

PROCESSOS FORMATIVOS NA UNIDADE DE ENSINO DESCENTRALIZADA DA ETFRN/MOSSORÓ: UMA HISTÓRIA DE EXPECTATIVAS, ADESÕES E RESISTÊNCIAS

FORMATIVE PROCESSES IN THE DECENTRALIZED TEACHING UNIT OF ETFRN/MOSSORÓ: A HISTORY OF
EXPECTATIONS, ADHESIONS AND RESISTANCE

Francisco das Chagas Silva Souza*
chagas.souza@ifrn.edu.br

Karla da Silva Queiróz**
karlasqueiroz@gmail.com

RESUMO: Neste artigo, discutimos os processos formativos realizados na Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN), em Mossoró, a partir do início do seu funcionamento, em 1995. A investigação é qualitativa e a recolha de dados se deu, sobretudo, mediante entrevistas abertas com sete docentes e três membros da equipe tecno-pedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), atual denominação da ETFRN. A seleção dos entrevistados teve como critério ser servidor da UNED/ETFRN, em 1995. Além das fontes orais, fizemos uso de documentos escritos, a saber: jornais da imprensa local e informativos impressos para divulgação na instituição à época. As fontes orais e escritas nos levam a concluir que a implantação da UNED foi acompanhada de muitas expectativas. Houve esforços da ETFRN em formar o seu quadro de servidores (pedagogos e docentes) para trabalhar com uma proposta curricular inovadora na Educação Profissional. Entretanto, se alguns docentes aderiram bem a essa formação, outros apresentaram críticas e resistências ao processo formativo e às discussões teóricas que deveriam orientar as suas práticas.

PALAVRAS CHAVE: Educação Profissional, Formação docente, Projeto pedagógico.

ABSTRACT: In this article, we discuss the training processes carried out at the Decentralized Teaching Unit (UNED) of the Federal Technical School of Rio Grande do Norte (ETFRN), in Mossoró, at the beginning of its operation, in 1995. Our investigation is qualitative and the data collection took place, mainly, through open interviews with seven professors and three members of the pedagogical team of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN), current name of ETFRN. We selected respondents who were a UNED/ETFRN employee in 1995. In addition to oral sources, we used written documents, such as newspapers from the local press and printed institutional ads from that time. The oral and written sources lead us to conclude that the implementation of UNED was accompanied by many expectations. There were efforts by ETFRN to train its staff (educators and teachers) to work with an innovative curriculum proposal in Professional Education. However, if some teachers engaged in that training, others showed criticism and resistance to the training process and to the theoretical discussions that should guide their practice.

KEYWORDS: Professional Education, Teacher training, Pedagogical project.

Introdução

* Doutor em educação e professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, campus Mossoró. Professor dos programas de pós-graduação em educação profissional (PPGEP), em educação profissional e tecnológica (PROFEPT) e em ensino (UERN/IFRN/UFERSA).

** Mestre em Educação Profissional pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte e Especialista em Saúde Pública, com ênfase na família. Atualmente é Assistente Social na Universidade Federal do Rio Grande do Norte..

Na década de 1980, por meio da Lei nº 7.486/1986, portanto, no governo do presidente José Sarney (1985-1990), foi aprovado o I Plano Nacional de Desenvolvimento (I PND). Em decorrência desse Plano foi criado o Programa de Expansão e Melhoria de Ensino Técnico (PROTEC). A intenção do Governo Federal era gerar crescimento econômico, com base na industrialização e, para isso, via a necessidade de investimentos na formação de mão de obra qualificada, daí o porquê do PROTEC prever a instalação de 200 escolas técnicas no país, interiorizando a chamado Ensino Profissionalizante federal no interior de vários estados brasileiros. O Rio Grande do Norte foi um desses estados beneficiados com a instalação de uma Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN), em Mossoró, seu segundo maior município (QUEIRÓZ, 2017; QUEIRÓZ; SOUZA, 2017).

Quase uma década depois de ser anunciada a sua criação, a UNED/ETFRN de Mossoró foi inaugurada, em 29 de dezembro de 1994. Assim, em um contexto histórico marcado pelo acirramento das disputas travadas durante a elaboração da LDB, a ETFRN elaborou uma proposta curricular para ser executada a partir de 1995. Essa proposta, apesar de estar alinhada às transformações econômicas da época e às exigências do mercado de trabalho, apresentava uma pedagogia contra-hegemônica, uma vez que tinha como meta formar técnicos de nível médio com base em princípios da omnilateralidade, logo, com um conhecimento amplo que propiciasse um olhar crítico e reflexivo perante a sociedade.

Estavam, então, postos dois grandes desafios à UNED de Mossoró: atender às expectativas da população da cidade e da região no que tange à oferta de ensino profissional, e pôr em prática uma proposta curricular direcionada para uma formação emancipadora, na perspectiva do técnico cidadão, em uma instituição vista socialmente apenas como formadora de mão de obra.

Neste artigo, visamos contribuir para a história da Educação Profissional no Brasil ao abordarmos os desafios enfrentados nos primeiros anos de funcionamento da UNED/ETFRN no que diz respeito à formação do seu quadro de servidores, docentes e Técnicos Administrativos em Educação (TEA), que, doravante denominaremos de “equipe técnico-pedagógica”, como é conhecida nessa instituição. Trata-se, pois, de uma pesquisa qualitativa, cujo levantamento de dados se deu em uma pesquisa bibliográfica, seguida de

entrevistas abertas realizadas com sete docentes¹ (licenciados e bacharéis) e três pedagogos² que vivenciaram o cotidiano da UNED/ETFRN durante seus primeiros anos de funcionamento. As entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas e, posteriormente, submetidas à análise. É importante frisar que os entrevistados assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, permitindo-lhes liberdade de responder o que desejasse, além de lhes preservar a identidade nas publicações dos resultados da pesquisa.

É relevante enfatizar que a reconstrução da história dessa instituição remonta a situações vivenciadas há mais de vinte anos e, por essa razão, os relatos estão sujeitos aos efeitos do tempo. Por isso, não raro, no discurso dos entrevistados, foram identificadas algumas incoerências, sobre as quais não podemos afirmar se objetivavam encobrir ou desconsiderar um determinado fato ou se estão relacionadas às falhas da memória. Ademais, não nos cabia julgar as narrativas dos nossos interlocutores. Estas, como todos os documentos, são também monumentos, ao mesmo tempo verdades e mentiras, como nos ensina Le Goff (1990).

Portanto, os relatos destacados neste estudo são o produto daquilo que fui autorizado a publicar e do que os entrevistados acharam por bem revelar. Isso porque a memória é, como afirmam Pollak (1989) e Halbwachs (2003), uma construção, um processo de organização mental, sendo, por isso, seletiva. Destacamos também que a memória também apresenta as marcas daquele que narra, pois, como salienta Benjamin (1994, p. 9), “[...] seus vestígios estão presentes de muitas maneiras nas coisas narradas, seja na qualidade de quem as viveu, seja na qualidade de quem as relata”. Assim, o momento da narrativa é também aquele no qual o narrador se constrói, apresenta-se e reforma a sua identidade.

Este artigo apresenta-se dividido em duas seções. Na primeira, destacamos a formação da equipe técnico-pedagógica, a quem coube transpor os princípios estabelecidos na proposta curricular da ETFRN; em seguida, abordamos a formação dos professores para a

¹ Esses docentes foram contratados por concurso público em 1995. Na época em que realizamos a pesquisa, alguns assumiam cargos de gestão. Atualmente, todos esses docentes estão lotados em outros *Campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

² Manteremos, ao longo do texto, a palavra “pedagogos”, no gênero masculino, para evitar quaisquer tipos de identificação dos(as) profissionais que entrevistamos.

Educação Profissional, cujas práticas deveriam estar embasadas nos princípios desse documento.

A UNED/ETFRN COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO: MEMÓRIAS DE SERVIDORES

A UNED/ETFRN de Mossoró iniciou suas atividades letivas em 13 de março de 1995. No primeiro ano de funcionamento, entraram, nessa instituição, 200 estudantes e 77 servidores, dos quais 13 eram professores e 64 TEA. A imprensa avaliava que a escola era “um verdadeiro complexo estudantil” (INSTALAÇÕES..., 1994), pois possuía uma estrutura física diferenciada se comparada às outras escolas existentes em Mossoró e cidades circunvizinhas.

As expectativas eram muitas e não se limitavam aos estudantes e às suas famílias, que esperavam uma inserção no mercado de trabalho. A economia do Oeste Potiguar que, desde a década de 1980, despontava como produtora de petróleo, também esperava profissionais qualificados, dispensando a busca por estes em cidades mais desenvolvidas. Quanto aos profissionais, TEA e professores, aprovados em concursos públicos, estes viam na UNED a oportunidade de crescimento pessoal e profissional, haja vista a credibilidade, a tradição e o reconhecimento de que gozava a ETFRN.

Porém, para que as expectativas se realizassem, muitos desafios precisavam ser superados. Talvez, o maior deles fosse materializar os princípios que estavam presentes na proposta curricular que seria posta em prática em 1995 na instituição como um todo. Era preciso uma formação que contemplasse todos os servidores, pedagogos e professores.

A formação dos formadores: a equipe técnico-pedagógica

A proposta curricular que foi implementada na ETFRN, em 1995, caracterizava-se por ser progressista e pautava-se na pedagogia histórico-crítica. Almejava a formação omnilateral e politécnica³ do estudante, aspecto que ficou conhecido à época como a formação do “técnico cidadão”, ou seja, um técnico que tivesse o domínio da tecnologia da sua área, mas que fosse, ao mesmo tempo, um sujeito reflexivo, crítico e comprometido

³ Para Rodrigues (2008), omnilateralidade e a politecnicidade são dois pilares da concepção marxista de educação. A primeira tem por fim uma formação multilateral, integral, do ser humano, capacitando-o a produzir e fruir ciência, arte e técnica. Quanto à politecnicidade, o autor alude à polêmica conceitual entre dois autores clássicos (Saviani e Nosella) e considera que uma educação politécnica se faz embasada em “práticas pedagógicas concretas que devem romper com a profissionalização estreita, por um lado, e com uma educação geral e propedêutica, livresca e descolada do mundo do trabalho, por outro” (2008, p. 173).

com a transformação social. Entretanto, mesmo com o realce dado a esse tipo de formação, em alguns espaços do texto do documento fica clara a preocupação da ETFRN em atender às demandas do mercado (ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1995).

Por conseguinte, ganha relevância a necessidade de uma equipe técnico-pedagógica que assumisse a responsabilidade de promover, dentre outras ações, a formação e a preparação dos professores para que materializassem os princípios da nova proposta curricular. Nesse sentido, merece realce a importância do papel do pedagogo como aquele profissional “[...] que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação dos saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica” (LIBÂNEO, 2010, p. 33).

Entretanto, de acordo com alguns entrevistados, a ETFRN não dispunha, à época, de uma equipe técnico-pedagógica que pudesse conduzir esse processo. Assim, na elaboração da proposta curricular foi ressaltada a necessidade de ampliação do número de profissionais da área de Pedagogia, fato que levou a ETFRN a realizar um concurso público. Esses pedagogos atuariam na Unidade Sede, em Natal, e na UNED, recém inaugurada, em Mossoró.

Contudo, para que essa equipe pudesse assumir tal responsabilidade, também precisava ser capacitada de modo a se apropriar da proposta curricular que a ETFRN se propunha desenvolver. Somente assim seria possível orientar a prática profissional dos docentes, ou seja, “[...] o conjunto de ações articuladas desenvolvidas a partir tanto dos significados sociais da profissão quanto das determinações institucionais à qual o docente se encontra vinculado” (MORORÓ; PEREIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 32).

Carrijo, Cruz e Silva (2016, p. 10), ao abordarem o papel dos pedagogos nos Institutos Federais (atual denominação das Escolas Técnicas Federais), ponderam:

Os profissionais desses espaços devem, além do conhecimento sobre a sua área específica, buscar conhecimento e comprometimento relacionados à realidade política, econômica e social. Para que o pedagogo possa contribuir efetivamente com processos educativos no espaço dos Institutos Federais, é importante que ele tenha construído em sua concepção profissional qual é o seu real papel e importância nesse espaço (2016, p. 10).

De acordo com os relatos dos pedagogos entrevistados, a formação da equipe pedagógica teve início na Semana Pedagógica, ocorrida em Natal, no início do ano letivo de 1995, ou seja, pouco tempo após a contratação dessas profissionais. Nos seus discursos, é visível a falta de uma formação anterior dirigida a elas. Ao que tudo indica, foram-lhes entregues a proposta curricular da ETFRN antes do evento em Natal, sendo, lá, apresentada, mais detalhadamente, a proposta curricular. Diante de tamanha responsabilidade, um dos entrevistados comentou: “Nós chegamos meio apavoradas, mas tivemos como obrigação ler todo o livro e, assim... ser a nossa bíblia”.

É importante destacar que, além do desafio de contribuírem para a implementação de uma perspectiva pedagógica inovadora, o campo da Educação Profissional também era novo para essa equipe, haja vista não terem recebido formação, na universidade, sobre tal modalidade de ensino, nem tampouco haviam passado por experiências profissionais nessa área. Nessa direção, Scheibe e Aguiar (1999) explicam que, desde 1969, os cursos de Pedagogia eram ofertados com um conjunto de habilitações, levando o graduando a optar pela que tivesse interesse em atuar profissionalmente: Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais, Orientação educacional, Administração escolar, Supervisão escolar e Inspeção escolar. Tal característica foi mantida por décadas, inclusive durante a época em que nossos entrevistados ingressaram no ensino superior.

Além disso, havia o receio que a ETFRN adotasse uma perspectiva educacional tecnicista. O relato de um entrevistado evidencia a surpresa que teve após ler a proposta curricular a ser implementada: “Quando eu li aquele material, eu disse: essa escola é perfeita! Porque não é tecnicismo, é algo inovador mesmo. Então representou para mim uma quebra de um paradigma de uma ideia que eu tinha de escola técnica”. Ou seja, os pedagogos não apenas concluíram que a proposta curricular representava um avanço em relação à perspectiva tecnicista, como também perceberam a relevância dos objetivos que deveriam ser alcançados a partir daquele documento. Um entrevistado comentou: “A formação do técnico cidadão era para além do conhecimento específico da sala de aula e perpassava também as atitudes, o fazer, o dia a dia, o estar dentro da instituição, o compromisso, o comportamento social na escola”.

Diante desses desafios, conforme os servidores do chamado “setor pedagógico”, teve início um processo de capacitação que contou com a parceria estabelecida entre a

ETFRN e o CEFET-MG. O relato de um entrevistado esclarece a importância dessa capacitação: “[...] éramos nós que iríamos trabalhar com os professores. Então, a gente tinha que ter essa preparação antes. [...] Nós tivemos essa preparação, só que no decorrer, junto com os professores. Mas só que a gente tinha que estar um pouquinho à frente deles, para termos como discutir com eles”.

Entretanto, mesmo que os entrevistados ressaltem essa capacitação, não raro escutamos relatos sobre algumas limitações, como, por exemplo, reuniões desmarcadas e/ou adiadas, prolongando um processo de formação que deveria ter sido urgente. Um exemplo disso está na fala de um entrevistado: “[...] nós passamos praticamente um mês aqui antes dos alunos chegarem, antes da semana pedagógica [*em Natal*]. Esse mês poderia ter sido melhor aproveitado se nós soubéssemos o que viria pela frente”.

É interessante frisar o processo reflexivo dos pedagogos quanto a um fato ocorrido há mais de duas décadas. São revelados alguns problemas relacionados ao planejamento, à organização e às in experiências diante das adversidades enfrentadas no contexto de implantação da instituição e de implementação da proposta curricular. Podemos destacar algumas autoavaliações: “Às vezes, a gente queria passar os pés pelas mãos na euforia de fazer uma coisa. Eu mesma era muito assim”; “Lógico que a gente tinha dificuldades, às vezes, de compreender, de lidar, de... fazer essas junções. Até a gente, às vezes, se confundia com o que realmente o projeto estava propondo”.

Diante das dificuldades que se apresentavam para essa equipe em uma escola recém-inaugurada, e do desafio de implementar uma proposta pedagógica inovadora em um campo de atuação desconhecido, teórica e profissionalmente, esse grupo era chamado a desempenhar um papel fundamental para a disseminação dos princípios institucionais no ambiente escolar, em especial, com os docentes. Dois pedagogos comentaram:

[...] o papel da gente era em tudo, nessa parte inicial. Era acompanhamento, formação, incentivo, era tudo! Era criar o clima da responsabilidade. Foi um papel importante, principalmente no início da instituição. Era fazer entender que esse projeto era importante, que era norteador das ações e que era por ele que a gente tinha que se guiar [...].

Eu lembro de discutir textos, de “filosofar”, como eles [os professores] diziam. [...] A gente não tinha o poder de dizer: olha, professor, é assim, tem que aceitar e acabou. Não tinha esse poder. Então, realmente a gente tinha que usar do convencimento e sempre na base do diálogo.

Portanto, com o ingresso na UNED/ETFRN, os dois pedagogos tiveram que se adaptar a uma rotina distinta daquelas para as quais foram formadas na universidade, visto que o trabalho idealizado pela instituição exigia uma atuação ampla e dinâmica em várias frentes. Desse modo, vale ressaltar o destaque dado à força do diálogo e ao poder do convencimento e da persuasão.

Hoje, mais de duas décadas depois da implementação da proposta pedagógica de 1995, no contexto de implantação da UNED/ETFRN de Mossoró, os entrevistados, já com muita experiência no campo de atuação, relembram, com um toque de nostalgia, a relevância que teve a proposta curricular de 1995 para a instituição e para elas. A rememoração do início das atividades na UNED é narrada pelos pedagogos de maneira distinta, no que tange às dificuldades enfrentadas. Há quem as ressalte e quem as minimizem. Esse conflito de avaliações pode ser compreendido pela própria ação de rememorar e de reconstituir a memória, um processo em que ocorrem lapsos e seleções.

Apesar dos desafios que se apresentavam à UNED/ETFRN, a atmosfera favorável ou não à implementação da proposta curricular foi compartilhada também pelos docentes que vivenciaram aquele período e que nos concederam entrevistas.

A formação dos primeiros professores da UNED/ETFRN/Mossoró

Os estudos acerca da formação de professores para atuar na Educação Profissional ainda são tímidos quando comparados quantitativamente àqueles voltados para outros temas na área da Educação. Porém, esse número “pequeno” revela que, ao longo da sua história, não se construiu uma política de Estado para esse fim. Diferentemente disso, o trato dado à formação docente para essa modalidade de ensino tem se caracterizado pela fragmentação, improvisado, aligeiramento e insuficiência, e, muitas vezes denominados cursos especiais e emergenciais (MACHADO, 2008; MOURA, 2008; OLIVEIRA, 2013; MALDANER, 2017).

Nessa direção, Oliveira e Nogueira (2016) afirmam que a LDB, Lei nº 9.394/1996, assim como o Decreto nº 2.208/1997, também se caracterizaram pelo desprestígio com a formação docente para a Educação Profissional, pois não a normatizaram. A LDB estabeleceu a formação docente em uma dimensão ampla, para os distintos níveis e modalidades educacionais, definindo que deveria ocorrer por meio da associação entre

teorias e práticas, podendo ser realizada mediante capacitação em serviço e valorizando a formação e as experiências anteriores desses profissionais. Quanto ao Decreto nº 2.208/1997, este, conforme Machado (2008), autorizou professores, instrutores e monitores a lecionarem no ensino técnico, considerando as suas experiências profissionais e a preparação para a docência, adquirida anteriormente ou realizada em serviço, em cursos de licenciatura ou programas especiais de formação pedagógica.

Para Oliveira (2006), a ideia de competência reforça a dimensão do saber ser e do saber tácito e relega a segundo plano o aprendizado formal de uma atividade profissional, desvalorizando a formação inicial de professores e priorizando a formação continuada e a prática profissional, sem necessariamente considerar os “[...] saberes próprios da docência que envolvem um conhecimento científico-tecnológico acumulado na área da educação e na subárea da formação de professores” (2006, p. 5).

Moura (2014) destaca a necessidade de se refletir sobre a formação de professores para Educação Profissional mediante duas dimensões: a primeira, relativa à formação inicial na área de conhecimento específico, que, por sua vez, deve ser aperfeiçoada em cursos de pós-graduação; e a segunda dedica-se à formação pedagógica e às especificidades dessa modalidade.

Kuenzer (2008) enfatiza que o conhecimento sobre o mundo do trabalho é a primeira dimensão da formação de professores, sobretudo para possibilitar a não subordinação à lógica capitalista, para viabilizar seu enfrentamento e potencializar o acesso à formação de qualidade para os filhos da classe que vive do trabalho.

Tais considerações nortearam as nossas entrevistas com os professores que atuaram na UNED/ETFRN Mossoró. Dos sete docentes participantes da pesquisa, três possuíam curso de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado) antes da nomeação para a UNED; os demais iniciaram suas atividades apenas com o título de graduação. Os quatro professores licenciados – três da formação geral e um da área tecnológica – tinham experiência em sala de aula anteriormente ao ingresso na UNED/ETFRN. Já para os três bacharéis, a sala de aula era um mundo completamente novo.

A esse respeito, Oliveira (2013) destaca que, no senso comum, para exercer a docência em ensino técnico, basta o professor ser capacitado tecnicamente na área

relacionada às disciplinas que leciona. Entretanto, adverte Kuenzer (2008, p. 35): “Ser um bom engenheiro mecânico não significa ser um bom professor, capaz de transpor o conhecimento científico para os espaços escolares”. Em consequência disso, conforme destacam Souza e Nascimento (2013, p. 416):

[...] os bacharéis professores da EPT [*Educação Profissional e Tecnológica*] não iniciam a carreira docente conhecendo as discussões sobre propostas pedagógicas, currículo, avaliações, dentre outros elementos que se fazem presentes nas discussões sobre o ensino-aprendizagem. Ao iniciarem na docência, muitas vezes, eles chegam com esses dispositivos previamente aprovados, restando-lhes apenas o papel de executar as ementas das disciplinas elaboradas anteriormente à sua admissão.

Outro fator que adensa essa carência de preparo para o magistério, por parte dos professores bacharéis, é o fato de a docência não se configurar como uma trajetória profissional planejada. As motivações para lecionar na ETRN foram assim relatadas pelos professores: possibilidade de melhoria salarial, condições de trabalho, estabilidade, interesse em atuar no ensino e na pesquisa, influência de colegas servidores.

É inegável, como já mencionado, que grandes expectativas foram criadas, por parte também dos profissionais, não se excetuando o corpo docente, quanto a trabalhar na UNED que acabara de nascer. Todavia, sabia-se que algumas situações, até então inéditas, teriam de ser enfrentados.

Se, para os professores bacharéis, a formação pedagógica pode ser considerada uma limitação, embora não se restringisse apenas a estes (nas licenciaturas também não é comum preparar o futuro professor para atuar na Educação Profissional), outro desafio que se apresentava para o grupo de professores recém-nomeados para o exercício docente era o fato de a UNED/ETRN ser uma instituição educacional que tem como filosofia a preparação para o trabalho. Para os professores entrevistados, essa modalidade educacional era desconhecida. Com exceção de dois que tinham passado por experiências como docentes em instituições que ofertavam ensino de profissões (Ensino Normal e SENAI⁴), todos os participantes da pesquisa relataram que a Educação Profissional não foi discutida em nenhum momento dos seus percursos formativos e/ou experiências ocupacionais anteriores.

⁴ Embora estejamos considerando o SENAI com instituição que oferta ensino profissional, sua filosofia não representa a Educação Profissional que discutimos e almejamos. Para aprofundar os conhecimentos sobre a perspectiva formativa desta instituição, indicamos a leitura de Araújo e Rodrigues (2010).

Isso explica o comentário de uma professora entrevistada: “Era uma nova história, uma nova instituição, e a gente era muito novo na época. Então a gente tinha que aprender inclusive a preparar uma aula, a trabalhar na ementa”. Esse fato reafirma as ponderações de Mororó, Pereira e Oliveira (2018), mesmo que o cenário do seu estudo tenha sido os Institutos Federais criados mais de uma década depois do período que estamos estudando neste artigo:

De modo geral, as pesquisas têm evidenciado que o atual quadro docente dos Institutos Federais é formado, em sua maioria, por profissionais liberais que adentram na escola técnica para ensinar uma determinada profissão e, posteriormente, no decorrer do exercício da docência, apesar de serem incentivados a se titularem, não contam com mais nenhum outro mecanismo que os conduzam à obterem a formação específica para sua atuação como professor. O que significa que, apesar de se titularem mestres e doutores, aprendem a ser professores observando, imitando e testando práticas pedagógicas (2008, p. 26).

Na breve aproximação com a realidade desses professores, ficou claro que a tarefa de formação desse corpo docente, realizada por intermédio da atuação da equipe técnico-pedagógica, bem como pelos dirigentes da ETFRN, não foi uma empreitada fácil. As condições até aqui apontadas (desconhecimento do campo da Educação Profissional pelo grupo como um todo), além do fato de essa formação ter, como norteadora, a proposta pedagógica, recém-elaborada pela instituição, pressupunha-se não apenas o conhecimento desse documento, mas a adesão a ele por aqueles que atuariam na UNED/ETFRN em Mossoró.

É relevante reforçar que esta proposta pedagógica estabelecia, como referência para a formação discente, a perspectiva da omnilateralidade, da formação cidadã, emancipadora. Para Souza (2013), isso implica na necessidade de uma formação docente faça parte de uma política coesa e que tenha vinculação com essa concepção tendo em vista que recai sobre os professores a responsabilidade de preparar o corpo discente para que seja capaz de implementar o conhecimento adquirido, mas sobretudo para estabelecer-se com autonomia, a serviço de sua emancipação.

A propósito da discussão acerca da formação continuada, chamam a atenção as contribuições de Imbernón (2010), para quem essa formação deve promover o desenvolvimento dos professores nas dimensões pessoal, profissional e institucional, no sentido de favorecer o aprimoramento da sua prática. Em suas palavras (2010, p. 47), esse

processo formativo deve “potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições [...] estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e porque se faz”.

É sobre essa formação continuada de professores que nos debruçamos, nesse momento, tomando, como ponto de partida, as narrativas dos entrevistados, além das demais fontes de pesquisa encontradas (Informativos UNED), para assim compreendermos como essa formação processou-se para o corpo docente da instituição.

Dessa forma, quando abordados sobre o processo de discussão da proposta pedagógica, os docentes confirmaram que, como explicitado anteriormente, algumas atividades ocorreram concomitante à formação da equipe técnico-pedagógica, tanto durante os eventos realizados na sede da EFRN, em Natal, quanto no âmbito da UNED/EFRN, em Mossoró, por intermédio dos pedagogos.

Além da semana pedagógica, realizada em Natal, mencionada nas entrevistas da equipe técnico-pedagógica, outros momentos de capacitação foram citados nos relatos e identificados nos Informativos da UNED/EFRN. Dentre os que ocorreram na sede da EFRN, destacamos o curso ministrado pelo CEFET-MG; o curso “Orientações metodológicas do processo de ensino e aprendizagem”, ministrado pela Prof^a Djanira Brasiliano de Souza (UFRN); a palestra “Os novos paradigmas da sociedade e da educação e a questão da interdisciplinaridade”, proferida pela Prof^a Maria da Conceição Almeida (UFRN); o Congresso Internacional de Educação Tecnológica; entre muitos outros momentos de capacitação divulgados nos Informativos UNED (ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, [1995?], 1996a).

Ressaltamos ainda os eventos de capacitação realizados em Mossoró: a palestra “Os novos paradigmas do ensino”, proferida pela Prof^a Clotilde Tavares (UFRN); o Ciclo de palestras “Paradigmas nas Ciências Humanas”, promovido pela Faculdade de Educação da UERN; e o I Ciclo de debates sobre a prática educativa da EFRN/UNED, coordenada pela Assessora da direção, Prof^a Leila Dias de Oliveira (ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, [1995?], 1996a, 1996b).

No âmbito da formação docente, desenvolvida, mais sistematicamente, na UNED/EFRN, os pedagogos entrevistados nos informaram que houve uma preocupação da

equipe pedagógica em preparar os professores para enfrentar os desafios que estavam postos.

Nós tivemos muitos momentos com eles [os professores] trabalhando o material para o projeto, porque a gente sentia essa necessidade. Se nós não conhecíamos ou conhecíamos pouco, imagine eles [os professores]. Então a gente tinha que trabalhar isso, porque são os professores que estão em sala de aula. Se eles não souberem, não aprenderem tudo aquilo e gostassem daquilo, como é que eles iriam trabalhar? Porque a gente trabalhava muito a questão da mudança de atitude também, do professor, do aluno. Então isso tinha que ser incorporado, tinha que ser defendido pelos professores também.

Nessa perspectiva, essa equipe desenvolveu a formação docente por meio de duas estratégias. A primeira delas dedicou-se à realização de encontros pedagógicos, os quais ocorriam no início de cada ano letivo, buscando apoio em outras instituições. A outra estratégia foram as reuniões semanais, que ocorriam sempre nas quartas-feiras, dia comum para todos os professores estarem na instituição.

Ficou evidenciado, no relato da equipe pedagógica, que havia um esforço no sentido de aproximar o corpo docente dos princípios e do referencial teórico que fundamentou a proposta pedagógica, fato que foi inclusive referido e detalhado nas narrativas de alguns dos professores entrevistados.

Era bem intenso. Chegava ao ponto de alguns acharem que era chato [Risos]. “De novo? não aguento mais esse autor!”. Em cada reunião, se trazia uma folhinha com um texto e se fazia alguns estudos dirigidos. Na semana seguinte, se discutia aquele texto que foi passado. Assim, foi realmente... era uma capacitação bastante intensa.

Nas reuniões semanais, as temáticas que tinham na reforma [proposta pedagógica da ETRN], no texto, eram discutidas. Cada semana um representante da equipe pedagógica estudava um tema e colocava para discussão. Tinha também os outros elementos, como nota, avaliação, a avaliação tinha que ser contínua, a recuperação paralela...

Entretanto, apesar desses professores realçarem a importância das reuniões semanais, houve apontamentos de alguns professores que não consideraram tais reuniões como oportunidades de capacitação, pois, segundo eles, a discussão que ganhava centralidade naquelas ocasiões eram de caráter administrativas e gerenciais e não propriamente pedagógicas, como pode ser observado a seguir:

Tinham reuniões pedagógicas, que às vezes eram mais administrativas que pedagógicas. Aquela velha questão porque, o que é uma reunião pedagógica? É uma reunião onde você vai tratar de assuntos relativos à

pedagogia. E às vezes acontecia de as questões administrativas ocuparem o espaço da reunião pedagógica [...] Existiam aquelas pessoas que entendiam a reunião pedagógica como um espaço de ampliação do conhecimento e discussão de aspectos realmente pedagógicos, que era tergiversado pelas questões administrativas, era nesse sentido.

Tinha sempre inserido discussões administrativas dentro da discussão pedagógica [...]. Dificilmente o projeto era discutido. Tinha um ou outro *insight*, mas assim..., você começa a perceber, e eu acho que esse é o grande problema que a gente enfrenta, é que as rotinas administrativas, as questões mais gerenciais, eu nem vou colocar burocracia como algo pernicioso, mas mais gerenciais, elas terminam tomando muito conta da gente.

O maior desafio enfrentado nas reuniões pedagógicas, era relativo às resistências apresentadas por alguns professores diante das discussões propostas. Um pedagogo entrevistado nos contou que esse momento “Era bem aceita pelas Humanas, mas o pessoal da área técnica tinha resistência. [...] Tinha que ter todo aquele processo de conquista para poder eles ficarem abertos e aceitarem melhor as discussões”. A resistência de alguns docentes às discussões pedagógicas fica patente no relato de uma professora:

Eu acho que quando você transmite uma mensagem, ela não vai chegar do mesmo jeito para todo mundo. Eu sou das Exatas, então eu sou assim extremamente pragmática. [...] Eu não leio, eu não vou me deter, por exemplo, num Projeto Político-Pedagógico, eu não vou me deter em detalhes daquilo ali, às vezes até porque a linguagem não é a minha, aquilo me exaspera de estar ali tentando entender. É assim o pessoal das Exatas, infelizmente tem esse tipo de coisa.

O comentário dessa professora faz-nos recorrer às ideias de Sanches-Vázquez (1980). Para esse filósofo espanhol, a prática não fala por si, pois não é imediatamente teórica. A carência de um pensamento teórico na sua prática, torna o docente semelhante ao que esse autor denomina de “homem comum”, que não percebe na sua prática um elemento transformador, servindo diretamente aos interesses do capital.

El hombre común y corriente se tiene a sí mismo por el verdadero hombre práctico; él es quien vive y actúa prácticamente. Dentro de su mundo las cosas no sólo son y existen *en sí*; sino que son y existen, sobre todo, por su significación práctica, em cuanto que satisfacen necesidades inmediatas de su vida cotidiana. [...]

El punto de vista de la conciencia ordinaria coincide en este aspecto objetivo com el de la producción capitalista, así como él de los economistas burgueses y de las teorías económicas – cómo las dos economistas clásicos. Para la conciencia ordinaria lo práctico es lo productivo, y productivo a su

vez, desde el ángulo de dicha producción capitalista, és lo que produce un nuevo valor plusvalía (SANCHES-VAZQUÉZ, 1980, p. 26)⁵

Endossando tal concepção, Mororó, Pereira e Oliveira (2018) compreendem que a noção de prática deve superar a concepção de ação imediata e utilitarista, na direção de um conjunto de ações que correspondem a interesses sociais. Logo “[...] o conjunto de ações desenvolvidas pelos professores (ou seja, sua prática profissional) estejam deslocadas para o seu fim, caso contrário, serão apenas ações isoladas, mesmo que inovadas, e voltadas apenas para atender aos interesses individuais” (2018, p. 32).

Os relatos da equipe técnico-pedagógica e o comentário de alguns professores evidenciam que houve resistências dos docentes, especialmente dos profissionais da área técnica, no que tange às discussões mais teóricas acerca da proposta pedagógica. Um pedagogo analisa essa objeção: “[...] nós temos muitos engenheiros. São pessoas bem objetivas e que às vezes não tem aquela formação acadêmica e alguns se negavam a ver essa questão do técnico cidadão. Achavam que aqui era uma escola técnica e que era para formar o técnico”.

Essa objetividade característica entre os professores da área do conhecimento das engenharias, expressa na reflexão da equipe pedagógica, encontra respaldo no estudo de Souza e Silva (2015), que discorrem sobre o perfil dos cursos de engenharia no Brasil. Os autores destacam que, até mesmo em tempos atuais, a formação inicial no campo das engenharias ainda preserva um caráter de “[...] ensino adestrador, mais voltado para o mundo das práticas, e divorciado de análises críticas substanciais [...]” (SOUZA; SILVA, 2015, p. 287).

Dessa maneira, se as instâncias formadoras desses engenheiros, agora em exercício na docência, ainda carregam esse caráter tecnicista e partindo da premissa de que a preparação para o magistério, bem como o conhecimento do campo da Educação

⁵ O homem comum se considera o verdadeiro homem prático; ele é aquele que vive e age de forma prática. Dentro do seu mundo, as coisas não apenas são e existem em si mesmas; antes, eles são e existem, acima de tudo, por causa de seu significado prático, na medida em que satisfazem as necessidades imediatas de sua vida diária. [...] O ponto de vista da consciência comum coincide, neste aspecto objetivo, com o da produção capitalista, bem como com o dos economistas burgueses e das teorias econômicas - como as dos economistas clássicos. Para a consciência comum, o prático é o produtivo, e produtivo por sua vez, do ângulo da dita produção capitalista, é o que produz uma nova mais-valia.

Profissionais não representavam a realidade desses profissionais, era justificável que houvesse esse estranhamento para com as discussões propostas pela equipe pedagógica.

Ainda no que concerne à resistência de alguns docentes quanto à formação promovida durante as reuniões semanais com a equipe técnico-pedagógica, recorremos a Imbernón (2010, p. 56): “[...] a formação, enquanto processo de mudança, sempre ganhará resistência, mas estas terão um caráter mais radical, se a formação for vivida como uma imposição arbitrária, aleatória, não verossímil e pouco útil”. Desse modo, fazia-se necessário criar um clima de participação e responsabilidade entre os partícipes dessa formação, para se adaptarem gradativamente à cultura que se estabelecia. Essa estratégia foi usada pelos pedagogos, conforme podemos perceber num dos seus relatos:

Começamos a perceber que o material não podia ser o mesmo, porque nós amávamos ler aquele material, mas você coloca para um engenheiro [...] E começamos a organizar um material mais didático para trabalharmos com eles [...]. Os professores da área técnica sofreram no início porque eles foram estudar o que é educação, a história da educação, que eu amo, mas é porque eu sou pedagoga, eles não. Então, nós tivemos que adequar, procurar muito material em que se discutisse aquilo que estávamos querendo discutir em avaliação, em didática, em princípios, essas coisas todas. Mas trabalhar de uma forma que fosse interessante para o professor, porque senão a resistência deles ia ser muito grande. Eles não tinham resistência em relação ao projeto, eles tinham resistência em ter que ficar filosofando, dialogando.

É importante refletir ainda que a resistência evidenciada pela equipe técnico-pedagógica foi pouco percebida nas narrativas dos professores participantes da pesquisa, o que pode indicar duas possibilidades: ou essa relutância não foi guardada na memória dos entrevistados, logo identificando-se falhas, ou correspondem a um silêncio consciente de algo que não se pretende revelar, motivado por questões como a “[...] angústia de não encontrar uma escuta, de ser punido por aquilo que se diz, ou ao menos, de se expor a mal entendidos” (POLLAK, 1989, p. 8).

Não obstante às maneiras utilizadas para promover a reflexão do corpo docente quanto à necessidade de se formar discentes na perspectiva da constituição do técnico cidadão, nem todos os professores se convenceram da possibilidade de concretude desse conceito que se pretendia implementar na UNED/ETFRN.

Mesmo que alguns entrevistados tenham hesitado e até solicitado restringir da pesquisa seu pensamento real sobre a formação do técnico cidadão, uma professora

declara, em sua narrativa, que é representativa de um sentimento que, talvez, fosse extensivo a outros docentes: “Eu acho que isso é conversa, sabe? Eu não aguento esse nome técnico cidadão”.

Apesar dos investimentos da equipe técnico-pedagógica, do ponto de vista da percepção dos sete educadores do que venha a ser uma formação para a docência, a maioria desses docentes considera que isso não se configurou como uma realidade durante seu percurso profissional na UNED/ETFRN ou foi muito incipiente. Entretanto, considerando as reuniões semanais com a pedagogia e os eventos que tinham como tema a formação profissional, apresentadas nos informes da instituição que tivemos acesso e destacamos aqui, é possível depreender que os docentes apresentam uma visão restrita do que seja formação para a docência ao limitá-la às questões didáticas para implementação de técnicas em sala de aula. Tal posicionamento se aproxima das conclusões de Oliveira (2013), em sua pesquisa sobre saberes e práticas docentes, na qual ficou patente que, para a maioria dos professores da Educação Profissional, os saberes pedagógicos são associados a aspectos didáticos, que, embora necessários, não representam a prioridade entre os saberes. Para a autora, “[...] os saberes pedagógicos aparecem marcados pela lógica de uma competência técnica desvinculada da política [...] não considerando a complexidade do ato educativo” (OLIVEIRA, 2013, p. 96).

Ao discutir a formação materializada na transmissão de técnicas de ensino, como sugerido pelos professores, Imbernón (2010) compreende que essa formação, que denomina de *Standard*, constitui-se de processos descontextualizados da realidade escolar em cena e carentes de debate e reflexão, visto que se fundamentam na transmissão de comportamentos e técnicas para os professores, que, por sua vez, devem implementá-los em sala de aula, só apresentando alcance para problemas pré-determinados e genéricos. Para ele, essa formação docente pouco contribui para o melhoramento das práticas do ensino, devendo ser gradativamente substituída por uma formação direcionada às situações-problema daquele contexto escolar, de modo que a escola seja o palco do processo de ação-reflexão-ação para o alcance das melhorias necessárias.

Mesmo que alguns professores afirmem não haverem sido preparados para o exercício da docência na UNED/ETFRN, outros perceberam positivamente o acompanhamento pedagógico realizado no sentido de aprimorar a prática docente. Como

afirma um professor entrevistado: “O fato de eles [pedagogos] acompanharem nossas atividades até mesmo de avaliação não era numa perspectiva policesca de controlar ou de monitorar o que você estava fazendo, mas de colaborar na melhoria do instrumento”. Esse comentário se deu porque o professor relatou que alguns dos seus pares se sentiam desconfortáveis quanto aos processos de acompanhamento e supervisão realizados pela equipe pedagógica. Para eles, essa equipe tolhia-lhes a liberdade de agir da forma como quisessem ou lhes conviessem.

É compreensível o desejo de autonomia que alguns professores manifestaram, afinal, não é nada confortável alguém que não “domina” determinado conteúdo “interferir” na prática desses docentes. Todavia, precisamos considerar que o profissional pedagogo, em tese, agrega amplos conhecimentos no campo das práticas de ensino-aprendizagem de modo a contribuir para o melhor diálogo entre docentes e discentes, além de colaborar para uma melhor aprendizagem dos conteúdos, considerando a relação destes com as teorias que lhe servem de alicerce.

Considerações finais

Nossa finalidade, neste artigo, foi discutir os processos formativos para docentes e membros da equipe técnico-pedagógica da Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN), em Mossoró, cujo funcionamento teve início em março de 1995.

Para esse estudo, realizamos entrevistas com professores e pedagogos, além consultas a documentos impressos. Tais fontes nos levaram a perceber, inicialmente, as expectativas positivas que a sociedade mossoroense e os servidores tinham com a implantação dessa UNED. Entretanto, no decorrer da investigação, outros elementos foram revelados. Em 1995, também seria posta em prática, em toda ETFRN, uma nova proposta curricular, uma das primeiras criadas no Brasil, na Rede Federal de Educação Profissional, e dava centralidade à formação ampla, omnilateral, dos alunos, que deveriam se tornar “técnicos cidadãos”.

A implementação da proposta curricular precisaria da formação não apenas dos docentes, mas de quem iria formar esses profissionais: a equipe técnico-pedagógica. Assim, se, por um lado, essa proposta foi muito bem recebida por alguns servidores entrevistados,

que viam a importância da formação de um técnico com uma visão de mundo mais ampla; por outro, houve resistências não diretamente à proposta, mas às discussões teóricas que ela exigia.

É possível afirmar que houve um empenho institucional no sentido de preparar os profissionais para pôr em prática os princípios que estavam postos no novo currículo. Contudo, se houve a adesão e o reconhecimento de alguns docentes quanto ao esforço institucional, este parece não ter obtido o êxito desejado, haja vista que as narrativas de alguns professores demonstram falta de conhecimento, de apropriação e, mesmo, de interesse pela proposta curricular.

Por fim, a pesquisa revelou as dificuldades para a formação de professores que atuam na Educação Profissional, situação que perdura até hoje como uma marca na história dessa modalidade de ensino no Brasil. Uma delas é resistência de alguns docentes que consideram a sua experiência e titulação suficientes para o exercício de sua prática.

Como realçam Mororó, Pereira e Oliveira (2018), a falta de professores qualificados, muitas vezes sem formação técnica e também pedagógica para atuar na Educação Profissional, tem gerado políticas emergenciais voltadas para satisfazer as demandas momentâneas do ensino profissional ou, mais grave ainda, tem contribuído para o surgimento de políticas que referendam a falta de formação, tal como se deu atualmente com a aprovação da Lei nº 13.415/2017 que propõe a adoção da atribuição de “notório saber” como um novo tipo de certificação de conhecimento para o professor da Educação Básica. Assim, da mesma maneira que os autores em tela, entendemos que essas medidas não só expressam um descaso para com a educação, como também postergam mais uma vez a necessidade de se pensar políticas de Estado, para a formação de professores no âmbito da Educação Profissional e técnica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 2, p. 51-63, maio/ago. 2010.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

CARRIJO, C. R. S.; CRUZ, S. P. C.; SILVA K. A. C. P. C. O trabalho do pedagogo nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: algumas análises. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, Natal, v. 2, n.11, p. 2-12, 2016.

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Proposta Curricular. *Revista da ETFRN*, Natal, ano 11, n. 09, jan. 1995.

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. *Informativo UNED*. Natal, Ano 1, n. 01. 1995[?].

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. *Informativo UNED*. Natal, Ano 2, n. 09, 23 mai. 1996a.

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. *Informativo UNED*. Natal, Ano 2, n. 13, 27 nov. 1996b.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Tradução de Silvana Cobucci Leite. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTALAÇÕES da ETFRN são um verdadeiro complexo estudantil. *Gazeta do Oeste*, Mossoró, RN, 30 dez.1994.

KUENZER, A. Z. Formação de professores para educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. *Educação Superior em Debate*. Brasília, v. 8, p. 19-40, 2008.

LE GOFF, J. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão et al. 5. ed. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2003.

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

MACHADO, L. R. S. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. *Educação Superior em debate*. Brasília. v. 8, p. 67-81, 2008.

MALDANER, J. J. A formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica: breve caracterização do debate. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, Natal, v. 2, n. 13, p. 182-195, 2017.

MORORÓ, L. P.; PEREIRA, C. W. S.; OLIVEIRA, A. S. A docência na educação profissional: da formação postergada a uma prática pedagógica “polivalente”. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 14, n. 30, p. 24-44, out./dez. 2018.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília, v.1, n.1, p. 23-38, jun. 2008.

MOURA, D. H. *Trabalho e formação docente na educação profissional*. Curitiba: Instituto Federal do Paraná. 2014.

OLIVEIRA, M. R. N. S. A pesquisa sobre a formação de professores para educação Profissional. In: MOURA, D. H. (Org.). *Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. p. 77-106.

OLIVEIRA, M. R. N. S.; NOGUEIRA, C. G. A formação de professores para a educação profissional e o Plano Nacional de Educação (PNE): quais as perspectivas? *Holos*, Natal, v. 6, 2016.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Formação e profissionalização dos professores do ensino médio. *Educação e Tecnologia*, v.11, n. 2, jul./dez. 2006.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. Trad. Dora R. Flaksman. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989. p. 3-15.

QUEIROZ, K. S. *A Unidade de Ensino Descentralizada da ETFRN em Mossoró/RN: contextualização histórica e práticas de formação*. 2017. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2107.

QUEIROZ, K. S.; SOUZA, F. C. S. Implantação da UNED/ETFRN em Mossoró: a primeira expansão da Educação Profissional federal no Rio Grande do Norte. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, Natal, v. 2, n. 13, p. 170-181, 2017.

RODRIGUES, J. Educação politécnica. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. *Dicionário da educação profissional em saúde*. 2.ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p.168-175.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20. n. 68, p. 220-238, dez. 1999.

SOUZA, F. C. S.; NASCIMENTO, V. S. O. Bacharéis professores: um perfil docente em expansão na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. In: MOURA, D. H. (Org.). *Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. p. 409-434.

SOUZA, F. C. S.; SILVA, S. H. S. C. O curso de Engenharia Elétrica do IFPB no cenário da expansão da educação superior no Brasil e os desafios para uma formação humanística. *Poiésis*, Tubarão. v.9, n.16, jul./dez. 2015.

SOUZA, A. L. L. Formação inicial e continuada de professores para a educação profissional: a política e a produção do conhecimento para a emancipação. In: MOURA, D. H. (Org.). *Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. p. 385-407.

VÁSQUEZ, A. S. *Filosofia de la praxis*. Cidade do México: Editorial Grijalbo, 1980.