

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES OFERTADA PELO INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO AOS PROFESSORES DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM TEMPO INTEGRAL DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE: VOZES DE PARTICIPANTES DO PROCESSO

THE TEACHER TRAINING OFFERED BY THE CORRESPONSIBILITY INSTITUTE FOR EDUCATION TO TEACHERS IN FULL-TIME EDUCATION CENTERS IN THE STATE OF RIO GRANDE DO NORTE

Lúcia de Fátima Monteiro 1
Ana Lúcia Sarmiento Henrique 2
Ilane Ferreira Cavalcante 3

Especialista em Educação e técnica pedagógica na Secretaria de Estado da Educação e Cultura (SEEC) do RN. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, lucia.fmm@hotmail.com 1

Doutora em Educação e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, ana.henrique@ifrn.edu.br 2

Doutora em Educação e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, ilanecfc@gmail.com 3

Resumo: Este trabalho apresenta a análise de entrevistas realizadas com as técnicas pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEEC), do Rio Grande do Norte - RN, sobre a formação de professores dos centros de Educação Profissional em Tempo Integral, ofertada pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). O trabalho tem respaldo em teóricas como Pimenta (2012), Saviani (1997) e Silvia (2012) em relação aos saberes necessários à formação docente; e Moura (2008, 2014), Machado (2008) e Araújo (2008), sobre a formação docente para o professor de EPT. A metodologia usada é analítica e exploratória. Os resultados apresentam possíveis contribuições da formação ofertada pelo ICE aos professores, mas configura-se a necessidade de uma formação permanente e específica para os professores de EPT.

Palavras-chave: Formação docente. educação profissional. tempo integral. ICE.

Resumo: This paper presents the analysis of interviews carried out with the pedagogical techniques of the State Secretariat of Education and Culture (SEEC), of Rio Grande do Norte - RN, on the training of teachers of professional education centers full time, offered by the Institute Corresponsibility for Education (ICE). The work is supported by theorists such as Pimenta (2012), Saviani (1997) and Silvia (2012) in relation to the knowledge necessary for teacher training; and Moura (2008, 2014), Machado (2008) and Araujo (2008), on teacher training for EPT teachers. The methodology used is analytical and exploratory. The results show possible contributions from the training offered by ICE to teachers, but there is a need for permanent and specific training for EPT teachers.

Keywords: Teacher training. Professional education. Full time. ICE.

Introdução

Percebemos que os professores da rede estadual do Rio Grande do Norte (RN) enfrentam constantes desafios, advindos das políticas de governo, mudanças estruturais, organizações das Diretrizes Curriculares e, mais recentemente, a implantação do currículo integrado à Educação Profissional numa proposta de tempo integral. Esses desafios requerem do professor uma formação direcionada para sua atuação docente, bem como saber lidar com as dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho, didaticamente, para que a transposição dos conteúdos possibilite ao aluno uma aprendizagem pautada nos princípios da formação humana integral e do trabalho como princípio educativo.

Acreditamos que a formação inicial e continuada do professor deve ser voltada para a reflexão do pensamento teórico e sua mediação com a prática, para transformá-la. Na concepção de Oliveira (2010, p. 82), “a formação continuada do educador não é apenas dotada de um saber-fazer técnico, de uma didática ou metodologia específica, mas de um conjunto de ações que se integram para garantir a unidade dos princípios pedagógicos.” Essa afirmativa reforça o nosso entendimento de que este não é um processo natural, neutro e nem solitário, mas um processo de formação com a finalidade de se obter a práxis.

Entendemos a práxis como atividade material humana transformadora do mundo e do próprio homem. É uma atividade real, objetiva, é, ao mesmo tempo, ideal, subjetiva e consciente. Na unidade entre teoria e prática, a práxis tem para nós um âmbito que pode, inclusive, englobar a atividade teórica em si, e para além de sua materialidade. (VÁZQUEZ, 2011)

Nesse contexto de mudanças da organização curricular do RN, em cumprimento às prerrogativas do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014 - 2024) e Plano Estadual da Educação (PEE/RN, 2016 - 2026), o governo estadual implantou a partir de 2017, 14 (quatorze) escolas de ensino médio integral e 4 (quatro) centros de educação profissional¹ em tempo integral, por meio de um convênio com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e suas instituições parceiras², para a implantação do modelo da proposta pedagógica Escola da Escolha³, bem como a formação dos professores para atuarem nos Centros de Educação Profissional e Tecnológica (CEPT), num regime de colaboração pelo período de 2017 a 2019, como experiência de um projeto piloto.

Do total de 10 (dez) CEPT, 04 (quatro) iniciaram seu funcionamento em 2017, são eles: Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) Professor João Faustino Ferreira Neto; CEEP Professor Hélio de Xavier Vasconcelos, CEEP Rui Antunes Pereira; e CEEP Professora Lourdinha Guerra, nas localidades de Natal, Extremoz, São Gonçalo do Amarante e Parnamirim. Os demais localizados nos municípios de Natal, Mossoró, Alto do Rodrigues, Assú e Macaíba passarão a funcionar gradativamente, na medida que suas obras forem sendo concluídas.

A nossa pesquisa se insere no espaço do CEEP Professor João Faustino, Ferreira Neto, localizado no município de Natal-RN, e busca investigar a formação ofertada aos professores, uma vez que se trata do desafio de implantar o ensino médio integrado à Educação Profissional em tempo integral, sob o modelo da proposta pedagógica Escola da Escolha, do ICE.

Essa pesquisa é um dos primeiros trabalhos desenvolvidos sobre a formação de professores para atuar na Educação Profissional integrada em tempo integral da rede estadual do RN e com uma proposta curricular em regime de colaboração e parceria com uma instituição privada. De um lado, esse ineditismo temático é importante, pois nossa pesquisa vai contribuir para a construção do conhecimento científico; mas, de outro, ele gera um elemento dificultador porque se dispõe de poucos estudos com os quais se possa dialogar.

1 Esses centros foram construídos com recursos do Programa Brasil Profissionalizado, criado por meio do Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro, com o objetivo de fortalecer o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional nas redes estaduais de ensino.

2 Instituto Natura/ Instituto Sonho Grande – colaboradores responsáveis pelos recursos destinados à contratação de consultorias (para a formação, acompanhamento e monitoramentos das ações pedagógicas nas Escolas e Centros de EPT.

3 Escola da Escolha é a proposta pedagógica do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), que tem como centralidade, o projeto de vida e, como princípios educativos, o Protagonismo, os quatro pilares da educação (ancorados no desenvolvimento das competências), a pedagogia da presença e a educação interdimensional.

A pesquisa é de cunho qualitativo, bibliográfica documental, exploratória com análise de conteúdo. A pesquisa qualitativa trata de questões que não podem ser quantificadas, mas sim interpretadas. De acordo com Minayo (2010), esse tipo de pesquisa trabalha com o universo dos significados, das crenças, valores e atitudes. Se caracteriza também como pesquisa exploratória, por ser uma pesquisa inédita sobre o tema.

Como instrumentos para qualificar a pesquisa, foi realizada entrevistas com os professores do Centro Educacional professor João Faustino Ferreira Neto, bem como a pesquisa documental analisando os documentos oficiais que orientam a formação dos professores para a Educação Profissional. Elencando os principais conceitos e princípios que norteiam a formação dos professores para atuar nos CEEPs em tempo integral.

Este artigo é um recorte da nossa pesquisa de mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP). Neste recorte, tem-se como objetivo analisar as entrevistas de dois representantes da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEEC), no sentido de construir um panorama, a partir da análise das entrevistas das participantes, no tocante à formação docente dada pelo ICE e suas contribuições para as práticas pedagógicas dos professores dos centros de EPT do RN.

Para tanto, cabe destacar que as análises encontram respaldo nas contribuições de teóricos como: Pimenta (2012), Saviani (1998) e Silvia (2012) abordando os saberes necessários à formação docente. Moura (2008 e 2014), Machado (2008) e Araújo (2008), sobre a formação docente para o professor de EPT e Vázquez (2011), que conceitua a práxis como atividade transformadora da ação humana.

O artigo está organizado em três partes. Esta introdução, uma breve apresentação sobre a nossa pesquisa e objeto de estudo a segunda parte está organizada em dois sub-tópicos, em que o primeiro tópico apresenta uma reflexão sobre os pressupostos teóricos acerca dos saberes inerentes à formação docente e sobre a necessidade de uma política permanente de formação de professores para EPT. O segundo versa sobre a análise das entrevistas realizadas com os participantes da SEEC, direcionadas ao objetivo da pesquisa. A terceira parte consta das considerações finais com as possíveis conclusões a partir da análise das entrevistas.

Saberes docentes e a Educação Profissional e Tecnológica

Pimenta (2012), Saviani (1997), Moura (2008) e Araújo (2008) partem, em sua reflexão, da realidade material teórico metodológica acerca dos saberes necessários à formação docente no Brasil.

Pimenta (2012) constrói seu caminho com base em trabalho realizado nos cursos de licenciatura, com discussão voltada para a formação inicial, porém não deixa de evidenciar questões relacionadas à formação continuada, como também ao trabalho docente. Segundo essa pesquisadora, são três os saberes relacionados ao processo de ensino e aprendizagem: o saber da experiência, o saber do conhecimento e os saberes pedagógicos. Para a autora, o saber da experiência é construído a partir de dois níveis. O primeiro nível vem da experiência como aluno, na educação básica, momentos de construção das representações com relação ao trabalho docente, ou seja, o que poderá vir a ser. O segundo nível são os saberes que os professores produzem no seu dia a dia de sala de aula, em processo permanente de reflexão sobre sua prática. Já os saberes do conhecimento são aqueles relacionados ao conteúdo historicamente construído e que os professores precisam compreender de forma crítica e contextualizada.

Pimenta (2012) também chama atenção para os saberes pedagógicos, destacando-os como primordiais, para o desenvolvimento do trabalho docente. A autora afirma que esses saberes precisam ser desenvolvidos a partir das próprias necessidades pedagógicas, e perpassam os conceitos preestabelecidos das Ciências da Educação.

De acordo com Pimenta (2012, p. 30), “os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática”. Essa dependência nos faz afirmar que o saber pedagógico é inerente ao fazer do professor no processo de reflexão da teoria sobre a prática. Vázquez (2011) define como práxis pedagógica as atividades que per-

mitem ao professor não só conduzir o processo de ensino e de aprendizagem teoricamente fundamentado, mas que corroboram para a análise dessa mesma teoria, trazendo da prática elementos que contribuam para o desenvolvimento e avanço de novas teorias.

Nessa perspectiva, compreendemos que Pimenta (2012) estabelece uma relação entre teoria e prática na construção dos saberes, deixando claro que há uma indissociabilidade entre teoria e prática na constituição e ressignificação dos saberes na formação docente.

Na concepção de Saviani (1997), pesquisador da educação brasileira da linha do materialismo histórico, os saberes necessários para o trabalho docente são constituídos ao longo das formações inicial e continuada, em um processo de mobilização e reconstrução. Para Saviani (1997) existem cinco categorias de saberes, que são: disciplinar, didático-curricular, pedagógico, crítico-contextual e atitudinal.

O saber disciplinar é aquele inerente a cada disciplina. Agregado a esse saber, está o saber didático-curricular, que requer a organização dos conhecimentos específicos em função do processo de ensino-aprendizagem, que são esses conhecimentos, associados e trabalhados de forma sequenciada, possibilitando na relação professor-aluno produzir os conhecimentos específicos no âmbito do trabalho pedagógico que se desenvolve no espaço da escola.

Para Saviani (1997), o saber pedagógico diz respeito aos conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais, buscando mediar os fundamentos da educação com as orientações necessárias ao trabalho educativo. Esse tipo de saber possibilita a base de construção eminentemente educativa a partir da qual se define e constrói a identidade do professor-educador como um profissional distinto dos demais profissionais.

O saber crítico-contextual, segundo Saviani (1997), conduz o professor à necessidade de compreender a dinâmica do movimento da sociedade e identificar as características básicas e as tendências que impulsionam sua transformação. Se o objetivo é preparar o estudante para interagir na sociedade e desempenhar de forma crítica e ativa ações que contribuam para as mudanças e transformações, a formação do professor exige a compreensão do contexto, as bases históricas e as intervenções que devem ser desenvolvidas com o trabalho educativo.

A quinta categoria, o saber atitudinal, compreende o domínio dos comportamentos e vivências consideradas as bases conceituais da formação de professores, contempla atitudes e posturas peculiares ao papel designado ao professor, tais como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos e atenção às suas dificuldades. (SAVIANI, 1997).

Compreendemos que as proposições de Saviani (1997) aqui apresentadas têm o objetivo de fornecer elementos para compreender e aprofundar a discussão sobre os condicionantes da formação didática, ética e política do professor, levando em consideração aspectos materiais desse trabalho inserido no contexto da sociedade como um todo. Entendemos que essa venha a ser uma das visões mais materialistas dos saberes, considerando o caráter ético e transformador da realidade social.

Moura (2008) apresenta algumas proposições para a formação dos professores da EPT, advertindo, porém, que não se pode pensar a formação sem questionar o próprio modelo socioeconômico do Brasil e o papel da EPT nesse contexto. Também destaca a necessidade de diferentes modelos de formação, de modo a atender às diferentes necessidades formativas dos professores, tendo em vista a heterogeneidade de sua formação inicial. O autor propõe que a formação docente para atuar na EPT se dê em dois eixos: um, de aprofundamento da formação específica em cursos de pós-graduação *stricto sensu*; outro, referente à formação didático-político-pedagógica e às especificidades das áreas de formação profissional que compõem a esfera da EPT.

Para cada uma dessas proposições, o autor considera os seus limites e possibilidades, refletindo sobre questões como o possível (des)interesse dos jovens do Ensino Médio ou Técnico pelos cursos e o modo e abrangência da licença para o exercício da docência desses profissionais, considerando a amplitude das áreas desses profissionais da EPT. Uma outra questão que também poderia ser considerada seria o possível (des)interesse dos docentes graduados, já inseridos no sistema da educação, em participar de tal formação, afirma o autor.

Consideramos importante a reflexão de Moura (2008) sobre a formação docente para

os professores EPT, quando defende enfaticamente a necessidade de políticas de formação também para os licenciados, pois elucida que sua formação, embora o tenha preparado para a docência, não oportunizou a vivência da/e na EPT.

Araújo (2008), em seu artigo Formação de Docentes Para a Educação Profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional, traz uma discussão pertinente sobre didática da educação profissional e problematiza diferentes formas dicotômicas de se pensar a articulação entre teoria e prática nas estratégias formativas do docente da educação profissional, por considerar a unidade indissolúvel entre sua base teórica e a sua atividade prática.

De acordo com o autor o desafio para a formação docente não consiste em apenas capacitar, “como insistem algumas políticas e/ou seus executores, mas promover uma cultura de valorização do professor que se traduza no reconhecimento efetivo da qualificação profissional docente como processo sem fim”. (ARAÚJO, 2008, p. 54).

Araújo (2008), faz uma crítica as atividades de formação curriculares que vem acontecendo voltadas para desenvolver separadamente as capacidades do pensar dos professores da educação profissional 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.

Concordamos plenamente com o autor, esse tipo de formação se caracteriza como dicotômica, porque para que aconteça a materialização do currículo integrado a educação profissional, deve ser embasada na ideia de unidade, sendo a teoria e a prática educativa um núcleo articulador da formação do professor.

Relatos das técnicas da Secretaria de Educação do RN sobre a formação de professores ofertada pelo ICE

A pesquisa foi desenvolvida, como mencionado anteriormente, a partir de entrevista com 2 (dois) técnicas da SEEC/RN. O instrumento de pesquisa foi um roteiro com 18 (dezoito) questões direcionadas ao nosso objeto de estudo. Lembramos que esse é um recorte do corpus do trabalho de mestrado, que contou com 12 (doze) participantes. Dentre eles, 2 (dois) professores de cada área de conhecimento, 2 (dois) professores de área técnica, o gestor, a coordenadora pedagógica e 2 (dois) técnicas da SEEC.

As entrevistas com as participantes da SEEC/RN foram realizadas em abril de 2020, e se deram por meio de vídeo chamada, gravada para posterior transcrição, após as participantes terem assinado o termo de consentimento livre e esclarecido. Seguimos com as perguntas direcionadas para o nosso objeto de estudo que é investigar sobre como se deu a formação dos professores ofertada pelo ICE, para atuarem nos CEEPs e se essa formação contribuiu para a ressignificação da prática dos professores em sala de aula. Para uma melhor compreensão dos resultados, optamos por organizar as questões da entrevista nas seguintes categorias: a) formação dos professores, b) currículo integrado, c) educação profissional e d) formação continuada.

Apresentamos a seguir a análise das entrevistas realizadas com as participantes da SEEC, aqui denominados pelos códigos SE019 e SE013. A participante SE019 é formada em história, com pós-graduação em Gestão Escolar. Faz parte da equipe pedagógica da SEEC/RN e acompanhou o processo de implantação da proposta pedagógica Escola da Escolha em tempo integral, nas escolas de Ensino Médio e nos CEPT desde o seu início em 2017, junto à equipe do ICE e suas instituições parceiras. A participante SE013 é formada em pedagogia, com mestrado em Ciências da Educação e acompanha as discussões sobre EP desde a elaboração da proposta inicial para a construção dos Centros, em 2007.

Na concepção de SE019, a formação dada pelo ICE foi direcionada a todas as equipes das escolas de ensino médio integral e dos CEEPs e debruçou-se sobre os fundamentos do modelo da proposta Escola da Escolha. A formação é ofertada pelo ICE em parceria com a STEM Brasil e o Instituto Qualidade do Ensino (IQE)⁴, através de um cronograma preestabelecido para

4 A STEM Brasil oferece formação exclusiva, com metodologia própria, aos professores que atuam nas áreas de Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática (STEM) de escolas públicas. Site: <https://stembrasil.org/>. O Instituto Qualidade do Ensino (IQE) tem como objetivo apoiar as secretarias municipais e estaduais na implementação e

o ano letivo, que compreende a seguinte-formação,

acolhimento, direcionado aos estudantes, equipe escolar e pais e/ou responsáveis, formação de aprofundamento em Projeto de Vida, para os professores e coordenadores pedagógicos, as rotinas do gestor e Instrumentos de Gestão, para as equipes gestoras, a formação de rotinas pedagógicas para os coordenadores pedagógicos e coordenadores de área, o ICE Café para as equipe gestora e jovens protagonistas e a formação com 04 ciclos de acompanhamento formativo que é realizado bimestralmente através de visitas às escolas pelos Consultores do ICE, Equipe de Implantação e assessores da DIREC, com o objetivo de acompanhar e orientar as escolas na implementação do modelo escola da escolha. (SE019, 2020)⁵.

Quando buscamos saber sobre o currículo integrado na prática, pergunta que norteia essa categoria, a participante não respondeu, solicitou que passássemos para a próxima pergunta. Sobre a Educação Profissional, ela definiu como:

uma modalidade educacional prevista na LDB, que tem como objetivo preparar o jovem para o exercício de uma profissão, contribuindo para sua inserção no mundo do trabalho e na vida em sociedade, onde o jovem possa usar o Ensino Técnico para iniciar seu projeto de vida através de uma profissão, possibilitando o ingresso em uma carreira promissora. (SE019, 2020)⁶.

Sobre formação continuada, SE019 respondeu que “nos permite contribuir para a qualidade do ensino-aprendizagem, que são decorrentes de um ensino de qualidade e, para isso, é necessária uma qualificação profissional e pessoal”. (SE019, 2020)⁷. Para ela os ciclos de monitoramento que na verdade se caracteriza mais como gerenciamento do modelo da proposta Escola da Escolha, se constituem como formação continuada, bem como a leitura dos cadernos que contêm o modelo da proposta, que foram entregues na formação no inicial do ano letivo de 2017, a cada professor.

Esse entendimento de formação continuada não dialoga com o nosso, de acordo com Machado (2008, p. 18), é necessário que o professor da EP seja “capaz de permitir que seus alunos compreendam, de forma reflexiva e crítica, os mundos do trabalho, dos objetos e dos sistemas tecnológicos dentro dos quais estes evoluem”.

Araújo (2008), também corrobora com a concepção de que o papel do professor não deve ser de um mero transmissor, e sim de um educador autônomo que compreenda o processo histórico, seus contextos e as diferentes concepções-filosóficas, epistemológicas e pedagógicas, para mediar as relações de conflitos e orientar a produção do conhecimento.

A participante SE013 disse, em sua entrevista, que a formação ocorreu apenas para os professores do quadro efetivo, os professores das áreas técnicas, que têm contratos temporários, não puderam participar, fato que,

promoveu a desintegração, considerando que os cursos ofertados em todos os centros são na forma articulada integrada ao ensino médio, porém, essa desarticulação ficou muito evidente porque esses profissionais das áreas técnicas não participavam das formações e nem havia pela secretaria, apoio pedagógico e acompanhamento sistematizado para essa especificidade. (SE013, 2020)⁸.

acompanhamento de um processo de ensino de qualidade. Site <http://www.iqe.org.br/instituto/instituto.php>.

5 Informação verbal.

6 Informação verbal.

7 Informação verbal.

8 Informação verbal.

De acordo com Moura (2014), em suas pesquisas sobre a formação de professores para a EP, é preciso desenvolver um esforço no sentido de abranger a diversidade formativa dos docentes que atuam – e poderão atuar – nessa modalidade de ensino. Assim entendemos que a formação do professor para atuar no EMI integrada à EP deveria ser respaldada nos pressupostos teóricos das dimensões da formação humana integral, do trabalho e da pesquisa como princípio educativo. Esses princípios possibilitam ao professor a capacidade de realizar a transposição didática para articular os saberes necessários para uma melhor atuação com o currículo integrado.

Sobre o currículo integrado, a participante SE013 diz que o ICE foi muito resistente às mudanças na estrutura curricular, porque eles tinham um modelo padrão e precisava inserir a parte específica do eixo tecnológico. Após muitas discussões, foi adaptada a estrutura,

mas não foi permitido que os professores das áreas técnicas participassem das formações realizadas pelo instituto e nem houve adaptação para incluir as especificidades da modalidade de educação profissional. Na realidade o foco das formações é o modelo da escola da escolha que se resume à parte diversificada da estrutura curricular do modelo. (SE013, 2020)⁹.

Compreendemos o currículo integrado à prática como um processo formativo que proporciona a compreensão da historicidade da produção científica e tecnológica, construída através da produção de conhecimentos tendo em sua materialização a práxis para a superação da fragmentação do currículo e ressignificação das práticas pedagógicas dos professores, criando os espaços de aprendizagens necessários à formação omnilateral dos estudantes.

De acordo com SE013, a Educação Profissional no modelo da proposta é voltada para o projeto de vida do estudante. Mas para ela deve ser compreendida “como um princípio educativo que está além da formação para o mercado. É primordial no processo formativo dos jovens estudantes, considerando que possibilita aos mesmos uma formação integral”. (SE013, 2020)¹⁰.

A concepção da participante dialoga com nosso entendimento, que tem como base a concepção de Gramsci (2000), que defende o trabalho como princípio educativo em suas dimensões ontológica e histórica, fundamentos que dão sustentação aos processos formativos, que promovem nos estudantes o desenvolvimento do pensamento crítico, na prática investigativa e construção dos saberes e valores essenciais para a formação humana integral e atuação no mundo do trabalho, com autonomia no desempenho de suas funções, e condições de contribuir com transformações se preciso for, para promover as mudanças e melhorias dos espaços de trabalho.

Sobre formação continuada, SE013 diz que o processo de formação deve ser “relevante para todos os docentes, precisam ser realizados de forma sistematizada pelas redes de ensino, considerando as áreas de conhecimentos, as especificidades das modalidades de ensino e os perfis profissionais” (SE013,2020)¹¹. Em relação à formação continuada dada pelo ICE, ela deixa claro que acontecia nos centros, “em consonância com o modelo da proposta da Escola da Escolha, em que o foco são as metodologias de êxito. [...] As formações não incentivam para o desenvolvimento de projetos integradores e nem para a investigação científica”. (SE013,2020)¹²

O nosso entendimento é que a formação continuada é indispensável para os docentes inovarem suas práticas pedagógicas, que acontecem por meio da evolução do conhecimento e mudanças das diretrizes curriculares, porque a base de qualquer processo formativo voltado para a EP e o EMI deve ser norteado pelos fundamentos da formação humana integral, trabalho e pesquisa como princípio educativo.

9 Informação verbal.

10 Informação verbal.

11 Informação verbal.

12 Informação verbal.

Considerações Finais

As contribuições dos teóricos e pesquisadores apresentam valiosas concepções sobre a formação do docente, cada qual com suas particularidades. Neste trabalho foram abordadas algumas concepções sobre os saberes docentes inerentes à prática pedagógica, bem como à necessidade da formação docente para os professores de EPT.

As análises das entrevistas, a partir das categorias estabelecidas: a) formação dos professores, b) currículo integrado, c) educação profissional e d) formação continuada, nos conduziram a resultados com diferenças perceptíveis entre as duas participantes em todas as categorias.

Em relação à categoria formação dos professores, as respostas das participantes são divergentes. SE019 diz que houve formação para todas as equipes de todas as escolas de ensino médio integral e CEEPs, com cronograma preestabelecido para o ano letivo, e chega a descrever detalhadamente como as formações eram organizadas. Porém a participante SE013, afirma que os professores da base técnica não receberam a formação, por questões de ordem burocrática administrativa e que isso refletiu fortemente na realização das atividades, uma vez que o currículo é integrado à Educação profissional.

Em relação à categoria currículo integrado, percebe-se um contraponto na fala das participantes, que evidencia a fragilidade da proposta Escola da Escolha, quando a participante SE019, que faz parte da equipe de implantação e ciclos de acompanhamento e monitoramento nos CEEPs, não responde na entrevista a questão principal relacionada ao currículo integrado na prática. Assim como a participante SE013 que aborda na sua resposta uma compreensão embasada em pressupostos teóricos, onde percebe-se que a compreensão da participante é resultado de estudos e não da experiência construída através da aplicabilidade da proposta refletida na prática pedagógica dos professores, de uma vez que não acompanhava tal monitoramento.

Na categoria Educação Profissional, os olhares também são diferentes, SE019 apresenta o entendimento direcionado para uma modalidade de ensino e que será posta em prática a partir do projeto de vida do aluno. Enquanto para SE013, a EP se constitui como um espaço que possibilita a formação omnilateral do estudante, tendo a pesquisa e o trabalho como princípio educativo.

Sobre a categoria formação continuada, os olhares das participantes se distanciam no tocante ao entendimento que ambas apresentam sobre a formação continuada dada pelo ICE, para que os professores possam compreender o modelo da proposta Escola da Escolha, e ressignifiquem suas práticas em sala de aula.

Para SE019 a formação continuada acontece por meio dos ciclos de monitoramento de implantação do modelo, quando se verifica se as metas estão sendo alcançadas, para avaliar os resultados e assegurar o êxito da metodologia. Para SE013, esse tipo de formação através de ciclos de monitoramento não atende à necessidade dos professores, pois não há incentivo para a integração curricular, principalmente pelo fato de os professores dos componentes técnicos não terem participado das referidas formações. Acrescentando, informa que a formação que aconteceu nos centros foi, de fato, realizada por iniciativa dos professores, das equipes de gestores e pedagógicas a partir da necessidade. Tal formação constitui-se como um arcabouço para uma proposta de trabalho de integração por áreas de conhecimento que será implementada no currículo integrado, posteriormente, com término da parceria com o ICE (2017 a 2019).

Portanto compreendemos que a formação docente ofertada pelo ICE, contribuiu em partes para a atuação dos professores nos CEEPs, apontou um caminho que se constituiu como desafios para que os professores pudessem buscar fazer ajustes na metodologia de acordo com os saberes advindo de experiências de professores que já tinham trabalhado com EP e assim atender à necessidade dos estudantes dentro do modelo pedagógico Escola da Escolha que na verdade, entendemos que não foi desenvolvida para o currículo integrado a Educação Profissional e sim para o ensino médio regular em tempo integral. Diante dessa realidade configura-se a necessidade de uma proposta pedagógica adequada para os CEEPs e uma formação permanente e específica para os professores de EPT.

Referências

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Trabalho & Educação**, v. 7, n. 2, maio/ago., 2008.

MACHADO, Lucília Regina de Sousa. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v.1, n.1, p.8- 22, jun. 2008.

MOURA, Dante Henrique. A Formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1. p. 25-38,2008. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863/1004>. Acesso em: jun. 2018.

OLIVEIRA, J. F. **A articulação entre universidade e educação básica na formação inicial e continuada de professores**: demandas contemporâneas, situação-problema e desafios atuais. 2010. 17 p. (mimeo).

PIMENTA Selma Garrida e GHEDIN (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermeval. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e Filosofia**, [S.l], v. 11, p.127-140, jan. 1997.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão popular. 2011.

Recebido em 19 de janeiro de 2021.

Aceito em 15 de abril de 2021.