

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

DO RIO GRANDE DO NORTE

LÚCIA DE FÁTIMA MONTEIRO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PROPICIADA PELO
INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO NO CENTRO
ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PROFESSOR JOÃO FAUSTINO
FERREIRA NETO-RN**

NATAL/RN

2021

LÚCIA DE FÁTIMA MONTEIRO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PROPICIADA PELO
INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO NO CENTRO
ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PROFESSOR JOÃO FAUSTINO
FERREIRA NETO-RN**

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

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Sarmiento Henrique

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Ilane Ferreira Cavalcante.

NATAL/RN

2021

Monteiro, Lúcia de Fátima.

M775f A formação continuada de professores propiciada pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação no Centro Estadual de Educação Profissional Professor João Faustino Ferreira Neto-RN / Lúcia de Fátima Monteiro. – Natal, 2021.

95 f.: il. Color.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2021.

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Lúcia Sarmiento Henrique.

Coorientadora: Prof.^a Dra. Ilane Ferreira Cavalcante.

1. Educação profissional. 2. Formação continuada de professores – Centro Estadual de Educação Profissional Professor João Faustino Ferreira Neto-RN (CEEP-PJFFN). 3. Currículo integrado. 4. Formação docente – Educação profissional. I. Henrique, Ana Lúcia Sarmiento. II. Cavalcante, Ilane Ferreira. III. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. IV. Título.

CDU: 377

LÚCIA DE FÁTIMA MONTEIRO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PROPICIADA PELO
INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO NO CENTRO
ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PROFESSOR JOÃO FAUSTINO
FERREIRA NETO-RN.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do Instituto Federal em Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em: 23/08/2021

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. ANA LÚCIA SARMENTO HENRIQUE
(Orientadora)

Profa. Dra. ILANE FERREIRA CAVALCANTE
(Coorientadora)

Profa. Dra. ROZICLEIDA BEZERRA DE CARVALHO
(Membro Titular Externo)

Prof. Dr. JOSÉ MOISÉS NUNES DA SILVA
(Membro Titular Interno)

Profa. Dr.a. MARIA LÚCIA PESSOA SAMPAIO
(Membro Suplente Externo)

Profa. Dra. FRANCINAIDE DE LIMA SILVA NASCIMENTO
(Membro Suplente Interno)

Profa. Dr.a. ROZICLEIDE BEZERRA DE CARVALHO

(Membro Titular Externo)

Prof. Dr. JOSÉ MOISÉS NUNES DA SILVA

(Membro Titular Interno)

Profa. Dr.a. MARIA LÚCIA PESSOA SAMPAIO

(Membro Suplente Externo)

Profa. Dra. FRANCINAIDE DE LIMA SILVA NASCIMENTO

(Membro Suplente Interno)

LÚCIA DE FÁTIMA MONTEIRO

(Mestranda)

Documento assinado eletronicamente por:

- Ilane Ferreira Cavalcante, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 24/08/2021 11:06:27.
- Jose Moises Nunes da Silva, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 24/08/2021 15:01:31.
- Maria Lúcia Pessoa Sampaio, Maria Lúcia Pessoa Sampaio - 234505 - Docente de ensino superior na área de didática - Ufrn (24365710000183), em 24/08/2021 11:58:58.
- Lúcia de Fátima Monteiro Maia, 20191996210010 - Discente, em 25/08/2021 20:44:39.
- Rozicleide Bezerra de Carvalho, Rozicleide Bezerra de Carvalho - 233105 - Professor da área de meio ambiente - Campus Natal Central/Ifrn (10877412001059), em 24/08/2021 21:31:16.
- Ana Lucia Sarmento Henrique, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 24/08/2021 11:02:07.
- Francinaide de Lima Silva Nascimento, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 24/08/2021 16:35:58.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 24/08/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifrn.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 322062

Código de Autenticação: 84c8e75e8c



Dedico esta produção a minha mãe, Maria Zita Lopes Monteiro (*in memoriam*), que mesmo sem nunca ter ido à Escola, foi minha maior incentivadora para que eu chegasse até aqui.

AGRADECIMENTOS

Este é o momento de tecer, com fios de ouro, os agradecimentos oficiais!

Os meus pensamentos estruturam uma linha de tempo, estabelecendo pausas entre os anos, meses, dias e momentos que compõem essa belíssima obra de arte que é a minha vida!

Nesta tela cheia de pontos, curvas e linhas, inclui o tão sonhado mestrado, e nele, o espaço destinado a pessoas que deram movimento, cores e sentido a essa produção.

No centro dela, meu soberano Deus, o doutor dos doutores. Luz que ilumina o meu caminho, e me faz acreditar que posso voar.

Ao lado esquerdo, onde bate apressadamente o meu coração, minhas duas filhas: Dalila e Hortência, com quem divido o melhor de todos os meus sentimentos, o amor.

Do lado direito do peito, meu amigo Kaio Cavalcante e minha amiga Eusamia Passos, que todos os dias regam com palavras de incentivo as flores do meu jardim.

Ao professor Mateus, pelos encontros nos corredores do IFRN, que com seu olhar brilhante e semblante de paz, me inundava de tranquilidade e acalmava minha alma inquieta.

Ao Professor Dante Moura, pelas suas aulas que me fizeram ter a certeza de que nada sabia, mas que precisava aprender e reacendeu em mim, o desejo da busca e do conhecimento que se materializa na práxis de luta pelo que é justo.

Ao professor Moisés Silva pelo grande aprendizado que me proporcionou, com seu estilo excêntrico, de alma nobre e altruísta.

À Professora Ilane, com sua metodologia carregada de poesia e cientificidade, que seduz e envolve com simplicidade e sabedoria.

À professora Ana Lúcia Sarmento Henrique, minha orientadora, meu respeito e admiração, por me conduzir nesse caminho árduo e gratificante que é a produção científica.

À professora Aparecida Santos, pelo nosso reencontro e oportunidade de aprender contigo os enigmas do Fundeb.

À professora Rozicleide Carvalho, carinhosamente (Rosy), por fazer parte desse momento tão sublime da minha vida.

Aos sujeitos/participantes da pesquisa que contribuíram para a concretização dessa etapa de grande relevância na minha formação profissional e pessoal.

Aos colegas com quem tive a oportunidade de aprender, de degustar um café, um almoço e uma gargalhada ...

A todos, meu muito obrigada!

RESUMO

A temática desse estudo é a Formação Continuada de Professores. O objetivo é investigar como se deu a formação continuada promovida pelo ICE aos professores do CEEP-PJFFN na perspectiva da implementação do currículo integrado. Metodologicamente, o estudo faz uso do materialismo histórico-dialético, por considerar às condições da vida humana em uma perspectiva histórica e transformadora pela investigação científica, promovendo uma reflexão crítica acerca da realidade social e política. A investigação se ancora em uma abordagem qualitativa, uma vez que permite desvelar processos sociais pouco conhecidos e propicia a construção de novas abordagens durante a investigação. A pesquisa também se caracteriza como exploratória, pois tem a finalidade de proporcionar mais informações sobre o assunto que se quer investigar. As fontes de análise são as DCNEM, as DCNEPTNM, o PIEP/RN, os Cadernos do Modelo Escola da Escolha do ICE e as entrevistas semiestruturadas aplicadas aos sujeitos técnicos pedagógicos da SEEC/RN, o vice gestor e professores do CEEP-PJFFN. Os resultados apontam que a Formação Continuada dos Professores promovida pelo ICE não contemplou os professores da base técnica, o que fragiliza a concepção de um currículo integrado, evidenciando a necessidade de uma formação ampla que supere o hibridismo de concepções que norteiam as orientações curriculares do Modelo do ICE e a ausência da materialização dos princípios de um currículo integrado (trabalho, ciência, tecnologia e cultura), o que também fragiliza a formação humana integral dos estudantes.

Palavras-chave: Formação de professores; ICE; CEEP-PJFFN; Currículo Integrado; Educação Profissional.

ABSTRACT

Theme of this study is the Continuing Education of Teachers. The objective is to investigate how continuing education promoted by ICE to teachers CEEP-PJFFN took place in the perspective implementing the integrated curriculum. Methodologically, the study makes use of historical-dialectical materialism, considering conditions of human life in a historical and transformative perspective through scientific research, promoting a critical reflection on social and political reality. The investigation is based on a qualitative approach, as it allows unveiling little-known social processes and enables the construction new approaches during the investigation. The research is also characterized as exploratory, as it aims to provide more information on the subject that is to be investigated. The sources analysis is the DCNEM, the DCNEPTNM, the PIEP/RN, the Cadernos do Escola da Escolha from ICE and the semi-structured interviews applied to the pedagogical technical subjects of the SEEC/RN, the vice manager, and teachers CEEP-PJFFN. The results show that the Continuing Education of Teachers promoted by ICE did not include teachers from the technical base, which weakens conception an integrated curriculum, highlighting the need for a broad education that overcomes the hybridity conceptions that guide the curricular guidelines Model of ICE and the absence materialization principles an integrated curriculum (labor, science, technology, and culture), which also weakens the students' integral human formation.

Keywords: Teacher training; ICE; CEEP-PJFFN; Integrated Curriculum; Professional education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Sistematização das unidades temáticas das Diretrizes Curriculares da Educação Básica.	35
Quadro 2 Resultados dos registros das unidades temáticas organizadas de acordo com as categorias.	38
Quadro 3 Sistematização de registro do Plano Institucional da SEEC/RN – 2015.	40
Quadro 4 Resultado da análise de registro de Plano Institucional de acordo com as categorias.	42
Quadro 5 Sistematização de registro das unidades temáticas do ICE.	47
Quadro 6 Análise dos resultados por categoria das unidades temáticas do ICE.	50
Quadro 7 Demonstrativo do número de turmas e vagas ofertadas no período de 2017 a 2019.	62
Quadro 8 Participantes da pesquisa – representação por códigos.	64
Quadro 9 Síntese dos resultados – análise dos documentos e das entrevistas.	81

LISTA DE SIGLAS

CEEP	Centro Estadual de Educação Profissional
CEEPJFFN	Centro Estadual de Educação Profissional Professor João Faustino Ferreira Neto-RN
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNEPTNM	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
DIREC	Diretoria Regional de Educação e Cultura
EMI	Ensino Médio Integrado
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissão e Tecnológica
FHI	Formação Humana Integral
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
PEN	Plano Nacional de Educação
PIEP-RN	Plano Institucional da Educação Profissional do Rio Grande do Norte - 2015
RN	Rio Grande do Norte
PPGEP	Programa de Pós – Graduação de Educação Profissional
PPPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
CODESE	Coordenadoria de Ensino e Desenvolvimento Escolar

SEEC	Secretaria do Estado da Educação e da Cultura
UERN	Universidade Estadual do Rio Grande Norte
SUEM	Subcoordenadoria do Ensino Médio
SUEP	Subcoordenadoria da Educação Profissional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	BREVE DISCUSSÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	21
2.1	A RACIONALIDADE TÉCNICA	23
2.2	O CONHECIMENTO PRÁTICO	25
2.3	A EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS	29
3	A VOZ OFICIAL SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS	32
3.1	AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	33
3.2	O PLANO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE ESTADUAL NORTE-RIO-GRANDENSE	39
3.3	O MODELO ESCOLA DA ESCOLHA DO INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO	43
4.	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PROFESSOR JOÃO FAUSTINO FERREIRA NETO-RN	56
4.1	ESPECIFICIDADES DO CENTRO E CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS	61
4.2	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: AS VOZES DOS SUJEITOS EM PONTOS E CONTRAPONTOS	63
4.3	ENTRECRUZANDO VOZES: UM DIÁLOGO ENTRE O OFICIAL E O REAL	80
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
	REFERÊNCIAS	90

1 INTRODUÇÃO

A Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte (SEEC/RN), atendendo ao Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007 que instituiu o Programa Brasil Profissionalizado, tem a finalidade de estimular nas redes estaduais de educação o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, firmando com o Governo Federal quatro convênios objetivando, entre outras ações, a construção de 10 Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEPs), dentre os quais três iniciaram seu funcionamento em 2017, com a oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em tempo integral.

Formado pelo Centro Estadual de Educação Profissional João Faustino Ferreira Neto (CEEP-PJFFN), em Natal; Centro Estadual de Educação Profissional Professora Maria Rodrigues Gonçalves, Alto do Rodrigues, e Centro Estadual de Educação Profissional Professora Lourdinha Guerra, em Parnamirim. Os demais localizados nos municípios de Natal (um); Extremoz (um); São Gonçalo do Amarante (um); Ceará Mirim (um); Mossoró (um); Assú (um); e Macaíba (um); que foram funcionando gradativamente, na medida em que suas obras iam sendo concluídas.

Esta pesquisa está vinculada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), linha de pesquisa Formação Docente e Práticas Pedagógicas em Educação Profissional, tem como objeto de estudo a Formação Continuada ofertada pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) aos professores do CEEP-PJFFN.

Essa pesquisa, na dimensão pessoal, teve início na minha pós-graduação sobre Formação do Educador em 2002, na Universidade do Estado Rio Grande do Norte (UERN), e mais tarde com a minha atuação profissional na SEEC/RN, no período de 2011 a 2018, onde atuei na função de técnica pedagógica na Subcoordenadoria de Educação Profissional (SUEP), na Subcoordenadoria do Ensino Médio (SUEM), e na Coordenadoria de Desenvolvimento Escolar (CODESE).

O direcionamento do interesse pela Educação Profissional nasceu desde que trabalhei na SUEP em 2011, ficando adormecido por um tempo, mas reacendendo em 2018, quando aceitei participar como membro da comissão de construção do Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) dos CEEP's junto à empresa licitada, a PROSPERE¹. Essa atuação

¹ Empresa privada contratada com recursos do projeto Governo Cidadão (antes RN Sustentável) para elaborar um documento orientador para a construção do Projetos Político Pedagógico Institucional dos CEEP's.

profissional me proporcionou estudos e discussões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Médio (DCNEM), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM) e sobre o Programa Brasil Profissionalizado.

No decorrer desse tempo, essas experiências me colocaram diante dos desafios no tocante à formação continuada docente. Diante dessa realidade, a parceria com o ICE apresentava a possibilidade de ofertar aos professores da Rede uma formação para a atuação com o currículo integrado nos CEEPs, gerando expectativas, pois esperava-se que viesse para superar a fragmentação do currículo que historicamente atribui finalidade “ora para a formação acadêmica, destinada a preparar para o ingresso no ensino superior, ora voltada para uma formação de caráter técnico, com vistas a preparar para o mercado de trabalho” (BRASIL, 2013, p. 6).

Na função de técnica pedagógica da SEEC/RN, atuei também como orientadora do Projeto de Inovação Pedagógica (PIP)², orientando e acompanhando as escolas estaduais de ensino médio do RN. Na realização dos projetos, fui dialogando junto aos gestores, coordenadores pedagógicos, professores e estudantes, compartilhando as dificuldades e possibilidades que os professores enfrentavam na execução de práticas pedagógicas inovadoras, dada a ausência de uma política de formação continuada por parte do Estado.

Quanto a relevância da pesquisa, cumpre destacar a pouca produção sobre a temática. Ela apresenta como um dos primeiros trabalhos desenvolvidos sobre a formação de professores para atuar na Educação Profissional integrada em tempo integral da Rede Estadual de Ensino do RN, com uma proposta curricular em regime de colaboração e parceria com uma instituição privada. Considerando a relevância da pesquisa para o campo educacional no tocante à produção do conhecimento.

Os resultados da pesquisa podem contribuir para minha formação como professora e como técnica-pedagógica da SEEC/RN, função que exerço no momento. Além disso, contribui para minha formação como pesquisadora, para a produção acadêmica como referencial teórico e, ainda com outros pesquisadores, bem como para a própria SEEC/RN, na implementação de uma formação continuada para os professores, já que até o momento as formações são ofertadas de forma fragmentadas e pontuais.

A formação continuada dos professores, objeto deste estudo, aconteceu no período de

² Ações do projeto Governo Cidadão (RN Sustentável), financiado pelo Banco Mundial de 2014 a 2018 nas Escolas do RN. Um projeto guarda-chuva com ações voltadas para o desenvolvimento econômico, social, cultura e educacional.

2017 a 2019, sendo fruto da parceria público-privada firmada entre a SEEC/RN e o ICE e suas instituições parceiras, para a implantação do Modelo Escola da Escolha, a partir de 2017, atuando em 14 escolas de Ensino Médio de tempo integral e nos três CEEPs, com a finalidade de estabelecer acompanhamento pedagógico e didático sistematizado, visando à melhoria dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e, assim, atender às mudanças da organização curricular da SEEC/RN (2016-2026) prevista no Plano Institucional da Educação Profissional do Rio Grande do Norte (PIEP/RN).

O ICE é uma entidade sem fins lucrativos, criada em 2003 por um grupo de empresários de Recife, no Estado de Pernambuco, estabelecendo parcerias com investidores como o Instituto Qualidade no Ensino (IQE), o Instituto Natura, o Instituto Sonho Grande, o Itaú BBA, a FIAT, a Jeep e o STEM-BRASIL, os quais são responsáveis por oferecer suporte técnico-pedagógico à equipe de implantação do ICE nas parcerias firmadas com o setor público em diversos Estados, dentre eles o Rio Grande do Norte.

Considerando que os professores para o exercício de sua docência, precisam compreender os processos históricos, seus contextos e as diferentes concepções filosóficas, epistemológicas e pedagógicas para atuarem sobre elas, mediar as relações de conflito e orientar a produção do conhecimento numa perspectiva de totalidade (ARAÚJO, 2008), estabelecemos a seguinte questão de pesquisa: em que medida a formação continuada promovida pelo ICE aos professores do CEEP-PJFFN contribuiu para a implementação do currículo integrado?

Para responder a essa questão, definimos como **objetivo geral** investigar como se deu a formação continuada promovida pelo ICE aos professores do CEEP-PJFFN na perspectiva da implementação do currículo integrado.

Na expectativa de materializar o objetivo geral, definimos como **objetivos específicos**:

- a) Historicizar a formação de professores para a Educação Profissional;
- b) Analisar a voz oficial (Diretrizes Curriculares Nacionais, Plano Institucional de Educação Profissional e Modelo Escola da Escolha) sobre a formação docente;
- c) Investigar se a formação continuada de professores promovida pelo ICE está em consonância com os documentos oficiais e se contribui para a implementação do currículo integrado.

Para a realização deste trabalho adotamos como método investigativo, o materialismo histórico-dialético, por este considerar o caráter material relacionado às condições da vida humana em uma perspectiva histórica e transformadora pela investigação científica. Tais

elementos nos guiam na condução de um estudo que promova uma reflexão crítica acerca da base teórica, numa perspectiva histórica, considerando à realidade social e política do contexto em desenvolvimento.

Para Frigotto (2000), o materialismo histórico-dialético está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. Assim sendo, sua fundamentação e mediação se materializa no processo de aprender e tem seu desenvolvimento na transformação dos fenômenos sociais e seus desdobramentos de acordo com os contextos históricos.

Os fundamentos desta abordagem de pesquisa têm respaldo no pensamento marxista, que está em consonância com o princípio básico da investigação científica pautada na totalidade, característica principal do materialismo histórico-dialético, cujo “caminho teórico que aponta a dinâmica do real na efervescência de uma sociedade, [enquanto a dialética] refere-se ao método de abordagem da realidade, reconhecendo-a como processo em seu peculiar dinamismo, provisoriedade e transformação” (MINAYO, 2014, p. 107-108).

Assim, esse trabalho de investigação se ancora em uma abordagem qualitativa que estão ancorados em fundamentos teóricos, cujo estudos envolvem conceitos, percepções, fruto das interpretações humanas, “além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propiciando a construção de abordagens, revisão e a criação de novos conceitos e categorias durante a investigação” (MINAYO, 2014, p. 57).

A pesquisa também se caracteriza com exploratória, pois tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vai ser investigado, facilitando a delimitação do tema da pesquisa. Possui planejamento flexível, o que permite o estudo do tema, diversos ângulos e aspectos. Em geral, envolve: levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado, análise de material e exemplos práticos que contribuíram para a compreensão do estudo (PRODANOV, 2013).

A base conceitual acerca da formação continuada de professores tem como pressupostos a epistemologia da práxis, princípio que conduz esse estudo e busca se fundamentar nas concepções de autores que concebem a qualificação docente como fator indispensável ao exercício da prática pedagógica numa perspectiva de transformação da organização do ensino.

Neste sentido, pretendemos desenvolver a produção a partir de análise teórica fundamentada em outros autores: Curado (2008, 2016, 2017 e 2020), Saviani (1995), Araujo (2008), Frigotto, Ciavata; Ramos (2005), Moura (2007, 2008, 2010, 2013 e 2014), Machado (2008), Kuenzer (2011), Oliveira (2011, 2015), Silva; Gossler (2012), cujo entendimento comum é de que a formação continuada de professores requer um comprometimento com a sua continuidade por parte dos governos e instituições no sentido de assegurar aos docentes a

qualificação compatível com sua atuação, possibilitando a aquisição dos saberes inerentes ao exercício de suas práticas.

Nessa perspectiva, compreendemos que a formação continuada é essencial, uma vez que o papel do docente tem dimensões política e pedagógica na condução da aprendizagem dos estudantes. O professor é uma liderança cultural que deve ser formado para este exercício. Na educação profissional, seu papel não pode moldar-se à feição de transmissor de conteúdo definido por especialistas externos, mas deve ser a de um intelectual, problematizador, mediador do processo ensino-aprendizagem, promotor do exercício da liderança, um orientador sobre o compromisso técnico e social das ideias de cidadania plena dentro de sua área de conhecimento (ARAUJO, 2008).

Com esse entendimento, todos os professores necessitam de formação continuada, pois representam uma categoria com representatividade, que, embora atue nos diversos níveis da educação e academicamente tenha titulação diversa, sua práxis é definida pelo seu comprometimento com projetos de transformação social.

Para tanto, além dessa compreensão epistemológica, filosófica e teórica para o exercício da docência e práxis, também para subsidiar essa pesquisa, constituem-se enquanto fontes para análise as DCNEM, nas DCNEPTNM, o PIEP/RN, um documento elaborado pela SEEC/RN com a participação de representantes do Ensino Técnico, os Cadernos do Modelo Escola da Escolha do ICE e as entrevistas dos sujeitos da SEEC/RN e do CEEP-PJFFN. Essas fontes foram selecionadas por darem respaldo às questões relativas à formação continuada dos professores e o currículo integrado à educação profissional, bem como as suas finalidades e proposições curriculares.

Esses documentos foram analisados utilizando-se o método da Análise de Conteúdo. De acordo com Bardin (2016, p. 133), a “codificação corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto, transformação esta que por recorte, agregação e enumeração, permitem atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão”.

Essa etapa, que se constitui com um desafio, exige do pesquisador sucessivas leituras detalhadas do documento, seguida de dois momentos: o inicial e a pró-análise, que são os registros sobre o objeto da pesquisa. Seguida de formulação das hipóteses, pontos e contrapontos para se chegar à construção de critérios que fundamentam a interpretação e a produção final, com respaldo para que se possa emitir inferências e compreender o que está explícito e implícito no discurso do documento, como também identificar o que está ausente (BARDIN, 2016).

A coleta de dados se deu por meio da técnica de entrevista semiestruturada, envolvendo

dois profissionais (técnico-pedagógico) da SUEP/SEEC, a vice gestora do CEEP-PJFFN, quatro professores da área propedêutica (dentre eles, dois são coordenadores de área) e dois professores da base técnica, um de cada curso, e o professor responsável pelo Projeto de Vida³, totalizando dez sujeitos que participaram da pesquisa.

Desta forma, as orientações metodológicas para a realização da pesquisa com base em Minayo (2014), têm a finalidade de organizar, tratar e analisar dados, considerando o rigor da cientificidade e respeitando cada fonte de coleta e seus possíveis tratamentos em correspondência com objetivos das questões estabelecidas.

A discussão sobre a formação continuada dos professores para atuar no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional com base em documentos oficiais, incorpora a fundamentação teórica, mais precisamente, quanto à formação do estudante, considerando que esse nível de ensino é a última etapa da Educação Básica. Com isso, emerge a importância de atribuir sentido e significado ao conhecimento e promover o desenvolvimento da formação humana integral.

O nosso entendimento, de acordo com a análise feita por Araujo (2014), concernente “ao projeto do Ensino Médio Integrado, implica atitude política que viabilize o ensino fundado no conhecimento científico em articulação com os saberes populares e tácitos e uma metodologia em que os ensinastes e aprendizes sejam sujeitos ativos do processo pedagógico” (ARAUJO, 2014, p. 55).

Nesta perspectiva crítica, reflexiva e “conflituosa” que este trabalho se constitui na primeira seção, o seu “corpo” introdutório, argumentos e conceitos serão substantiados em todo seu decorrer. Na segunda seção, nos debruçamos sobre a formação continuada de professores da Educação Profissional, fazendo um apanhado sobre as vertentes da racionalidade técnica do conhecimento prática e a epistemologia da práxis. Este arcabouço sobre as três vertentes em disputa, compreende as bases conceituais e a caracterização das estruturas de organização e funcionamento no sistema educacional.

Assim, apresentamos uma discussão sobre a racionalidade técnica advindo das relações de poder do contexto histórico, político e ideológico da época, que exerce forte influência nos modelos de educação, visando atender às necessidades de mercado, cuja ênfase se dá sobre a ótica do tecnicismo, sendo o professor apenas um executor de tarefas.

³ Componente curricular da proposta pedagógica Escola da Escola do ICE. No item 3.3 dessa dissertação, apresentaremos de forma detalhada.

Na vertente do Conhecimento prática, tecemos uma discussão teórico-crítica compreendendo o conhecimento e a definição do papel do *professor reflexivo prático* que pesquisa sobre sua própria prática, sua formação e atuação sob a ótica das competências ancorada nas ideias de Schön (1983), que é defendida pelos teóricos do pragmatismo.

Sobre a epistemologia da práxis, apresentamos elementos que fundamentam a materialização da formação docente numa perspectiva crítica que defende a indissociabilidade da teoria e prática, ressaltando o trabalho do professor como um intelectual orgânico, que busca o desenvolvimento da práxis como base teórica e epistemológica para a transformação a partir de um projeto contra-hegemônico de sociedade, cuja ênfase está na busca da igualdade de direitos para ocupação, atuação e transformação social.

A terceira seção traz uma análise das DCRNEM/DCNEPTNM, do PIEP/RN e dos Cadernos do ICE, à luz da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), a partir da qual estabelecemos *a priori*, as categorias de análises: Formação de Professores, Currículo Integrado, Formação Humana Integral e Trabalho Como Princípio Educativo, por estar alinhadas ao nosso objeto de estudo e responder aos objetivos da pesquisa.

A quarta seção, com o título: A Formação Continuada de Professores para o Centro Estadual de Educação Profissional Professor João Faustino Ferreira Neto-RN, evidencia a caracterização do campo empírico, dos sujeitos da pesquisa e a análise das entrevistas à luz do método histórico-dialético, bem como apresenta um entrecruzamento dos dados e que traz a análise dos resultados alcançados entre os documentos analisados mediante as falas dos sujeitos.

Por último, na quinta seção, versaremos sobre as impressões, resultados, questionamentos e reflexões acerca do objeto em estudo, pois partimos do pressuposto de que a pesquisa científica, desperta novos olhares, problematizações e, distante de respostas acabadas e certezas absolutas, desvenda um mundo em movimento, em constante transformação e, portanto, de muitas perguntas sobre a realidade que não é estática.

2. BREVE DISCUSSÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A formação de professores para a Educação Profissional não é algo tão recente. Segundo Ciavatta (2008), Machado (2008) e Kuenzer (2008), as propostas de formação de trabalhadores para os ciclos industrial e mercadológico, desde a década de 1930, quando o país deixa o modelo agrário-exportador e experimenta a industrialização, passaram por diversos momentos de configuração, tendo como alvo atender em todos os momentos os interesses capitalistas.

Junto com as autoras, compreendemos que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, por longos períodos na história da educação, considerando os aspectos econômicos e social, contribuíram para a formação de um *locus* especial para a preparação da mão de obra, sendo as instituições de educação profissional um lugar privilegiado.

A fim de ressaltar a formação de professores para a Educação Profissional, como o objetivo de compreender a racionalidade técnica, o conhecimento prático e a *epistemologia da práxis* que sustentam uma concepção teórico-crítica do conhecimento no sentido coletivo e social com a perspectiva emancipadora da formação humana, dividimos esta seção em três tópicos: no primeiro, discutiremos a racionalidade técnica que visa à formação do professor para desenvolver o ensino de acordo com às necessidades mercadológicas, cuja ênfase se dá sobre a ótica do tecnicismo, sendo o professor apenas um executor de tarefas.

No segundo tópico, trataremos do conhecimento prático embasada na concepção do papel do *professor reflexivo*, que pesquisa sobre sua própria prática, definida a partir das ideias de Schön (1983), de valorizar a *experiência e a reflexão na prática*, incorporado pelo pragmatismo.

O terceiro e último tópico, intitulado a epistemologia da práxis, concepção teórico-crítica do conhecimento na perspectiva emancipatória da formação humana, evidencia a indissociabilidade entre teoria e prática, ressaltando o trabalho do professor como um intelectual orgânico, que busca o desenvolvimento da práxis como base teórica e epistemológica para a crítica e transformação social, construído a partir de um projeto contra-hegemônico da sociedade.

2.1 A RACIONALIDADE TÉCNICA

A tendência do tecnicismo foi implantada inicialmente nos Estados Unidos no início da segunda metade do século XX e se expandiu em todos os países da América Latina. No Brasil,

passou a ser implementada por meio de acordos entre o governo brasileiro e a United States Agency for International Development (USAID⁴).

De acordo com Aranha (1996), a tendência tecnicista é herdeira do cientificismo, busca no behaviorismo, teoria psicológica de base positivista, com procedimentos experimentais necessários para aplicação do conhecimento e controle do comportamento.

Isto justifica a preocupação com a avaliação a partir dos aspectos observáveis e mensuráveis, com o uso da tecnologia educacional não somente quanto à utilização dos recursos avançados da técnica, mas quanto ao planejamento nacional para alcançar os objetivos propostos com a economia de tempo, esforço e custo.

Para Kuenzer; Machado (1986), essa pedagogia foi implantada no Brasil para atender aos interesses do capital estrangeiro, principalmente o americano, com vistas à preparação da mão de obra que atendesse à demanda das multinacionais que se instalavam no país.

De acordo com as autoras, “essa tecnologia educacional surgiu como alternativa estatal para se fazer a educação popular, em outras palavras, essa tecnologia deveria absorver a ideologia empresarial vigente para produzir um produto escolar adequado” (KUENZER; MACHADO, 1986, p. 30).

De acordo com o contexto, compreendemos que essa pedagogia passa a ter clareza a partir do momento em que se insere no processo produtivo, e que ganha visibilidade com a criação da Teoria Geral de Administração de Frederick Winslow Taylor⁵, cujos objetivos eram sistematizar a organização do trabalho e fazer o controle de tempos e movimentos dos trabalhadores, ideias que permanecem no bojo das discussões até os dias atuais.

A tendência tecnicista atribui à escola, o papel fundamental na formação de indivíduos para que este se adeque ao mercado de trabalho, moldando seu comportamento por meio da aquisição de habilidades e transmissão de conhecimento já produzidos. Visto que, a produção do conhecimento era função da educação através de seus especialistas. À escola era reservada apenas para a função de repassá-los e aplicá-los, evidenciando assim, a divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual.

Compreendemos que a abordagem tecnicista no âmbito na instituição escolar conduziu a organização de um processo de gestão burocratizado. Para que isso ocorresse, foi necessário

⁴ USAID (United States Agency for International Development), empresa de consultoria norte-americana, que faz acordo com a educação no Brasil, as quais acabam influenciando a implementação do tecnicismo por meio das Leis 5.540/1968 (ensino universitário) e 5.692/1971 (ensino de 1º e 2º graus).

⁵ Livro publicado em 1911 – Princípios da Administração Científica.

adotar instruções minuciosas de como agir nas diferentes situações de ensino e pelos diferentes agentes envolvidos em que o controle deveria ser organizado e monitorado através do preenchimento de formulários e com registro dos resultados.

Nesse contexto, a Lei n. 5.540/1968 (Reforma Universitária) estabelecia, no artigo 30, que a formação dos professores para as disciplinas técnicas do ensino de segundo grau deveria ser feita em cursos superiores. O Parecer n. 479/1968 designava orientações sobre currículos mínimos e duração dos cursos, com base nas normas adotadas pelo Parecer n. 262/1962. Porém, o subterfúgio da habilitação mediante exame de suficiência, paliativo aceito pelo Decreto-Lei n. 464/1969, que estabeleceu normas complementares à referida Lei, contribuiu para que o artigo 30 não fosse exequível.

Machado (2008), sustenta que a Lei n. 4.024/1961 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – de modo conservador concebeu no artigo 59 dois caminhos diferentes de formação de professores: 1) os docentes para o ensino médio geral, curso normal, seriam formados em faculdades de Filosofia, Ciências e Letras; e 2) os das disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica, estabelecendo, assim, caminhos para segmentação da formação e divisão social do trabalho.

Compreendemos, pois, que o desenvolvimento de uma consciência crítica não era propiciado nos cursos de formação de professores, dada a forma de organização oficial e as circunstâncias estabelecidas pelos órgãos gerenciadores, uma vez que professores e alunos eram os executores de um movimento coordenado por supostos especialistas e esse era o processo e não a relação professor e aluno (como no escolanovismo⁶) que decidiam o que esses sujeitos deveriam executar (SAVIANI, 2008).

O período do tecnicismo foi marcado por fortes críticas. A formação continuada dos docentes era destinada aos especialistas sob o controle dos mecanismos do Estado. Os professores recém-formados encontravam bastante dificuldade em ministrar seu conteúdo puramente tecnicista aprendido na universidade, porque as turmas eram heterogêneas e com anseios bem diferentes dos quais os professores podiam imaginar. O distanciamento entre o que o professor tinha a oferecer e o que os alunos desejavam, geravam conflitos em relação professor/aluno, resultando em frustrações mútuas de acordo com Saviani (1995).

[...] a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo gerando tal nível de descontinuidade, de

⁶ - Um movimento de renovação do ensino, que surgiu no fim do século XIX e ganhou força no início do século XX, influenciada sobre as ideias pedagógicas de Rousseau.

heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico. Com isto o problema da marginalidade só tendeu a se agravar: o conteúdo do ensino tornou-se ainda mais rarefeito e a relativa ampliação das vagas se tornou irrelevante em face dos altos índices de evasão e repetência (SAVIANI, 1995, p. 16).

Percebemos que de acordo com o contexto, a ênfase dada à formação dos professores devido as suas aptidões, como, por exemplo, o curso de Educação Física foi voltado aos ex-atletas que receberam fortes investimentos do governo. No geral, os professores e alunos aprendiam durante o processo de execução das tarefas, mas sem nenhuma compreensão teórica, somente seguindo instruções em manuais que chegavam às escolas com prescrições curriculares a serem seguidas.

Assim, o pensamento educacional oficial na vertente da racionalidade técnica, de acordo com as palavras de Saviani (2008), foi fortemente influenciado pela concepção tecnicista, inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade e na organização do processo como garantia da eficiência.

De acordo com Kuenzer (1999, p. 172), ao professor não bastava conhecer o conteúdo específico de sua área; ele deveria ser capaz de transpô-lo para situações educativas, e “conhecer os modos como se dá a aprendizagem em cada etapa do desenvolvimento humano, as formas de organizar o processo de aprendizagem e os procedimentos metodológicos próprios de cada conteúdo”.

Observamos que além da educação estar organizada sob a ótica de um modelo econômico pautado pelos ditames de órgãos internacionais, como o Banco Mundial, havia também a forte presença do autoritarismo do Regime Militar instalado no país, fato que banuiu toda e qualquer possibilidade de pensamento crítico e reflexivo nas escolas, designando papéis diferenciados entre especialistas e professores, fragmentando o currículo com ações que dissociavam a teoria da prática, atribuindo ao professor dos cursos de Educação Profissional a mera função de execução de tarefas.

Assim, entendemos que a vertente técnica da formação de professores, considerando os pressupostos teóricos metodológicos da tendência pedagógica tecnicista, cujo objetivo do ponto de vista do modelo educacional era atender os interesses do capital sob a ótica dos seus idealizadores foi plenamente atingido.

No entanto, as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas por autores como: Saviani (1995, 2008), Kuenzer (1999) e Curado Silva (2008, 2017, 2020), buscaram contribuir para a ruptura do tecnicismo e pragmatismo que ainda se fazem presentes em muitas práticas pedagógicas. Reconhecemos que há necessidade de maiores avanços, sobretudo no que concerne à visão

dicotômica entre a teoria e a prática para aqueles que ainda entendem e defendem a prática como ações importantes em detrimento de uma teoria consistente.

2.2 O CONHECIMENTO PRÁTICO

As práticas pedagógicas adotadas nas instituições de ensino não são neutras nem estáticas, ao contrário, têm um fundamento filosófico e ideológico interligado com uma determinada concepção de mundo, de educação e com um projeto de sociedade construídos a partir da divisão das classes sociais.

Para Pimenta (2012), a origem da concepção sobre o professor pesquisador de sua prática, tem início a partir das propostas do norte-americano Donald Schön, embasado nos estudos de John Dewey, que desenvolveu reformulações nos currículos dos cursos de formação de profissionais, propondo que esses não mais sejam ofertados nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último o estágio que possibilita aos alunos conhecimentos técnico-profissionais.

Schön (1983), propõe, então, uma formação profissional baseada na *epistemologia do conhecimento da prática*, ancorada na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização, definidas como *conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e reflexão*. Esses passos, que caracterizam a valorização da pesquisa na ação dos profissionais educadores, denominado de *professor pesquisador de sua prática*.

Com a ampliação do campo da pesquisa científica sobre a formação de professores, começaram a despontar as análises críticas das ideias de Schön (1983), com uma série de temas pertinentes na área, que até então eram ausentes, como o local de formação para os *professores reflexivos e pesquisadores*, as condições de exercício para a prática reflexiva nas escolas, as questões organizacionais, o projeto pedagógico das escolas, a importância do trabalho coletivo, as questões referentes à autonomia do professor e das escolas, as condições de trabalho, de carreira e de salário de professores, os processos de formação de identidade e a profissionalização, incluindo a vida, a história, a trajetória pessoal e profissional (PIMENTA, 2012).

Alguns autores como Zeichner (1992), consideraram que o enfoque de Schön é reducionista e limitante, por ignorar o contexto institucional e propor a prática reflexiva de modo individual. Pois é concepção de intervenção reflexiva apresentada de forma que sustenta

a incoerência com base no conceito de professor reflexivo como práticas ou treinamentos que possam ser consumidos como um pacote de produtos a ser aplicado tecnicamente.

Pimenta (2012), por sua vez, defende que o saber do docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Acrescentando que:

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí, é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre e de como nessas mesmas condições são produzidos os fatores de negação da aprendizagem (PIMENTA, 2012, p. 31).

Assim, compreendemos que esse momento deixa marcas indeléveis na história da formação dos professores, considerando os perfis que vinham sendo configurados até então pelo tecnicismo, permeados por discursos dicotômicos que buscavam atender às necessidades da sociedade a partir de suas reorganizações econômicas de acordo com os interesses do capital.

De acordo com Souza; Magalhaes (2017), o Banco Mundial, na década de 1990, atuou sistematicamente no cenário político brasileiro para ditar a regulação das políticas educacionais e, paulatinamente, observou-se a “consolidação das ideias hegemônicas nas decisões sobre políticas de formação profissional e trabalho docente, totalmente em consonância com os interesses mercadológicos, o que instituiu e aprofundou a privatização do ensino superior público, [...] desarticulando o tripé ensino, pesquisa e extensão”.

Com isso, podemos dizer que os modelos educacionais da racionalidade técnica e prática de cunho neoliberal restringem a pesquisa as experiências práticas, atribuindo aos professores o exercício de metodologias pedagógicas meramente técnicas, respaldada em concepções positivistas que instrumentalizam o indivíduo para solucionar problemas, atribuindo à inovação tecnológica a uma função primordial.

Assim, a finalidade do ensino não é a da produção do conhecimento, mas a de qualificação técnica para atender às demandas do mercado de trabalho. Entretanto, transformar os conhecimentos em riqueza é um privilégio para poucos sob a ilusão de superação das desigualdades sociais.

Nesse sentido Veiga (2009), nos mostra que a identidade docente pode ser definida sob duas perspectivas de análise da formação do professor: a do tecnólogo do ensino e a do agente social. A primeira, resulta de uma concepção idealizada a partir das políticas educacionais neoliberais instituídas, na qual a formação do professor está voltada às demandas do mercado

de trabalho, com características na direção de um delineamento profissional de “tecnólogo do ensino:

a) está intimamente ligada a um projeto de sociedade globalizada e neoliberal [...]; b) parte de um projeto político-educacional maior, de abrangência internacional, com orientações advindas do Banco Mundial, com ênfase na chamada educação por resultados, [...]; c) está vinculada [...] à produtividade, numa visão puramente economicista (VEIGA, 2009, p. 17).

A segunda perspectiva, aponta para uma superação e rompimento com a ideia simplista de formação (professor tecnólogo) que, no momento, se instala em larga medida na sociedade e universidades. A formação do professor, nessa direção, desenvolve-se através da educação crítica e emancipadora, por meio de: a) construção e domínio sólidos dos saberes da docência; b) unicidade entre teoria e prática perpassando todo o processo de formação e não apenas a prática de ensino (estágio) em uma visão finalística; c) ação coletiva; d) autonomia profissional madura; e) explicitação da dimensão sociopolítica da educação e da escola (VEIGA, 2009).

De acordo com Jimenez; Maia Filho (2013), o progresso da tecnologia e da globalização, proclamadas pelos neoliberais, trazem em sua essência o perfil desejado da formação de professores, uma concepção estreitamente ancorada no sujeito flexível, criativo, produtivo, empreendedor e polivalente, com competências ligadas ao pragmatismo, e sugerem o reforço de uma formação adaptada à ordem da reestruturação e reprodução do capital.

A noção de competência está amparada pela matriz epistemológica construtivista, por meio da qual atribui grande importância aos esquemas operatórios mentais e domínios cognitivos superiores na mobilização dos saberes, ou seja, a competência se funda em uma perspectiva funcionalista, destacando os perfis profissionais nas atividades requeridas pela natureza do trabalho (DELUIZ, 2001).

Esta realidade reforça o nosso entendimento de que a educação é um poderoso instrumento ideológico de controle social do capital, independentemente de o espaço educativo ser formal ou não. Sabemos que para reverter essa realidade é necessário um projeto contra-hegemônico onde os professores serão os protagonistas das ações educativas nos espaços escolares. Para esse enfrentamento de caráter pedagógico é de suma importância que o docente tenha uma formação que lhes outorguem autonomia profissional e política.

A iniciativa institucional mobilizadora do modelo de competências nas escolas, materializava-se no processo de oferta de cursos de capacitação para os professores sob fortes influências das políticas neoliberais que atribuíam à escola a preparação para o trabalho mediante os interesses do capital sob a ótica do discurso pedagógico oficial que se apresentava

como mudanças a serem incorporadas às práticas pedagógicas dos professores para obter melhores resultados.

A atual reforma do Ensino Médio – Lei nº 13.415/2017, subsidiada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz um redesenho do modelo das competências experimentado na década de 1990, sob o discurso de que os alunos precisam desenvolver 10 (dez) competências básicas para aquisição e produção do conhecimento distribuídas entre competências cognitivas (conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; e repertório cultural), comunicativa (linguagens; argumentação; e tecnologia) e socioemocionais (autonomia e autogestão; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; e responsabilidade e cidadania) (BRASIL, 2018).

Nos alinhamos com os autores progressistas, entre os quais Ramos (2001), defende as competências no sentido de uma formação humana integral voltadas para o desenvolvimento do sujeito na sua integralidade, tornando-o capaz de desenvolver as competências necessárias para atuar em todas as dimensões da vida, com autonomia plena, e não apenas para o exercício de uma determinada profissão.

Com base nos mesmos princípios das competências estabelecidas pela BNCC, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 ressalta que as competências específicas para a formação docente correspondem a três dimensões: *conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional*, que devem acontecer simultaneamente na ação docente (BRASIL, 2019).

Ao analisar a referida Resolução, Curado Silva (2020, p. 112), destaca que a formação dos professores entre os discursos mais atuais “sobre a formação e a profissionalização docente cooptados nas reformas educacionais, são os que apontam para a necessidade de que os professores precisam desenvolver saberes e competências profissionais de forma a atender a necessidade de um padrão internacional no processo de escolarização”.

De acordo com a autora, “o professor é visto como um agente direto da educação e de seus processos, havendo, dessa forma, uma necessidade de controlar seu trabalho. Tal estratégia política influencia diretamente na autonomia do trabalho docente e diminui as possibilidades de um trabalho crítico” (CURADO SILVA, 2020, p. 117).

Como podemos observar, as competências postas na década de 1990, como parte do modelo da racionalidade prática do neoliberalismo, agora tem respaldo para à Lei da reforma do Ensino Médio. Essa nova realidade nos causa preocupação diante dos cenários que estão postos por meio dos acordos de cooperação e parcerias público-privadas através de modelos de propostas pedagógicas engessadas que buscam atender à necessidade de adaptação ao modelo

econômico vigente, e que, na verdade, não favorecem, em nenhum aspecto, a uma proposta socio crítica como práxis transformadoras.

2.3 A EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS

A Epistemologia que também pode ser chamada de teoria do conhecimento, é o ramo da Filosofia que estuda a origem e as possibilidades do conhecimento humano, buscando respostas para questões que, historicamente se colocam como importantes para a formação de professores.

De acordo com Moraes (2017), o homem produz conhecimento e ao estabelecer essa relação com a natureza por meio da cultura, repassa para as gerações futuras o sentido ontológico do trabalho. O homem deveria ser formado em espaço escolar para que pudesse assumir uma postura que lhe proporcionasse o entendimento dessa dinâmica sobre a produção do conhecimento (MORAIS, 2017).

A palavra epistemologia significa o discurso (*logos*) sobre a ciência (*episteme*). Consiste em um saber elaborado, sistematizado que questiona o processo pelo qual a ciência se constitui como tal. Assim, remete a “uma reflexão cuja preocupação fundamental é a de situar os problemas tais, como eles se colocam, ou se omitem, se resolvem ou desaparecem na prática efetiva dos cientistas” (JAPIASSU, 1992, p. 27).

Para Curado Silva (2017, p. 5), “a epistemologia da práxis busca estabelecer a relação entre a práxis e o conhecimento e, nessa questão, a perspectiva materialista-histórica tem muito a contribuir para o campo pedagógico, principalmente no que tange à formação de professores”.

Segundo Vázquez (2011), o objeto do conhecimento é produto da atividade humana e, como tal, não se reduz à contemplação. O conhecimento é o aprendizado de um mundo criado pelo homem, isto é, inexistente fora da história, da sociedade e da indústria. Assim, entendemos a práxis como atividade material humana, transformadora do mundo e do próprio homem. É uma atividade real, objetiva, e, 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).

Araujo (2011), afirma que a estrutura dos fundamentos da organização curricular da Educação Profissional fundada na pedagogia da práxis se caracteriza como uma visão unitária dos processos formativos, implicando a relação dialética entre as disciplinas de formação geral e as de formação técnica no currículo integrado. Essa perspectiva rompe com as dificuldades epistemológicas na construção de propostas didático-curriculares para essa modalidade de

educação, de modo a estabelecer um diálogo crítico com as propostas de relação entre o ensino e a pesquisa.

Dessa forma, entendemos o currículo integrado como uma forma de organizar o conhecimento e desenvolver o processo de ensino e aprendizagem ancorados em conceitos que permitem uma compreensão de totalidade, mas com encaminhamentos para atividades que possibilite uma compreensão mais particular dos fenômenos, e, que quando relacionadas entre si, contribui com a formação humana integral do estudante.

A pesquisa, como base para a construção do conhecimento, constitui-se na relação dialética entre teoria e prática e, como tal, torna-se práxis, categoria fundante do processo epistemológico. É uma atividade social humana fundamental para o entendimento dos processos de elaboração de conhecimentos e da omnilateralidade da formação humana (VÁZQUEZ, 2011).

Esse caminho possibilita aos professores espaços profícuos para o fomento da práxis na atuação docente, encorajando-os à apropriação do conhecimento que é preciso apreender, no nível de aprofundamento pedagógico e político, visto que a autonomia é a ponte que liga os professores aos espaços de transformação através de sua práxis.

Nesse processo de construção contínua da autonomia docente, a da epistemologia da práxis é o materialismo histórico-dialético, o qual representa a opção metodológica do pesquisador e a condução da pesquisa, por meio de uma epistemologia, cujo posicionamento político-ideológico inerente é a contra-hegemonia, que compreende tanto as relações sociais quanto as históricas.

Assim, de acordo com a epistemologia da práxis, os processos de produção do conhecimento, de formação e de profissionalização docente consideram as mediações de caráter histórico, cultural e social, sobretudo a categoria trabalho. A prática se faz presente no pensamento e se transforma em teoria, do mesmo modo, por meio do trabalho, e é onde inicia a prática. Daí a importância da indissociabilidade entre teoria-prática, como possibilidades de transformação da realidade.

Nessa perspectiva, é imprescindível estruturar uma concepção de educação que atenda à expectativa social e esteja pautada pela emancipação dos estudantes, onde as relações se constituem no binômio sujeito-sujeito, procurando alcançar a solidariedade, a partir de um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que auxiliem na compreensão das políticas governamentais. Em termos contra-hegemônicos, a qualidade social da educação orienta que se busquem objetivos voltados para a transformação social em prol do bem comum, como componente ético-social.

De acordo com Souza; Magalhães (2017), a epistemologia da práxis ampara concepções acadêmica, pedagógica e política que fortalecem o posicionamento crítico e contra-hegemônico, e deve ajudar a cumprir a função de desalienação, fundando-se na produção do conhecimento como práxis.

Curado Silva (2008, p. 6), aponta três princípios adotados como eixo de análise sobre a formação de professores: “trabalho, relação teoria, prática e emancipação, que se interpenetram e são indissociáveis, sendo que para compreender a relação teoria e prática, é necessário compreender as dimensões a respeito do trabalho docente e como este se configura no atual contexto histórico.”

Assim, assumimos a práxis como ação humana transformadora, capaz de superar os primeiros estágios do pensamento, obter uma constatação e compreensão da realidade, e constituir uma concepção nova que, ao ser colocado em prática, possa transformar a realidade. Isso nos permite afirmar, por um lado, que a ação docente é uma práxis criadora, transformadora, e pautada na formação humana integral, o que requer do docente um conhecimento pedagógico que fundamente sua prática e que o convide à reflexão, por outro, a falta de comprometimento dos governantes em relação à responsabilidade com a formação didático-pedagógica ampla do professor prejudica esse processo.

Moura (2008), apresenta algumas proposições para a formação dos professores da Educação Profissional, advertindo que não se pode pensar a formação sem questionar o próprio modelo socioeconômico do Brasil e o papel da modalidade nesse contexto. Também destaca a necessidade de diferentes modelos de formação, de modo a atender às distintas necessidades formativas dos professores, tendo em vista a heterogeneidade de sua formação inicial.

O autor propõe que a formação docente para atuar na Educação Profissional se dá em dois eixos: um, de aprofundamento da formação específica em cursos de pós-graduação *stricto sensu* e o outro, referente à formação didático-político-pedagógica e às especificidades das áreas de formação profissional (MOURA, 2008).

Vale ressaltar que as parcerias público-privadas firmadas por governos estaduais têm adotado propostas pedagógicas que não dialogam com a concepção de formação humana integral. Tais parcerias oferecem aos professores formação continuada pautada nos princípios de gestão empresarial carregados de discursos de inovação, quando na verdade, não passam de novos arranjos das políticas neoliberais que visam a atender somente ao capital.

Concordando com Curado Silva (2017), podemos afirmar que a formação docente em um contexto de práxis, não se limita ao momento da formação inicial, e sim a todo percurso profissional do professor, de forma que a tríade formadora, proporcione o conhecimento, se

fazendo mediante uma relação dialética, sendo esta, uma característica necessária à realização da práxis.

Enfim, entendemos que as mudanças no campo epistemológico nos conduzem para a indissociabilidade entre teoria e prática, ressaltando a necessidade de uma práxis transformadora na atuação docente.

O processo educativo está em constante construção. Nessa perspectiva, a teoria deve estar materializada na ação. Do contrário, ela se torna ineficiente diante das mudanças que precisam ser empreendidas na educação e na sociedade. Logo, a práxis epistemológica requer um nível de aprofundamento pedagógico e político.

3. A VOZ OFICIAL SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS

A formação de professores para atuar na Educação Básica acontece em nível superior, em curso de licenciatura plena, de modo que a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração devem promover a formação inicial e continuada do docente (BRASIL, 1996).

De acordo com Negrine (1998), a formação inicial de professores caracteriza-se como sendo a que credencia o indivíduo a atuar em determinada área do conhecimento e é adquirida com a conclusão de curso de graduação (licenciatura, bacharelado ou tecnólogo), enquanto a formação continuada envolve todas as aprendizagens decorrentes da atualização permanente, das experiências profissionais vivenciadas e associadas ou não aos cursos de atualização em nível *lato* ou *stricto sensu*, que ampliam a formação inicial. Ou seja, aquela que funciona como um pré-requisito para a atuação profissional e essa subjaz ao desenvolvimento profissional.

Segundo Gatti; Barretto (2009), a formação continuada abrange um universo heterogêneo de atividade, desde cursos realizados após a graduação (que corresponde à formação inicial) que possuem as formações, duração prevista e outorgam certificados, até iniciativa menos formais que têm o propósito de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor: reuniões pedagógicas, trabalho coletivo na escola, participação na gestão escolar, congressos, seminários etc.

Nosso trabalho tem como foco a formação docente continuada e, nesse sentido a seção está organizada em três tópicos, tendo por objetivo investigar a voz oficial brasileira sobre a formação continuada docente, tomando como referência documentos oficiais. No primeiro tópico, abordaremos as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB),

fazendo um recorte para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

No segundo tópico, analisaremos o Plano Institucional para a Educação Profissional na Rede Estadual Norte-rio-grandense (PIEP), visando destacar a proposta inicial para a implantação dos Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEP). Por fim, no terceiro tópico, discutiremos a Proposta Metodológica do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), adotada pelos CEEPs, buscando identificar se a formação continuada ofertada aos professores está em consonância com as DCNEM, as DCNEPTNM, com o PIEP e pautada nos princípios da formação humana integral e do currículo integrado.

A análise das propostas acima citadas, serão realizadas em duas etapas: a primeira se constitui em uma leitura inicial buscando identificar as principais palavras-chave e expressões que contêm a essência da mensagem no documento, o que Bardin (2016), denomina de enumeração. A partir das interseções existentes que foram selecionadas do documento, procedendo-se à organização, a sistematização e a organização em forma de categorias.

Para isso, foi necessário “fazer uma análise das unidades temáticas, descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação” (BARDIN, 2016, p. 135) e na segunda etapa, foi a fase do tratamento dos resultados, que possibilitaram ao pesquisador fazer inferências e apresentar interpretações a partir dos objetivos previstos.

3.1 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO BÁSICA: ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A educação escolar brasileira está organizada segundo a LDB/1996, em dois níveis: a Educação Básica, constituída pela Educação Infantil, Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior. Além disso, por cinco modalidades de educação: Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos, Educação a Distância, Educação Especial e Educação Indígena (BRASIL, 1996).

A Educação Básica, que pode organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternâncias regulares de períodos de estudos ou grupos não seriados tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhes a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996).

[...] a Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo,

o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo emocionais socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional (BRASIL, 2013, p. 18).

Ou seja, esse nível de educação aponta para a formação humana integral do educando. Etimologicamente, a palavra *formação*, segundo Viana (2010), vem do latim *formare*, enquanto o verbo transitivo, significa dar forma; como intransitivo, colocar-se em formação; e, como pronominal, expressa a ideia de desenvolvimento pessoal.

Já a expressão formação humana integral, se constitui através dos elementos como: o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia que são categorias fundantes na produção do conhecimento mediado pelo homem através dos processos históricos que legitimam os valores e avanços que explicam e justificam a realidade e as intervenções necessárias para as transformações das práticas sociais (RAMOS, 2015).

Nessa perspectiva consideramos importante apresentar aos leitores, os três sentidos da concepção de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio:

1º sentido da integração, é a formação *omnilateral*: “[...] expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo” (RAMOS, 2008).

2º sentido da integração, está relacionado a indissociabilidade entre a Educação Profissional e Educação Básica: [...] integração de conhecimentos gerais e específicos; construção do conhecimento pela mediação do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia (RAMOS, 2008).

3º sentido da integração, aborda a integração na sua diversidade de contextos: “[...] não se trata de somatório, superposição ou subordinação de conhecimentos uns aos outros, mas sim de sua integração na perspectiva da totalidade” (RAMOS, 2008).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) aprovadas pelo Parecer CNE/CEB nº 7/2010 delimitam um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos para esse nível de ensino, que orienta os sistemas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. Além disso, tem-se as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 5/2011) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Parecer CNE/CEB nº 11/2012) (BRASIL, 2013).

Embora já tenha sido publicada a Resolução CNE/CEB nº 3/2018, que atualiza as

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Resolução CNE/CP nº 1/2021, que define as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, o nosso texto tomará como referência as DCNEB (2010), pois o PIEP do Rio Grande do Norte e a Proposta Metodológica do ICE foram elaborados sob a égide desses normativos legais.

As DCNEB apresentam 49 orientações didático-pedagógicas para todos os níveis e modalidades de ensino da Educação Básica e destina uma parte ao estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e outra para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM). Optamos por analisar essas duas partes na íntegra, para uma melhor compreensão a partir da análise de conteúdo.

De acordo com Bardin (2016), durante a fase de exploração, o pesquisador se utiliza da técnica de codificação a fim de extrair dos documentos analisados, as premissas identificadas durante a leitura flutuante. “A codificação corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto, transformação esta que por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão (BARDIN, 2016, p. 133).

Assim elegemos *a priori* as expressões: currículo integrado, formação do professor, formação humana integral e trabalho como princípio educativo, por se articularem entre si, e está intimamente relacionada ao nosso objeto de pesquisa.

As unidades temáticas, conforme elencadas no Quadro 1: Trabalho, Educação Profissional, Tecnologia, Formação de Professor, Formação Humana Integral e Ensino Médio Integrado, fazem parte do recorte de expressões que agregar sentidos para a sistematizar e enumeração da ocorrência dos termos relacionados às categorias.

Quadro 1 - Sistematização das unidades temáticas nas DCNEM e nas DCNEPTNM.

UNIDADES TEMÁTICAS	Nº DE OCORRÊNCIAS
Trabalho	463
Educação Profissional	462
Tecnologia	220
Formação de Professor	64
Formação Humana Integral	25
Ensino Médio Integrado	10

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Nos dois documentos analisados a unidade temática Trabalho aparece 463 vezes, relacionada a contextos que apresentam as necessidades dos jovens de ter uma formação que

fortaleça os princípios do Ensino Médio e da Educação Profissional em conformidade com o disposto na LDB/1996 e com as alterações introduzidas pela Lei nº 11.741/2008.

Essa unidade temática traz a discussão de que o trabalho deverá conduzir à superação da clássica divisão historicamente consagrada pela separação social do trabalho entre os trabalhadores comprometidos com a ação de executar e aqueles com a ação de pensar.

Além disso, orienta as escolas que na construção do projeto político-pedagógico, “a comunidade educacional deve engendrar o entrelaçamento entre trabalho, ciência, tecnologia, cultura e arte por meio de atividades próprias às características da etapa de desenvolvimento humano escolar a que se destinarem [...] (BRASIL, 2013, p. 50).

Na prática, a formação destinada aos jovens para sua atuação no mercado de trabalho ainda é um desafio a ser enfrentado, uma vez que a relação entre o empregador e o empregado ainda é permeada de conflitos em relação ao exercício dos direitos e deveres do trabalhador, sobretudo na conjuntura de flexibilização que tem organizado as práticas produtivas.

Concordando com Moura (2013), que o espaço escolar de formação profissional é apresentado como indissociável da formação intelectual e profissional do estudante, não podendo se limitar à simples reprodução e instrumentalização de técnicas para atender às necessidades do mercado de trabalho. “A forma como os homens trabalham e produzem suas condições de existência material determinam as formas como eles pensam, sentem e representam o mundo em que vivem” (MOURA, 2013, p. 27).

A unidade temática Educação Profissional, com registro de 462 ocorrências, descreve nas DCNEPTNM um percurso marcado por retrocessos e avanços que é expresso pelo Decreto nº 2.208/1997, enquanto o avanço, pelo Decreto nº 5.154/2004, o qual possibilitou discussões que levaram ao Parecer CNE/CEB nº 39/2004 e que descreveu a aplicação do referido Decreto na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e no Ensino Médio, e a Lei nº 11.741/2008, que promoveu importantes alterações em relação a Educação Profissional.

O nosso entendimento é de que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio, conforme previsto no Decreto nº 5.154/2004, visa oportunizar aos jovens uma formação que amplie seus espaços de atuação com o mundo do trabalho e a preparação para o exercício da cidadania, diferentemente do que previa o Decreto nº 2.208/1997, que era somente a vinculação estreita ao mercado de trabalho.

A unidade temática tecnológica que consta nos dois documentos 220 vezes, diz respeito ao eixo tecnológico norteador dos currículos, buscando integrar a formação geral com a formação técnica, e devem ser planejadas e geridas de tal modo que as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular do Ensino Médio

propedêutico e do Ensino Médio Integrado, imprimindo direção aos projetos político-pedagógicos das escolas (BRASIL, 2013).

Já a unidade temática Formação de Professor, foi identificada apenas 64 vezes nos dois documentos, quantitativo inexpressivo, embora apresente uma discussão pertinente sobre a formação inicial e remeta aos sistemas e às instituições de ensino, à organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada dos professores. Além disso, a formação dos docentes não pode ser dissociada da valorização profissional, tanto no que diz respeito a uma remuneração mais digna, quanto à promoção da adequação e melhoria das condições de trabalho desses profissionais (BRASIL, 2013). Compreendendo que é necessário a materialização da valorização do trabalho docente.

Pois são os professores quem realizam os processos de ensino e de aprendizagem nas instituições escolares, por isso precisam ser formados para estarem motivados a criarem possibilidades múltiplas em suas práticas pedagógicas que conduzam à construção de valores, para a consolidação de ações que materializem qualitativamente os currículos e constituem os *links* entre educação, trabalho e tecnologia, espaços incubadores de projetos contra-hegemônicos, em que alunos e professores possam produzir ações de mobilização dos mecanismos de transformação da sociedade.

A unidade temática Formação Humana Integral foi identificada 25 vezes nos documentos, um número pouco expressivo em relação às demais unidades temáticas analisadas, percebermos que ela se refere aos objetivos, princípios e finalidades didático-pedagógicos, remetendo à compreensão do trabalho no sentido ontológico inerente à formação humana e às práticas sociais no sentido histórico, associado ao modo de produção e a transformação social.

Enfim, a unidade Ensino Médio Integrado, com apenas 10 ocorrências, nos instigou a explorar a expressão Currículo Integrado e encontramos apenas 4 registros, os quais estabelecem a integração da profissionalização com a base científica, e que não deve ser compreendida como restrita somente àqueles conhecimentos que fundamentam a tecnologia específica. Ao contrário, a incorporação das ciências humanas na formação do trabalhador é fundamental para garantir o currículo integrado na perspectiva de oferecer aos docentes subsídios para desenvolver propostas pedagógicas que avancem na direção de um trabalho colaborativo capaz de superar a fragmentação e a subordinação dos componentes curriculares (BRASIL, 2013).

O nosso entendimento é de que o currículo integrado exige uma formação de professor para a Educação Profissional no sentido de superar a dicotomia entre teoria e prática, por meio de programas de formação pedagógica com vistas a potencializar a atuação dos docentes,

considerando a necessidade da formação continuada.

Nessa perspectiva, para o professor da Educação Profissional pouco vale conhecer profundamente o conteúdo de sua disciplina e estar plenamente familiarizado com os aspectos tecnológicos e científicos do conteúdo a ser ministrado, se não for capaz de orientar seus alunos na construção do conhecimento e mobilização dos aspectos afetivo, psicológico e cognitivo envolvidos no longo do processo que resultam na sua aprendizagem. No Quadro 2, apresentamos a sistematização das categorias vinculadas às unidades temáticas já apresentadas, ressaltando os principais conceitos que lhes dizem respeito.

Quadro 2 – Categorias analisadas a partir das unidades temáticas nas DCNEM e nas DCNEPTNM.

Categorias	Principais conceitos
Currículo integrado	a. Integração entre educação básica e educação profissional na perspectiva de superar a fragmentação; b. O conhecimento científico tecnológico como um direito que deve ser garantido ao indivíduo e as condições de formação dignas para o exercício da cidadania;
Formação do Professor	a. O reconhecimento da inclusão de formação docente com política pública; b. Valorização docente e condições adequadas de trabalho;
Formação Humana Integral	a. Pressupõe uma formação crítica sobre os padrões culturais de uma sociedade; b. Tem como pressupostos as dimensões ciência, tecnologia, trabalho e cultura, que são eixos norteadores e a formação para o trabalho em sua perspectiva ontológica. Representa a transformação da ciência em força produtiva; c. É a mediação entre conhecimento científico e a intervenção no meio social; d. É uma extensão das capacidades humanas.
Trabalho como Princípio Educativo	a. É por meio do trabalho que o homem transforma a natureza e se desenvolve para atender às necessidades de sobrevivência; b. O trabalho não é fruto de poder e/ou alienação sobre o homem, mas é consequência da sua própria necessidade de interação com o mundo.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Essas categorias materializam a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional na perspectiva de superar a fragmentação na produção do conhecimento e na

formação restrita para o mercado de trabalho, reconhecendo a formação docente como política pública, que deve ser pautada na valorização dos professores e condições adequadas de trabalho.

A formação humana integral ancorada em um currículo que privilegia a indissociabilidade do trabalho como princípio educativo, ciência, tecnologia e cultura, permitirão que os conceitos sejam aprendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar e compreender (RAMOS, 2011), de sorte que o estudante desenvolva um crescente processo de autonomia em relação aos objetos do saber.

3.2 O PLANO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE ESTADUAL NORTE-RIO-GRANDENSE

O Plano Institucional da Educação Profissional na Rede Estadual Norte-Rio-Grandense (PIEP-RN) foi construído por uma comissão estabelecida pela Portaria nº 775/2015-SEEC/GS e constituída pelo Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP), Universidade do Estado Rio Grande do Norte (UERN), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande do Norte (SINTE/RN), Secretaria do Trabalho, da Habilitação e da Assistência Social (SETHAS) e Coordenadoria do Desenvolvimento Escolar (CODESE/SEEC) (SEEC/RN, 2015).

O Plano está organizado em 5 capítulos: 1) Síntese Histórica da Educação Profissional no Brasil, que faz uma recapitulação histórica, abordando a organização e a oferta dessa modalidade de ensino no país; 2) Educação Profissional no Rio Grande do Norte, ressaltando a sua organização por períodos de acordo com os contextos históricos; 3) Diretrizes da Educação Profissional na Rede Estadual; 4) Política de Oferta de Educação Profissional, que mostra o desenho organizacional e sua forma de oferta no RN; e 5) Desafios Institucionais, os quais serão enfrentados durante o processo de implantação da Educação Profissional no Estado (SEEC/RN, 2015).

Nesse Plano, analisamos apenas os capítulos 3 e 4, com o objetivo de compreender as Diretrizes que norteiam a organização e a oferta da Educação Profissional na Rede Estadual do RN, a fim de extrair, a partir das unidades temáticas definidas *a priori* e já abordadas na subseção anterior o número de ocorrências e seus respectivos contextos (Quadro 3) para que possamos estabelecer um diálogo frutífero com as nossas categorias de análise.

Quadro 3 – registro do número ocorrências das unidades temáticas no PIEP/RN - 2015.

UNIDADES TEMÁTICAS	Nº DE OCORRÊNCIAS
Educação Profissional	106
Trabalho	90
Tecnologia	33
Ensino Médio Integrado	18
Formação Humana Integral	04
Formação de Professor	02

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Como podemos observar no Quadro 3, a unidade temática Educação Profissional apresenta 106 ocorrências e remete a uma discussão acerca dos princípios que norteiam seus objetivos e finalidades da organização e funcionamento dessa oferta no RN:

- I. O desenvolvimento socioeconômico-ambiental numa perspectiva de ecos sustentabilidade;
- II. O trabalho como princípio educativo;
- III. A ciência, a cultura e a tecnologia como produtos históricos da ação humana;
- IV. O controle social da organização e funcionamento das unidades de ensino da rede estadual de educação profissional (SEEC/RN, 2015, p. 7).

Os termos que definem Educação Profissional no documento apresentam uma coerência com a proposta de Educação Profissional preconizada nas DCNEPTNM, mas na prática, a proposta que está sendo implementada é o Modelo da Escola da Escolha do ICE, na qual analisaremos a seguir.

A unidade temática Trabalho, com o registro de 90 ocorrências, evidencia contextos em que o trabalho é uma realização histórica e inerente ao ser humano, materializando-se como mediação no processo de produção da sua existência. Essa dimensão é definida como princípio educativo, que tem como objetivo uma formação que possibilite ao estudante a preparação para vida e sua atuação no mundo do trabalho.

A unidade temática Tecnologia, com 33 ocorrências, se materializa como eixo integrador na Educação Profissional, reconhecendo a importância dos saberes articulados para a integração entre educação geral e formação profissional, na perspectiva da conformação do currículo integrado.

A unidade temática Ensino Médio Integrado aparece 18 vezes no documento, enfocando a necessidade da formação continuada para os professores atuarem com autonomia nessa concepção curricular. Para Frigotto et al. (2005), o currículo integrado exige uma relação entre conhecimentos gerais e específicos que seja construída continuamente na formação, sob

os eixos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. Concordamos com os autores, pois a integração vai além de um conjunto de componentes curriculares sobrepostos e se constitui como um *locus* específico do trabalho docente.

A temática formação humana Integral aparece apenas 4 vezes, em contextos como, por exemplo, “a educação com qualidade somente se torna possível e real quando perseguida no horizonte em que a formação integral se estabelece como direito social, de cidadania e do ser humano” (SEEC, 2015, p. 29).

Assim, entendemos que o Ensino Médio, como última etapa da Educação Básica, deve ser o espaço que possibilite a concretização da formação humana integral, na qual o trabalho, ciência, tecnologia e cultura encontram-se presentes, para que se possa oportunizar aos jovens uma preparação para o mundo do trabalho e/ou para o exercício consciente da cidadania e para dar continuidade aos estudos no ensino superior.

Enfim, a unidade temática Formação de Professor, com duas ocorrências, remete à formação inicial, que deve ser realizada em instituição de ensino superior, e continuada com a participação nos encontros pedagógicos que ocorrem na escola. Além disso, encontramos o termo Corpo Docente, uma única vez como subtópico do Plano apresentando as ações que devem ser desenvolvidas pelos professores no exercício de sua docência:

- a) Participar da elaboração, execução e atualização do Plano de Ação e do Projeto Político Pedagógico da Instituição, bem como do seu Regimento Escolar;
- b) Ministrar aulas com competência e eficiência, em consonância com o Projeto Pedagógico do Curso;
- c) Zelar pela aprendizagem, sucesso e permanência do aluno na escola, estabelecendo estratégias de recuperação permanente e paralela para os alunos que apresentam dificuldades, de maneira que recupere a sua aprendizagem e contribua com a redução dos índices de reprovação e abandono;
- d) Buscar inovações pedagógicas, recursos diversos para aplicar na sala de aula, trabalhando a autoestima do aluno e ao mesmo tempo despertando o gosto pela aprendizagem;
- e) Estimular o aluno a participar de atividades culturais, artísticas, desportivas, de programas e projetos e realizar ações de solidariedade com os colegas, professores, funcionários e gestores;
- f) Elaborar e cumprir o seu plano de trabalho segundo a proposta pedagógica da Escola e do curso;
- g) Elaborar em tempo hábil, o seu plano anual de atividades ou projetos específicos por área de estudo ou disciplina de sua competência sobre a coordenação da orientação pedagógica;
- h) Participar de reuniões administrativas e pedagógicas quando convocados, bem como de estudos, de planejamentos das ações e de cursos de formação continuada;
- i) Desenvolver atividades de integração curricular e/ou projetos

integradores (SEEC/RN, 2015, p. 58).

Como podemos observar entre as ações acima aludidas, nenhuma trata da formação continuada de professores. Essa é uma fragilidade do Plano, pois é sabido que os docentes requerem uma formação consistente para construir e desenvolver saberes inerentes a sua prática pedagógica em um currículo integrado que privilegia a formação humana dos estudantes.

No Quadro 4, apresentamos uma síntese das categorias de análise elaboradas a partir das unidades temáticas evidenciadas no PIEP-RN, e os principais conceitos relacionados aos contextos.

Quadro 4 – Resultados das categorias de análise do PIEP-RN - 2015 da SEEC-RN.

Categorias	Principais conceitos
Curriculo Integrado	a. Defende a formação humana integral e o trabalho com princípio educativo. b. Nessa proposta curricular, destacamos duas ideias centrais norteadoras: a primeira evidencia a necessidade da busca do diálogo entre os conhecimentos e as experiências que viabilizem a compreensão crítica e reflexiva da realidade; e a segunda ressalta, além dos conteúdos culturais, a necessidade do domínio dos processos de acesso ao conhecimento e, paralelamente, a necessidade da compreensão de como se produzem, se elaboram e se transformam esses conhecimentos.
Formação do Professor	a. Defende a formação continuada realizada em instituição de ensino superior. b. Orienta a participação do professor em reuniões administrativas e pedagógicas quando convocados, bem como de estudos, de planejamentos das ações e de cursos de formação continuada;
Formação Humana Integral	a. Pressupõe uma formação crítica sobre os padrões culturais de uma sociedade, ressaltando a importância dos direitos humano na formação de valores éticos e morais; b. Defende a formação e o trabalho em sua perspectiva ontológica, integrado, à Educação Profissional. c. Apresenta integração entre ciência, tecnologia, trabalho e cultura.
Trabalho como Princípio Educativo	a. Compreende o trabalho como princípio educativo na formação para o mundo do trabalho e para a vida. b. Organizada por eixos tecnológicos, que busca mecanismos de assegurar uma formação de qualidade ao trabalhador. c. Se apresenta como inovação metodológica na produção do conhecimento científico e na intervenção no meio social.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

As categorias revelam que o PIEP-RN tem como pressuposto a formação humana integral que define o trabalho como ação primordial, haja vista que este é elemento essencial da existência humana associada às demais dimensões do currículo integrado: ciência, tecnologia e cultura.

A ciência, a tecnologia e a cultura constituem as bases para a produção dos conhecimentos através de processos mediados pelo trabalho, pela ação humana, que foram se caracterizando e se definindo por meio das relações sociais e se legitimando ao longo do tempo, comprovando a validade e possibilitando a contextualização históricas e as possíveis intervenções sobre a forma de organização e funcionamento da sociedade (RAMOS, 2015).

A formação do professor para trabalhar no Ensino Médio Integrado deve estar centrada nas dimensões teóricas que norteiam o currículo integrado e a formação humana integral, princípios que possibilitam ao docente articular saberes específicos de sua área de atuação, saberes pedagógicos e saberes inerentes à Educação Profissional.

De acordo com Oliveira (2015), não basta os professores dominarem os conhecimentos relativos as suas áreas de atuação. É preciso também conhecer as áreas específicas dos cursos técnicos em que atuam, a fim de superar a fragmentação do currículo e promoverem a integração.

Assim, compreendemos, que a formação continuada dos professores deve ser instituída na Rede Estadual de Educação do RN, uma vez que é imperiosa a participação dos professores em reuniões administrativas e em estudos de planejamentos das ações pedagógicas. Além disso, é indispensável fomentar a participação de docentes em cursos de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), como forma de ampliar a qualificação da formação de professores e estudantes.

3.3. PROPOSTA METODOLÓGICA DO INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO

O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) é, segundo seu *site* (<http://icebrasil@icebrasil.org.br>), uma entidade sem fins lucrativos, com a missão de contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica pública, por meio de inovações em conteúdo, métodos e gestão, objetivando a formação integral do jovem nas dimensões: pessoal, social e produtiva, com a marca da corresponsabilidade.

Idealizado e desenvolvido como uma nova escola para a juventude, o ICE se reconhece como uma organização de referência na concepção de ensino, produção de conhecimento,

tecnologias e práticas educacionais, transformando essas ações em prol das políticas públicas.

O Modelo Escola da Escolha do ICE, corresponde a uma proposta metodológica constituída por um projeto escolar ancorado em três aspectos filosóficos: a) o tipo de pessoa que se quer formar, b) o tipo de sociedade para cuja construção se espera que essas pessoas contribuam, c) a atividade e o valor do conhecimento na vida das pessoas, tendo como centralidade o Projeto de Vida do estudante considerado como o coração do projeto, cujo objetivo é auxiliar o educando a estabelecer metas e definir prazos, com vistas à realização de suas aptidões, com responsabilidade individual e social (ICE, 2016).

O processo de construção de identidade do estudante, segundo essa proposta, está ancorado nos seguintes princípios educativos: a) o protagonismo juvenil; b) os quatro pilares da educação para o século XXI; c) a pedagogia da presença; e d) a educação interdimensional. (ICE, 2016).

O protagonismo juvenil é também uma metodologia, uma vez que, na escola, essa ação deve se materializar por meio de um conjunto de práticas e vivências, que se concretizam na construção do projeto de vida. Já os quatro pilares da educação para o século XXI, são os estabelecidos no livro Educação: um tesouro a descobrir, de Jacques Delors, publicado em 1998, o qual define a prática pedagógica como o desenvolvimento das aprendizagens fundamentais para a educação nesse século: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a conhecer, assim compreendidos:

- a) Aprender a ser, consiste em criar as condições do indivíduo relacionar-se melhor consigo mesmo enquanto condição para relacionar-se com os outros e com as suas circunstâncias naturais, sociais, econômicas, políticas e culturais.
- b) Aprender a fazer, valoriza-se a competência pessoal que torna o indivíduo apto a enfrentar novas situações e não apenas a restrita qualificação profissional.
- c) Aprender a conviver, consiste em desenvolver a compreensão e aceitação progressiva de si próprio e do outro e a percepção da interdependência entre os seres humanos no sentido do convívio, do trato, da realização de projetos comuns e da preparação para aprender a gerir conflitos no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da convivência pacífica é a aprendizagem.
- d) Aprender a conhecer, supõe, antes de tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento (ICE8, 2016, p. 11).

Compreendemos que esses quatro pilares fazem parte de uma proposta de manutenção/adaptação e não de transformação social. Nesse sentido, utilizando as palavras de Freitas, que, embora não estivesse se referindo ao Modelo da Escola da Escolha, define bem a

epistemologia subjacente a Ela. “É muito provável que estejamos diante de uma retomada do tecnicismo sob novas bases: uma espécie de neotecnicismo” (FREITAS, 1992, p. 128). Isso evidencia, na realidade, que o discurso de inovação do ICE, ressalta o desenvolvimento de competências e o aprender na prática, pressupostos que nortearam o pragmatismo da década de 1990, conforme abordamos na seção anterior.

A Pedagogia da Presença, está presente nas ações de toda a equipe escolar por meio de atitudes participativas e afirmativas, ultrapassando as fronteiras da sala de aula. Materializa-se por meio do estabelecimento de vínculos de consideração, afeto, respeito e reciprocidade entre os estudantes e os educadores. É o fundamento da relação entre quem educa e quem é educado, e traduz a capacidade do educador de se fazer presente na vida do educando, satisfazendo uma necessidade vital no processo de formação humana (ICE, 2016).

Já a educação interdimensional, está voltada para os meios, as aprendizagens cognitivas, que são essenciais (existenciais ou metacognitivas) relacionadas com a finalidade da educação que transcenda o domínio da racionalidade (do *logos*) e incorpore os domínios da emoção (*paths*), da corporeidade (*eros*) e da espiritualidade (*mytho*) (ICE, 2016).

O nosso entendimento em relação a esses princípios que norteiam a proposta do ICE é que estão voltados para uma formação de caráter propedêutico e empresarial que não dialogue com os princípios que fundamentam a Educação Profissional na perspectiva da formação humana integral, cuja finalidade é a formação do jovem trabalhador para a vida e para o mundo do trabalho.

A parceria pública privada firmada pela SEEC/RN com o ICE se materializou por meio da Portaria nº 104 de 08 de fevereiro de 2017-SEEC/GS, que instituiu no âmbito da Secretaria, uma equipe responsável pela implantação do Programa de Educação em Tempo Integral nas Escolas de Ensino Médio da Rede Estadual de Educação do RN.

Essa Portaria foi revogada através do nº 1245, de 15 de setembro 2017, a qual oficializou o processo de regulamentação da implantação do referido Programa e ratificou a equipe da SEEC/RN (contando com o apoio do Setor Jurídico, do Setor de Recursos Humanos e da Assessoria de Comunicação da Secretaria), que seria responsável pelo seu acompanhamento junto ao ICE, e estendeu a implantação do Modelo Escola da Escolha aos Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEPs), cabendo à Subcoordenadoria de Ensino Médio (SUEM) a execução das ações. Ao ICE coube a gerência do Programa, bem como estabelecer interfaces com a equipe e com as parcerias privadas que se estabeleceram, pois, como já citado na introdução, o ICE mantém parcerias com outros institutos para desenvolver a sua proposta (SEEC/RN, 2017).

A proposta do Modelo Escola da Escolha está consubstanciada em 8 cadernos: 1) Caderno Introdutório; 2) Caderno Princípios Educativos; 3) Caderno Conceitos; 4) Caderno Parte Diversificada do Currículo; 5) Caderno Metodologia de Êxito; 6) Caderno Ambientes de Aprendizagens; 7) Caderno Instrumentos e Rotinas; e 8) Caderno Tecnologia de Gestão, os quais orientam o trabalho com a metodologia da proposta pedagógica.

O Caderno Introdutório (ICE1) apresenta a proposta pedagógica, à luz da história, e a concepção do modelo como de inovação em conteúdo, método e gestão. O Caderno Princípios Educativos (ICE2), orienta a gestão educacional para as ações do currículo integrado a partir das diretrizes e dos parâmetros curriculares nacionais ou locais e as inovações concebidas pelo Modelo.

O Caderno Conceitos (ICE3) trata dos temas como: sociedade, escola e currículo, educação, infância, juventude e a fundamentação teórica que compõem a proposta. O Caderno Parte Diversificada do Currículo (ICE4) traz a organização das práticas educativas sobre acolhimento e tutoria. O acolhimento é uma prática educativa que tem como objetivo acolher diariamente estudantes, equipe escolar e pais. A tutoria é uma intervenção que cria possibilidades para o desenvolvimento dos conhecimentos, competências e habilidades (ICE, 2016).

O Caderno Metodologia de Êxito (ICE5) apresenta a proposta para colocar em prática o Modelo, e organiza os componentes curriculares da seguinte forma: projeto de vida, práticas e vivências em protagonismo, disciplinas eletivas e estudo orientado. O Caderno Ambientes de Aprendizagens (ICE6) apresenta as atividades que podem ser desenvolvidas nos espaços de convivência das escolas, incluindo laboratórios de ciências, trabalhos em grupo, aulas experimentais, e biblioteca como espaço para a metodologia da leitura com protagonismo.

O Caderno Instrumentos e Rotinas (ICE7) apresenta instrumentos e rotinas do Modelo, seus conceitos e operações: avaliação, organização, conselho de classe e guia de aprendizagem. O Caderno Tecnologia de Gestão (ICE8) contém as bases do Modelo, seus princípios e conceitos, e as orientações sobre seu planejamento e operacionalização (ICE, 2016).

A partir da análise desses Cadernos construímos o Quadro 5, a fim de apresentar as unidades temáticas com o objetivo de extrair o sentido e os contextos relacionados ao Modelo Escola da Escolha para melhor compreender as categorias objeto desse estudo, e assim investigar se o referido Modelo está em consonância com as DCNEM, nas DCNEPTNM e com o PIEP da SEEC/RN.

Quadro 5 – Registro do número de ocorrências das unidades temáticas nos cadernos do ICE.

UNIDADES TEMÁTICAS	Nº DE OCORRÊNCIAS								TOTAL
	ICE1	ICE2	ICE3	ICE4	ICE5	ICE6	ICE7	ICE8	
Educação Profissional	0	3	1	0	0	0	0	2	06
Ensino Médio Integrado	0	0	0	0	0	0	0	0	00
Formação Humana Integral	3	3	3	0	0	1	1	0	11
Formação de Professor	0	0	0	0	0	0	0	0	00
Tecnologia	4	3	1	2	3	2	3	64	82
Trabalho	13	30	4	13	8	5	23	35	132

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Na primeira análise, percebemos que as unidades temáticas presentes nos cadernos do ICE apresentam um número baixo de ocorrências para uma proposta que se propõe a orientar, no âmbito dos CEEPs do RN, a implantação de um modelo pedagógico piloto por um período de três anos, que se coadune com a perspectiva de um currículo integrado em tempo integral.

Nos Cadernos encontramos 6, as ocorrências para a unidade temática Educação Profissional e nenhum registro para o Ensino Médio Integrado. O nosso entendimento é de que essa ausência evidencia a não materialização de um currículo integrado e, consequentemente, de uma formação integral dos estudantes de modo a prepará-los para a vida e para sua atuação no mundo do trabalho.

Especificamente no Caderno ICE2, a Educação Profissional é empregada como argumento explicativo para ilustrar a importância da leitura, do uso dos recursos tecnológicos na formação do estudante para uma boa atuação na sociedade produtiva. Ainda apresenta um modelo de liderança servidora para qual cada estudante deve incorporar “aspectos da Liderança Transformacional e Visionária, como fundamento essencial à autoridade conquistada pela referência moral e profissional, por meio do serviço, do sacrifício, da humildade e do amor, pela qual o líder entende e procura atender às reais necessidades dos seus liderados” (ICE, 2016, p. 27).

A unidade temática Formação Humana Integral não aparece nenhuma vez nos cadernos analisados. Todavia a subunidade Formação Humana consta 11 vezes, em uma perspectiva filosófica e educacional inspirada por um ideal de formação comparada a da *Paideia* (modelo de educação da Grécia Antiga), que, na proposta do Modelo Escola da Escolha é definida, no Caderno ICE2, como o terceiro princípio educativo, que se materializa por meio do

estabelecimento de “vínculos de consideração, afeto, respeito e reciprocidade entre os estudantes e os educadores. [...] É o fundamento da relação e traduz a capacidade do educador de se fazer presente na vida do educando satisfazendo uma necessidade vital do processo de formação humana” (ICE, 2016, p. 37).

O nosso entendimento sobre essa concepção de formação humana que tem como princípio a pedagogia da presença na proposta do Modelo Escola da Escolha não dialoga com os pressupostos da formação humana integral, conforme consta nas DCNEPTNM e no PIEP/RN, que almeja uma formação que seja voltada para a formação do sujeito em sua integralidade.

A unidade temática Formação de Professor, não é citada em nenhum dos cadernos. Contudo, a subunidade Educador aparece 102 vezes, sendo que, no Caderno ICE2, consta 65 vezes todas relacionadas ao exercício de ações, como, por exemplo, na abordagem sobre a construção do Projeto de Vida: “o foco deve ser o estudante a quem os educadores servem com sua dedicação, suas competências técnicas, seu tempo, seu talento e seu exemplo” (ICE, 2016, p. 12).

Essa concepção de Educador presente no Caderno ICE2, segundo Ramos (2011, p.32), “condiz com a definição das principais características da sociedade do conhecimento ou pós-industrial: uma nova relação das pessoas com a ciência.” Percebemos nessa relação a forte presença do tecnicismo, em que os professores e alunos aprendiam durante o processo de execução das tarefas, sem compreensão teórica, de acordo com as instruções prescritas em manuais que chegavam às escolas com orientações curriculares a serem seguidas.

Compreendemos, ainda, que o Modelo Escola da Escolha prioriza o estudante em detrimento do trabalho do professor como se esse fosse apenas um executor de ações e que deve seguir, obrigatoriamente, as orientações do ICE para a transposição didática de forma linear com foco nos resultados.

Essa realidade muito se assemelha à funcionalidade técnica presente no pensamento educacional oficial na década de 1970, que, segundo Saviani (2008), foi fortemente influenciado pela concepção tecnicista, inspirada nos princípios da racionalidade, produtividade e na organização do processo como garantia da eficiência.

A unidade temática Tecnologia é citada 82 vezes em todos os cadernos e com o número de 64 ocorrências no Caderno ICE8, relacionados a ferramentas de trabalho para garantir o êxito da proposta e a obtenção de resultados, como as tecnologias educacionais associadas aos princípios educativos que tem como objetivo principal o fortalecimento da gestão escolar.

No Caderno ICE8, o Modelo Escola da Escolha defende a concepção de que “educar

peças significa criar um ambiente educacional onde todos, gestores e educadores, sintam-se estimulados a aprender e pôr em prática seus conhecimentos a serviço do estudante e seu Projeto de Vida” (ICE, 2016, p. 07).

Já no Caderno ICE1 encontramos situações como: “a viabilização do domínio das tecnologias da informação e comunicação a serviço da geração de novos conhecimentos e em benefício do bem comum” (ICE, 2016, p. 17). Esse trecho apresenta uma conotação de criticidade, porém, é um fator isolado, pois em outros contextos nos cadernos não encontramos fundamentos que justifiquem essa concepção.

A última unidade temática Trabalho é a mais citada, com 132 ocorrências, se referindo, na maioria das vezes, a estratégias de trabalho para a realização das atividades educativas em sala de aula e não como princípio educativo, conforme nas DCNEM, nas DCNEPTNM e no PIEP/RN. No caderno ICE1, o Trabalho aparece 13 vezes com o contexto voltado para a “empregabilidade relacionada à qualificação pessoal [de modo que] As competências técnicas deverão estar associadas à capacidade de decisão, de adaptação a novas situações, de comunicação oral e escrita de trabalho em equipe” (ICE, 2016, p. 16).

Essa afirmação nos permite reiterar a influência do tecnicismo com ênfase no pragmatismo presente no Modelo Escola da Escolha, quando defende as competências técnicas e a empregabilidade imbuídas no discurso de ideologia de trabalho coletivo para atingir resultados positivos.

Esta pedagogia que relaciona o trabalho nos moldes de produção da sociedade capitalista, está expressa no Caderno ICE8 quando afirma que a educação “estrutura-se em torno da atividade produtiva do ser humano, enquanto produtor de conhecimento e gerador de riqueza material e moral” (ICE, 2016, p. 15). Assim, compreendemos que o Modelo Escola da Escolha se caracteriza como uma proposta empresarial de caráter meritocrático, mais voltada para o Ensino Médio propedêutico do que para os CEEPs.

Enfim, podemos afirmar que os Cadernos analisados estão mais para guias de instruções voltadas para resultados, uma vez que não contém orientações didáticas voltadas para a formação humana integral. As rotinas de atividades não favorecem a práxis na metodologia do professor, pois as pautas semanais instituídas pelo ICE devem ser atendidas com tarefas pré-estabelecidas.

No Quadro 6 apresentamos uma síntese das categorias estabelecidas para esse estudo, a partir das unidades temáticas evidenciadas nos Cadernos do ICE, e os principais conceitos relacionados aos contextos.

Quadro 6 – Resultados das categorias de análise dos documentos do ICE.

Categorias	Principais conceitos
Currículo Integrado	a. O Modelo Escola da Escolha não apresenta definição para a essa categoria.
Formação de Professores	a. Não foi registrada ocorrência para a unidade Formação de Professores. b. Apresenta o termo Educador relacionado à execução de atividades docentes de forma técnica com domínio de competências.
Formação Humana Integral	a. Essa categoria não apresenta nenhuma ocorrência sobre Formação Humana Integral. b. Apresenta formação humana, relacionada ao terceiro princípio educativo Pedagogia da Presença e ao quarto princípio, Educação Interdimensional, pautada em valores humanos como domínio da racionalidade (do <i>logos</i>) e incorporação dos domínios da emoção (<i>paths</i>), da corporeidade (<i>eros</i>) e da espiritualidade (<i>mytho</i>). c. A Tecnologia é apresentada como ferramenta de inovação pedagógica, para dinamizar os processos de gestão de sala de aula e gestão educacional, não como eixo-norteador de uma proposta pedagógica que busca a integração do currículo na perspectiva de uma formação humana integral.
Trabalho Como Princípio Educativo	a. Os princípios educativos são: protagonismo, os quatro pilares da educação para o século XXI, a pedagogia da presença e a educação interdimensional, não apresenta respaldo teórico que dê sustentação para uma proposta de currículo integrado à EP em tempo integral, b. O trabalho é voltado para a formação de competências para a produção de riquezas e valores morais.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

As categorias presentes nos cadernos do ICE revelam o distanciamento entre o Modelo Escola da Escolha e os pressupostos teórico metodológico existentes nas DCNEM, nas DCNETNM, e no PIEP/RN, documentos analisados nesta seção, que contém os pressupostos que fundamentam uma proposta na perspectiva da formação humana integral.

Iremos abordar alguns pontos e contrapontos que vai explicar ao leitor os distanciamentos entre o documento do ICE, que norteia o Modelo Escola da Escolha, e os dois documentos analisados nas subseções 3.1 e 3.2

Identificamos que os cadernos não contém em seu conteúdo orientações pedagógicas direcionadas para a formação continuada dos professores que possa suprir a necessidade da qualificação para o exercício da docência com a proposta do Modelo Escola da Escolha que venha a possibilitar aos estudantes a formação omnilateral, e, portanto, prepará-los para atuar no mundo do trabalho.

Compreendemos que os cadernos estão voltados para a apresentação do Modelo e encaminhamentos de atividade direcionadas para atender à formação do estudante com foco no projeto de vida que é a centralidade da proposta de forma individual através de ações de empregabilidade. Diferentemente das DCNEM, nas DCNEPTNM e no PIEP/RN, que defende

a formação profissional e social construída de forma coletiva, que possibilita ao estudante as condições de transformação da sociedade em prol do bem da coletividade.

Consideramos importante evidenciar que os documentos oficiais preconizam a necessidade de se investir na formação de professores de Educação Profissional, atribuindo destaque para:

[...]

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com o projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;

[...]

V – a articulação entre teoria e prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

[...]

X – a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização, inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica (BRASIL, 2015, p. 5)⁷.

Esses pressupostos sobre a formação continuada docente sequer apresentam registro de ocorrência na unidade temática analisada nos cadernos. O termo professor é substituído por “educador”, estando sempre associado às competências para desenvolver ações através de “parcerias” com os estudantes, e que venham a contribuir para o desenvolvimento das aptidões necessárias para a construção do projeto de vida e para o domínio de aprendizagens e competências.

Nessa mesma perspectiva, reforçando esse contraponto, nos apoiamos no pensamento de Moura (2014), que defende o compromisso ético, político e pedagógico com a formação do professor, que se pauta pelas transformações sociais, políticas e culturais necessárias à edificação de uma sociedade igualitária que concebe o trabalho como princípio educativo, indissociável na formação humana.

Afinal, que tipo de formação o professor terá que conduzir com essas orientações pedagógicas junto aos alunos, será de um projeto contra-hegemônico ou de consolidação da

⁷ Apesar de existirem as diretrizes de 2020 (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020). que dispõem sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC Formação Continuada), a análise recairá sobre as diretrizes de 2013, vigentes à época da elaboração da proposta Pedagogia Escola da Escolha.

hegemonia das políticas neoliberais e neoconservadoras? (MOURA, 2014).

Assim, compreendemos com Moura (2013), que o trabalho deveria ser desenvolvido a partir de uma base identitária, na qual o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura estivessem de forma integrada, com ênfase na formação para o mundo do trabalho. Cabe aos professores, imbricados nessa proposta, formar os estudantes, tendo como finalidade a formação humana integral.

Sobre a categoria Trabalho, há uma tensão de polos antagônicos observada na análise dos cadernos do ICE. Os princípios do Modelo Escola da Escolha se voltam para uma formação mais individualizada com orientação para o projeto de vida do estudante, fomentando no aluno o desejo de buscar os mecanismos necessários para atingir suas metas, seus sonhos sob o discurso de que só os que têm determinação e foco podem vencer, e que cada um é responsável pela concretude do seu projeto. No nosso entendimento, essa concepção é permeada por uma ideologia meritocrata, porque, na verdade, o êxito do estudante está relacionado às condições de acesso, permanência e qualidade oferecidas pelo sistema de educação e não só por esforços próprios.

Como contrapontos, apresentamos de acordo com a concepção de Saviani (1989), os sentidos do trabalho. 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 a modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. [...]. Em um 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 que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho que é o pedagógico (SAVIANI, 1989).

Sobre a categoria Formação Humana Integral, os cadernos que orientam o Modelo no quarto princípio, a Educação Interdimensional apresentam alguns elementos que, de forma rasa, traz uma discursão sobre a formação do estudante em todas as dimensões do ser humano, mas não dialoga em seus pressupostos com a concepção de Formação Humana Integral das DCNEM, nas DCNEPTNM e o PIEP/RN, na qual defendemos, cujas dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura são indissociáveis na materialização do currículo integrado (MOURA, 2013).

Essa proposta ético-político-formativa tem origem na concepção de luta de classes, que

traz em seu discurso a ideologia de transformação ancorada em pressupostos que orientam os professores para o exercício de sua práxis, em busca da transformação dessa forma de organização educacional que até então tem contribuído para a manutenção dos mecanismos de poder.

Sobre a categoria Currículo Integrado, consideramos importante destacar que o Modelo Escola da Escolha não apresenta definição para tal. Pois de acordo com Silva (2012), a proposta encontra muitas resistências e dificuldades de materialização, os pressupostos básicos como a formação humana integral, o trabalho e a pesquisa como princípios educativos e o currículo integrado são elementos de difícil materialização nas escolas. Entretanto, segundo a autora, a fragilidade maior ainda se encontra nas políticas públicas de formação docente para tal nível e modalidade.

A proposta de currículo integrado busca superar a dualidade entre o Ensino Médio e Educação Profissional que, de acordo com a DCEPTNM, no seu artigo 6º, preconiza o ensino Técnico de Nível Médio, em todas as suas formas de oferta e deve basear-se nos seguintes pressupostos:

- I – Formação integral do educando;
 - II – Trabalho como princípio educativo;
 - III – Indissociabilidade entre formação geral e EP;
 - IV – Indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;
 - V – Integração entre educação, trabalho, ciência, tecnologia e cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular;
 - VI – Integração de conhecimentos gerais e profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade, tendo a pesquisa como princípio pedagógico;
 - VII – Indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino aprendizagem;
 - VIII – Articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem;
 - IX – Valorização da diversidade humana, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;
 - X – Inclusão educacional e acessibilidade, como base para acesso ao currículo.
- [...] (BRASIL, 2012, p. 16).⁸

Diante das discussões suscitadas pelos pressupostos mencionados acima, sabemos que eles implicam diretamente no trabalho do professor, uma vez que esse profissional necessita

⁸ Vale relembrar que essa versão do documento era a que estava em vigor na época da elaboração dos Cadernos do ICE.

assumir uma postura coerente com essa proposta. Pensar o trabalho docente a partir do trabalho como princípio educativo e do currículo integrado tornam a atuação do professor nesse *locus* estritamente específica (MORAIS, 2017). Sendo assim, compreendemos que a proposta do ICE não poderia ser implantada nos CEEPs.

Nessa perspectiva, Oliveira (2011), esclarece que não se pode dizer que haja um corpo sistematizado suficientemente potente que tenha a organização curricular dessa modalidade/oferta como objetivo de estudo. Por isso, a autora sinaliza que os fundamentos do currículo integrado devem estar pautados nos princípios teóricos-conceituais-metodológicos da filosofia da *práxis*, o que implica a relação dialética entre teoria e prática do ensino, o que não se percebe na Pedagogia da Escola da Escolha.

Compreendemos que, não basta só buscar atender às metas que estão estabelecidas no atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), com os recursos disponibilizados pelo MEC para que as escolas possam implantar a proposta pedagógica que venha a ampliar a carga horária de quatro horas diárias para, no mínimo, sete horas. É preciso adequar minimamente a estrutura dos espaços, implantar uma proposta que atenda a oferta e promover a formação dos professores.

Sabemos que a formação dos professores, ao longo da história, foi negligenciada no que concerne às políticas públicas e conduzida de acordo com as mudanças e reformas de ensino, sobre o mecanismo de políticas neoliberais destinadas a atender os interesses do modo de produção capitalista (MACHADO, 2011).

De acordo com Kuenzer (1999), as articulações que permeavam as mudanças entre o mundo do trabalho, as políticas públicas e as políticas educacionais, com base no que se configurava um modelo de formação de professores para atuar, não eram suficientemente compreendidas pelos professores de educação de ensino médio e Educação Profissional.

No atual contexto, compreendemos que o Modelo do ICE, cuja centralidade é o Projeto de Vida do estudante em um componente curricular com carga horária definida e encaminhamentos metodológicos para gerar resultados até o final da Educação Básica, faz parte de uma metodologia engessada e guiada por cadernos (manual de instruções) com foco na empregabilidade pautada em concepções meritocráticas.

O kit de oito Cadernos do ICE que compõem o Modelo Escola da Escolha orienta a aplicabilidade mecanicamente no CEEP-PJFFN. Mas, nenhum dos cadernos estão voltados para a formação do professor, o que causa estranhamento, porque além das condições estruturais e dos recursos didáticos, a formação dos professores se constitui como fator imprescindível para a aquisição dos saberes específicos de sua atuação.

No nosso entendimento ao longo desta produção, é de que a formação continuada dos professores é fator primordial para atuação nos CEEPs. De acordo com Araujo (2008), os professores precisam compreender os processos históricos seus contextos e as diferentes concepções-filosóficas, epistemológicas e pedagógicas para atuar sobre elas, mediar as relações de conflitos e orientar a produção do conhecimento numa perspectiva de totalidade.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PROFESSOR JOÃO FAUSTINO FERREIRA NETO-RN

Ao longo desta seção, serão discutidos aspectos que suscitam reflexões acerca da formação continuada dos professores, bem como a apropriação dos saberes inerentes a sua preparação para atuar no CEEP-PJFFN no exercício de suas práticas como complemento ao enfoque abordado na seção 2 desse trabalho. Para esse fim, buscamos as contribuições de Pimenta (2012) e Saviani (1997), que muito têm contribuído acerca dos saberes necessários à formação docente para a educação de Moura (2008) e Araujo (2008), autores que se dedicaram ao tema da formação docente para atuar na Educação Profissional (EP).

Pimenta (2012), construiu seu caminho com base em trabalho realizado nos cursos de licenciatura, por meio de uma 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 dentro de sala de aula, em processo permanente de reflexão sobre a sua prática.

Já os saberes do conhecimento são aqueles relacionados ao conteúdo historicamente construídos e que os professores precisam compreender de forma crítica e contextualizada para desenvolver a sua práxis.

Pimenta (2012), também chama a 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 que perpassam os conceitos das Ciências da Educação.

De acordo com a autora 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 permitem 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 ambos na constituição e ressignificação dos saberes na formação docente e as possíveis mudanças na metodologia de ensino.

Na concepção de Saviani (1997), os saberes são necessários para o trabalho docente, constituídos ao longo das formações inicial e continuada, em um processo de mobilização e reconstrução. Existindo cinco categorias de saberes, que são: disciplinar, didático-curricular, pedagógico, crítico-contextual e atitudinal.

De acordo com autor, o saber disciplinar é aquele inerente à cada disciplina. Agregado a esse saber, está o 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 a 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 se 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.

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 aos educandos e a 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.

Reiteramos que o autor propõe a formação docente para atuar na EPT em dois eixos específicos, a saber, um de aprofundamento da formação específica em cursos de pós-graduação *stricto sensu* e outro referente à formação didático-político-pedagógica e às especificidades das áreas de formação profissional que compõem a esfera da Educação Profissional.

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 de licenciatura 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.

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 do EPT.

Araujo (2008), apresenta uma discussão pertinente sobre didática da Educação Profissional, problematizando diferentes formas dicotômicas de se pensar a articulação entre teoria e prática nas estratégias formativas do docente que atua na modalidade, por considerar a unidade indissolúvel no exercício da prática.

De acordo com Araujo (2008), 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 às atividades de formação curriculares que vêm 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 com o autor, que esse tipo de formação não atende às necessidades dos professores para trabalhar com o currículo integrado à Educação Profissional. A integração não acontece porque as formações são fragmentadas por áreas de conhecimentos e os pressupostos teóricos muitas vezes não dialogam entre si. Sinalizamos que essas bases apresentam aspectos que diferenciam a formação do docente por área de atuação e modalidades de ensino e que não contribuem para a materialização da práxis na concepção do currículo integrado.

4.1 ESPECIFICIDADE DO CENTRO E CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

O CEEP-PJFFN localiza-se na cidade de Natal, capital do estado do RN, sob a jurisdição da 1ª Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC), situado na Rua Deputado Marcílio Furtado, nº 701, Bairro Pitimbu, Natal/RN. É uma instituição mantida pelo governo do Estado do Rio Grande do Norte (RN), gerenciada pela SEEC/RN. Foi criada pelo Decreto nº 25.881 de 17 de fevereiro de 2016, publicado no D.O.E. nº 13.622, de 18 de fevereiro de 2016, transformando-a em Escola de Tempo Integral, pelo Decreto nº 26.617, de 03 de fevereiro de 2017, e publicado no D.O.E. em 04 de fevereiro de 2017.

O referido CEEP começou a funcionar em 2017, ofertando os cursos técnicos em Meio Ambiente e em Nutrição e Dietética, com uma proposta de Ensino Médio Integrado em tempo integral. Inicialmente a proposta não havia sido elaborada para ser tempo integral, mas a partir de um convênio firmado pelo governo do Estado do Rio Grande do Norte por meio da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEEC) com o ICE, passou a ser tempo integral de acordo com Modelo Escola da Escolha ofertado.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEEP-PJFFN só foi construído em 2019, de acordo com a confirmação das falas dos professores que participaram da pesquisa. Essa demora está relacionada à conclusão do documento orientador Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), elaborado pela equipe da Prospere, cuja informação já consta na seção introdutória desse trabalho. Assim, compreende-se que o início do funcionamento do CEEP-PJFFN foi com

base no PIEP/RN, documento construído pela SEEC/RN, em 2015, e analisado na subseção (3.2).

De acordo com a análise dos Cadernos do ICE, na subseção (3.3), o número de registro identificado na unidade temática Tecnologia está direcionado para o Modelo de gestão, sem nenhuma menção aos núcleos tecnológicos, que são definidos como articuladores da proposta entre a base técnica e a base comum.

Essa mesma realidade acontece com as metodologias de apoio a aprendizagem e a formação para o trabalho, onde os componentes curriculares que possibilitam a integração do currículo que consta na matriz do curso não dialogam com a proposta do Modelo da Escola da Escolha. A proposta do ICE atribui a integração curricular a um componente curricular denominado de eletivas com 2 aulas semanais direcionadas a realização de projetos, ponto que daremos mais detalhes na subseção 2.2, nas vozes dos professores.

Compreendemos o currículo integrado a partir da articulação e coordenação que deve acontecer na escola através do planejamento por curso ou área de conhecimento integrando os conteúdos da base comum com os conteúdos da base técnica para construir o perfil de conclusão de curso do estudante de acordo com as competências e habilidades que consta no catálogo nacional de cursos técnicos e sua formação para o mundo do trabalho.

Na sequência apresentamos a estrutura curricular do CEEP que é organizado em períodos letivos de três anos, dispostos em regime seriado anuais e integrados, organizados por áreas de conhecimentos e núcleos politécnicos que compreende a Base Nacional Comum, parte diversificada e a formação técnica profissional. Os componentes curriculares da base técnica são definidos por núcleos articuladores e eixos integradores. A título de exemplo apresentamos na Imagem -1 a Matriz curricular do curso Técnico em Nível Médio em Meio Ambiente.



GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA, DO ESPORTE E DO LAZER
COORDENADORIA DE DESENVOLVIMENTO ESCOLAR – CODESE
SUBCOORDENADORIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – SUEP
SUBCOORDENADORIA DE ORGANIZAÇÃO E INSPEÇÃO ESCOLAR – SOINSPE

ESTRUTURA CURRICULAR - 2020
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO
CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM MEIO AMBIENTE NA FORMA ARTICULADA INTEGRADA AO
ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL - EIXO TECNOLÓGICO: AMBIENTE E SAÚDE
TURNOS: DIURNO

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E *PARTE DIVERSIFICADA	ÁREAS DO CONHECIMENTO E NÚCLEOS POLITÉCNICOS	COMPONENTES CURRICULARES	SÉRIES			TOTAL DE HORAS- AULA	TOTAL DE HORAS
			1ª	2ª	3ª		
	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	5	5	5	600	500
		Língua Inglesa	1	1	2	160	133:20
		Língua Espanhola	1	1	1	120	100
		Arte	1	1	1	120	100
		Educação Física	1	1	1	120	100
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	5	5	5	600	500
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Física	2	2	2	240	200
		Química	2	2	2	240	200
Biologia		2	2	2	240	200	
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	História	2	2	2	240	200	
	Geografia	2	2	2	240	200	
	Filosofia	1	1	1	120	100	
	Sociologia	1	1	-	80	66:40	
	SUBTOTAL		26	26	26	3.120	2.600
FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL	METODOLOGIAS DE APOIO À APRENDIZAGEM	Componentes Eletivos	2	2	2	240	200
		Estudo Orientado	1	1	1	120	100
		Avaliação Semanal	1	1	1	120	100
		Projeto de Vida	2	2	-	160	133:20
		Preparação Pós-Médio	-	-	1	40	33:20
		Práticas Experimentais	1	1	1	120	100
	FORMAÇÃO BÁSICA PARA O TRABALHO	Informática Básica	2	-	-	80	66:40
		Empreendedorismo	-	2	-	80	66:40
		Metodologia do Trabalho Científico	1	1	1	120	100
		Trabalho de Conclusão de Curso	-	-	2	80	66:40
	NÚCLEO TECNOLÓGICO	Educação Ambiental e Eco Turismo	3	-	-	120	100
		Gestão Organizacional e Segurança do Trabalho	2	-	-	80	66:40
		Sociedade, Cultura e Meio Ambiente	2	-	-	80	66:40
		Desenvolvimento Sustentável	2	-	-	80	66:40
		Gestão Ambiental	-	2	-	80	66:40
		Química Ambiental	-	2	-	80	66:40
		Microbiologia Ambiental	-	-	2	80	66:40
		Cartografia Ambiental	-	-	2	80	66:40
		Impactos Ambientais	-	3	-	120	100
		Saúde Pública	-	2	-	80	66:40
		Saneamento Ambiental	-	-	2	80	66:40
		Legislação Ambiental	-	-	2	80	66:40
		Manejo e recuperação de Área Degradaada	-	-	2	80	66:40
		SUBTOTAL		19	19	19	2.280
TOTAL SEMANAL DE HORAS-AULA		45	45	45	-	-	
TOTAL DE HORAS-AULA DO CURSO					5.400	-	
TOTAL DE HORAS DO CURSO						4.500	

Fonte – SUEP/SEEC/ RN - 2020.

Essa realidade distancia a proposta do ICE da proposta de currículo integrado das DCNEM, nas DCNEPTNM e o PIEP/RN, documentos analisados na subseção (3.1) e da própria matriz curricular do curso Técnico em Meio Ambiente, que foi construída pela SUEP/SEEC/RN a partir das orientações do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos.

De acordo com PPP/2019, a proposta pedagógica do CEEP-PJFFN está organizada em consonância com as DCNEP as quais favorecem a prática da integração, apontando para o reconhecimento da necessidade de uma Educação Profissional e Tecnológica integradora de conhecimentos científicos, experiências e saberes advindos do mundo do trabalho, possibilitando, assim, a construção do pensamento tecnológico crítico e a capacidade de intervir em situações concretas, de aprendizagem.

O Quadro 7 apresenta um demonstrativo dos resultados dos estudantes obtidos no período de 2017 a 2019, em relação aos matriculados e concluintes.

Quadro 7 – Demonstrativo das turmas e vagas ofertadas em 2017 com conclusão em 2019.

CURSOS (2017 A 2019)	TURMAS	VAGAS OFERTADAS	VAGAS OCUPADAS	CONCLUINTES %
Técnico em Nível Médio Meio Ambiente	2017 - 1 integral	40	39	35%
	2018 - 1 integral	-	21	52%
	2019 - 1 integral	-	18	45%
Técnico de Nutrição e Dietética	2017 - 2 integral	80	52	65%
	2018 – 2 integral	-	52	65%
	2019 – 2 integral	-	48	60%

Fonte – Sigeduc- SEEC/ RN fevereiro de 2021. Elaborado pela autora (2021).

De acordo com o demonstrativo no Quadro 7, o quantitativo de alunos que ingressaram no ano de 2017 e o percentual de concluintes, em 2019, no CEEP-PJFFN, é possível observar que não houve uma evasão muito acentuada considerando os desafios desse período de experiência de projeto piloto. Os resultados do Enem 2019⁹ foi bastante positivo, aprovou 52%

⁹ <https://enem2019.evolucional.com.br/>. Acesso em: 28 jun.2021.

dos alunos na UFRN. Na avaliação do Ideb, atingiu nota de 5.6 e no SIMAIS¹⁰ alcançou o primeiro lugar em Matemática e o segundo em Língua Portuguesa.

Nessa perspectiva, compreendemos que os resultados foram bem incentivadores, e que podem fomentar nos professores a busca por formação continuada que de fato venha de encontro a proposta de currículo integrado implantada no CEEP-PRJFFN, uma vez que a fase de implantação será realizada pela SEEC-RN, uma vez que o acordo de parceria com o ICE encerrou. A parceria seria uma experiência piloto pelo período de três anos, mas como o Modelo escola da Escolha não atendeu a proposta de currículo integrado implantadas nos CEEPs, tão pouco a formação continuada ofertada aos professores, a nova gestão que teve início em 2020 não renovou o acordo de parceria.

O SEEC/RN continua com a oferta de Currículo Integrado nos Centros que agora dos dez, oito já estão em funcionamento, junto com o Centro Jessé Pinto Freire (CENEP) e 58 (cinquenta e oito) Escolas que também ofertam EPT, totalizando 67 (sessenta e sete) instituições ofertantes em todo RN.

Assim, constatamos que as implementações estão sendo feita a partir da construção do Currículo Potiguar com base na BNCC, a proposta do novo Ensino Médio com os itinerários, considerando os pressupostos teóricos metodológico que orienta a construção da organização do Currículo do Ensino Médio e sua integração com a Educação Profissional.

4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: AS VOZES DOS SUJEITOS EM PONTOS E CONTRAPONTO

Essa subseção apresenta a análise das entrevistas semiestruturadas, com um roteiro de dezoito perguntas, direcionadas para o nosso objeto de estudo que é investigar se a formação continuada promovida pelo ICE aos professores do CEEP-PJFFN contribuiu para a implementação do currículo integrado.

As entrevistas foram realizadas na última semana de março e na primeira de abril no ano de 2020, por meio de videochamada, tendo em vista o contexto das medidas de restrição social ocasionadas pela COVID – 19, após os participantes assinarem o termo de consentimento livre e esclarecido. As transcrições ocorreram, e em seguida foram enviadas aos sujeitos para que cada participante pudesse analisar e conceder sua autorização e então darmos início à

¹⁰ Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional – tem como objetivo estratificar os resultados alcançados nas categorias (língua portuguesa e matemática) com o desempenho dos estudantes.

análise.

Os sujeitos da pesquisa são representantes da SEEC/RN, da gestão e dos professores do CEEP-PJFFN, no total de dez pessoas. Dentre os professores que participaram da pesquisa, tivemos dois da área propedêutica, que também atuam como coordenadores de área, um da disciplina Projeto de Vida, dois professores da área técnica, o vice-gestor, que durante os anos de 2018 e 2019 desenvolveu também a função de coordenadora pedagógica, e dois técnicos-pedagógicos da SEEC/RN, que fizeram parte da equipe de implantação do Modelo Escola da Escolha do ICE durante os três anos de projeto piloto.

No Quadro 8, apresentamos os sujeitos e os códigos a eles designados a partir de uma estrutura elaborada por nós para que favorecessem melhores possibilidades de análise e preservassem o anonimato dos participantes, de acordo com os princípios éticos da pesquisa com seres humanos.

Quadro 8 - Participantes da pesquisa, codificação e representação.

Nº	PARTICIPANTES	CÓDIGOS	REPRESENTAÇÃO
01	Técnico pedagógico	TEC013	SEEC-RN
02	Técnico pedagógico	TEC014	SEEC-RN
03	Vice-gestor	GE02	Gestão CEEP
04	Professor	PROF01	Área Propedêutica
05	Professor	PROF02	Área Propedêutica
06	Professor	PROF03	Área Propedêutica
07	Professor	PROF04	Área Propedêutica
08	Professor	PROFBT- 01	Área técnica
09	Professor	PROFBT- 02	Área técnica
10	Professor	PROFPV- 20	Projeto de Vida

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O participante TEC013 é formado em Pedagogia pela UERN, possui pós-graduação em Gestão Escolar, Formação de Educadores pela mesma instituição e mestrado em Ciências da Educação pela FACNORTE/PA. Trabalha na SEEC há 12 (doze) anos e acompanha as discussões sobre EP desde a elaboração da proposta inicial para a construção dos centros no ano de 2017.

O participante TEC014 tem Licenciatura e Bacharelado no Curso de História pela UFRN, com pós-graduação em Educação do Campo pela UFERSA e em Gestão Escolar pela UFRN. Trabalha na SEEC desde 2008 e há três (anos) faz parte da equipe pedagógica que acompanhou o processo de implantação da proposta pedagógica Escola da Escolha em tempo

integral nas escolas de Ensino Médio e nos (três) CEEPs, desde o seu início em 2017, junto à equipe do ICE e suas instituições parceiras.

O participante GE02 possui licenciatura em Pedagogia pela UFRN, com pós-graduação em Psicopedagogia Clínica Institucional pela IADERN. Tem 10 (dez) anos de experiência como professora da rede estadual, no município de Natal-RN, e atua na gestão do CEEP-PJFFN há (dois) anos.

O PROF01 é da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, é graduado em Língua Inglesa/Portuguesa pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e em jornalismo pela UFMA. Exerce a profissão de docente há quase 10 (dez), mas, com a EP, atua nos últimos (três) anos, lecionando inglês e informática nas turmas de 1º ano.

O participante PROF02 é formado em Filosofia (bacharelado e licenciatura) pela UFRN, tem mestrado em Estudo de Línguas pela UFRN e é estudante de Língua Latina pela mesma Instituição. Trabalha no CEEP há (três) anos, onde atuou também como coordenador da área de Ciências Humanas nos anos de 2018 e 2019. Sua experiência na educação entre gestão e sala de aula compreende (seis) anos.

O participante PROF03 leciona na Área de Matemática e suas Tecnologias e é graduado em Matemática na modalidade EAD pela Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS). Concursado pelo RN, ingressou no CEEP em 2017, mas já tinha experiência com a EP em instituições privadas e contrato temporário na Escola Agrícola de Jundiá/UFRN.

O participante PROF04, da área de Ciências da Natureza, possui formação em Ciências Biológicas pela UFRN, Especialização em Gestão e Auditoria Ambiental (Universidade Cruzeiro do Sul/SP) e mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (UFRN). O participante leciona seis componentes curriculares no CEEP: Biologia, Estudo Orientado, Projeto de Vida, avaliação semanal, Eletivas, Coorientação de TCC, e há (um) ano exerce a função de coordenador da área de Ciências da Natureza.

Os participantes da base técnica são professores contratados por meio de processo seletivo simplificado pelo período de um ano, com possibilidade de prorrogação de contrato por mais um ano. Consideramos importante destacar, que os professores que participaram da entrevista foram os que estiveram no CEEP por dois anos.

O participante PROFBT-01 possui graduação em Engenharia de Alimentos pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestrado em Ciência e Tecnologia de Alimentos, doutorado em Engenharia Química pela mesma instituição. Sua contratação pela SEEC/RN compreendeu o período de dezembro de 2017 a dezembro de 2019. Sua atuação como professor no CEEP foi permeada por grandes desafios. Quando assumiu, em 2017, teve que lecionar nos

dois cursos e chegou a ministrar 12 (doze) disciplinas e encaminhar trabalhos aos alunos para que fosse suprida a carga horária do período dos componentes da base técnica que estavam sem professor.

O participante PROFBT-02 possui graduação no curso de Tecnologia em Gestão Ambiental, pela Universidade Potiguar (UNP), graduação em Ciências Biológicas, Bacharelado e licenciatura, pela UFRN, Especialização em Gestão Ambiental, pelo IFRN, e Mestrado em Ecologia pela UFRN. Atuou como professor contratado no curso de Meio Ambiente durante os anos 2018 e 2019.

O PROFPV-20 possui graduação em Letras com habilitação em língua Espanhola, pela UFRN, Mestrado em Estudos da Linguagem pela mesma Universidade. Trabalha no CEEP desde 2017 e com o Projeto de Vida desde 2018. Atua como professor há (seis) anos. No CEEP leciona os componentes Projeto de Vida, Pós-médio, e com o componente Coordenação de Área e Coorientação dos Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCCs).

a) A voz da Subcoordenadoria da Educação Profissional da Secretária do Estado da Educação e Cultura

Procederemos nesta seção à análise das entrevistas realizadas com os participantes da SEEC, aqui denominados pelos códigos TEC013 e TEC014. O técnico TEC013, conforme já informamos, acompanha as discussões sobre Educação Profissional desde a elaboração do projeto inicial para a construção dos dez centros, que teve início em 2007, com o Programa Brasil Profissionalizado.

O participante TEC014 faz parte da equipe pedagógica da SUEM/SEEC/RN e acompanhou o processo de implantação da proposta pedagógica Escola da Escolha em tempo integral, nas escolas de Ensino Médio Integral e nos CEEPs desde o seu início em 2017, junto à equipe do ICE e suas instituições parceiras.

De acordo com Bardin (2016), que é a fala e as significações que diferenciam a análise de conteúdo da análise linguística. Segundo a autora, “A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. A linguística é o estudo da língua, a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades por meios das mensagens” (BARDIN, 2016, p. 50). Assim, construímos os resultados a partir das falas dos sujeitos entrevistados de acordo com as categorias de análise, que vale lembrar: Currículo integrado, Formação de professores.

Segundo o TEC014, a formação dos professores ofertada pelo ICE foi direcionada a todas as equipes (professores, gestores e coordenadores pedagógicos) das escolas de Ensino Médio Integral e dos CEEPs, tendo como base os fundamentos do Modelo Escola da Escolha, do ICE, seguindo um cronograma preestabelecido para o ano letivo de 2017, realizado em parceria com os institutos, STEM Brasil e IQE¹¹, contendo a seguinte pauta:

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 (TEC014, 2020).

Já o participante TEC013 apresenta uma resposta divergente. Afirma que a formação dos professores foi realizada com uma semana de duração direcionado apenas para os professores do quadro efetivo da base comum e parte diversificada das escolas de Ensino Médio que passaram a funcionar em tempo integral e mesmo os CEEPs tendo sido incluído com a oferta de tempo integral os professores da base técnica não puderam participar da formação, porque não possuíam matrícula efetiva no Estado, eram contratos temporários, fato que:

acarretou 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 (TEC013, 2020).

Acrescentando, diz que os ciclos de acompanhamento aconteciam em consonância com o modelo da proposta, avaliar a implantação com foco às metodologias de êxito. “[...] As formações não incentivam para o desenvolvimento de projetos integradores, através de núcleos articuladores com as disciplinas da base técnica” (TEC013, 2020).

¹¹ A **STEM Brasil** oferece formação exclusiva, com metodologia própria, aos professores que atuam nas áreas de Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática (STEM) em escolas públicas. *Site:* <https://stembrasil.org/>.

Instituto Qualidade no Ensino (IQE), funciona através de parcerias com o objetivo de oferecer educação de qualidade. Para isso, atua em três frentes: implantação e acompanhamento de programas voltados para a gestão da direção e coordenação pedagógica e requalificação dos professores/educadores e avaliação de aprendizagem dos alunos.

A partir dessas falas, o nosso entendimento é de que as respostas dos representantes da SEEC/RN sobre a formação continuada e os ciclos não convergem entre si, quando um técnico afirma que houve e cita o cronograma das ações anual (que seria o monitoramento), o outro técnico confirma que de fato houve, mas que não incluiu os professores da base técnica e que o acompanhamento/monitoramento que acontecia a cada bimestre estava direcionado para avaliar os resultados da implantação do Modelo com foco nos resultados e não para contribuir com a formação dos professores visando à integração das práticas na Educação Profissional.

Considerando todos os aspectos e principalmente no tocante à formação continuada dos professores, concordamos com Machado (2008, p. 18), quando a autora afirma ser necessário que o professor da Educação Profissional seja “capaz de permitir que seus alunos compreendam de forma reflexiva e crítica o mundo do trabalho, dos objetos e dos sistemas tecnológicos dentro dos quais estes evoluem”.

Araujo (2008), também defende a concepção de que o papel do professor não deve ser o 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 conflito e orientar a produção do conhecimento.

Concordamos com as concepções teóricas citadas pelos autores, pois o nosso entendimento é que os professores são os verdadeiros atores desse processo de mediação na construção dos saberes junto aos estudantes, portanto, a formação deveria ter incluído os professores da base técnica considerando que o currículo é integrado à Educação profissional e a práxis requer que as atividades sejam desenvolvidas compreendendo a materialização da totalidade.

Em relação as categorias Currículo Integrado e Formação Humana Integral TEC014, não respondeu às perguntas relacionadas: a) como você compreende o currículo integrado na prática? E com base nas suas concepções, como deveria ser a formação de professores/coordenadores para atuar no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em tempo integral?

Considerando a relevância dessas categorias para a compreensão da aplicabilidade do currículo integrado, o nosso entendimento é de que há um distanciamento do sujeito entrevistado em relação ao entendimento sobre a concepção de currículo integrado e formação humana integral, uma vez que ele compõe a equipe de implantação da proposta do ICE na SEEC/RN. Portanto, como era possível fazer o acompanhamento/monitoramento do Modelo Escola da Escolha sem compreender a definição da proposta de currículo integrado adotada nos CEEPs.

O participante TEC013(2020) compreende “o currículo integrado na perspectiva da formação politécnica e omnilateral dos educandos, define os princípios e finalidades da educação escolar, considerando as dimensões da formação humana integral” [...]. Em relação à segunda pergunta, ele faz uma crítica à proposta do Modelo Escola da Escolha, dizendo que:

há uma desintegração nos processos formativos promovidos pelas instituições parceiras, considerando que as formações são voltadas para as metodologias de êxito, ou parte diversificada da estrutura curricular, e estas quando dialogam, é somente com os componentes da base nacional comum, deixando de dialogar com o eixo tecnológico dos cursos técnicos integrados, inclusive os professores da formação técnica não participavam dos processos formativos promovidos pelas instituições parceiras (TEC013, 2020).

Diante do exposto, compreendemos que a concepção do TEC013 sobre currículo integrado dialoga com os pressupostos teóricos desta pesquisa, as DCNEM/DCNEPTNM. O PIEP/RN que, segundo Ramos (2008), concebe o currículo integrado 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 a ressignificação das práticas pedagógicas dos professores, criando, assim, os espaços de aprendizagens necessários à formação omnilateral dos estudantes.

A autora acrescenta ainda que “a oferta do ensino médio com a educação profissional, caso não esteja sustentada por uma concepção de formação omnilateral, é extremamente frágil e não lograria mais do que suas finalidades formais” (RAMOS, 2008, p. 13).

Essa ausência de integração até aqui constatada através das falas dos sujeitos sobre a proposta de currículo integrado e a formação dos professores da base técnica acarreta prejuízo para a formação do estudante, principalmente e sobretudo em relação aos princípios da formação humana integral.

Em relação à categoria Trabalho como Princípio Educativo, o TEC014 compreende esse conceito a partir da proposta do ICE, que define o trabalho como uma das premissas do Projeto de Vida no Modelo Escola da Escolha, quando diz que:

preparar o jovem para o exercício de uma profissão, contribuindo para sua inserção no mercado de 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 (TEC014, 2020).

O TEC013 (2020), responde que “o trabalho deve ser compreendido como um princípio educativo que está além da formação para o mercado. Para tanto, é relevante que se reconheça a importância da integração dos conhecimentos e das práticas pedagógicas, nos processos de ensino-aprendizagem [...]” Compreendemos que essa concepção está de acordo com a concepção que está posta nas DCNEM/DCNEPTNM e o PIEP/RN e pressupostos teóricos que defendem o trabalho com princípio educativo na formação humana integral do estudante, fator que independe do trabalho educativo em tempo integral, enquanto a concepção do TCE014 vai ao encontro da concepção do Modelo do ICE que limita a formação técnica ao mercado de trabalho e ao projeto de vida do estudante.

O nosso entendimento sobre o trabalho como princípio educativo tem como base a concepção de Gramsci (2000), que defende o trabalho como princípio educativo em suas dimensões ontológica e histórica, fundamentos que da 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. A autonomia no desempenho de suas funções cria possibilidades de contribuir para as transformações e promover as mudanças com melhores condições de trabalho nos espaços onde atuam.

O nosso entendimento dialoga com a concepção do autor no tocante à formação do estudante tendo o trabalho como princípio educativo numa perspectiva de formação humana integral. Realidade que não se materializa no Modelo da proposta do ICE em relação a nenhuma das categorias analisadas deixando evidente um distanciamento entre a proposta de formação continuada do Instituto oferecida aos professores e a apresentada nas DCNEM, nas DCNEPTNM e no PIEP/RN.

b) A voz dos gestores

Durante a nossa pesquisa empírica, recebemos a colaboração do gestor aqui denominado de GE02, que atua no CEEP-PJFFN, compondo a gestão por dois anos e, durante os anos de 2018 e 2019, também atuou como coordenador pedagógico. Realidade que, segundo ele, se caracterizou com um desafio enfrentado pela gestão, quando tinha que exercer tal função em várias situações, inclusive conduzir os encontros de planejamentos e participar das etapas de formação ofertadas pelo ICE aos coordenadores para poder fazer a mediação junto aos professores sobre orientações consideradas necessárias para a aplicabilidade do Modelo Escola da Escolha.

Sobre a categoria formação de professores, percebemos algumas contradições, como, por exemplo, quando diz que “houve várias formações, oferecidas pela SEEC/RN, ICE e Instituto Sonho Grande.¹² Eram formações que duravam 3 dias, com participação ativa de todos, eram ótimas” (GE02, 2020).

Mas quando perguntamos sobre como deveria ser a formação de professores/coordenadores para atuar no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em tempo integral, ele responde “é bem interessante as formações, no entanto, acho que deveriam ser renovadas constantemente para não ficar na mesmice” (GE02, 2020). Resposta que não dialoga com a anterior e evidencia uma falta de clareza quanto à organização dos argumentos para a definição da formação oferecidas pelo ICE aos professores.

Quando perguntamos se considerava a formação continuada dos professores relevante para o exercício da docência, ele diz: “importantíssima para o nosso cotidiano, principalmente porque, no tempo integral, tudo acontece intensamente, e muitas vezes surgem dúvidas de como agir, que são sanadas ou pelo menos temos um direcionamento de como proceder”.

Essa resposta nos dá o entendimento de que a formação continuada está relacionada a receber instruções para executar a metodologia de acordo com as premissas da proposta de tempo integral do ICE. Aspectos que se assemelham ao tecnicismo, concepção abordada na seção (2.1) desse trabalho.

Em outro momento da entrevista, perguntamos sobre quais são os princípios educativos que norteiam a proposta pedagógica do Centro e a formação dos professores/coordenadores? GE02 diz que é a “corresponsabilidade, formação continuada e protagonismo juvenil”. Situação que evidencia a falta de clareza da proposta em relação às premissas e princípios, porque, de acordo com os cadernos do ICE, os princípios da proposta são: protagonismo, os quatro pilares da educação, a pedagogia da presença e a educação interdimensional. As premissas são: protagonismo, formação continuada, excelência em gestão, corresponsabilidade, replicabilidade e educação profissional e tecnologia.

Compreendemos que os princípios e premissas que integram os pressupostos do Modelo não estão em consonância com as DCNEM, as DCNEPTNM e o PIEP/RN, eles apenas citam, mas partem de princípios distintos. Vale ressaltar que os documentos analisados não usam o termo premissas e sim finalidades/princípios.

¹² - Instituto Sonho Grande, tem como missão proporcionar a igualdade de oportunidades para todos por meio da oferta de uma educação pública de excelência. Apoia a proposta de Ensino Médio em tempo Integral do Modelo Escola da Escolha do ICE.,

Ainda sobre a formação de professores, perguntamos à GE02 se a formação pedagógica ofertada pelo ICE atendeu às necessidades dos professores/coordenação/gestão e compreensão da proposta Escola da Escolha? A resposta foi, “sim, depois fomos sendo moldado de acordo com a nossa realidade”. Esse termo “moldando” causa uma certa preocupação, em relação ao compromisso com a formação docente. O entendimento que temos é que esse termo estaria relacionado à formação por meio da reflexão sobre a própria prática, como preconiza o pragmatismo estrutural, ancorados no modelo de competências e habilidades que influenciou fortemente as práticas na década de 1990.

Tal situação, de acordo com Curado Silva (2020), “revela uma perspectiva de formação que visa ao domínio de competências e habilidades, em termos da atuação docente, por meio das quais o docente é capacitado para realizar de forma eficaz o processo de ensino, num processo de formação diretamente na prática, isto é, na área de atuação profissional” (CURADO SILVA, 2020, p. 108).

Nosso entendimento se contrapõe a essa concepção apresentada pelo GEO2 em relação à forma como ela concebe a formação de professores, restringindo a um aprender fazendo diante dos desafios no espaço institucional, cuja proposta curricular que norteia o ensino é de currículo integrado que defende a formação humana integral e o trabalho como princípio educativo. (3.1 e 3.2)

Sobre a categoria currículo integrado, dentre outras questões, perguntamos, em quais situações do trabalho pedagógico você acha que há integração curricular? Ele falou “principalmente nas eletivas, onde unimos dois ou mais professores em um componente curricular criada para aquele momento, que poderá ser repetida, mas em intensidades totalmente diferentes [...]”. De acordo com essa definição do que sejam eletivas, e como acontece, não conseguimos encontrar elementos que se alinhem ou aludem à definição de currículo integrado. Para Curado Silva (2017, p. 12-13), é preciso:

identificar uma fundamentação consistente, tanto teórica quanto epistemológica, que possa conferir ao professor a capacidade de compreender e atuar na dimensão técnica, estética, política e didática na concretização de uma educação para a emancipação e autonomia do ser humano.

Concordamos com a autora, o nosso entendimento é de que o currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem, criando possibilidades de que os conceitos sejam apreendidos numa perspectiva de totalidade e concretude sobre os fundamentos que buscam explicar, compreender, produzir o conhecimento.

A integração deve acontecer através dos núcleos de articulação da base comum com a base técnica e os eixos integradores e não apenas em situações pontuais com a realização de projetos abordando determinados temas.

Sobre as eletivas, compreendemos que se caracterizam mais como a interdisciplinaridade do que como a integração curricular. A interdisciplinaridade busca a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados por áreas de conhecimento tendo como objetivo possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer a realidade e se apropriar do conhecimento (RAMOS, 2008).

Durante a entrevista, buscamos saber do gestor o que era para ele a Educação Profissional. Ele diz que é “a teoria das principais situações que os alunos enfrentarão em seu cotidiano profissional, que será aliado, posterior, às suas práticas” (GE02, 2020). Resposta que apresenta relação com a proposta do ICE que defende o projeto de vida do estudante como fator determinante para sua formação e inserção no mercado de trabalho, associado a um discurso que pode contribuir para o crescimento e produtividade dentro da sociedade.

Compreendemos que a Educação Profissional integrada à Educação Básica, possibilita ao estudante uma formação que o prepara para a vida e para o mundo do trabalho e não especificamente para o exercício de uma função no mercado de trabalho. Nossa compreensão tem respaldo na concepção de Ramos (2008, p. 6), quando diz que “é preciso, então, construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana”.

Sobre a categoria formação humana integral, não encontramos em nenhum momento, durante a realização da entrevista, elementos que nos conduzissem a uma análise. Essa ausência compromete a materialização do currículo integrado à Educação Profissional a partir do que está posto nas DCNEM nas DCNEPTNM e o PIEP/RN é pensar na formação do estudante numa perspectiva da formação humana a partir das dimensões da ciência, do trabalho, da cultura e da tecnologia.

Assim, ao analisar a entrevista de GE02, que representa a gestão do CEEP-PJFFN, é possível perceber que a formação continuada ofertada pelo ICE aos professores para atuar com o Ensino Médio integrado à Educação Profissional em tempo integral, através do Modelo Escola da Escolha, cuja centralidade é o projeto de vida, embasado pelos princípios do protagonismo juvenil, dos quatro pilares da educação para o século XXI, da pedagogia da presença e da educação interdimensional, está distante da formação posta nas

DCNEM/DCNEPTNM e no PIEP/RN que têm como pressupostos uma proposta de currículo integrado na perspectiva da formação humana integral do estudante.

c) A voz dos professores

As vozes dos sete professores aqui representadas por quatro da área propedêutica, dois da base técnica e um do projeto de vida, contribuem para a conclusão dessa etapa da produção, bem como, dos achados da pesquisa. A materialização de suas vozes juntamente com as dos demais sujeitos nos possibilita o rigor necessário para a sistematização dos resultados.

Com a categoria Formação de Professores, tomando como base a pergunta inicial, buscamos saber se houve formação específica para atuar como professor/coordenador de área no CEEP-PJFFN com o currículo integrado em tempo integral.

Os sujeitos mencionaram que houve a formação no início de 2017 sobre o Modelo da proposta Escola da Escolha do ICE, com direcionamentos para as áreas de conhecimentos da base comum, parte diversificada e Projeto de Vida, mas nada que fosse referente à base técnica. Sobre isso o PROF04 assim se expressa: “como professor de Biologia, recebi formação do Instituto STEM BRASIL¹³, mas não participei de nenhuma formação para coordenador de área, apenas algumas orientações dos professores que haviam atuado antes de mim, que também não receberam nenhuma formação” (PROF04, 2020).

Conforme já explicitamos, o ICE iniciou a parceria com a SEEC/RN em 2017. Se a primeira formação ocorreu no início do ano, logo não houve formação para coordenador de área, o que nos permite concluir que os professores tanto da função citada, como os da base técnica, trabalharam sem a formação direcionada para sua atuação de acordo com a proposta do Modelo Escola da Escolha.

Recebem formação/orientações aligeiradas de colegas (que eles chamam de multiplicadores) que receberam algumas orientações ou construíram com a leitura do material e repassaram aos professores. Assim, os professores aprendem fazendo na prática, formação pedagógica que se assemelha com a proposta do conhecimento prática (discussão da seção 2.2), que tem como princípio o desenvolvimento de competências e habilidades a partir de um processo de ensino com ênfase na prática.

Os professores PROFBT-01 e PROFBT-02 afirmam ter recebido apenas orientações sobre o Modelo do ICE de como deveria ser desenvolvido. Segundo o PROFBT-01, “[...] a

¹³- Instituto parceiro do ICE, para realizar as formações da proposta Modelo Escola da Escolha.

formação foi sobre o Modelo pedagógico da Escola da Escolha, através de palestras e discussões, apresentando a importância do Projeto de Vida, falando sobre estratégias para o Estudo Orientado, Componentes Eletivos, etc” (PROFBT-01, 2020).

PROFBT-02, explicitamente, afirma que não teve formação para trabalhar com o currículo integrado, como se pode observar no trecho a seguir: “não, não teve formação específica, pra atuar como professora com o currículo integrado, na verdade eu tive apenas a vivência como aluna da graduação, no curso de Ciências Biológicas que foi voltado para o ensino convencional” (PROFBT-02).

Os PROFBT-01 e PROFBT-02 falaram que no final de 2019, houve um seminário formativo de Educação Profissional da Rede Estadual, organizada pela SEEC/RN e realizada na Escola de Governo para os professores dos CEEPs: “o qual contou com palestras sobre a Educação Profissional, relatos de experiências e mesas de discussão sobre Concepções e Práticas Pedagógicas, além de algumas orientações sobre o Trabalho de Conclusão de Curso.” (PROFBT-02, 2020). No referido seminário houve uma palestra sobre currículo integrado, ministrada por alunas do mestrado do Programa de Pós-Graduação da Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)¹⁴.

De acordo com o PROFPV-20, não houve formação para a base técnica, mas havia bastante ênfase na formação para a disciplina de Projeto de Vida, uma vez que o professor poderia, a qualquer momento, lecionar esse componente curricular. Ele fala:

a formação que a gente faz é com tudo referente ao integral, mesmo que eu não dê aula no Projeto de Vida, a ideia é que haja uma mudança, vez ou outra o professor passe pela experiência de conhecer o Projeto de Vida para se integrar ao modelo, então todo professor tem que ter noção e ciência do Projeto de Vida. Mas a parte do técnico não há (PROFPV-20, 2020).

O nosso entendimento é de que a formação deveria ser proporcionada a todos os professores principalmente aos da base técnica, para atuar com o currículo integrado à Educação Profissional, em tempo integral, não só direcionado à disciplina Projeto de Vida. Entendemos que é preciso desenvolver um esforço no sentido de abranger a diversidade formativa dos docentes que atuam e poderão atuar na Educação Profissional (MOURA, 2014). Assim, o professor terá a autonomia para realizar a transposição didática e articular os conhecimentos

¹⁴ Eusamia Passos; Lúcia Monteiro e Roseane Idalino.

necessários na formação omnilateral do estudante, como consta nessa seção na parte da subseção (4.1).

Os professores entrevistados foram unânimes em suas respostas quando perguntamos como eles compreendiam a formação continuada, como se dá no espaço do CEEP-PJFF e se eles se sentiam envolvidos por essas ações (estudos, oficinas e reuniões).

Em relação à primeira pergunta, todos reconhecem que a formação continuada é importante e necessária. Quanto à segunda pergunta, também houve unanimidade em dizer que não houve reuniões pedagógicas e estudos como espaço de formação continuada. Acontecia apenas repasse de informações entre um intervalo de aula e outro. Eles atribuíram essa lacuna ao fato de não ter coordenação pedagógica no CEEP nesse período e a função ser exercida pela vice-gestora.

PROFBT-02 afirma, “Não tive muitas reuniões pedagógicas. [...] 2018 e 2019, não tinha coordenador pedagógico. Então as atividades que eram realizadas, eram distribuídas com o gestor e com os professores articuladores. [...] Essa foi uma deficiência que a gente percebeu.” (PROFBT-02, 2020).

PROF02 também diz que “praticamente não existe reunião pedagógica, devido à carga de trabalho [...] Em algumas circunstâncias específicas é chamada a atenção para algumas práticas preconizadas no modelo curricular e de gestão proposto, mas muitas vezes reuniões com caráter de urgência e não regulares” (PROF02, 2020). Ele acrescenta que “o Estado precisaria fazer um diagnóstico para poder ter um levantamento de dados e fazer as formações, para atender à realidade do nosso Centro, que é uma loucura o currículo. [...] É preciso planejar considerando a nossa realidade” (PROF04, 2020).

A partir dessas falas, compreendemos que os professores não se sentem envolvidos a participarem dos encontros pedagógicos da forma que vem acontecendo no CEEP, como também com a formação ofertada pelo ICE, quando solicita que a SEEC/RN façam um levantamento de necessidades/prioridades para ofertar as formações.

Concordamos que realmente a carga horária de 4.500 horas é muito intensa e outras atividades pedagógicas no espaço escolar requer um comprometimento por parte de todos os envolvidos, o que não significa dizer que temos de negligenciar nenhuma das etapas do processo ensino e aprendizagem.

Principalmente quando os ciclos de acompanhamentos/monitoramentos realizados pelo ICE/SEEC/RN não chegam até os professores, como afirma o PROF01(2020) dizendo que: “a não ser que alguém da secretaria venha conversar conosco, que isso que eles fazem constantemente, vão à escola ver o funcionamento, verificar o cumprimento do Modelo.

Só não conversam conosco, gostaríamos muito”. Esse depoimento deixa claro que os ciclos são direcionados para a implementação do Modelo de gestão da proposta. De acordo com a análise dos cadernos do ICE (2016), material analisados na seção (3.3) a proposta segue um padrão empresarial, que restringe o papel do professor/educador a um mero executor de tarefas, característica semelhante ao modelo tecnicista.

Outra pergunta que consideramos importante trazer para a nossa análise foi sobre como deveria ser a formação de professores/coordenadores para atuar no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em tempo integral. As respostas nos trouxeram vários elementos suscetíveis de análise, como as que destacamos, por exemplo, do PROFBT-02 que afirma “[...] acredito que os professores, os coordenadores e todo mundo que compõe o ambiente escolar precisa passar por uma capacitação pedagógica mais específica”.

O PROFBT-01 concorda com o colega PROFBT-02 e especifica que a formação continuada deve se dar “[...] com encontros semestrais, reuniões periódicas, cursos de capacitação, auxílio na elaboração de materiais, aulas de campo, aulas práticas, elaboração de TCC, dentre outras especialidades” (PROFBT-01, 2020).

O PROF03 ressalta que o formato do Modelo da Escola da Escolha, “não funciona para a escola profissional técnica da forma que está, tem que ser revisto urgentemente”. Para o PROF04, que também atua como coordenador de área, deve haver uma formação para todos e adequar o currículo definindo papéis, porque a atuação de um coordenador de área dentro do CEEP é diferente da atuação no Ensino Médio regular.

Ele afirma: “a gente tem que entender que além das atribuições da parte diversificada e BNCC, tem os cursos técnicos. Eu, como coordenador de área do CEEP-PJFFN, preciso primeiro saber nessa função, quais são as minhas atribuições, e como posso fazer para realizá-las” (PROF04, 2020). Concordamos com a concepção do professor, de que as funções do coordenador de área no CEEP-PJFFN sejam diferentes das funções de um coordenador que trabalhe em uma Escola de ensino regular, uma vez que o currículo é integrado.

Já o PROFPV-20 compreende que “é muito mais do perfil do professor voltado pra coisas diferentes, dinâmico, inovador, que saiba conversar se colocar no lugar do outro, do que aquele professor mais certinho, que vai sempre na linha dele e não muda, não consegue se adaptar”.

A partir da análise das respostas referentes à categoria formação do professor é possível observar a insatisfação sobre a formação ofertada pelo ICE e a que de fato os sujeitos entendem que deveriam ter recebido para atuarem no CEEP com a oferta de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em tempo integral.

Na categoria Currículo Integrado, buscamos analisar duas perguntas de nossa entrevista.

Primeira: a formação dada pelo ICE fomenta a participação em projetos integradores/interdisciplinares? E de que forma? Na segunda, buscamos saber em quais situações do trabalho pedagógico. O professor acha que houve integração curricular.

Em relação à primeira pergunta, o PROF04 responde:

eu acredito que incentiva sim, e eu acho até uma coisa bem bacana mesmo essa ideia do coordenador de área, para a escola no geral mesmo... e outra forma que faz essa integração e interdisciplinaridade são as eletivas, é um horário que tem um componente curricular para o professor desenvolver projeto, é o que o professor já fazia, só que agora tem 2 horas aulas para o professor fazer isso (PROF04, 2020).

As respostas das duas perguntas se aproximam, como, por exemplo, na voz do PROF02, que afirma que a proposta do Modelo do ICE e a formação dada aos professores contribui muito pouco para promover as atividades do currículo integrado e que “o principal instrumento de integração são as disciplinas eletivas que desfrutam de bastante sucesso entre os alunos. [...] considerando o contexto escolar a realização desses projetos ainda é muito limitada, infelizmente” (PROF02, 2020).

Já para o PROF03, não são só nas eletivas não, “a gente teve projetos com integração de vários componentes curriculares [...] Infelizmente muitas coisas ficaram apenas no papel porque nossos laboratórios não funcionam, não têm nada, só as paredes” (PROF03, 2020).

Nessa última resposta, compreendemos que o professor se referia aos equipamentos dos laboratórios, pois até o momento dessa entrevista ainda não haviam sido equipados. Realidade que sem dúvidas dificulta todo o processo de ensino e pesquisa para a sistematização/produção do conhecimento.

Sobre a segunda pergunta, de acordo o PROFBT-01 acontece a integração curricular “quando há uma parceria entre professores através de um planejamento integrando aos seus componentes curriculares, como a realização de aulas práticas no laboratório, de campo, palestras, exposições, além da participação nos componentes eletivos” (PROFBT-01, 2020).

Ainda sobre as eletivas, vale registrar a fala do PROF01 sobre integração curricular, quando menciona como exemplo, “uma eletiva, a Química do Amor, desenvolvida pela professora de Química e pela professora do curso de Nutrição e Dietética. Elas trabalharam os elementos químicos do amor e o professor de Filosofia, os sentimentos” (PROF01, 2020).

Entendemos, que esse tipo de projeto se caracteriza como a interdisciplinaridade. Com base na concepção de Fazenda (1993), o trabalho interdisciplinar é um desafio de superar visões fragmentadas entre disciplinas e romper barreiras entre teoria e prática, o que é comum

acontecer em alguns cursos e currículos escolares.

Assim diante das falas dos entrevistados e da definição da autora, compreendemos que a realização dessas eletivas/projetos interdisciplinares são importantes no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, mas não atende aos princípios do currículo integrado que, de acordo com Ramos (2012), considera a concepção de homem como ser histórico-social que age sobre a natureza, e nos remete a uma realidade que epistemologicamente nos faz compreender o conhecimento numa perspectiva de construção estruturante da realidade concreta.

Sobre a categoria trabalho como princípio educativo, fizemos três perguntas: Quais os princípios educativos que norteiam a proposta pedagógica do Centro e a formação dos professores/coordenadores?

E para você, o que é Educação Profissional? Em relação à primeira pergunta, três professores não souberam responder e um confundiu com o objetivo, mesmo depois de receber explicação sobre a pergunta. O PROFBT-01 apresentou uma compreensão de acordo com a formação que o ICE oferece, explicando que “o protagonismo, os quatro pilares da educação, a pedagogia da presença e a educação interdimensional; [...] são seguidos de uma maneira mais geral, tendo em vista nem sempre ser possível se fazerem presentes” (PROFBT-01, 2020).

O PROF04 fala que “até 2018, se a gente não dissesse que os princípios educativos era protagonismo e Projeto de Vida, a gente quase apanhava. Mas a base de qualquer Projeto Político Pedagógico, para mim, tem que ser a formação cidadã” (PROF04, 2020). Essa resposta apresenta um paradoxo com a formação ofertada aos professores dos CEEPs por uma instituição contratada, cuja proposta pedagógica diverge da proposta do contratante.

As DCNEM, as DCNEPTNM e o PIEP/RN apresentam princípios que defendem a formação para a vida e tem como um de seus fundamentos o trabalho como princípio educativo, enquanto o Modelo Escola da Escolha do ICE apresenta princípios voltados para uma formação individualista e com foco no projeto de vida do estudante.

Diante da análise, mais da metade dos participantes (57,14%) dizem não saber sobre os princípios que norteiam a proposta do Modelo do ICE que embasam a formação continuada dos docentes de uma instituição de ensino, e a formação ofertada aos professores não está em consonância com os princípios que preconizam os documentos oficiais, por isso, é preciso reconhecer a necessidade de realizar implementações/intervenções que solucionem esses problemas.

Em relação à compreensão dos professores sobre o trabalho como princípio educativo a partir da definição dos docentes sobre Educação Profissional, 50% dos entrevistados dizem que

é uma modalidade de ensino que visa formar para o mercado de trabalho. Os outros 50% apresentam uma concepção voltada para o mundo do trabalho e sua diversidade, considerando a formação integral, como expresso na fala do professor PROF04, 2020: “[...] quando eu penso na educação profissional, para mim é formar um profissional [...] que seja cidadão, que entenda seus direitos, seus deveres e saiba intervir na realidade” (PROF04, 2020).

Compreendemos a Educação Profissional de acordo com o Art. 6º, das DCNEPTM, que preconizam, no inciso IV, a articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo (BRASIL, 2013).

Na categoria formação humana integral, as respostas dos sujeitos ao longo da entrevista não oferecem elementos constitutivos que nos possibilitem uma análise. Realidade detectada também na seção (3.3), durante a análise dos cadernos do ICE nas unidades temáticas, não foi encontrado nenhum registro sobre currículo integrado, cujo princípio é a formação humana integral.

Compreendemos durante essa etapa de análise das entrevistas dos professores que a formação ofertada aos docentes para atuar no CEEP-PJFFN não atendeu à necessidade, uma vez que a proposta de currículo integrado posta nas DCNEM, nas DCNEPTNM e no PIEP/RN, não dialoga com o Modelo da Escola da Escolha do ICE implantado por meio do acordo de cooperação da SEEC/RN com o Instituto.

Deste modo, a análise das concepções dos sujeitos pesquisados revela que a proposta de ensino médio integrado não é compreendida pelos docentes e gestores como uma forma de ensino que pode se fundamentar tanto na concepção de formação humana integral, indispensável à sua participação cidadã, quanto na concepção de formação para o mercado, como evidencia a concepção do Modelo do ICE.

4.3 ENTRECRUZANDO VOZES: UM DIÁLOGO ENTRE O OFICIAL E O REAL

De acordo com o suporte teórico metodológico que norteia as bases conceituais dessa pesquisa, defendemos que a formação continuada 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. Nessa perspectiva, apresentamos o Quadro 9 que contém uma síntese, entrecruzando as vozes dos sujeitos, com os documentos analisados e as bases teóricas do nosso objeto de pesquisa.

Quadro 9 - sínteses dos resultados das análises dos documentos oficiais e das falas dos participantes da pesquisa.

CATEGORIAS	DOCUMENTOS OFICIAIS			FALAS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA
	DCNEB - DCNEM e DCNEPTNM (2013)	PIEP/RN (2015)	CADERNOS DO ICE (2016)	
Formação de professor	Reconhecem e defendem a inclusão de formação docente com política pública; valorização da categoria e condições adequadas de trabalho, bem como a formação continuada.	Defende a formação inicial e continuada realizada em instituição de ensino superior. Orienta a participação do professor em reuniões administrativas e pedagógicas quando convocados, bem como de estudos, de planejamentos das ações e de cursos de formação continuada.	Não foi registrada ocorrência, para a unidade Formação de Professores. Apresenta o termo “educador”, relacionado à execução de atividades docentes de forma técnica com domínio de competências.	Não houve formação para atuar com o currículo integrado à EP. Os ciclos de acompanhamento e monitoramento são voltados para a aplicabilidade do modelo da proposta Escola da Escolha – avaliação e implementação. A formação no espaço do CEEP é apenas para encontros de planejamento e repasse de orientações sobre o cumprimento do modelo, basicamente com os gestores. Alguns participantes apontam para uns seminários de formação realizados pela SEEC-RN, em 2019, época em que o ICE não acompanhava mais o CEEP.
Currículo Integrado	Compreende a Integração entre educação básica e educação	Defende a formação humana integral e o	A proposta pedagógica não apresenta definição para a	O foco da proposta são as disciplinas da Base Comum e parte diversificada voltada

	profissional, na perspectiva de superar a fragmentação. Defende o conhecimento científico tecnológico como um direito que deve ser garantido ao indivíduo e as condições de formação dignas para o exercício da cidadania.	trabalho como princípio educativo. Destaca ideias centrais como a necessidade da busca do diálogo entre os conhecimentos e as experiências, que viabilizem a compreensão crítica e reflexiva da realidade; ressalta a importância dos conteúdos culturais, a necessidade do domínio dos processos de acesso ao conhecimento; a necessidade da compreensão de como se produzem, se elaboram e se transformam esses conhecimentos.	unidade temática “Ensino Médio Integrado”, também não apresenta o termo “currículo integrado”. O currículo é propedêutico e voltado para uma formação individualista, manutenção e permanência do modelo empresarial e gerencialista na educação	para o Ensino Médio regular. A integração acontece nas eletivas, através de alguns projetos desenvolvidos por alguns professores que buscam fazer a integração e interdisciplinaridade.
Trabalho como Princípio Educativo	É por meio do trabalho que o homem transforma a natureza e se desenvolve para atender às necessidades de sobrevivência. O trabalho não é fruto de poder e/ou alienação sobre o homem, mas é consequência da sua própria necessidade de interação com o mundo.	Compreende o trabalho como princípio educativo na formação para o mundo do trabalho e para a vida. Organizada por eixos tecnológicos, que busca mecanismo de assegurar uma formação de qualidade ao trabalhador. Se apresenta como inovação metodológica	No Modelo do ICE, os princípios educativos são: protagonismo, os quatro pilares da educação para o século XXI, a pedagogia da presença e a educação interdimensional. Não apresenta embasamento teórico que dê sustentação para uma proposta de currículo integrado à EP em tempo	Apresentam um distanciamento em relação à compreensão das premissas do modelo da proposta. 50% dos participantes não entendem e/ou não responderam sobre os princípios que norteiam a proposta pedagógica do CEEP-JFFN. Eles relacionam a ética e a cidadania, e compreendem a EP como, formar profissionais para exercer uma profissão atendendo à diversidade do mercado de trabalho.

		na produção do conhecimento científico e a intervenção no meio social	integral, O trabalho é voltado para a formação de competências para a produção de riquezas da sociedade e valores morais.	
Formação Humana Integral	Pressupõe uma formação crítica sobre os padrões culturais de uma sociedade. Tem como pressupostos as dimensões da ciência, da tecnologia, do trabalho e da cultura, como eixos norteadores e a formação para o trabalho em sua perspectiva ontológica. A tecnologia representa a transformação da ciência em força produtiva. É a mediação entre conhecimento científico e a intervenção no meio social. É uma extensão das capacidades humanas.	Pressupõe uma formação crítica sobre os padrões culturais de uma sociedade, ressaltando a importância dos direitos humanos na formação de valores éticos e morais; defende a formação e o trabalho em sua perspectiva ontológica, integrado à Educação Profissional; apresenta integração entre ciência, tecnologia, trabalho e cultura.	A centralidade da proposta é o Projeto de Vida. A pedagogia da presença e a Educação Interdimensional, o segundo e quarto princípio educativos fazem menção aos valores humanos como domínio da racionalidade (do <i>logos</i>) e incorporação dos domínios da emoção (<i>paths</i>), da corporeidade (<i>eros</i>) e da espiritualidade (<i>mytho</i>). A tecnologia é apresentada como ferramenta de inovação pedagógica, para dinamizar os processos de gestão educacional. Defende a concepção de formação humana pautada no modelo de competências e habilidades socioemocionais.	Os sujeitos não falaram em nenhum momento depoimentos que pudessem estabelecer relação com a concepção de formação humana integral apresentada nas DCNEM/ DCNEPTNM e no PIEP/RN. E também não fizeram nenhuma menção em relação aos cadernos do ICE, que cita a pedagogia da presença e educação interdimensional como exemplo de formação humana.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

De acordo com as análises das categorias, compreendemos que a formação continuada ofertada pelo ICE não contribuiu para que os professores ressignificassem suas práticas para

atuar no CEEP-PJFFN de acordo com a proposta de currículo integrado à Educação Profissional em tempo integral. Não propiciou aos professores as possibilidades de construir os fundamentos para a materialização de uma práxis transformadora, ancorada nos princípios educativos e na formação humana integral presentes nos documentos analisados.

A formação continuada dos professores para atuar com o currículo integrado, deve esta intrinsecamente ligada aos pressupostos teóricos metodológicos da epistemologia da práxis como abordamos na seção 2.3, que alinhados com os documentos analisados: DCNEM/DCNEPTNM, PIEP/RN, evidencia o distanciamento entre os pressupostos teóricos que fundamentam à proposta de currículo integrado a Educação Profissional e ao Modelo Escola da Escolha do ICE implantado no CEEP-PJFFN.

O nosso entendimento sobre os indicadores de desempenho foi bom, mas não pode ser atribuído ao modelo do ICE, porque os sujeitos da pesquisa deixam claro durante a entrevista que não houve formação para os professores da base técnica e que também eles não seguiam as instruções que lhe eram repassadas após as visitas de monitoramento por não acreditarem na proposta apresentada. Compreendemos que houve um redesenho da proposta curricular desenvolvido no CEEP-PJFFN pelos professores a partir de seus saberes experienciais que resultou numa práxis protagonizadas de forma dialética por docentes e estudantes conduzindo a tais resultados.

Ainda sobre o cenário que caracteriza o currículo integrado, os sujeitos falam da falta de equipamentos dos laboratórios, dos encontros e reuniões para planejamento e alinhamento das ações pedagógicas, fatores estes que inviabilizaram a materialização do currículo integrado, entretanto, o esforço coletivo a discussão e a articulação entre os pares, contribuíram para um trabalho interdisciplinar e com bons resultados.

Sobre o Trabalho como princípios educativo, identificamos na fala da maioria dos sujeitos, que eles não compreendem o trabalho como princípio educativo e a formação para a vida e para o mundo do trabalho como defendem os pressupostos da Educação Profissional nas DCNEM, nas DCNEPTNM e no PIEP/RN, mas sim como consta nos Cadernos do ICE, os quais definem como a formação para o mercado de trabalho/empregabilidade e continuação do projeto de vida do estudante.

A nossa compreensão tem como base a concepção de Frigotto (2012), que define o trabalho como princípio educativo que vai além de uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem. O autor defende que, acima de tudo, esse é um princípio ético-político numa perspectiva de formação humana integral, que se materializa no currículo integrado.

Em relação à categoria Formação Humana Integral, o Modelo da proposta Escola da Escolha se distancia dos princípios que caracterizam a formação nessa perspectiva. A análise dos documentos e das entrevistas trazem essa realidade materializada por um silêncio que deve ser visto como um fator preocupante na formação dos estudantes numa proposta de currículo integrado evidenciando a ausência de uma formação que venha a possibilitar aos professores essa formação.

A formação ofertada foi compreendida/interpretada pelos professores apenas como orientações para a implantação e implementações do Modelo da Escola da Escolha. Não podemos deixar de reconhecer que a proposta contribuiu no sentido de instigar os professores a buscarem desenvolver novas estratégias para atingir os objetivos e seguir por caminhos que pudessem galgar êxito com um trabalho pedagógico coletivo pautado em saberes experienciais resultantes de boas práticas na Educação Profissional.

No nosso entendimento, esse trabalho realizado pelos professores do CEEP-PJFFN, para sanar as ausências na implantação do Modelo Escola da Escolha, mesmo considerando os novos arranjos que foram incorporados, tem relação com a concepção pedagógica fundamentada nos pressupostos da racionalidade prática, ancorado no modelo de competências e habilidades que predominava na década de 1990. Tal concepção não dialoga com a proposta deste trabalho, que está ancorada nos pressupostos teóricos da epistemologia da práxis.

Assim, sinalizamos a necessidade de uma formação continuada para os professores que, de fato, os qualifique para além de ressignificação de suas práticas, que contribua para que os docentes sejam capazes de se (re)conhecerem enquanto sujeito da práxis, que tenham consciência de coletividade de que pertencem à classe trabalhadora, e, assim, possam buscar uma formação fundamentada na dimensão crítico-reflexiva e transformadora da realidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma pesquisa científica começa com questionamentos, inquietações, reflexões e proposições, que tiveram início a partir de uma realidade própria do sujeito com o seu respectivo objeto de estudo. Nesse contexto, nasce a nossa pesquisa com um olhar voltado para a problematização sobre a formação docente.

Na seção introdutória, apresentamos a problemática que nos instigou a pesquisar sobre a formação promovida pelo ICE aos professores para atuarem na implementação do currículo integrado no CEEP-PJFFN durante sua fase de experiência de projeto piloto de 2017 a 2019.

A partir dessa problemática, sistematizamos nossas interrogações e submetemos um projeto de pesquisa vinculado ao PPGEP com intuito de produzir conhecimento à respeito da problemática e de responder aos nossos próprios questionamentos.

No decorrer dos estudos e análises, identificamos que não há relação entre os pressupostos teórico-metodológicos que constam nos Cadernos do ICE e orientam o Modelo Escola da Escolha, de um lado, e as DCNEM, as DCNEPTNM e o PIEP/RN que orientam a proposta de currículo integrado, de outro, embora o acordo de parceria entre a SEEC/RN e o ICE tenha sido firmada para trabalhar com as proposições de currículo integrado em tempo integral. As propostas não dialogam com a formação humana integral, a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo, bases da unidade pensamento-ação.

As divergências entre os documentos materializaram o distanciamento. Embora o ICE apresente o projeto de vida como centralidade da proposta e tem como princípios educativos o protagonismo, os quatro pilares da educação, a pedagogia da presença e a educação interdimensional, as análises apontam que mais da metade (57,14%) dos sujeitos demonstraram não saber sobre os princípios que norteiam a proposta pedagógica que embasam a formação docente do CEEP.

Esses dados deixam claro que a formação pensada e oficializada em documentos para a Educação Profissional e a formação ofertada aos professores não estão em consonância com os princípios que preconizam os documentos oficiais. Portanto, tal formação não atenderam às necessidades dos professores para trabalhar com o currículo integrado.

Evidenciamos desafios/distanciamentos acerca da compreensão teórica, epistemológica e pedagógica que orienta a integração curricular com base no eixo integrador, trabalho, ciência, cultura e tecnologia, o que dificulta a materialização da formação dos professores para atuarem com a Educação Profissional e com o currículo integrado.

Os documentos analisados e os pressupostos teóricos que norteiam essa investigação defendem a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípios educativo, a formação humana integral e os eixos integradores como base do currículo integrado. Já a proposta pedagógica do ICE tem como centralidade o projeto de vida do estudante, como princípios, o protagonismo, os quatros pilares da educação, a pedagogia da presença e a educação interdimensional, que está ancorada em três questões norteadoras e dão a sustentação da proposta, a saber, o tipo de pessoa que se quer formar; o tipo de sociedade para cuja construção se espera que essas pessoas contribuam; e a utilidade e o valor do conhecimento na vida das pessoas.

Dentre os indicativos de distanciamentos, é importante registrar a materialização de uma formação generalista e fragmentada ofertada pelo ICE, voltada para a aplicação do Modelo da proposta Escola da Escolha com foco nos resultados, embasado por princípios e premissas que atribuem ao educador/professor o papel de facilitador do ensino e aprendizagem e que deve seguir as orientações de acordo com o modelo prescrito nos Cadernos, prática que se fundamenta na racionalidade técnica.

Porém, observou-se nos documentos a partir da compreensão de currículo integrado que não há um entendimento por parte dos participantes do que seja currículo integrado na prática. Os docentes atribuíram a integração ao componente curricular eletivas, quando, no entanto, sabemos que o currículo é a base dos fundamentos que materializam essa integração entre educação geral e educação profissional, articulando-se entre si e perpassando todas as áreas de conhecimentos por meio dos eixos tecnológicos com base nos princípios educativos e na formação humana integral visando à formação omnilateral do estudante.

Tal entendimento está mais relacionado à interdisciplinaridade, apenas como pedagógico na perspectiva de vincular/aproximar as disciplinas, por sua vez, desconsidera-se a importância da compreensão do processo social, cultural e histórico da ciência e da tecnologia mediado pelo trabalho. Assim, essa compreensão distancia-se dos pressupostos teóricos do currículo integrado, conforme proposto nos documentos oficiais, concernente a promover a integração com base no trabalho como princípio educativo.

A formação que, de fato, atenda às necessidades para os professores atuarem na Educação Profissional, na perspectiva da formação humana integral requer um processo formativo de natureza coletiva, numa dimensão crítica, reflexiva e dialógica a partir de estudos sobre a função social da EP no estado do RN e dos CEEPs em geral.

Dessa forma, se poderá construir/reconstruir concepções fundantes para ofertar uma formação que atenda às necessidades dos professores para atuar com o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em tempo integral.

Ainda, desponta como fator de distanciamento, a concepção de que a Educação Profissional é uma formação para o mercado de trabalho. Os eixos tecnológicos não são citados nos documentos do ICE, nem mencionados nas falas dos professores. A ênfase está direcionada para a tecnologia de gestão educacional, cujos princípios e conceitos estão relacionados à liderança servidora, motivação, planejamento e operacionalização.

A concepção de tecnologia está vinculada a uma visão pragmática/tecnicista de tecnologia, alinhada à concepção de ferramenta de trabalho que assegure as melhores formas de gerenciamento da gestão educacional, o que não corresponde aos pressupostos de uma proposta que tem como premissas os eixos da tecnologia, do trabalho, da ciência e da cultura.

Nessa mesma direção, constata-se o distanciamento do ICE em relação às dimensões trabalho, ciência, cultura e tecnologia, restringindo-as a temáticas. Essa postura é contraditória à concepção de integração, na perspectiva teórico-prática dos conhecimentos, assim como ao processo de formação e desenvolvimento de uma práxis transformadora que venha a dar sentido à vida e ao mundo pelo princípio educativo do trabalho.

Consideramos que a formação continuada dos professores pode ser entendida como um processo educacional, como todo trabalho de formação humana, é histórico, social, cultural, perpassando por questões econômicas, políticas, emocionais, e, portanto, é dinâmico. A materialização da formação docente, com base em pressupostos teóricos, no planejamento de práticas pedagógicas representa possibilidades, indicativos, estando em constante processo de transformação.

Nessa perspectiva, não podemos desconsiderar o trabalho desenvolvidos pelos professores e os desafios lançados no sentido de construírem um caminho próprio a partir da proposta Escola da Escolha, que, de alguma forma instigou essa busca. O êxito do processo ensino-aprendizagem sinaliza para uma reflexão crítica da construção de uma nova consciência. Um processo de (re)conhecimento de si mesmo, sua identidade, sua história, o seu espaço de atuação profissional, as responsabilidades sociais na vida coletiva, assim como o conhecimento como meio de transformação da realidade educacional e social por meio da ação humana (trabalho), se aproximando da compreensão do trabalho como princípio educativo na docência.

Embora considere-se que a proposta de trabalho desenvolvida pelos professores do CEEP vislumbre uma capacidade criativa/criadora e transformadora do estudante, foi necessário que os docentes buscassem somar esforços aos diversos conhecimentos e

experiências articulados, nos componentes curriculares integrandos a base propedêutica e a base técnica. Os documentos do ICE e falas dos participantes são claras: a formação ofertada pelo ICE não contemplou os professores da base técnica. Logo, não atendeu à necessidade para atuarem na EP com o currículo integrado.

Dentre os pontos de tensionamentos, além das questões já abordadas, constatamos um hibridismo de concepções no contexto das orientações curriculares do CEEP, nos princípios educativos que embasam a proposta do ICE, na ausência da materialização dos princípios que constituem as dimensões da formação humana (trabalho, ciência, cultura, tecnologia). Esses fatos evidenciam as fragilidades na compreensão dos fundamentos teóricos que embasam o trabalho pedagógico na perspectiva de promover a integração de conhecimentos que superem o pragmatismo científico.

Perante essas considerações, sinalizamos a necessidade de continuidade de estudos e pesquisas em relação à formação continuada dos professores que atuam na Educação Profissional nos CEEPs, trabalho iniciado nessa pesquisa, para criar uma cultura da formação docente, compreendendo a essência do trabalho coletivo, currículo integrado que resulte no trabalho pedagógico, alinhado à necessidade dos professores para redefinirem suas práticas pedagógicas e construírem a autonomia necessária para desenvolvimento de uma práxis que atenda à realidade dos estudantes e suas práticas sociais.

Salientamos a importância dessa pesquisa para a produção acadêmica no campo educacional e principalmente para os professores dos CEEPs, no sentido de contribuir para que eles possam refletir acerca da formação recebida, e as reais necessidades inerente ao exercício de suas práticas. Sobretudo, buscar conhecer a realidade cultural, social, histórica dos estudantes que constituem o CEEP e, dessa forma, compreender e reconhecer a importância da produção do conhecimento vinculado a Educação Profissional na formação de sujeitos humanos para atuar no mundo do trabalho, construir caminhos para as mudanças através de novos estudos e produções.

Evidenciamos durante essa pesquisa que as parcerias público-privadas precisam ser mais bem definidas, para que não se acentue cada vez mais a fragmentação dos currículos, os processos de organização do trabalho pedagógico e a formação continuada dos professores. Tendo em vista a recorrência dessas parcerias no contexto atual, levantamos questões que possam suscitar pesquisas, no sentido de investigar: o que motiva a rede pública de ensino a buscar parcerias com instituições privadas? Quais propostas pedagógicas são consideradas importantes na formação dos professores, que fazem com que a SEEC/RN busque novas parcerias para a Educação Profissional? Quais contribuições essas parcerias têm trazido para a

melhoria do ensino na SEEC/RN? Considerando que a formação dos professores é um fator preponderante para que se tenha êxito nos processos de ensino e de aprendizagem, defendemos a pesquisa como caminho para a construção de uma consciência coletiva do direito de ter direito a uma política de formação justa que garanta a autonomia política e pedagógica do professor.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**, 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAUJO, 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, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições. 2016. 70 p.

BARRETTO, Elba Siqueira de SÁ. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 20, n. 62, p.679-701, set. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02/2019, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura).

BRASIL. Resolução nº 2 de 01 de julho de 2015, MEC/CNE. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Conselho Nacional de Educação do Distrito Federal. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**: Documento Base. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1999.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002. 196 p.

CARDOSO, Aliana Anghinoni; PINO, Mauro Augusto Burkert del; ORNELES, Caroline

- Lacerda. **Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier:** contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556>. Acesso em: 20 out. 2016.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão, 1988.
- CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares e memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.
- CIAVATA, Maria. A historicidade da pesquisa em educação: desafios teórico-metodológicos em trabalho e educação. In: MOURA, Dante. **Educação Profissional: desafios teórico-metodológicos e políticas públicas**. Natal: IFRN, 2016. p. 51-69.
- COELHO, José Silvestre. **O trabalho docente na escola integrada**. 2012. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
- CURADO SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A. Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; (Orgs.) **Diálogos críticos**, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 102-122.
- CURADO SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da Práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. **Revista Ciências Humanas**, v. 18, n. 2, p. 121-135, 2017.
- CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7177-4-2- algumas-possibilidades-organizacao-ensinomedio-dante-henrique/file>. Acesso em: 10 set. 2015.
- DILUI, Neise. Modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico SENAC**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 13-25, set./dez. 2001.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Práticas interdisciplinares na escola** - 2. ed. – São Paulo: Cortez, 1993.
- FREITAS, Luis Carlos. Neotecnismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores, pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudencio; CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. (org). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.355-1.379, 2010.

GOMIDE, Denise Camargo. **O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_45_dcgomide@gmail.com.pdf>. Acesso em: 12 set. 2021.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Cadernos de Formação do Ensino Médio - Escola da Escolha**. 2. ed. Recife, copyright, ICE/2016. Disponível em: <<http://icebrasil@icebrasil.org.br/>>. Acesso em: 20 set. 2021.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao Pensamento Epistemológico**. 7 ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1992.

KUENZER, Acácia. **A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-687, jul. 2011.

KUENZER, Acácia. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, 1999, p. 163 – 183.

LAVILLE, Cristian; DIONE, Jean. **A construção do saber: Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas**. Porto Alegre: EDUEFMG/ARTMED, 1999.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da Formação de professores para a EPT e PROEJA. **Campinas, Educ. Soc.**, v.32. n.116, p. 689-704, 2011.

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, 2008.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14 edição. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAIS, João Kaio Cavalcante de. **Os saberes docentes necessários ao trabalho do professor de biologia no ensino médio integrado**. – Natal, 2017. f.: 138. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2017.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: IFPR, 2014.

MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2013.

MOURA, Dante Henrique. Algumas possibilidades de organização do ensino médio a partir de uma base unitária: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. **Anais [...]** Belo Horizonte, 2010. Disponível em:<

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7177-4-2-algumas-possibilidades-organizacao-ensinomedio-dante-henrique/file>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, v. 2, ano. 23, p. 4-30, 2007.

OLIVEIRA, Bruna Mendes; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Licenciaturas nos Institutos Federais e a Formação do Professor do ensino médio integrado. In: III colóquio nacional a produção do conhecimento em educação profissional, 3, 2015, Natal. **Anais...** Natal: IFRN, 2015. p. 1-10.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Organização curricular da educação profissional. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson. **Filosofia da práxis e didática da educação profissional**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 67-88.

PASSOS, Sara Rozinda Martins Moura Sá dos; NOVICKI, Victor. **Formação de professores para educação profissional**: desafios atuais. Disponível:

<[http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/SaraRozindaMartinsMoura-Comunicacao Oral-int.pdf](http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/SaraRozindaMartinsMoura-Comunicacao%20Oral-int.pdf)>. Acesso em: 04 jul. 2016.

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

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2.ed. Novo Hamburgo: feevale, 2013.

RAMOS, Marise. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p.771-788, 2011.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. 2008. Disponível em:

<http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf>. Acesso em: 17 set. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. **Pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado**: Concepções e Contradições. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

REHEM, Cleonice Matos. **Perfil e formação do professor de educação profissional técnica**. São Paulo: Senac São Paulo, 2013.

SANDRI, Simone. **A Relação do Público-Privado no Contexto do Ensino Médio Brasileiro: em Disputa a Formação dos Jovens e a Gestão da Escola Pública**. Tese de

Doutorado. 2016. 252 f. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Nível de Doutorado/PPGE. Cascavel, PR, 2016.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n. 40, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Sobre a concepção de Politecnia**. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 1989.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 4. ed. Campinas: Autoes Associados, 1995.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.) **Diálogos críticos**, v. 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. p. 102-122.

SILVA, Filomena Lúcia Gossler Rodrigues da. A docência nos cursos de ensino médio integrado à educação profissional: desafios para as políticas de formação de professores. In: VII COLÓQUIO ENSINO MÉDIO, HISTÓRIA E CIDADANIA, 13., 2012, Florianópolis. **Anais....** Florianópolis: Colóquio Ensino Médio, 2012. p. 1-12.

SIMÕES, Carlos Artexes; SILVA, Monica Ribeiro. Formação de professores do ensino médio. **O currículo do ensino médio, seu sujeito e o desafio da formação humana integral**. Curitiba: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins de Oliveira. Formação, profissionalização e trabalho docente: epistemologia da prática ou da práxis. In: JORNADA DO HISTEDBR, 14., 2017, Foz do Iguaçu, PR. **Anais [...]**. Foz do Iguaçu, PR: UNIOESTE, 2017. Tema: Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da Revolução Russa.

URBANETZ, Sandra Terezinha. Uma ilustre desconhecida: a formação docente para a educação profissional. **Diálogo educ.**, v. 12, n. 333, p. 863-883, 2012. Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009.