo principal proposto não foi à articulação com o PIBID, embora mais tarde tenha percebido que alguns alunos e ex-alunos do PIBID se interessaram a participar dos encontros como voluntários. Ainda de acordo com a *CA*, não sendo uma ação voltada a fazer a articulação entre o PIBID e a educação profissional, algumas produções científicas produzidas pelos alunos do programa, suscitou um melhor entendimento acerca da educação profissional.

O PIBID propicia uma formação diferenciada por meio da prática, compensando as lacunas ainda existentes na grade curricular dos cursos de licenciatura, principalmente no que diz respeito a uma formação profissional para a atuação na educação profissional. Portanto, a formação acadêmica através do projeto PIBID se dá de maneira desafiadora e instigante, pois, exige do discente empenho, dedicação e colaboração para a efetivação das atividades propostas (MEDEIROS, 2016, p.118).

Nessa perspectiva, trazemos a percepção envolvendo o questionamento 5, no qual é questionado a *CA*: Na sua compreensão existe um diálogo acerca do PIBID do IFRN/Macau enquanto uma política pública que potencializa a formação inicial e continuada de professores supervisores da SEEC/RN com vistas a Educação Profissional? Sobre isso, a mesma respondeu que existe um diálogo entre a instituição formadora e as escolas de educação básica, no entendimento do PIBID enquanto uma política pública que potencializa e contribuem com o processo formativo, tanto inicial dos bolsistas da licenciatura, como também de todos os demais envolvidos no programa, principalmente, os supervisores, no processo de formação continuada.

Nessa perspectiva, compreende-se o processo formativo na articulação com a EP, tendo em vista os princípios e propósitos da instituição e na articulação com a comunidade envolvida *CA* (2017). Dando continuidade a essa questão já que a resposta foi afirmativa e argumentada, indagamos de que forma esse diálogo acontece:

O diálogo acontece através da participação dos alunos da instituição nas atividades com a educação básica; nos encontros e eventos formativos do PIBID e as escolas participantes; nos eventos da instituição, seja da licenciatura ou das atividades desenvolvidas pelo campus com a participação dos supervisores, professores, alunos da educação básica, a exemplo da SEMADEC, EXPOTEC, semana de Biologia, encontros do PIBID, entre outros (*CA*, 2017).

Compreendemos que, para a *CA*, nos dois últimos questionamentos aqui expostos, existe um diálogo acerca do PIBID do IFRN Macau enquanto uma política pública que potencializa a formação inicial e continuada de professores supervisores da SEEC/RN com vistas a EP, e que esse diálogo acontece nos espaços de formação do PIBID e nas escolas parceiras em que são desenvolvidos trabalhos com vistas a essa modalidade que se articulam entre a formação inicial do discente da licenciatura bolsistas do programa e formação continuada dos professores supervisores da SEEC/RN.

As discussões sobre a formação de professores têm consequências para a busca da organização dos cursos de licenciaturas no sentido de formar professores com uma visão real de seu campo de trabalho, com o intuito de diminuir a dicotomia existente entre a teoria e a prática (MIZUKAMI *et al*, 2002). Nessa perspectiva, entendemos que partir da inserção do PIBID nas escolas parceiras tenha sido possível proporcionar aos professores supervisores a relação com as IES. Tal relação ocorre através de encontros, reuniões semanais com os

bolsistas e coordenadores de área; esses encontros proporcionam estudos e discussões acerca de pesquisas com variados referenciais teóricos, metodologias interativas, com a intenção de além de colaborar na formação inicial dos licenciados possa mobilizar os professores supervisores, que são co-formadores desses futuros professores (CAPES, 2013).

Nesse contexto, trazemos agora o olhar dos supervisores do subprojeto PIBID/Biologia/Macau acerca dos seguintes questionamentos aqui colocados, como analisamos no próximo tópico.

### 5.3 PERCEPÇÕES DOS SUPERVISORES DO SUBPROJETO PIBID/BIOLOGIA/MACAU SOBRE O PROGRAMA E AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Trazemos neste subtópico, as vozes das supervisoras do subprojeto PIBID/Biologia/Macau, a partir de questões, conforme o quadro a seguir:

Quadro 13- Percepção das professoras supervisoras do subprojeto PIBID/Biologia

1-	Você enxerga potencialidade no PIBID para o processo de formação continuada dos professores supervisores da SEEC/RN?
2-	Sobre essa potencialidade, de que forma na sua concepção se dá esse momento de formação?
3-	O PIBID tem colaborado para sua prática pedagógica?
4-	Sobre essa colaboração com vistas ao PIBID, quais mudanças você destaca como relevante na sua prática pedagógica?
5-	Na sua concepção, existe diálogo entre o PIBID IFRN/Macau, a Educação Profissional e uma formação continuada dos professores supervisores?
6-	A cerca desse diálogo, de que forma os docentes supervisores percebem a Formação continuada de proposição do PIBID/IFRN Macau com vista a Educação Profissional?

Fonte: Autoria própria (2017).

Segundo Nóvoa (2009, p. 36), “o processo formativo deve ser construído em um contexto de responsabilidade profissional que valoriza tanto o conhecimento teórico dos professores formadores como o conhecimento prático dos professores das escolas, pois é preciso conceder “aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens”.

Nessa perspectiva, a partir do questionamento 01, colocado com a intenção de analisarmos a percepção das professoras supervisoras da SEEC/RN, mais precisamente da

Escola Estadual Professora Clara Têteo do Município de Macau/RN, sobre se elas enxergam potencialidades no PIBID para o processo de formação continuada dos professores supervisores da SEEC/RN. A *PS1*<sup>17</sup> respondeu que positivamente: “Eu enxergo essas potencialidades”; assim como a *PS2* também afirmou que sim, e ainda complementou dizendo que “O PIBID é um grande estímulo para potencializarmos nossa atuação na comunidade escolar. Por meio dele estamos sempre em busca de coisas novas para atuarmos juntos aos bolsistas que recebemos na escola” (*PS2*, 2017).

Diante disso, segundo Nóvoa (2002, pg. 23), “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.” Para esse estudioso português, a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise. Esse olhar de Nóvoa (2016) vai de acordo ao entendimento das respostas da *PS1* e a *PS2*, uma vez que ambas relataram que existe uma troca de conhecimentos entre os professores supervisores e os bolsistas, existindo assim uma formação inicial e continuada.

A segunda percepção, envolvendo o questionamento 2 acerca da potencialidade constatada no Programa, é questionado sobre a forma em que se dá o momento dessa formação. As professoras supervisoras se posicionaram da seguinte forma:

Dá-se justamente quando acontece a troca de conhecimentos com os bolsistas, em que, mediante o assunto que vai ser trabalhado em sala de aula, de que forma se poderá trabalhar esse conteúdo de forma interessante, e o mais importante é saber se essa proposta vai ser realmente formadora para o aluno bolsista. Para tanto, existe um momento em que bolsistas e supervisores sentam e decidem os encaminhamentos sobre como executar a atividade que eles trazem baseadas na experiência da teoria e assim discutimos sobre a viabilidade dessa atividade agora na prática. É, portanto, nesse momento, que vejo o processo de formação continuada para nós professores supervisores, uma vez que ao mesmo tempo em que ajudamos esses futuros docentes em sua prática inicial estamos reciclando a nossa própria prática (*PS1*, 2017).

Quando recebemos os alunos do PIBID, estamos também recebendo jovens cheios de ideias, dispostos a aprender e a ensinar também o que eles estão aprendendo em sua formação. Com isso, estamos nos reciclando junto a eles, aprendendo e nos capacitando com novidades que nos ajudam muito em sala de aula (*PS2*, 2017).

Percebemos nas falas das Professoras supervisoras que o PIBID proporciona esse momento de formação continuada no momento em que o docente percebe a necessidade de

---

<sup>17</sup> (PS) - Professora Supervisora.

rever sua própria prática, a partir das novas práticas trazida pelos bolsistas do Programa; essa troca de conhecimento gera um novo conhecimento. Para Freire (1996, p. 39), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Em relação a percepção envolvendo o questionamento 03, perguntamos a **PS1** e a **PS2** se O PIBID tem colaborado para prática pedagógica delas. Obtivemos respostas positivas, como podemos perceber no relato das professoras supervisoras:

O Programa vem colaborando com a minha prática no momento em que ele me faz refletir como eu posso abordar determinado conteúdo. É a partir das sugestões colocadas em reunião junto aos bolsistas que faço que uso dessas reflexões para escolher as melhores ferramentas para que determinado tema possa ser trabalhado. É nesse momento que percebo a colaboração do PIBID na construção de um novo olhar para minha prática pedagógica (**PS1**,2017).

Sim. Por muitas vezes o PIBID nos incentivou desde o planejamento de práticas mais atuantes, na elaboração e atuação de projetos inovadores que antes não era viável a execução pela falta de recursos humanos para me auxiliar, pois temos uma carga horária completa no turno e que muitas vezes não nos permite realizar determinadas ações (**PS2**,2017).

Percebemos, através dos relatos, que o PIBID traz propriedades e finalidades que o faz refletir sobre a sua formação e, nesse sentido, ele busca pensar os caminhos e descaminhos dessa prática docente, buscando um novo olhar sobre determinados conteúdos expostos em sala de aula junto aos bolsistas do programa. Neste sentido Leite, Ghedin e Almeida (2008, p.14, grifo do autor) falam que:

*Compreender os caminhos e descaminhos da prática é uma tentativa de interpretar nosso modo de ser, que não se esgota no fazer cotidiano, mas se prolonga historicamente para além dele. É aquilo que fazemos que projeta o futuro, pois é através das ações pessoais e institucionais que projetamos modos de ser e modelos para poder ser mais do que aquilo que somos.*

Nessa perspectiva, percebemos a afinidade formada entre o professor supervisor e o bolsista do PIBID, viabilizando, assim, a construção de diálogos enriquecedores.

A percepção envolvendo a continuidade do pensamento acerca do questionamento 4 é sobre a colaboração com vistas ao PIBID: Quais mudanças a **PS1** e a **PS2** destacam como relevante para sua prática pedagógica?

Eu destaco hoje a pluralidade, sem aquele olhar já estabelecido, uma vez que os bolsistas trazem consigo novidades que são testadas; é a partir desse novo olhar de práticas que vou moldando e reestruturando as minhas baseadas nestas novidades pedagógicas que vão surgindo com a ajuda do programa e seus bolsistas. As práticas desenvolvidas na relação bolsista e supervisor tem sido trabalhada em todos os anos e (séries) e o que tenho notado é que os alunos conseguem ter esse retorno diante das atividades desenvolvidas, para tanto compreendo que o objetivo esteja sendo alcançado, uma vez que favorece o ensino aprendizagem desse aluno (*PS1*, 2017).

O PIBID me auxiliou profissionalmente em como devo ser enquanto professora, as vivências nos ambientes de aprendizagens, o exemplo que devo passar aos bolsistas (futuros professores) ao recebê-los em minha sala de aula e sobre inovar as aulas para atrair meus alunos. Foram mudanças significativas que nos fazem refletir diariamente sobre a nossa prática pedagógica (*PS2*,2017).

A cerca dos saberes e das práticas pedagógicas, Tardif (2008) afirma que o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.

Nesse ponto de vista, entendemos que a troca de experiências contribui de forma significativa no que diz respeito a formação docente dos sujeitos envolvidos no programa, essas experiências possibilita a concepção de novas práticas, com uma nova roupagem a partir de um olhar crítico em relação as práticas antes utilizadas.

Ainda em relação as mudanças significativas que o PIBID proporciona articulado as práticas de sala de aula e novos desafios, indagamos as professoras supervisoras sobre o PIBID IFRN/Macau, a Educação Profissional e uma formação continuada dos professores. Para tanto, fazemos o questionamento 05: Na sua concepção, existe diálogo entre o PIBID IFRN/Macau, a Educação Profissional e uma formação continuada dos professores supervisores? a *PS1* responde que “Sim, sem dúvidas esse diálogo acontece”. A *PS2* também respondeu positivamente, acrescentando:

Sim, o diálogo existe, porém, a formação continuada deveria ser mais atuante por parte das gestões, para que possamos ser mais operantes enquanto supervisão. Porém, a vivência no PIBID junto aos ambientes de aprendizagens experimentados também são oportunidades diárias para a formação continuada (*PS2*,2017).

Nesse caso, a resposta da *PS2* diverge um pouco da concepção da *PS1*, no momento que a *PS2* diz que a formação continuada deveria ser mais atuante por parte da gestão, enquanto a *PS1* diz que essa formação apenas acontece, sem maiores justificativas.

No último questionamento sobre a percepção das *PS1* e a *PS2* fizemos a seguinte pergunta: A cerca desses diálogos aqui tratados, de que forma os docentes supervisores percebem a Formação continuada de proposição do PIBID/IFRN Macau com vista a Educação Profissional? Obtivemos as respostas:

Eu percebo esse diálogo, acerca da formação continuada, a partir do momento que nos é agregado a nossa formação pedagógica com novidades. Por meio dessas novidades pedagógicas que são trazidas por esses discentes em formação uma vez que eles estão não só diretamente na academia como também no chão da escola trazem consigo um olhar inovador e essas práticas diferenciadas só vem enriquecer o nosso leque de ferramentas de trabalho, que não é só apresenta a ferramenta, mais principalmente nos fazer reflexões sobre a viabilidade da ferramenta a ser utilizada. Sobre a formação continuada e a Educação Profissional, eu percebo que esse diálogo existe a partir do momento em que os bolsistas trazem experiências, estudos e artigos que tratam dessa modalidade e nos apresenta a fim de desenvolver práticas que envolvam o aluno no seu sentido mais completo de formação integrada (*PS1*, 2017).

Com vista à Educação Profissional, a formação continuada é percebida no desenvolvimento dos alunos e nas experiências vivenciadas nos ambientes de aprendizagens experimentados. Percebo ainda o PIBID, a formação continuada e a Educação profissional conectados, uma vez que é proporcionado a produção do conhecimento com assuntos que tratam da educação profissional trabalhada pelo IFRN em momentos que todos os sujeitos do programa participam. É bastante notório a evolução com o passar do tempo em que estão vivenciando o PIBID (*PS2*, 2017).

Nesse contexto, a *PS1* e a *PS2* acreditam que essa formação continuada acontece de forma a dialogar com a Educação Profissional através de leituras e práticas estabelecidas diante de conteúdos que exaltam essa modalidade de ensino, que de certa forma e carregada pelos bolsistas do IFRN.

Sobre a formação continuada, Lima (2001) afirma que a formação contínua estaria, assim, a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado, capaz de oferecer a fundamentação teórica necessária para a articulação com a prática e a crítica criativa do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade. Estaria ainda ajudando a pensar a profissão, a profissionalização, o profissionalismo e o desenvolvimento profissional do professor. Ainda nesse sentido, Menezes (2001, p. 51) acredita que quando a formação continuada é proposta até especialmente para corrigir problemas da formação inicial, é estranho constatar que essas duas formações permaneçam desvinculadas.

Para tanto, constatamos através das falas das *PS1* e a *PS2* que as atividades do PIBID desenvolvidas na Escola Estadual Professora Clara Téteo, localizada no município de Macau-

RN, proporcionaram transformações na prática docente do Professor Supervisor mediante a supervisão de atividades que foram desenvolvidas pelos bolsistas do programa junto a este supervisor. Ainda de acordo com as *PS1* e a *PS2*, compreendemos que houve mudanças em relação as práticas metodológicas e que existe sim um diálogo, embora de forma ainda tímida, em relação a formação continuada de proposição do PIBID/IFRN Macau com vista à Educação Profissional do professor da SEEC-RN.

## 6 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Começamos nossas discussões acerca do Fórum Nacional PIBID que, muitas vezes, denunciou as novas medidas que o atual Governo busca para descaracterizar o Programa e que podem, de vez, levar ao seu fechamento.

Destacamos um comunicado que foi publicado pela CAPES, a propósito do PIBID em 12 de setembro de 2016, em que se destacavam as contradições em que de um lado se anunciava a intuito de manter o programa e de outro lado à intenção de acabar com as bolsas oferecidas para as IES para a folha de pagamento do mês em curso. Diante disso, foi gerado um clima de insegurança em relação às bolsas, os subprojetos e suas modalidades, o cumprimento de toda essa agenda e as funções legais dos coordenadores institucionais em relação aos bolsistas que de certa forma tinham seus direitos estipulados nos editais lançados pela IES e a CAPES.

Sobre redução das bolsas PIBID, em setembro de 2016 foi lançada uma carta aberta pelo Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (FORPIBID), a fim de buscar a interlocução entre membros do Programa e sociedade com a intenção de defender o PIBID em relação a tenta diminuir os prejuízos causados pelos reiterados ciclos de redução de bolsas e falta de recursos de custeio pela CAPES, assim bem como também assegurar a continuidade de uma política estratégica com resultados efetivos para a formação de professores, com contribuição à melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil. Para tanto, foram apresentadas nesta carta aberta reivindicações com intuito de reestruturar a continuidade do PIBID nas escolas públicas, com abertura do sistema de acompanhamento de bolsas para inclusão de bolsistas selecionados por recentes editais públicos das IES para iniciarem atividades em setembro de 2016. Entendemos, portanto, que a intenção do referido Fórum foi buscar coletivamente alternativas discutidas e negociadas para avançar na superação dos problemas, demonstrando sua responsabilidade e compromisso político com o Programa (FORPIBID, 2016).

Entendemos que toda essa situação é vergonhosa e demonstra o quão distante estamos das políticas educacionais iniciais e continuadas de valorização da profissão docente vistas pelo governo federal. Fica evidente nesses retrocessos o quanto a educação pública, como um todo, está sob o ataque do próprio poder público que deveria valorizar e promover essa valorização.

Ainda nesse contexto apresentamos a atual proposta de “modernização” do PIBID, que segundo informações divulgadas no site da Agência Brasil no dia 18 de outubro de 2017, o Ministério da Educação (MEC) vai oferecer 80 mil vagas a partir do próximo ano para formação inicial de professores, dentro do Programa de Residência Pedagógica. O programa em questão foi lançado dia 18 de outubro de 2017 no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores, que também foi reformulada e abrange ainda a criação de uma Base Nacional Docente e a flexibilização das regras do Programa Universidade para Todos (PROUNI) para preenchimento de vagas de licenciatura ociosas.

Ainda segundo a reportagem, a Residência Pedagógica é uma modernização do PIBID e o seu objetivo principal é a melhoria da qualidade da formação inicial e uma melhor avaliação dos futuros professores, que terão um acompanhamento periódico. O edital será lançado no ano de 2018 e as instituições formadoras de professores deverão estabelecer convênios com as redes públicas de ensino. O ingresso no estágio supervisionado será feito ao longo da graduação, a partir do segundo ano.

O ministro da Educação, Mendonça Filho, afirmou que “O papel do professor é decisivo para transformar a realidade da educação no país. E para cumprir esse desafio temos discutido bastante [sobre] políticas públicas que valorizem o papel do professor. E a valorização a partir da formação inicial, com o espírito da prática da residência pedagógica, vai facilitar a amplitude do conhecimento prático do professor e melhorar seu conteúdo do ponto de vista de aprendizagem”. O ministro ainda explica que os princípios da nova política consistem na maior colaboração entre União, redes de ensino e instituições formadoras.

Conforme o MEC, o Censo da Educação de 2016 demonstra que dos 2,1 milhões de professores da educação básica do país, com a seguinte realidade de formação: mais de 480 mil só possuem ensino médio; mais de 6 mil, apenas, o ensino fundamental; cerca de 95 mil têm formação superior, sem cursos de licenciatura; o número de 1,6 milhão de professores possui formação em licenciatura, porém, muitos desses não atuam em sua respectiva área de formação. Dentro dessa última realidade, temos a constatação de que dos professores de Língua Portuguesa, por exemplo, 60% têm formação na área, e dos que lecionam matemática, apenas 50%. Acerca desses números, a secretária executiva do MEC, Maria Helena Castro explicou que há uma enorme capilaridade em termos de oferta de cursos de formação, o que falta é uma política para integrar todos os atores. Atualmente, 1,4 milhão de alunos frequentam cursos de licenciatura no Brasil, o que representa 18,4% dos alunos da educação superior.

Ainda nessa perspectiva, na reportagem também foi discutida a Flexibilização do PROUNI, em que, segundo relatos a Política Nacional de Formação de Professores, vai flexibilizar as regras para bolsistas do PROUNI para o preenchimento de vagas ociosas. Segundo o MEC, 36% das 56 mil vagas de licenciatura oferecidas no PROUNI estão ociosas – o que equivale a 20 mil vagas não aproveitadas. A partir de 2018, os professores que desejem fazer uma segunda formação em cursos de licenciatura poderão entrar no programa sem a comprovação de renda. Essa possibilidade também estará disponível para o público geral, para a formação inicial. Para concorrer a uma dessas vagas, os interessados deverão participar de uma segunda chamada após a seleção regular.

Quanto à formação continuada dos docentes, conforme a entrevista, a partir de 2018, o MEC também vai reservar 75% das vagas da Universidade Aberta do Brasil (UAB) para a formação de professores que cursem seu primeiro ou segundo curso de licenciatura. A estratégia faz parte do plano de retomada da UAB, que não ofertava vagas desde 2014. Entre 2017 e 2018, serão ofertadas 250 mil vagas nessa modalidade. O MEC quer investir ainda na ampliação de mestrados profissionalizantes, cursos de especialização e na cooperação internacional na formação de professores.

Entretanto, diante das propostas anunciadas para a formação docente, chamamos a atenção para a o que de fato vem a ser essa Residência Pedagógica. De acordo o ministro da Educação, Mendonça Filho em reportagem apara o *site* da Nova Escola: “A residência pedagógica é um caminho que vai facilitar a amplitude do conhecimento prático profissional e a melhora da qualidade do ponto de vista de lecionar dentro da sala de aula”. Ela faz parte da modernização do PIBID. A partir do terceiro ano da licenciatura, o estudante poderá fazer estágio supervisionado em escolas da Educação Básica. De acordo com o MEC, “o objetivo principal é a melhoria da qualidade da formação inicial e uma melhor avaliação dos futuros professores, que contarão com acompanhamento periódico”. O referido Programa funcionará com base em parcerias com instituições formadoras e convênios com redes públicas de ensino.

De acordo com o site Estadão, a propósito da mesma entrevista sobre a Residência Pedagógica exposta aqui por outras agências de notícias, o ministro da educação diz que o que é apresentado é um conjunto de ideias simples e práticas que podem mudar a condição dos professores, já há estágio curricular obrigatório em licenciaturas, mas nem sempre com bolsa. A Residência não será obrigatória e o aluno poderá entrar no programa a partir do 3.º ano. A

oferta será de 80 mil bolsas, que devem ser de R\$ 400 mensais. O universo de alunos da área, porém, é de quase 1,5 milhão.

Com isso, notícia aqui exposta é bem clara, se a Residência Pedagógica é uma modernização do PIBID, esse, então, deixa de existir. E por que não continuar com o PIBID, investindo mais no programa que vem funcionando? Por que mudar a política, se o objetivo principal, é a melhoria da qualidade da formação inicial dos professores? O que percebemos é que a Residência Pedagógica seria uma espécie de estágio ao qual proporcionaria uma mão de obra gratuita, assim teríamos uma estagnada nos concursos públicos.

Outra ação discutida nessa entrevista e exposta pelo Estadão, é que o MEC também está desenvolvendo uma base nacional comum de licenciaturas, documento que norteará os currículos dos cursos de formação de professores. Esse documento vai passar por consulta pública em 2018. A pasta ainda informou que retomará a oferta de vagas em cursos a distância pela UAB, que não ofertavam sem novas inscrições desde 2014 e abrirão 250 mil matrículas, sendo que dessas, 75% para licenciaturas.

Nesse contexto, percebemos que são criados projetos e mais projetos, e quando um parece que está encaminhando para um bom desempenho, é visto como ameaça para um governo que se diz querer uma melhor qualidade na educação básica. Em vez de buscar soluções com novas políticas que buscam apenas números, por que não procuram investir na escola, com materiais didáticos, melhores salários, na valorização do professor, em melhores estruturas, etc.? A realidade escolar aparece, muitas vezes, bem distante das soluções propostas na íntegra, como por exemplo, que para aplicar uma aula "diferente", o professor compra os materiais com recurso próprio, pois boa parte das escolas não apresenta um ambiente favorável para o aprendizado, com salas superlotadas e calor intolerável, entre vários outros fatores. Nesse sentido, o poder público precisa fazer cumprir a Lei, em que a verba do FUNDEB deveria ser investida onde é de direito, bem como deve haver maior fiscalização da aplicação desse recurso para evitar possíveis desvios. Assim, muitas dessas reformas são feitas e desfeitas na área da educação, sendo negligenciado o que é mais importante.

O que percebemos é que enquanto não colocarem professores e profissionais da educação com experiência na educação básica pública para gerir a educação, enquanto não der condições ao povo de ter uma vida digna, enquanto não valorizar o professor para que ele não necessite de trabalhar em 2 ou 3 escolas, enquanto eles se basearem apenas em pesquisas e estudos de "especialista", só tem a piorar. Para Mendes (2004, p. 227), “Uma política de

formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática”. Portanto, é necessário dar vez e voz a quem realmente está presente no dia a dia com os alunos e conhecem a realidade escolar: os professores, reais protagonistas e conhecedores da realidade educacional.

Em relação às dificuldades encontradas pelo Programa, observamos que um dos grandes desafios do PIBID é solidificar uma nova cultura de formação, ou seja, a nova epistemologia da prática docente, constituindo parcerias e formando novos paradigmas de educação. Na contramão com a finalidade de se legitimar um modelo de formação de professores com base nas competências, tornando-o um mero receituário genérico e abstrato, estamos descobrindo condições para formar professores em que se articula ensino com a pesquisa e pesquisa com a realidade; através da reflexão na ação e sobre a ação. Nessa perspectiva, “Na educação, o objetivo último dos professores é formar pessoas que não precisem mais de professores porque serão capazes de dar sentido à sua própria vida e a sua própria ação” (TARDIF, 2002, p. 182).

Nos últimos tempos, o PIBID vem se despontando como uma política pública que busca atingir uma formação inicial e continuada de melhor qualidade para a educação básica e, no caso do IFRN, com vistas a EP, constatamos, ainda, que o Programa passa por vários problemas, em que o mesmo vem se delineando, principalmente neste ano de 2017, como por exemplo:

- ✓ A precarização dos repasses financeiros, que não estão vindo mais e isso prejudica quando se pensa em atividades externas para o desenvolvimento de atividades necessárias a formação dos discentes;
- ✓ As mudanças corriqueiras de portarias, com a intenção de mudar a estrutura do Programa. Essas dificuldades de diálogos se acentuaram a partir de 2015 entre o FORPIBID e a CAPES, por conta disso, houve dificuldades para organizar os seminários institucionais, regional e nacional, os quais eram preparados com os recursos repassados para o Programa,
- ✓ A tentativa de modificação do Programa com novas portarias. Por exemplo, a de nº46, que foi uma verdadeira falta de respeito ao PIBID, por tentar modificar totalmente a essência do Programa. Porém, dois meses após a sua decretação, ela foi vetada, tornando em vigor novamente a de nº 96.

Atualmente, o PIBID passa por um momento de indecisão em que não há certeza de um futuro estável ou até mesmo sobre a sua continuidade. Isso ocorre devido aos constantes cortes orçamentários que a CAPES vem sofrendo e os pedidos de eliminação de bolsas na ordem de aproximadamente 50%, porém, apesar de inúmeros desafios, o Programa ainda sobrevive na sua mais pura essência, em que buscamos através dele ajudar na formação inicial e continuada dos discentes das mais variadas licenciaturas, porém, apesar de tudo, esse programa não ganhou espaço e importância à toa, os frutos que a política vem dando são perceptíveis nas universidades, nos Institutos e, principalmente, nas Escolas estaduais de Educação e campo científico.

Em relação as falas das professoras supervisoras, entendemos que o PIBID contribui para uma formação continuada com vistas a educação profissional por meio de estudos e práticas proporcionada pelo Programa, uma vez que esse conhecimento é estimulado com temas apresentados pelos bolsistas do subprojeto Biologia. Nesse contexto, o professor supervisor articula a teoria e a prática numa perspectiva formativa, fazendo com que ele reflita sobre a sua própria prática; essa atuação é construtiva e propicia o planejamento de estratégias diversificada de ensino, e conseqüentemente numa formação continuada. A formação desse professor supervisor, nesse sentido, é entendida como uma conquista profissional em que este docente tem um papel fundamental na formação dos licenciandos.

Portanto, diante dessas discussões, o PIBID é um campo de produção de conhecimento aos saberes pedagógicos dos docentes. Os professores supervisores passam a fugir da dicotomia quando tratado sobre relação teoria-prática. De acordo com Canan (2010, p.32) a dialogicidade e a interação entre os interlocutores do PIBID possibilitam “a formação recíproca e crescimento contínuo, que representa uma via de mão dupla, em que tanto a escola quanto a universidade (através de seus professores e alunos) aprendem e ensinam ao mesmo tempo, retroalimentando a relação entre teoria e prática”.

Quanto à percepção da Subcoordenadora de Educação profissional da SEEC/RN, podemos perceber que a mesma entende que existe um diálogo entre a CODESE, a SUEP/RN e o Programa PIBID, embora segundo a entrevistada essa articulação deveria ser mais intensa. Ela ainda relata que desconhece qualquer tipo de formação continuada por parte do PIBID junto aos professores da SEEC/RN. Percebemos também que a subcoordenadora da Educação da SEEC/RN não está em articulação com a gestão do CENEP, uma vez que desconhece o PIBID que nessa escola é executado.

Ainda nessa perspectiva, percebemos durante a nossa pesquisa empírica que o espaço que a SUEP ocupa dentro da secretaria do Estado é muito restrito no que tange a EP, durante o levantamento de dados para embasar as nossas discussões era sempre uma dificuldade no que diz respeito a documentos e informações que tratasse sobre tal, como por exemplo, as escolas que acontecia a oferta ou demanda de EP nas redes estaduais, quantos e quais os centros que já estavam funcionando, o site da SEEC/RN não é claro, as informações são superficiais, os documentos pra Downloads muitas vezes não abrem, ou seja, trabalhos com pouco material impresso, conseguimos muitas informações através de pessoas que trabalharam na SUEP, e que nos repassaram informações necessárias para dar andamento no nosso estudo, mais enfim, sentimos essa falta de maiores informações relacionadas a questão da educação profissional ofertada ou demandada pela rede Estadual de Ensino. Isso dificultou bastante o desenrolar do nosso trabalho, mudando por várias vezes a direção do nosso objeto de pesquisa.

Tivemos bastante acesso a secretaria de educação básica, porém, quanto a subcoordenadoria da EP não tivemos muito êxito, embora tenhamos tentado essa aproximação, uma vez que seria interessante que o PIBID IFRN conseguisse um maior espaço junto a essa secretaria, afim de estabelecer vínculo no que se refere a modalidade educação profissional, já que o IFRN é uma instituição que abarca essa modalidade, mais se difere da modalidade ofertada pelo Estado.

Essa aproximação seria interessante no que se refere a formação continuada dos supervisores da SEEC/RN e que estão lá na escola conveniada ao programa PIBID IFRN, que por sua vez proporciona espaços de diálogos já supracitados neste trabalho, e que nesses espaços acontece uma formação continuada desses professores supervisores, essa formação vai sendo construída ao longo do processo de desenvolvimento do programa nas escolas junto ao professor supervisor, bolsistas, coordenador de área e todos os sujeitos envolvidos estabelecendo conexões com o programa. Essa formação continuada dos professores supervisores da SEEC/RN também acontece com vistas a educação profissional, uma vez que, os espaços de diálogos aqui já apresentados são trabalhados dentro de uma instituição que abarca essa modalidade de ensino (EP), salientado que ela acontece dentro dos princípios educativos propostos pela instituição que preza a formação do cidadão emancipado, conhecedor dos seus direitos e deveres, visando à formação humana integral, e não só para o mundo do trabalho.

Enfim, o PIBID além da formação inicial dos bolsistas de iniciação a docência, também é importante na formação continuada dos professores supervisores da SEEC/RN, e ainda, essa formação acontece dentro de uma visão voltada também para a educação profissional ofertada pelo IFRN, embora essa formação continuada que deveria acontecer lá na SEEC/RN junto aos seus professores, que por sua vez são supervisores do PIBID acaba sendo feita também pelo programa, uma vez que ela não acontece na SEEC/RN como colocou a própria subcoordenadora da SUEP.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, buscamos compreender se o PIBID tem influenciado a formação continuada dos professores supervisores da SEEC/RN vinculados ao subprojeto Biologia do IFRN Macau no que diz respeito a educação profissional, a formação continuada e os seus prováveis espaços de diálogos com a Educação Profissional.

Neste estudo acerca do PIBID, constatamos que, nos últimos tempos, o Programa vem se despontando como uma política pública que busca atingir uma formação inicial e continuada de melhor qualidade para a educação básica e no caso do IFRN com vistas à Educação Profissional, uma vez que os institutos trabalham com essa modalidade de ensino e que existem disciplinas dentro da grade curricular das licenciaturas que trabalham conteúdos voltados para a EP.

Na nossa pesquisa constatamos, que o Programa passa por vários problemas, em que o mesmo vem se delineando principalmente no ano de 2017 ao longo do ano de 2015, notamos diversos conflitos das políticas educacionais e econômicas neste programa, como por exemplo: a diminuição de vagas, o corte das verbas de custeio, as declarações e comunicados dos órgãos oficiais que geraram um clima de instabilidade para os bolsistas.

Ainda nesse contexto, sabemos que o PIBID passa por um momento de indecisão em que não há certeza de um futuro estável ou até mesmo sobre a sua continuidade, isso se deve aos constantes cortes orçamentários que a CAPES vem sofrendo e os pedidos de corte de bolsas na ordem de aproximadamente 50%.

Apesar de inúmeros desafios, o Programa ainda sobrevive na sua mais pura essência, na qual buscamos através dele ajudar na formação inicial e continuada dos discentes e docentes das mais variadas licenciaturas, porém apesar de tudo isso, esse programa não ganhou espaço e importância à toa, os frutos que a política vem dando são perceptíveis na universidade, nos Institutos e principalmente nas Escolas estaduais de Educação e campo científico.

Em relação aos desafios e contradições acerca do PIBID IFRN adentrar na SEEC/RN, e mais especificamente na subcoordenadoria de Educação Profissional, podemos dizer que já existe um avanço em relação ao PIBID IFRN na Secretaria de Educação do Estado, no entanto, somente em nível de CODESE e de Secretaria Estadual de Educação. Porém, uma maior afinidade com o campo da Educação Profissional existe, entretanto, de uma forma tímida.

O PIBID decorre de uma política que vem atuando com a finalidade de se aliar as licenciaturas, possibilitando não só a formação inicial dos licenciandos, mas também de certa forma ajudando na formação continuada de professores da educação básica, das escolas parceiras, onde o Programa passa a atuar, como demonstrado nessa pesquisa.

Embora o PIBID tenha como principal objetivo a qualificação da formação docente inicial, fica também evidente a sua contribuição no que tange à formação continuada dos professores supervisores envolvidos no programa. Podemos mencionar, por exemplo, que o programa apresenta contribuições para a formação continuada do professor supervisor no momento em que ele passa a observar sua prática e formação a partir de uma visão mais crítica e reflexiva, cooperando com o fortalecimento de sua identidade profissional. Essa articulação promovida pelo PIBID para a formação continuada do professor supervisor, tem aperfeiçoado à docência não apenas no que se menciona as metodologias desenvolvidas, nas atividades efetivadas dentro do programa, mas também por meio do conhecimento buscando novas formas de ensinar, numa espécie de articulação teórico-prática, proporcionada pela parceria entre universidades e escolas conveniadas ao programa.

Os relatos das professoras supervisoras, da coordenadora de área e o da subcoordenadora da Educação Profissional no Estado do RN nos serviram de aporte a partir da análise para a compreensão de como se dá o desenvolvimento do PIBID no subprojeto Biologia, desenvolvido junto a Escola Estadual Professora Clara Téteo, situada no município de Macau/RN. Ficou evidente, em diversos momentos nas falas de todos sujeitos entrevistados, que o Programa tem potencial formador também para os professores da educação básica, apontamos ainda, a importância da relação constituída entre as licenciaturas e o PIBID do IFRN como política de formação inicial e continuada de professores da SEEC/RN e também as escolas parceiras, que essa integração possa continuar sendo um espaço de diálogo facilitador tendo em vista uma formação emancipadora de professores.

Carecemos refletir de forma mais intensa a formação de e a melhoria das condições da educação pública. Precisamos discutir com mais propriedade temas tratados tanto por especialistas da área da educação e professores, quanto por documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e 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 (BRASIL, 2015). Nesse contexto, a formação de professores, tanto inicial como continuada precisa ser debatida acerca do que vem se constituindo a partir de Leis e diretrizes.

Para tanto, entendemos acerca das discussões aqui colocadas, ao longo deste trabalho, que o PIBID se configura como importante espaço para reflexão na formação docente. No entanto, o Programa ainda enfrenta desafios institucionais e políticos importantes na efetivação da parceria entre universidade e escola.

Todo esse contexto através de pesquisas e estudos já concretizados, levou-nos a entender também, de forma mais clara, que o PIBID IFRN possibilita ao discente da licenciatura um olhar consciente quando se trata da EP, e, portanto, esse licenciando terá uma atuação mais crítica e emancipada dentro de sala de aula em relação a uma educação integral regrada de princípios educativos aqui discutidos.

Para tanto, os resultados apontados nesta pesquisa mostraram que o PIBID tem contribuído na construção de espaços de formação continuada para os Professores supervisores da SEEC/RN com vistas a EP, uma vez que, estes professores supervisores, que são da rede estadual de educação básica, conseguem fazer essa interlocução entre a educação básica e a superior junto aos institutos, participando de momentos de formação através dos espaços de diálogos aqui já citados, como, por exemplo, os seminários institucionais que falam de educação profissional, os Encontros Nacionais das Licenciaturas (ENALIC) junto aos fóruns nacionais, as reuniões semanais, que ocorrem nos institutos federais, entre vários outros momentos de formação.

Por fim, a pesquisa, aqui desenvolvida, abre para possibilidades de provocar discussões acerca do conhecimento produzido, a fim de contribuir com as próximas pesquisas que virão tratar do mesmo objeto de estudo.

## REFERÊNCIAS

- ABDULMASSIH, Marília Beatriz Ferreira et al. **A Construção da Identidade do Professor: um olhar sobre o PIBID**. Disponível em: <<http://pibidmatpontal.xpg.uol.com.br/>>. Acesso em: 20 out. 2016.
- ANDRIOLI, Antônio Inácio. **As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo**. 2010. Revista Espaço Acadêmico, Ano 2, nº 13. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br>>. Acesso em: 13 ago. 2016.
- ANTUNES, Cristina. **A identidade docente: constantes e desafios**. 2009. Autentica Editora. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br>>. Acesso em: 10 ago. 2017.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional**. 2008. Trabalho & Educação – vol.17, nº 2 – maio / jun. 2008. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br>>. Acesso em: 10 out. 2016.
- BARRETTO, Elba Siqueira de SÁ. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. 2015. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20 n. 62 jul.-set. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10 out. 2017.
- BRAIBANTE, M. E. F.; WOLLMANN, E. M. A Influência do PIBID na Formação dos Acadêmicos de Química Licenciatura da UFSM. **Química Nova na Escola**. v. 34, n.4, p. 167-172, 2012. Disponível em: <<http://qnesc.sbjq.org.br>> Acesso em: 20/06/17.
- BRASIL, Agência. **MEC vai oferecer 80 mil vagas de residência pedagógica em 2018**. 2017. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-10/mec-vai-oferecer-80-mil-vagas-de-residencia-pedagogica-em-2018>>. Acesso em: 30 out. 2017.
- BRASIL. **Portaria Normativa nº 16, 23 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 24 de dezembro de 2009.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio – Documento Base**. Brasília, dezembro de 2007.
- \_\_\_\_\_. Ensino Médio e Educação Profissional – **Desafios da Integração**. Brasília, dezembro, 2010.
- \_\_\_\_\_. **PRONATEC**. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 08 set. 2017.
- \_\_\_\_\_. Diretoria de Educação Básica Presencial: **relatório de gestão de 2009 a 2011**. Disponível em: <[www.capes.gov.br/](http://www.capes.gov.br/)>. Acesso em: 03/10/2016.
- \_\_\_\_\_. **Portaria N° 096, de 18 de julho de 2013**. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/>> Acesso em: 03/10/2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República Casa Civil Subchefia Para Assuntos Jurídicos.. **LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 01/10/2016.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial**. 2011. Educ. Soc. vol.32 no.116 Campinas July/Sept. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 13 out. 2016.

CANDAU, Vera M. F. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. In: MIZUKAMI, M. da Graça N. e REALI, A. M. R. Formação de Professores: Tendências Atuais. São Carlos, SP, 1996.

CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 03/10/2016.

CASTRO, Alda Maria Duarte de Araújo. **Política de educação a distância: o programa TV Escola como estratégia de formação de professores**. 2001. 100 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

CARVALHO, D.; QUINTEIRO, J. A formação docente e o Pibid: dilemas e perspectivas em debate. **EntreVer**, Florianópolis, v. 3, n. 4, p. i-xii, jan. /jun. 2013. Disponível em: <<http://www.incubadora.ufsc.br>> Acesso em: 03/10/2017.

CARREIRA, Mundo. **Conhecendo o conceito de transmissão de conhecimento e formas de prática-lo**. 2017. Disponível em: <<http://www.mundocarreira.com.br>>. Acesso em: 12 out. 2017.

Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará. **Curso integrado de mecânica industrial. Fortaleza: CEFET/CE**, 2006.

CIAVATTA F., M. A. **O trabalho como princípio educativo - Uma investigação teórico-metodológica (1930-1960)**. Rio de Janeiro. (Tese de Doutorado em Educação), 1990. < Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/>> Acesso em 20 de jul.2017.

CIVIL, Presidência da República Casa. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.: Novo Ensino Médio**. 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm)>. Acesso em: 15 fev. 2018.

COSTA, Fabio Luciano Oliveira. As Reformas Educacionais na América Latina na Década de 1990. 2011. **Ver a Educação**, v. 12, n. 1, p. 65-88, jan. /jun. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.ufpa.br>>. Acesso em: 19 out. 2016.

CRUZ, Claudete Robalos da. BATTESTIN, Cláudia. GHIGGI, Gomercindo. **Pesquisa Como Princípio Educativo na Prática Pedagógica Freireana**. Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME ISSN 1809-0354 v. 8, n. 3, p.986-997, set. /dez. 2013.

CULTURA, Secretaria da Educação e da. **Ensino Profissional: Educação capacitando para a Vida**. 2017. Disponível em: <<http://www.educacao.rn.gov.br/>>. Acesso em: 10 set. 2017.

DEFOURNY, Vincent. **Professores do Brasil: Impasses e Desafios**. 2009. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, pg. 08). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

DIAS, Rosanne. Demandas das políticas curriculares para a formação de professores do espaço ibero-americano. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, n.11 v.02 ago.2013. p. 461-478.

ESCOLA, Nova. **MEC anuncia nova política de formação de professores**: Entre as medidas estão residência pedagógica, o acesso facilitado ao PROUNI e uma Base Nacional para nortear o currículo de formação. 2017. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/7041/mec-anuncia-nova-politica-de-formacao-de-professores-com-residencia-pedagogica-2018>>. Acesso em: 30 out. 2017.

ESTADÃO. **Ministério da Educação reformula estágio de professores**: Programa vai ofertar a alunos de licenciatura 80 mil bolsas com valor previsto de R\$ 400; resultado depende de supervisão, diz especialista. 2017. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,ministerio-da-educacao-reformula-estagio-de-professores,70002051933>>. Acesso em: 30 out. 2017.

ESTRELA, M. T. Viver e construir a profissão docente. Portugal: Porto Editora, 1997.

FERNANDEZ, Ciro Francisco Burgos. **Influência dos Organismos Internacionais na Educação Superior no Brasil**: a consolidação do domínio neoliberal. 2004. Disponível em: <<http://www.pucpr.br>>. Acesso em: 19 out. 2016.

FORPIBID, Diretório Nacional do. **CARTA ABERTA**: Sobre Redução das Bolsas PIBID em setembro de 2016. 2016. Brasília, 15 de setembro de 2016. Disponível em: <[http://www.uefs.br/modules/qas/uploads/395/carta\\_aberta\\_sobre\\_reducao\\_das\\_bolsas.pdf](http://www.uefs.br/modules/qas/uploads/395/carta_aberta_sobre_reducao_das_bolsas.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2017.

FREIRE, Paulo. **A sombra desta Mangueira**. 8 ed. São Paulo: Olho d'Água, 2006.

FRIGOTTO, Galdêncio. Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambiguidades. **Boletim Técnico do SENAC**, 11(3): 1-14, set. -dez 1985. <. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br>> Acesso em 20 de jul.2017.

GADOTTI, Moacir. Boniteza de um sonho: **Ensinar e aprender com sentido**. São Paulo: Grubhas, 2003.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: Impasses e Desafios**. 2009. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

GATTI, B. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997.

GAUTHIER, Clermont (et. al), Tradução Francisco Pereira. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. **Coleção Fronteiras da Educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa Tipos Fundamentais. 1995. **Revista de Administração de Empresas São Paulo**, v. 35, n.3, p, 20-29. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2017.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963, 1982, 1991. Disponível:< <https://pcbsbc.files.wordpress.com>> Acesso em: 20/06/17.

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HILGMANN, Clarice Marlene ET AL. Vivências no PIBID: contribuições à formação docente. IN: Hauschild, Cristiane Antonia et AL (org.) PIBID/UNIVATES: **articulando saberes e práticas entre universidade e escola**. Porto Alegre. Ed. Evangraf, 2013. p. 3140

IBERNÓM, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KONDER, Leandro. **A Formação de Professores para a Educação Profissional: Fórum de Educação Profissional**. 2004. Brasília-DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 13/07/2016.

KORITIAKE, Luiz Antônio. **Atuação dos Organismos Internacionais na Educação**. 2010. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza UNISO – Universidade de Sorocaba/Brasil. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

KLINGBERG, Lothar. **Introducción a la Didáctica General**. Havana, Editorial Pueblo y Educación, 1972.

KUENZER, Acacia Zeneida. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educ. Soc.** vol.32, no. 116, Campinas jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 06/10/ 2016.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de Pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996. Cap.3, p. 89.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

LUKÁCS, G. O trabalho. In: \_\_\_ **Ontologia do ser social** (Trad. de Ivo Toned). Roma: Editori Riuniti, 1981.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. 2a edição. São Paulo: EDUC, 1999.

MAGALHÃES, José Luiz Quadros de; SOUZA, Tatiana Ribeiro de. **469 - Federalismo - Livro - 19 - os entes federados no Brasil: O Federalismo Brasileiro na Constituição de 1988**. 2011. Disponível em: <http://joseluizquadrosdemagalhaes.blogspot.com.br>. Acesso em: 20 jan. 2018.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARX, Karl. **O capital** – crítica da economia política. 15ª. ed. L. 1, v. I, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

MARX, Karl. **El Capital**. Crítica de la economía política. México: Siglo Veintiuno Editores, 1978.

MARRACH, Sonia Alem. **Neoliberalismo e educação**. 2016. Disponível em: <<http://principo.org/neoliberalismo-e-educaco-sonia-alem-marrach.html>>. Acesso em: 22 set. 2017.

MASSON, Gisele. **As Contribuições do Método Materialista Histórico e Dialético para a Pesquisa sobre Políticas Educacionais**. 2016. IX ANPED SUL, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/ /966/126>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

MATOS, Gabriel Siqueira. **O PIBID no processo de formação continuada dos professores supervisores de Educação Física: aspectos de uma política curricular**. 1996. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/>>. Acesso em: 15 set. 2017.

MEC. **Novo Ensino Médio**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

MEDEIROS, Dayvyd Lavaniery Marques de. **Políticas de Formação Inicial de Professores com Vistas à Educação Profissional: um Estudo Sobre as Licenciaturas e o PIBID Oferecidos pelo IFRN-CNAT**. 2016. 159 f. (Dissertação de Mestrado) - Curso de Mestrado Acadêmico em Educação Profissional. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento científico: **pesquisa qualitativa em saúde**. 2ª edição. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.

MOURA, Dante Henrique. **PROEJA: formação técnica integrada ao Ensino Médio**. In: Ministério da Educação: Brasília, 2012.

NERVO, Alessandra Cristiane dos Santos. FERREIRA, Fábio Lustosa. **A Importância da Pesquisa Como Princípio Educativo para a Formação Científica de Educandos do Ensino Superior**. Educação em Foco, Edição nº: 07/Ano: 2015.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NÓVOA, António, coord. - "**Os professores e a sua formação**". Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>>. Acesso em: 10 out. 2017.

NÓVOA, A. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveio, 1991.

OLIVEIRA, José Pedro Garcia; LIMA, Maria Divina Ferreira. **O sentido da prática docente segundo os estudantes do curso de pedagogia–UFPI**. 2002. Disponível em: <<http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2017.pg 03.

PASSOS, Sara Rozinda Martins Moura Sá dos; NOVICKI, Victor. **Formação de Professores para a Educação Profissional: Desafios Atuais**. 2014. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes>>. Acesso em: 20 jan. 2018

PASSONI, L. C.; VEGA, M. R.; GIACOMINI, R.; BARRETO, A. M. P.; SOARES, J. dos S. C.; CRESPO, L. C.; NEY, M. R. G. Relatos de Experiências do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no Curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual do Norte Fluminense. **Química Nova na Escola**. Vol. 34, Nº 4, p. 201-209, 2012. Disponível em: <<http://qnesc.sbq.org.br>>. Acesso em: em: 20/06/17.

PEE/RN (2015-2024). **Diagnóstico da Educação Básica e Superior (2009-2014)**: 2015. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/campus/reitoria/arquivos/plano-estadual-de-educacao>>. Acesso em: 09 set. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político Pedagógico do IFRN**. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/institucional/projeto-politico-pedagogico>>. Acesso em: 30/08/2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Políticas de Formação de Professores: As Experiências de Formação Inicial em Argentina, Chile e Uruguai. 2008. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 119-139, jan./dez. 2008.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto, 1993.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Formação e Profissionalização docente. Curitiba: Ibpex, 2007. LOIOLA, Rita. Formação continuada. **Revista nova escola**. São Paulo: Editora Abril. nº: 222.p.89, maio 2009.

ROSEMBERG, Fúlvia. Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional. IN: Rrawczyk, Nora et al (org.) **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI**. Campinas, São Paulo, Autores Associados,2000.

SANTOS, H. Formação dos profissionais da educação profissional. In: MEC. Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas – **Anais**. Brasília: MEC, 2003.

SANTOS, Tania Steren dos. **Globalização e exclusão: a dialética da mundialização do capital**. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politecnicidade. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, 1 (1): p. 131-152, 2003.

SCHNETZLER, R. P. ROSA, M. I. F. P.;. A investigação-ação na formação continuada de professores de ciências. **Ciência & Educação**, v.9, n.1, p. 27-39, 2003.

SILVA, Francisca Natália da; LIMA, Erika Roberta Silva de; SILVA, Lenina Lopes Soares. **Educação Profissional na Rede Estadual de Ensino do RN: Programa Brasil Profissionalizado entre o Dito e o Feito**. 2017. Disponível em: <<https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo1/E1A27.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A Formação de Professores na Perspectiva Crítico-Emancipadora. 2011. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011, disponível em: <<http://repositorio.unb.br/>>. Acesso em: 12/10/2016.

SILVA, Janaine Zdebski da. DEITOS, Roberto Antonio. **O Trabalho Como Princípio Educativo Enquanto Categoria Polissêmica**. 2015. Disponível em: <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br>>. Acesso em 20/06/17.

SOARES, Solange Toldo. TRINDADE, Jussara das Graças. **O Trabalho Como Princípio Educativo e sua Dupla Dimensão no Capitalismo**. 2007. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org>> Acesso em: 20/06/17.

STANZANI, E. L. O papel do **PIBID na formação inicial de Professores de Química na Universidade Estadual de Londrina**. (Dissertação de Mestrado) - Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <<http://qnesc.sbq.org.br>> Acesso em: em: 20/06/17.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TAVARES, Andrezza. **Concepções de formação de professores para a educação profissional**. 2017. Disponível em: <<http://www.potiguarnoticias.com.br>>. Acesso em: 20 set. 2017

UNESCO. **A UNESCO e a educação na América Latina e Caribe (1987-1997)**. Santiago, Chile: UNESCO-SANTIAGO, 1998.

WENGZYNSKI, D. C. e TOZETTO. S. S. **A Formação Continuada Face as Suas Contribuições para a Docência**. IX ANPEDSUL – Seminário de Pesquisa em educação da Região Sul. 2012.

VEIGA, I. P. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1998.

**APÊNDICE- A - REGISTRO FOTOGRÁFICO DE PESQUISA DE CAMPO**



Escola Estadual Professora Clara Tetéo.



Curso de Inclusão Social no IFRN – Campus Macau.



Professoras Supervisoras e Coordenadora de área do Subprojeto/PIBID IFRN - Macau.



Oficina de teatro promovido pela escola com o apoio do PIBID



Bolsistas, supervisora e gestão da escola com material didático produzido pelos alunos.



Sala ambiente – I Seminário do PIBID IFRN – Macau.

## APÊNDICE – B -ENTREVISTA APLICADA AOS SUJEITOS DA PESQUISA



INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
RIO GRANDE DO NORTE



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO  
GRANDE DO NORTE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO  
DIRETORIA ACADÊMICA DE CIÊNCIAS – CAMPUS NATAL CENTRAL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

**Mestranda:** Maria Judivanda da Cunha

**Orientadora:** Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares

### **Entrevistas Semi-estrutura**

#### **PARA A SUBCOORDENADORA DO DEPARTAMENTO DE E.P DA SEEC-RN**

- 1- Quem são e de onde vêm os professores que atuam na educação profissional nos cursos ofertados e demandados pela SEEC-RN?
- 2- Ainda sobre estes profissionais da educação, existe alguma formação continuada relacionada à Educação Profissional?
- 3- Você tem conhecimento das atividades desenvolvidas junto a SEC/CODESE em relação ao PIBID IFRN? Vocês são chamados a participar destas atividades?
- 4- Você tem conhecimento se algumas das coordenações institucionais do PIBID IFRN procurou este setor para consolidar convenio e desenvolver junto ao CENEP , centro que oferta educação profissional?
- 5- Em sua opinião existe diálogo entre o PIBID IFRN e a Secretaria de Educação Estadual do RN? Em relação a este diálogo se existe, de que forma ele acontece?
- 6- Na sua concepção, a relação estabelecida entre o PIBID, as licenciaturas do IFRN e as Escolas parceiras da Rede Estadual de Ensino, propiciam uma formação profissional docente com vistas à Educação Profissional? de que forma acontece?

#### **PARA COORDENADORA DE ÁREA DO PIBID IFRN/MACAU**

- 1- Em sua opinião o PIBID tem contribuído para uma melhor formação inicial do licenciando e continuada dos professores supervisores da SEEC/RN?
- 2- Se essa formação a cerca do PIBID acontece, de que forma ela tem contribuído com esses sujeitos?
- 3- Na sua concepção existe diálogo entre o PIBID IFRN/Macau e a Educação Profissional?

- 4- Que ações são desenvolvidas pela instituição para que o PIBID possa efetivamente potencializar uma formação profissional docente com vistas à Educação Profissional?
- 5- Na sua compreensão existe um diálogo a cerca do PIBID do IFRN Macau enquanto uma política pública que potencializa a formação inicial e continuada de professores supervisores da SEEC/RN com vistas a Educação Profissional?
- 6- Se existe esse diálogo, de que forma ele acontece?

#### **PARA OS PROFESSORES SUPERVISORES**

- 1- Você enxerga potencialidade no PIBID para o processo de formação continuada dos professores supervisores?
- 2- Sobre essa potencialidade, de que forma na sua concepção se dá esse momento de formação?
- 3- O PIBID tem colaborado para sua prática pedagógica?
- 4- Sobre essa colaboração com vistas ao PIBID, quais mudanças você destaca como relevante na sua prática pedagógica?
- 5- Na sua concepção existe diálogo entre o PIBID IFRN/Macau, a Educação Profissional e uma formação continuada dos professores supervisores?
- 6- A cerca desse diálogo, de que forma os docentes supervisores percebem a Formação continuada de proposição do PIBID/IFRN Macau?