**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA — UESB**
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO — PPG**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — PPGED**
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**GILDENY DE ALMEIDA RODRIGUES**

# O CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ANÁLISE DO PROGRAMA DO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA (IFBA)

Vitória da Conquista – BA
2022

**GILDENY DE ALMEIDA RODRIGUES**

# O CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ANÁLISE DO PROGRAMA DO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA (IFBA)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Política Pública Educacional

**Orientadora:** Professor Drª. Leila Pio Mororó

Vitória da Conquista – BA

2022

**GILDENY DE ALMEIDA RODRIGUES**

# O CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ANÁLISE DO PROGRAMA DO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA (IFBA)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Política Pública Educacional.

**Orientadora:** Professora Drª. Leila Pio Mororó.

Vitória da Conquista – BA

2022

R696c

Rodrigues, Gildeny de Almeida.
O curso de formação pedagógica dos professores da educação profissional: análise do programa do Instituto Federal da Bahia (IFBA). / Gildeny de Almeida Rodrigues, 2022.
148f.
Orientador (a): Drª. Leila Pio Mororó.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2022.
Inclui referências. 128 – 135.
1. Formação de professores. 2. Formação pedagógica. 3. Educação profissional. 4. Institutos Federais I. Mororó, Leila Pio. II. Programa Pós- Graduação em Educação – PPGED. I. T.

CDD 371.1

*Catalogação na fonte*: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

**O CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ANÁLISE DO PROGRAMA DO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA (IFBA)**

**GILDENY DE ALMEIDA RODRIGUES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) para a obtenção do grau de Mestre em Educação.
**Linha de Pesquisa:** Política Pública Educacional.

**Banca Examinadora**

_____

Prof.ª Drª. Leila Pio Mororó (Orientadora)

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

_____

Prof.ª Drª. Shirleide Pereira da Silva Cruz

Universidade de Brasília - UNB

_____

Prof.ª Drª. Iracema Oliveira Lima

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Aprovada em 04/02/2022

**Dedico esta Dissertação**

*A minha família, minha base e fortaleza.*

## AGRADECIMENTOS

**À minha mãe, Eudeni, e meu pai, Jurandy**, fontes de amor incondicional, que desde sempre me ensinaram o valor da educação, e que junto aos meus irmãos, **Anderson, Uendel e Ildeny**, incessantemente me inspiraram na busca pelos meus objetivos.

**Ao meu marido, Flávio,** pelo amor e parceira, e por sempre embarcar de olhos fechados nos meus sonhos.

**Ao meu avô, José Targino de Almeida** (*in memoriam*), exemplo de bondade, honestidade e perseverança.

**À minha orientadora, Prof.ª Drª. Leila Pio Mororó,** pela dedicação, zelo e empatia ao longo dessa árdua e enriquecedora caminhada, e aos demais membros da Banca Examinadora, **Prof.ª Drª. Shirleide Pereira da Silva Cruz, Prof.ª Drª. Iracema Oliveira Lima,** pelas significativas contribuições prestadas para a concretude desta pesquisa.

**À minha amiga, Nádia Carvalho,** por todo apoio, orientação e acolhimento ao longo de todo o processo.

A tantos outros, que de algum modo colaboraram para a realização desse sonho.

## RESUMO

A presente dissertação tem por objetivo analisar as contribuições do curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica, executado na forma de programa especial de formação pedagógica, para a formação dos professores não licenciados do Instituto Federal da Bahia (IFBA). Para tanto, elegeu-se a perspectiva teórico-metodológica do Materialismo Histórico Dialético (MHD) a qual, além de um método, se constitui em uma teoria social de cunho ideológico e político. Através da categoria de análise, trabalho, e da categoria de conteúdo, formação pedagógica, foi possível o desvelamento da realidade que permeia o objeto pesquisado. Os instrumentos empregados nessa investigação foram a análise documental e questionário. Participaram como sujeitos 53 (cinquenta e três) docentes, sendo: 10 (dez) egressos do curso de formação pedagógica; 02 (dois) representantes da comissão de desenvolvimento do Projeto Pedagógico do Curso e 41 (quarenta e um) professores do instituto em diferentes *campi*. As discussões acerca dos dados evidenciam que o curso de licenciatura em EPT trouxe significativas contribuições para a formação dos professores não licenciados do IFBA, tais como: maior integração entre os conhecimentos técnicos e as práticas de ensino; acesso a práticas pedagógicas mais inclusivas; melhorias na mediação dos processos avaliativos; compreensão quanto ao papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, bem como uma maior interação com os alunos. Ademais, as análises realizadas denotam a pertinência dessa formação para os professores bacharéis, diante dos inúmeros desafios que enfrentam em seu exercício docente, no entanto, apontam para alguns limites do curso quanto ao suporte pedagógico dos tutores, por se tratar de uma oferta na modalidade de Educação a Distância, e quanto ao currículo. Ainda que reconhecidamente relevante, não há evidências de continuidade da oferta do curso de formação pedagógica em estudo. Tal realidade converge com os traços históricos da política de formação dos professores para a Educação Profissional e Tecnológica, marcada pela provisoriedade e descontinuidade, que renegam a qualidade social da formação destes professores.



**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de Professores. Formação Pedagógica. Educação Profissional. Institutos Federais.

**ABSTRACT**

This dissertation aims to analyze the contributions of the Licentiate Degree in Professional and Technological Education, carried out in the form of a special pedagogical training program, for the training of non-licensed teachers at the Federal Institute of Bahia (IFBA). Therefore, the theoretical-methodological perspective of Dialectical Historical Materialism (DHM) was chosen, which, in addition to a method, constitutes a social theory of ideological and political nature. Through the category of analysis, work, and the category of content, pedagogical training, it was possible to unveil the reality that permeates the researched object. The instruments used in this investigation were document analysis and a questionnaire. 53 (fifty-three) teachers participated as subjects, being: 10 (ten) graduates of the pedagogical training course; 02 (two) representatives of the development committee of the Pedagogical Project of the Course and 41 (forty-one) professors of the institute in different campuses. Discussions about the data show that the EPT licensure course brought significant contributions to the training of non-licensed IFBA teachers, such as: greater integration between technical knowledge and teaching practices; access to more inclusive teaching practices; improvements in the mediation of evaluation processes; understanding of the teacher's role in the teaching-learning process, as well as greater interaction with students. Furthermore, the analyzes carried out show the relevance of this training for bachelor professors, given the numerous challenges they face in their teaching practice, however, they point to some limits of the course regarding the pedagogical support of tutors, as it is an offer in the modality Distance Education, and regarding the curriculum. Although admittedly relevant, there is no evidence of continuity in the offer of the pedagogical training course under study. This reality converges with the historical traits of the teacher education policy for Professional and Technological Education, marked by the temporary nature and discontinuity, which deny the social quality of these teachers' education.

KEYWORDS: Teacher Training. Pedagogical Training. Professional Education. Federal Institutes.

## LISTA DE SIGLAS

| | |
|---|---|
| AVA | Ambiente Virtual de Aprendizagem |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal e de Nível Superior |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CEFET | Centro Federal de Educação Tecnológica |
| CENAFOR | Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional |
| CONSEPE | Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DE | Dedicação Exclusiva |
| EBTT | Ensino Básico, Técnico e Tecnológico |
| EPT | Educação Profissional e Tecnológica |
| IBICT | Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia |
| IF | Institutos Federais |
| IFBA | Instituto Federal da Bahia |
| IFET | Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| MHD | Materialismo Histórico Dialético |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PDI | Plano de Desenvolvimento Institucional |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPC | Projeto Pedagógico do Curso |
| PROEJA | Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos |
| PROEN | Pró-Reitoria de Ensino |
| PRPGI | Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação |
| RFEPCT | Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica |
| SENAC | Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial |
| SENAI | Serviço Nacional da Indústria |
| SETEC | Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica |

| | |
|---|---|
| TAE | Técnico Administrativo em Educação |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre Esclarecido |
| UAB | Universidade Aberta do Brasil |
| UESB | Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia |

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Relação de questionários enviados e recebidos, por cada grupo de sujeitos da pesquisa ..... 35
Quadro 2: Relação de questionários enviados e recebidos da comunidade docente IFBA, por polo regional ..... 36
Quadro 3: Faixa etária dos egressos do curso de Licenciatura em EPT ..... 37
Quadro 4: Nível de formação dos egressos do curso de Licenciatura em EPT ..... 38
Quadro 5: Nível de formação dos egressos do curso de Licenciatura em EPT ..... 41
Quadro 6: Nível de formação dos representantes da comunidade docente IFBA ..... 41
Quadro 7: Comparativo das Resoluções do Conselho Nacional de Educação sobre os Cursos Especiais de Formação Pedagógica ..... 63
Quadro 8: Distribuição das produções científicas por região, no período de 2008 a 2020 ..... 66
Quadro 9: Distribuição das produções científicas por ano ..... 67
Quadro 10: Distribuição das produções científicas por categorias de análise, no período de 2008 a 2020 ..... 69
Quadro 11: Agrupamento das temáticas por categorias ..... 70
Quadro 12: Autoras(es) no campo da Educação Profissional mais citadas(os) nas produções científicas, no período de 2008 a 2020 ..... 73
Quadro 13: Autoras(es) no campo da Formação de Professores mais citadas(os) nas produções científicas, no período de 2008 a 2020 ..... 73
Quadro 14: Produções científicas com maior aproximação ao eixo temático e/ou objeto de pesquisa ..... 74
Quadro 15: Entendimento dos egressos do curso de Licenciatura em EPT sobre formação pedagógica. ..... 96
Quadro 16: Distribuição dos componentes curriculares por núcleo ..... 100
Quadro 17: Relevância da formação pedagógica para a prática docente na EPT ..... 112
Quadro 18: Principais dificuldades no exercício docente na EPT ..... 115
Quadro 19: Opiniões dos docentes quanto as possíveis ações para superar a falta de formação pedagógica no instituto ..... 120
Quadro 20: Alternativas para a formação pedagógica dos professores não licenciados ..... 121

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Níveis e modalidades de atuação dos docentes egressos do curso de Licenciatura em EPT ..... 39
Gráfico 2: Distribuição das produções científicas por Programas de Pós-graduação, no período de 2008 a 2020 ..... 69
Gráfico 3: Participação em curso/programa/atividade de formação continuada e/ou pedagógica para a docência na EPT ..... 106
Gráfico 4: Professores que conheciam o curso de formação pedagógica..... 107
Gráfico 5: Motivações dos professores para fazer o curso de Licenciatura em EPT ..... 116
Gráfico 6: Aspectos do curso a serem melhorados, na perspectiva dos egressos ..... 119
Gráfico 7: Avaliação da política interna de formação de professores..... 120

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Unidades do IFBA no estado da Bahia ..... 30

**SUMÁRIO**

**INTRODUÇÃO** ..... **17**

**2 DELINEANDO O PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO DA PESQUISA** ..... **27**

2.1 O MÉTODO ..... **27**

2.2 O ESPAÇO DA PESQUISA: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA (IFBA) ..... **30**

2.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA ..... **33**

2.4 SUJEITOS DA PESQUISA ..... **34**

2.5 TRATAMENTO DOS DADOS ..... **43**

2.6 CUIDADOS ÉTICOS DA PESQUISA ..... **43**

**3 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICO-POLÍTICA E ACADÊMICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL** ..... **45**

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL ..... 45

3.2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA ..... 52

3.3 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS (IFs) 65

3.3.1 O que dizem as pesquisas ..... 74

**4 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR** ..... **81**

4.1 A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO ..... 84

4.2 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO DA FORMAÇÃO DOCENTE ..... 88

**5 O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA (IFBA) E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA** ..... **93**

5.1 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEPÇÕES DOS SUJEITOS ..... 93

5.2 ASPECTOS RELATIVOS A CONCEPÇÃO, ESTRUTURA CURRICULAR E DESENVOLVIMENTO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA ..... 97

5.3 A POLÍTICA INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA COMUNIDADE IFBA ..... 105

5.4 CONTRIBUIÇÕES E LIMITES DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NÃO LICENCIADOS .. 111

**CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 123**

**REFERÊNCIAS ..... 128**

**APÊNDICE ..... 136**

# INTRODUÇÃO

A presente dissertação refere-se a um estudo sobre o curso de formação pedagógica destinado aos professores de carreira no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) que atuam no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Com base no mapeamento das produções científicas, a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma temática pouco discutida e muito pertinente, tendo em vista o seu contexto histórico caracterizado por ações paliativas e de caráter emergencial, que destoam das especificidades dessa modalidade educacional, resultando em uma não contribuição efetiva para a qualificação e desenvolvimento desses professores (OLIVEIRA, 2010).

A história das instituições federais de educação profissional, que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, teve início em 1909, quando o então presidente Nilo Peçanha criou as primeiras dezenove escolas técnicas do país, até então chamadas de Escolas de Aprendizes e Artífices, com a finalidade exclusiva de qualificar mão de obra para inserção no mercado de trabalho, estruturando-se como

> um sistema diferenciado e paralelo ao sistema de ensino regular marcado por finalidade bem específica: a preparação dos pobres, marginalizados e desvalidos da sorte para atuarem no sistema produtivo nas funções técnicas localizadas nos níveis baixo e médio da hierarquia ocupacional. (KUENZER, 1991, p. 06)

Ao longo dos anos, as escolas da Rede Federal de Educação Profissional passaram por diversas transformações estruturais e de nomenclaturas. Inicialmente, denominadas Escolas de Aprendizes e Artífices passaram a ser chamadas Liceus Profissionais, em seguida Escolas Industriais e Técnicas, Escolas Técnicas, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), até que em 2008, com a promulgação da Lei n° 11.892, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com a transformadora concepção de Educação

Profissional e Tecnológica (EPT) centrada na formação *omnilateral*[1] do indivíduo, propondo um novo formato orgânico e pedagógico para o ensino no Brasil.

Como descrito na lei de criação dos Institutos, no seu art. 2°:

> Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008b, p. 1).

Assim, de escola eminentemente voltada ao ensino prático aos "desfavorecidos da fortuna", termo expresso no art. 6° do Decreto nº 7.566/1909, em atendimento as demandas do capital, em 2008, as escolas técnicas se transformaram em Institutos Federais (IFs), com uma inovadora proposta educativa centrada na integração entre conhecimentos teóricos e práticos e na busca pelo diálogo entre escola e comunidade e entre conhecimento e sustentabilidade, sendo concebidos como instrumentos de formação cidadã e política.

Para além da formação profissional, os IFs também cumprem um importante papel enquanto *lócus* de formação de professores através da oferta de licenciaturas, em áreas consideradas com grande defasagem de professores para atender as demandas da educação básica, na formação continuada através de cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* e na oferta de cursos de formação pedagógica para os professores da EPT.

O papel de formar professores na Rede Federal de Educação Profissional inicia-se em 1978, através da Lei nº 6.545 que em seu art. 2° *alínea* b definia que os CEFETs teriam como objetivos a oferta "de licenciatura plena e curta, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas no ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos". Assim, a Lei n° 11.892/2008 referenda essa finalidade e a obrigatoriedade do papel de formar professores no país.

Nesse ponto, algumas contradições se tornam evidentes no interior dos IFs. Ao mesmo tempo em que busca primar pela educação emancipatória, através de uma formação integral centrada no trabalho como princípio educativo, cresce no seu corpo docente o número

---

[1] O termo *omnilateral* é de suma relevância para as reflexões sobre o problema da educação em Marx. Ainda que esse termo não seja apresentado com uma definição precisa em sua crítica à sociedade capitalista, observa-se que o mesmo representa a perspectiva de uma possível formação da classe trabalhadora que tem como condição a radical ruptura com o modo de produção vigente. Essa formação se opõe à formação unilateral desencadeada pelo trabalho alienado e pela divisão social do trabalho que fundamentam a sociedade capitalista. Nesse sentido, uma formação *omnilateral* é uma formação de caráter mais amplo, que busca o desenvolvimento do homem enquanto ser social e político, que trabalha, que pensa e que transforma a realidade em seu entorno.

de professores bacharéis, sem formação específica para a docência, atuando na modalidade educacional da EPT integrada ou concomitante à educação básica, somando-se a isso a falta de ações sólidas e contínuas para a formação desses profissionais. Essa realidade é, em grande parte, fruto da constante flexibilização da formação de professores fomentada pela expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, atualmente composta por 653 unidades que ofertam, ao todo, 10.888 cursos em diferentes níveis e modalidades no país (SETEC/MEC, 2021).

A falta de uma política sólida e contínua de formação docente para a EPT, acentuada pela flexibilização da exigência de formação desses professores nos processos seletivos e/ou concursos públicos, não é uma mera incapacidade do Estado em provê-la ou uma mera consequência dos ditames neoliberais que permeiam as políticas educacionais, mas sim um projeto de manutenção das estruturas que consolidam esse projeto de sociedade, que traz sérias implicações para o desenvolvimento do trabalho docente.

Essas contradições (crescente número de professores bacharéis, sem formação específica para a docência, atuando na modalidade educacional da EPT integrada ou concomitante à educação básica e a falta de ações sólidas para a formação desses profissionais) fomentam discussões que apontam para a importância da formação pedagógica, através de uma sólida política de formação de professores, para que os IFs efetivamente cumpram seu papel no sentido de contribuir para um educação que forma cidadãos críticos, que compreendem a estrutura da sociedade do qual fazem parte, sendo capazes de influenciar e promover mudanças.

O termo formação pedagógica é muito recorrente nas produções científicas que tratam sobre formação docente, porém, em geral, pouco delimitado. Trata-se de um termo polissêmico, associado a diferentes perspectivas: como sinônimo de didática; de prática educativa; relacionada a metodologias de ensino; e também compreendido como um curso que forma professores para seu exercício. Todavia, seu conceito é ainda mais amplo, haja vista que se constitui em um elemento indissociável da docência.

Predominantemente, a discussão do conceito de formação pedagógica perpassa pela compreensão do que é ser professor, que não pode ser compreendido como simples tarefa de transmissão de conteúdos, e em que se baseia o trabalho docente. Em termos gerais, exercer o papel de professor demanda conhecimento, responsabilidade e contínuo aprimoramento de sua formação, conciliando conhecimentos específicos da sua área de formação e atuação e conhecimentos didático-pedagógicos. Nesse sentido, entende-se que formação pedagógica constitui-se em uma formação humana que integra e articula os

conhecimentos necessários para o pleno exercício docente e que confere aos professores uma visão de totalidade sobre o processo educativo.

Por assim dizer, o professor se constitui em um ser social que “se forma no ato de ver e de ser visto, de conhecer e ser conhecido, de reconhecer e ser reconhecido, no ato de viver e de educar-se para educar outros seres humanos” (CIAVATTA, 2008, p. 43). Assim, considerando a relevância do papel do professor, a formação pedagógica deve permitir a constituição de um profissional que contribua para a formação de indivíduos críticos com vistas à superação das estruturas sociais em vigor.

Para Klug e Pinto (2015, p. 13), a formação pedagógica “na formação de professores pressupõe uma formação integralizadora dos conhecimentos da Pedagogia, da Didática e dos Conhecimentos Específicos da Área Disciplinar”. Assim, tal formação deve integrar os conhecimentos específicos das disciplinas a serem lecionadas e os conhecimentos didático-pedagógicos que irão orientar a formação do professor de forma processual e contextualizada, tanto nos cursos de licenciatura plena quanto nos cursos de complementação pedagógica, estes destinados aos docentes que não possuem licenciatura como formação inicial.

Os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos disciplinares foram durante muito tempo tratados como dicotômicos, o que se traduziu em políticas de formação docente precarizadas (KLUG; PINTO, 2015), principalmente no âmbito da EPT, em função da crescente valorização dos conhecimentos técnicos e experiências profissionais em detrimento dos conhecimentos didático-pedagógicos. Assim, ressalta-se que, embora os conhecimentos práticos dos docentes sejam importantes na educação profissional, a prática pedagógica também exige conhecimentos e habilidades didático-pedagógicas para que se possa estabelecer a relação entre teoria e prática, promovendo reflexões imprescindíveis ao processo de ensino-aprendizagem.

Como política de formação, foram instituídos os Programas Especiais de Formação Pedagógica através da Resolução CNE/CEB nº 02 de 1997 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que dispôs sobre a formação pedagógica de docentes que lecionam no ensino fundamental, no ensino médio e na educação profissional. Tal Resolução tinha como objetivo suprir a falta de professores habilitados para o exercício docente, estabelecendo para esse fim os programas especiais de formação pedagógica, com estrutura curricular organizada a partir de três núcleos – contextual, estrutural e integrador - de modo a assegurar “um tratamento amplo e a incentivar a integração de conhecimentos e habilidades necessários à formação de professores” (BRASIL, 1997b).

Segundo parecer CEB n° 37/2002, embora a Resolução n° 2/1997 incluísse a formação de professores para a educação profissional de nível médio, contudo, não levava em consideração as necessidades específicas dessa modalidade educativa. Ademais, propõe uma formação de caráter emergencial e aligeirada que supervaloriza os conhecimentos práticos em detrimento dos conhecimentos teóricos.

A formação de professores da educação profissional também foi prevista através da Resolução nº 6 de 2012 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, determinando que a formação inicial para o exercício docente na EP de nível médio seria realizada "em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação" (BRASIL, 2012). Esse dispositivo apresenta como possibilidades de formação dos professores os programas de formação pedagógica, cursos de segunda licenciatura ou o reconhecimento de saberes e competências, este último regulamentado pela lei n.º 12.772/2012 que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal e dá outras providências.

Os programas especiais de formação pedagógica oriundos da Resolução n° 02/1997 receberam, ao longo dos anos, muitas críticas em função do seu caráter aligeirado e pela subvalorização dos conhecimentos didático-pedagógicos. Assim, a aprovação da Resolução n° 02/2015 do Conselho Nacional de Educação, como uma tentativa de solucionar tais problemas, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, determinando que os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados teriam carga horária mínima entre 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas.

A Resolução n° 02/2015, aprovada a partir de amplo debate entre governo, entidades públicas, universidades e professores, representou uma grande conquista na história da formação de professores, por se tratar de uma concepção de formação "fundada em uma concepção sócio histórica e de caráter emancipador, comprometida com as transformações sociais necessárias para a superação do atual sistema político social" (ANFOPE, 2021, p. 26).

Dentre as principais proposições da Resolução n° 2/2015 estão: a organicidade ao tratar da formação inicial e continuada e da valorização de professores em um único documento; a ampliação da carga horária para os cursos de formação inicial; a indicação da base comum nacional embasada na concepção de educação como processo permanente e emancipatório; e a organização dos cursos de formação inicial a partir de três núcleos (núcleo de estudos de formação geral, de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de

atuação profissional e de estudos integradores para enriquecimento curricular) assegurando a autonomia das instituições de ensino para construir seus projetos pedagógicos (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020).

No entanto, tal dispositivo foi revogado pela Resolução CNE/CP n° 02/2019, que além de definir novas DCN's para a formação de professores, estabeleceu a Base Nacional Comum para essa formação. Essa Resolução, aprovada de forma unilateral e autoritária, é motivo de diversas críticas por descaracterizar os cursos de formação de professores, por reduzir a autonomia das instituições de ensino e por privilegiar uma formação reducionista e padronizada, centrada no saber fazer. Ademais, a nova diretriz para a formação de professores rompe com a organicidade presente na resolução anterior, além de se configurar em um instrumento de controle do trabalho docente fortemente alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aos interesses de mercado (ANFOPE, 2021).

Em consonância com a Resolução n° 2/2015, e visando o cumprimento da meta n° 15 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que visa garantir que todos os docentes da educação básica sejam formados em curso de licenciatura de nível superior, na área em que atuam, o Instituto Federal da Bahia (IFBA), espaço de desenvolvimento dessa pesquisa, por meio de uma comissão de servidores, criou e aprovou em 2017 o curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica, destinado aos professores sem licenciatura e em exercício comprovado na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e/ou Rede Pública de Educação Básica.

Como justificativa para a criação do curso, dentre outros aspectos, é ressaltado no Projeto Pedagógico (PPC) um dado relevante. Segundo levantamento realizado pela Pró-Reitoria de Ensino do IFBA, em 2016, o quadro de pessoal da instituição era composto por 1.338 professores, sendo 638 licenciados e 699 bacharéis ou tecnólogos em exercício na educação básica, técnica e tecnológica, em todos os níveis e modalidades de ensino (IFBA, 2017).

O curso, oferecido na modalidade de ensino a distância, tem carga horária de 1.100 (mil e cem) horas de efetivo trabalho acadêmico, além de estágio supervisionado e práticas de ensino vinculadas às atividades desenvolvidas em espaços escolares, com duração de 18 (dezoito) meses, divido em três ciclos com objetivos e atividades distintas.

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), são objetivos específicos do curso:

> Desenvolver atitudes favoráveis para a formação para o exercício da docência pautado nas exigências éticas, na construção de uma sociedade

> justa, equânime, igualitária e na relevância social dos conhecimentos no campo específico da Educação Profissional;
> Possibilitar a compreensão do professor-cursista, de maneira sistêmica, sobre os conhecimentos pedagógicos, específicos e interdisciplinares, os fundamentos da educação e as abordagens teórico-metodológicas do ensino;
> Estabelecer relações entre a formação específica em nível de graduação tecnológica ou bacharelado que o professor-cursista já possui e os conhecimentos pedagógicos no campo específico da Educação profissional;
> Promover uma visão holística dos processos educativos e das instituições de educação básica;
> Proporcionar situações que permitam ao professor-cursista agir com postura investigativa nos diferentes espaços do IFBA. (IFBA, 2017, p.13)

Ainda segundo o PPC (IFBA, 2017), a responsabilidade no planejamento, execução e mediação pedagógica caberia aos seguintes sujeitos, com atribuições específicas para a condução do curso: tutores a distância, tutores presenciais, professores formadores a distância, com formação em Pedagogia e com formação em área específica da graduação inicial dos professores-cursistas, coordenador do curso e coordenador de tutoria, com atividades desenvolvidas à distância, porém com encontros presenciais periódicos nos polos de apoio nas cidades de Brumado, Camaçari, Euclides Da Cunha, Ilhéus, Irecê, Paulo Afonso, Salvador, Seabra e Vitoria da Conquista, conforme edital de seleção nº 01 de 31 de janeiro de 2018 da Pró-Reitoria de Ensino do IFBA.

Ainda que políticas de formação de professores para atuação na EPT estejam previstas em planos de desenvolvimento institucional (PDI) dos Institutos Federais, contudo, considerando as transformações na EPT a partir da promulgação da Lei 11.892 de 2008, que criou os IFs, nota-se um descompasso entre os avanços nos processos de expansão da educação profissional e a formação de professores que nela atuam, sendo mantida a flexibilização e falta de exigências para o exercício da docência nessa modalidade de ensino (SILVA, 2019). Assim, é contraditório almejar uma educação com formação humana e integrada, sem que os professores, que exercem papel central nesse processo, estejam devidamente preparados para tal.

Nesse sentido, a análise do referido curso ofertado pelo IFBA é fundamental e poderá contribuir para o desenvolvimento de ações que promovam o aperfeiçoamento e a expansão dessa política de formação docente.

O espaço de pesquisa foi o IFBA, em todos os seus campi, tendo em vista a abrangência da oferta do curso de Licenciatura em EPT, objeto de estudo. Inaugurado em junho de 1910, como a Escola de Aprendizes Artífices da Bahia, atualmente, o IFBA possui 22 *campi*, que oferecem 275 cursos e atendem a 31.497 alunos matriculados. Em relação aos sujeitos, a pesquisa foi direcionada aos professores-cursistas/egressos do respectivo curso que

exercem o magistério no IFBA; representantes da comissão de servidores que elaborou o PPC do curso e comunidade docente do instituto.

O interesse pelo tema de pesquisa decorre da experiência profissional da autora. A atuação como professora, bacharela em Administração, sem licenciatura como formação inicial, nos cursos técnicos integrado, subsequente e de nível superior no IFBA *campus* Eunápolis desde 2018, despertou na autora o interesse pelo tema e fomentou inquietações sobre sua formação para atuação nessa modalidade educacional. Sem formação pedagógica específica anterior ao exercício dessa função, a autora teve dificuldades em se adaptar à EPT, especialmente na educação básica, tendo que construir com a experiência do dia a dia, e com muito estudo, estratégias didático-pedagógicas para lecionar na educação profissional.

Como professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico sem formação específica para o exercício docente, muitos desafios foram evidenciados, dentre os principais, destacaram-se a falta de conhecimento inicial sobre a educação profissional e a proposta de formação do instituto, bem como a falta de conhecimentos sobre práticas e estratégias didático-pedagógicas, especialmente para o público dos cursos técnicos de nível médio e subsequente. A falta de formação pedagógica específica se transformou em um grande entrave à docência no IFBA, e nesse sentido, a realidade vivenciada pela autora demonstra a importância da formação pedagógica para os professores bacharéis que atuam na instituição.

Nesse sentido, a pesquisa visa responder à seguinte questão: quais as contribuições do curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica, executado na forma de Programa Especial de Formação Pedagógica, para a formação dos professores não licenciados do Instituto Federal da Bahia (IFBA)? Para respondê-la, a autora pautou seus estudos no referencial teórico e metodológico do Materialismo Histórico Dialético (MHD), como forma de interpretação crítica da realidade.

A pesquisa tem como objetivo geral analisar as contribuições do Curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica para a formação dos professores não licenciados do Instituto Federal da Bahia (IFBA). Para atender ao objetivo geral, foram perseguidos os seguintes objetivos específicos:

- Explorar o processo histórico e social das políticas públicas de formação dos professores da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil para identificar elementos particulares à formação pedagógica dos profissionais dessa modalidade educacional;
- Analisar o processo de expansão da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e suas implicações nas políticas de formação docente;

- Analisar como se desenvolve a formação do professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) no Instituto Federal da Bahia (IFBA);
- Examinar a concepção, organização curricular e desenvolvimento do curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica;
- Identificar as contribuições do curso de licenciatura em EPT para a formação dos professores, considerando, para tal, o ponto de vista dos egressos, comunidade docente e dos representantes da comissão de desenvolvimento do curso.

Assim, enquanto docente do quadro de professores não licenciados do IFBA, tal pesquisa poderá contribuir para exigência da devida atenção das instâncias superiores no que diz respeito ao planejamento e investimento na formação continuada, colaborando para o aperfeiçoamento dos professores que, assim como eu, almejam promover uma educação emancipatória e de qualidade socialmente referenciada, em consonância com os princípios da instituição.

Em termos científicos e acadêmicos, a necessidade e relevância do tema é evidente por permitir o aprofundamento do conhecimento sobre o processo de formação docente na Educação Profissional e Tecnológica, em especial sobre o curso de Licenciatura em EPT, objeto de estudo com pouquíssimas produções científicas realizadas, constituindo-se em um grande diferencial da pesquisa em questão.

Assim, de modo geral, os conhecimentos adquiridos poderão configurar em elementos essenciais para o entendimento do trabalho docente no Instituto Federal da Bahia e de sua política institucional de formação de professores, campo de estudo ainda pouco explorado, constituindo-se em base para novas produções acadêmico-científicas. Além disso, é imprescindível fomentar reflexões sobre o papel da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no cenário de formação de professores, especialmente para a atuação na EPT.

Esse estudo está dividido em cinco seções, além desta introdução que contextualiza o objeto da pesquisa e apresenta o objetivo geral e específicos desta.

Na segunda seção é apresentado o percurso teórico metodológico definido pela autora de forma a alcançar os objetivos propostos. Optou-se pelo emprego do método do Materialismo Histórico Dialético (MHD) como a lente para a interpretação crítica da realidade em torno do objeto pesquisado. Essa seção também caracteriza os sujeitos e o *lócus* de pesquisa, outrossim, delineia os instrumentos utilizados no levantamento dos dados e o procedimento para o tratamento dos mesmos.

Na terceira seção é apresentada a contextualização histórico e política da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e da formação de professores para a respectiva modalidade. Ademais, tem-se a caracterização da produção acadêmica sobre a formação de professores para a EPT no âmbito dos Institutos Federais, com o objetivo de identificar o que se encontra disponível e de que forma os pesquisadores vêm analisando essa temática.

Na quarta seção, são apresentadas as discussões em torno da categoria de análise, trabalho. Inicialmente, são expostas as discussões sobre o fundamento ontológico dessa categoria e, em seguida, são tecidas considerações sobre a relação entre trabalho e educação.

Na quinta seção, estruturada em quatro subdivisões, são apresentadas as análises dos dados empíricos levantados a partir do emprego de questionários eletrônicos. A primeira subseção aborda o entendimento dos diferentes sujeitos sobre o conceito de formação pedagógica, uma das categorias centrais nesse estudo. Na sequência, são expostas as análises dos dados relativos a concepção, estrutura curricular e desenvolvimento do curso de Licenciatura em EPT. A terceira subseção, dispõe sobre a política institucional de formação docente do Instituto Federal da Bahia, através dos dados colhidos junto aos representantes da comunidade docente. E por último, são apresentadas as análises dos dados quanto as contribuições e limites do respectivo curso para a formação dos professores não licenciados do IFBA.

Por fim, são apresentadas as considerações finais e as referências que fundamentaram essa pesquisa.

Considerando a relevância do estudo aqui apresentado, espera-se fomentar o debate no âmbito das políticas públicas sobre a formação pedagógica dos professores da Educação Profissional vislumbrando a constituição de uma política nacional de formação dos professores dessa modalidade, especialmente no que tange aos não licenciados, bem como, contribuir para o embasamento de novas produções científicas que tratem desse eixo temático.

# 2 DELINEANDO O PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção serão apresentadas algumas considerações acerca do percurso metodológico e do aporte teórico que subsidiou essa investigação, que tem por objetivo analisar as contribuições do curso de Licenciatura em EPT, oferecido pelo Instituto Federal da Bahia, para a formação dos professores não licenciados que nele atuam, revelando as especificidades do método empregado para a interpretação crítica da realidade e os meios utilizados para o levantamento dos dados. Para tanto, a mesma está estruturada em subseções nas quais são abordadas as concepções do Materialismo Histórico Dialético (MHD), perspectiva teórico-metodológica que se constitui em uma teoria social de cunho político e ideológico, além de tecer considerações a respeito do espaço e sujeitos da pesquisa, dos instrumentos para coleta de dados (pesquisa documental, entrevista e questionários), do tratamento dos dados levantados e dos cuidados éticos que garantiram o pleno desenvolvimento desse estudo.

## 2.1 O MÉTODO

Com vistas a analisar as contribuições do Curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica, executado na forma de Programa Especial de Formação Pedagógica, para a formação dos professores não licenciados do Instituto Federal da Bahia (IFBA), optou-se pelo método do Materialismo Histórico Dialético (MHD) como forma de interpretação crítica da realidade, que permitiu a verificação dos condicionantes, das contradições e mediações que se revelaram antes e após a implementação do respectivo curso, enquanto política de formação docente.

Neste estudo, foi possível identificar os vínculos estabelecidos entre o curso de Licenciatura em EPT e a política de formação de professores dentro da estrutura econômica da sociedade capitalista, estabelecendo uma conexão dos aspectos particulares com o contexto social mais amplo. A partir das máximas relações alcançadas pretende-se revelar as contradições existentes, ou seja, identificar os aspectos e tendências contrários que se estabeleceram com a criação e implementação do curso, e as mediações em torno do mesmo.

Foi possível analisar o curso dentro da lógica global da qual faz parte, tendo em vista que o mesmo compõe uma totalidade social, não se dando, portanto, de forma isolada dos demais fenômenos sociais que o envolvem. Em termos gerais, “para a dialética marxista, o conhecimento é totalizante e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada” (KONDER, 2008, p. 35).

O MHD permitiu a análise sobre as transformações e movimentos do real em torno do objeto de pesquisa, identificando os aspectos e tendências contrários, tendo em vista que toda política de formação docente é marcada por embates de interesses econômicos, políticos e ideológicos (GOMIDE; JACOMELI, 2016). Ademais, foi possível analisar as mais simples determinações a respeito do curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica, possibilitando a análise das relações e conexões com os diversos aspectos da totalidade da qual o curso faz parte, e por meio disso, entender a lógica articuladora dessa totalidade e as determinações históricas, sociais e econômicas vinculadas à formação dos professores da EPT no Instituto Federal da Bahia (IFBA).

Para além de um método, o Materialismo Histórico Dialético “está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto” (FRIGOTTO, 2001, p. 77). Nesse sentido, esse enfoque metodológico se mostrou mais adequado ao desenvolvimento dessa pesquisa, tendo em vista que o momento atual do capitalismo figura como grande orientador no processo de definição das políticas públicas educacionais, especialmente no que concerne à formação de professores para a educação profissional, sendo imprescindível um embasamento teórico-crítico para compreender esse projeto de sociedade e seus impactos na educação.

É pertinente destacar que o contexto educacional, especialmente o da educação profissional e tecnológica, é marcado por embates entre interesses distintos, dos quais, normalmente, prevalecem os das classes dominantes garantidos pelo Estado que, nesse contexto, exerce papel central como instrumento em defesa dos interesses hegemônicos (GOMIDE; JACOMELI, 2016).

Ao seguir os preceitos da lógica dialética, o Materialismo Histórico Dialético (MHD) se contrapõe aos dualismos próprios da lógica formal, superando-a. Assim, o MHD é uma perspectiva que possibilitou ao sujeito (pesquisador) apreender a historicidade e o caráter de totalidade do seu objeto, percebendo através de múltiplas determinações os sistemas de mediação que permitem que as contradições se expressem.

Segundo Marx, quanto mais determinações são alcançadas, mais o sujeito se aproxima da concreção do objeto, o concreto pensado. Uma das grandes contribuições do

método é justamente a preocupação central na relação sujeito – objeto, que na perspectiva da lógica dialética, ambos aspectos são pertencentes a uma mesma realidade em constante contradição, constituindo uma unidade de opostos, ainda que a existência do objeto de pesquisa seja objetiva, independente do pesquisador.

Assim, "o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto - de sua estrutura e dinâmica - tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador" (PAULO NETTO, 2011, p. 6). Nesse sentido, o movimento intelectual do sujeito (pesquisador) é a partir da aparência dos fenômenos, que é imediata, alcançar a estrutura íntima e dinâmica do objeto, que é a essência, por meio das abstrações, ou seja, elaborações do pensamento, superando a imediaticidade dos mesmos.

Para tanto, elege-se como categoria de análise o trabalho, cerne desse estudo, da qual decorrem as discussões em torno do trabalho docente e da formação docente, bem como a categoria de conteúdo, formação pedagógica, enquanto recorte particular definido a partir do objeto de estudo, através da qual será possível o entendimento da totalidade que o envolve.

Para fundamentar as discussões, o referencial teórico dessa dissertação tem como interlocutores estudiosos que dialogam sobre a Educação Profissional e Tecnológica e sobre a formação de professores, tais como: Lucília Machado; Acácia Kuenzer; Gaudêncio Frigotto; Maria Ciavatta; Dante Henrique Moura; Sílvia Maria Manfredi; Demerval Saviani; entre outros.

De modo geral, a partir do método do Materialismo Histórico Dialético, almejou-se analisar as contribuições do curso de Licenciatura em EPT para a formação dos professores não licenciados que atuam no Instituto Federal da Bahia (IFBA). A partir dos conhecimentos produzidos, esse estudo tem por finalidade contribuir para o aprimoramento e continuidade dessa política de formação tão necessária aos professores, especialmente aos bacharéis, dessa instituição, e além disso, fomentar o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas acerca da formação pedagógica no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, campo ainda pouco explorado.

## 2.2 O ESPAÇO DA PESQUISA: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA (IFBA)

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) que atualmente possui 22 *campi*, que oferecem 275 cursos e atendem a 31.497 alunos matriculados, distribuídos nas cidades de Barreiras, Brumado, Camaçari, Euclides da Cunha, Eunápolis, Feira de Santana, Ilhéus, Irecê, Jacobina, Jequié, Juazeiro, Lauro de Freitas, Paulo Afonso, Porto Seguro, Salvador, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus, Seabra, Simões Filho, Ubaitaba, Valença e Vitória da Conquista, conforme Figura 1.

Figura 1: Unidades do IFBA no estado da Bahia

**Fonte:** Portal do IFBA
**Disponível em:** https://portal.ifba.edu.br/campi/escolha-o-campus
**Acesso em:** Março de 2021

O quadro de pessoal do IFBA em 2020, segundo dados da Plataforma Nilo Peçanha/SETEC-MEC, era composto por 1.747 docentes, destes 1.520 são professores efetivos e 227 são professores temporários. Em termos de titulação, do total de docentes, 209 são graduados, 02 possuem curso de aperfeiçoamento, 256 são especialistas, 886 são mestres e 394 professores são doutores (SETEC/MEC, 2020).

Conforme preconizado em seu estatuto, o IFBA consiste em uma instituição de "educação superior, básica e profissional, pluricurricular, *multicampi* e descentralizada,

especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino", que compõe a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, tendo como missão "promover a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do País" (IFBA, 2013, p. 20).

Como instituto federal, o IFBA é uma proposição inédita no país. Entretanto, como instituição de educação profissional tem sua origem atrelada à Escola de Aprendizes Artífices da Bahia, inaugurada em junho de 1910. Assim como as demais escolas técnicas criadas por Nilo Peçanha, tinha como principal finalidade a preparação de mão de obra para inserção no mercado de trabalho, não havendo preocupação com a formação teórica, apresentando um direcionamento exclusivamente vinculado à preparação técnica, em detrimento de uma educação propedêutica. Segundo Kuenzer (1991, p. 7), "essas escolas se caracterizaram por uma proposta curricular eminentemente prática, onde as preocupações com a formação teórica raramente apareciam."

Ao longo dos mais de cem anos desde sua origem, as instituições de educação profissional decorrentes da Escola de Aprendizes e Artífices da Bahia receberam nomenclaturas diferentes que refletiam as transformações políticas, sociais e econômicas vivenciadas em cada período. Assim, em 1942, por meio da Lei n°. 4.127, que estabeleceu as bases de organização da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial, a Escola de Aprendizes Artífices da Bahia passou à condição de Escola Técnica de Salvador, passando a

> oferecer cursos técnicos, além dos cursos industriais básicos e dos cursos de aprendizagem. Essa Lei estabelece equivalência parcial com o sistema regular de ensino, permitindo aos concluintes dos cursos técnicos ingressarem em cursos superiores "relacionados". (KUENZER, 1991, p.7)

Através da Lei nº. 4.759, de 20 de agosto de 1965, a então Escola Técnica de Salvador, transformou-se em autarquia passando a ser denominada de Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA), consagrando a nomenclatura "escola técnica" para caracterizar a instituição.

Em 1993, com a promulgação da Lei nº 8.711, a Escola Técnica Federal da Bahia passou a condição de Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-BA), mediante a incorporação do acervo patrimonial, instalações físicas, pessoal docente e técnico-administrativo do Centro de Educação Tecnológica da Bahia (CENTEC). A transformação em CEFET impulsionou uma proposta de expansão para outras regiões do estado, por meio das

chamadas Unidades Descentralizadas (UNEDs), sendo as primeiras inauguradas nas cidades de Barreiras, Valença, Vitória da Conquista e Eunápolis.

Para além disso, a transformação em CEFET fomentou o surgimento de cursos de pós-graduação, instituindo as bases de uma cultura de pesquisa e extensão, cultura essa, mais tarde cristalizada pela criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), com a Lei n° 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Transformados em IFs, os antigos CEFETs passaram a compor a Rede Federal de Educação Profissional a partir de uma ação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do governo Federal, com o então presidente Luís Inácio Lula da Silva.

Nesse contexto, segundo Fartes e Moreira (2009, p. 12), a partir da criação dos IFs,

> A educação profissional e tecnológica passa a ser vista como processo educativo e investigativo. Democratizando-se o ensino profissionalizante e a produção do conhecimento científico, ao mesmo tempo em que contempla um público que não teve acesso a políticas de formação profissional, eleva, através da pesquisa aplicada, o potencial das atividades produtivas.

Em seu estatuto, o IFBA apresenta como finalidade, dentre outras, “ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades”, e, para além disso, desempenha um importante papel no que concerne a formação de professores. Nesses termos, segundo consta no art. 6°, do mesmo dispositivo, no desempenho de suas funções, o IFBA deverá, além de garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para a educação profissional técnica de nível médio, destinar o mínimo de 20% (vinte por cento) das vagas para cursos de licenciatura e/ou programas especiais de formação pedagógica, contribuindo para a formação de professores para atender as demandas da educação profissional e da educação básica.

Assim, além dos diversos cursos nas modalidades de ensino técnico integrado, subsequente, ensino superior e pós-graduação, o IFBA, desde 2018 passou a ofertar o curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica, objeto dessa pesquisa, que seria a formação inicial voltada aos professores não licenciados portadores de diploma em nível superior (bacharelado ou graduação tecnológica), em exercício comprovado na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e/ou Rede Pública de Educação Básica, segundo consta em seu Projeto Pedagógica de Curso, aprovado através da Resolução nº 31, de 20 de outubro de 2017 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE/IFBA).

Desta feita, a pesquisa, pautada em analisar as contribuições do curso de Licenciatura em EPT para a formação dos professores não licenciados do Instituto Federal da

Bahia, abrangeu o IFBA em todos os seus *campi*, dado a extensão na oferta do respectivo curso.

## 2.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

O percurso metodológico foi cuidadosamente sistematizado para atender aos objetivos propostos na pesquisa. Nesse sentido, inicialmente, realizou-se um levantamento bibliográfico, por meio de livros e artigos científicos, e pesquisa documental (documentos legais e institucionais).

Ademais, para a consecução dos objetivos específicos, além da revisão bibliográfica, foram realizadas três etapas distintas de levantamento de informações, com instrumentos de coleta adequados a cada uma. Em cada etapa, após o recolhimento dos dados, os mesmos foram organizados e analisados na forma de categorias de conteúdo de forma a auxiliar a interpretação e a análise em consonância com os objetivos a serem atendidos.

Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados o questionário e a análise documental. Pontua-se que em função da situação pandêmica causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2), decretada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 31 de março de 2020, os questionários foram aplicados em meio digital a partir da ferramenta *Google Forms*.

O questionário é um instrumento de investigação que tem por finalidade recolher informações sobre um tema específico de modo a alcançar os objetivos definidos pelo pesquisador. Nesse sentido, o questionário, que se baseou em questões abertas e fechadas, foi disponibilizado por meio eletrônico, permitindo o alcance dos sujeitos da pesquisa em diferentes *campi* do IFBA, num curto espaço de tempo, e sem nenhum contato físico direto.

Ademais, foi utilizado a análise documental que teve por base o levantamento de informações em documentos institucionais, tais como o Estatuto, Regimento Interno do IFBA, Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico Institucional e Plano Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica. Os documentos, segundo Flores (1994),

> são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação. (FLORES, 1994 *apud* CALADO; FERREIRA, 2004, p.3)

Em uma primeira etapa, foi desenvolvido o levantamento dos aspectos relativos a concepção, estrutura curricular e desenvolvimento do respectivo curso de licenciatura. Para tal, foi realizada a aplicação de questionário online, composto por 03 (três) questões fechadas e 11(onze) questões abertas (Apêndice I), através da ferramenta *Google Forms*, junto aos representantes da comissão que colaborou para a consecução do PPC. A aplicação do respectivo questionário foi realizada via e-mail institucional e compreendeu o período de 11/03/2021 a 01/11/2021.

Em seguida, foi realizado o levantamento de informações junto aos professores-cursistas (egressos) por meio da aplicação de questionário online, composto por 26 (vinte e seis) questões fechadas e 08 (oito) questões abertas (Apêndice II), com o intuito de identificar a perspectiva destes em relação ao curso de formação pedagógica e suas contribuições para a formação docente. Os questionários, aplicados via *Google Forms*, foram enviados através de e-mail institucional no período de 11/03/2021 a 01/11/2021.

E por fim, buscou-se informações junto à comunidade docente (licenciados e bacharéis) do IFBA para identificar o ponto de vista da mesma sobre a política de formação para a educação profissional vigente no instituto, também por meio da aplicação de questionário online, estruturado em 18 (dezoito) questões fechadas e 03 (três) abertas (Apêndice III). Em relação a esse grupo de sujeitos, o questionário foi aplicado no período de 22/03/2021 a 01/11/2021 através de formulário do *Google Forms* enviado por e-mail institucional.

Ressalta-se que os questionários empregados nas etapas 1, 2 e 3 foram adaptados de Araújo (2014) mediante autorização expressa do autor, através de e-mail.

Todas as etapas foram desenvolvidas de forma sistematizada a fim de atender aos objetivos da pesquisa, salvaguardando a identidade e o sigilo das informações ao longo de todo o processo, além de preservar a integridade dos sujeitos, ao utilizar instrumentos digitais para a coleta das informações, em função da atual crise sanitária mundial.

## 2.4 SUJEITOS DA PESQUISA

O Edital nº 01, de 31 de janeiro de 2018, da Pró-Reitoria de Ensino do Instituto Federal da Bahia regeu o processo seletivo para seleção de professores não licenciados para o curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica oferecido pela Coordenação Institucional UAB/IFBA em parceria com a Diretoria de Educação a Distância da CAPES, no

qual foram oportunizadas um total de 250 vagas, direcionadas aos professores em exercício na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e/ou Rede Pública de Educação Básica.

Em 20 de fevereiro de 2018, de forma preliminar, foram homologadas 308 inscrições, sendo 27 (vinte e sete) delas de professores em exercício em diferentes *campi* do IFBA. O critério para avaliação das inscrições, segundo edital, foi a apresentação da documentação exigida e de uma carta de intenção, que consistiu em texto pessoal no qual o(a) candidato(a) explicitaria sua formação e apresentaria suas expectativas em relação à formação pedagógica. Após processo de análise das inscrições, a partir dessas documentações, foi publicada lista final de professores selecionados ao curso. Ao final do período de 18 meses, 90 (noventa) professores, sendo 22 (vinte e dois) docentes da EPT do IFBA, lotados em diferentes polos, obtiveram êxito e colaram grau em cerimônia online promovida pela Reitoria. Estes por sua vez, compuseram o primeiro grupo de sujeitos dessa pesquisa. Os outros 5 (cinco) professores inicialmente inscritos e que fazem parte do quadro de pessoal do IFBA, por motivos adversos, não concluíram o curso.

No intuito de analisar as contribuições do curso de Licenciatura em EPT para a formação dos professores não licenciados em exercício no IFBA, foi promovido o levantamento de dados junto aos professores-cursistas, egressos da primeira turma do respectivo curso, dos representantes da comissão que elaborou o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e da comunidade docente, identificando o ponto de vista dos mesmos sobre as contribuições do curso, enquanto política institucional de formação docente.

Quadro 1: Relação de questionários enviados e recebidos, por cada grupo de sujeitos da pesquisa

| **Grupo de sujeitos** | **Formulários Enviados** | **Formulários Recebidos** | **Percentual** |
|---|---|---|---|
| Egressos do curso | 22 | 10 | 45,4% |
| Comissão de desenvolvimento do PPC | 09 | 02 | 22,2% |
| Comunidade docente | 120 | 41 | 34,1% |
| Total | 151 | 53 | -------- |

Fonte: RODRIGUES, 2021.

Foram enviados questionários a todos os 22 egressos do curso, a 120 professores de diferentes *campi* do IFBA, conforme critérios definidos para a amostra, e aos 09 integrantes da comissão de desenvolvimento do PPC. Foram recebidos de volta, ao todo, 53 (cinquenta e três) questionários, sendo: 10 de professores-cursistas; 02 (dois) de docentes que

compuseram a comissão de desenvolvimento do PPC; e 41 de professores que representaram a comunidade[2] docente do instituto.

Quadro 2: Relação de questionários enviados e recebidos da comunidade docente IFBA, por polo regional

| **Polos Regionais** | **Formulários Enviados** | **Formulários Recebidos** | **Percentual** |
|---|---|---|---|
| Brumado | 20 | 7 | 35% |
| Camaçari | 20 | 6 | 30% |
| Ilhéus | 20 | 10 | 50% |
| Irecê | 20 | 6 | 30% |
| Paulo Afonso | 20 | 4 | 20% |
| Salvador | 20 | 8 | 40% |
| Total | 120 | 41 | ----- |

Fonte: RODRIGUES, 2021.

Ressalta-se que os demais professores-cursistas, concluintes do curso de Licenciatura em EPT, que não fazem parte do quadro de professores do IFBA, não foram arrolados como sujeitos da pesquisa.

Para cada grupo de sujeitos foram utilizados instrumentos distintos para a coleta de dados. Para o grupo de egressos do curso de Licenciatura em EPT foi realizada a aplicação de questionários eletrônicos encaminhados para o e-mail institucional dos participantes. O mesmo processo foi empregado em relação aos representantes da comissão de desenvolvimento do PPC e comunidade docente IFBA.

Com base nas respostas aos questionários foi possível delinear o perfil dos sujeitos dos diferentes grupos – professores-cursistas egressos do curso de Licenciatura em EPT, representantes da comunidade docente IFBA e da comissão de desenvolvimento do respectivo curso - que de modo geral, são servidores efetivos do quadro de pessoal do Instituto Federal da Bahia (IFBA), *lócus* dessa pesquisa.

Para a análise e sistematização dos dados empíricos, os sujeitos pertencentes ao grupo de egressos do curso de Licenciatura em EPT receberam a denominação por ordem alfabética de “A” a “J”. No mesmo sentido, os representantes da comunidade docente do

[2] Dado o grande número de professores em exercício no IFBA, definiu-se como sujeitos representantes da comunidade docente, um total de 120 professores, sendo 20 professores de cada polo em que houve concluintes do curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica, contemplando o primeiro grupo de sujeitos desse estudo, a saber: Brumado, Camaçari, Paulo Afonso, Ilhéus, Irecê e Salvador.

IFBA foram identificados a partir da numeração de 1 a 41, enquanto os representantes da comissão de desenvolvimento do curso foram denominados de X e Y.

No que concerne aos sujeitos que compõem o grupo de egressos do curso de formação pedagógica, os dados empíricos demonstram 08 (oito) docentes são do sexo masculino, correspondendo a 80%, enquanto 02 docentes, 20%, são do sexo feminino.

Em seguida, o Quadro 3 apresenta a faixa etária desse mesmo grupo. Com base nas respostas aos formulários, 44,4% dos docentes contemplam a faixa etária de 36 a 45 anos, seguidos de 22,2 % dos docentes na faixa de 26 a 35 anos e, com esse mesmo percentual, professores na faixa de 46 a 55 anos, e por fim, apenas 01 (11,1%) docente com 56 anos de idade ou mais.

Quadro 3: Faixa etária dos egressos do curso de Licenciatura em EPT

| **Idade** | **Quantidade** | **Percentual** |
|---|---|---|
| Até 25 anos | - | - |
| De 26 a 35 anos | 02 | 20% |
| De 36 a 45 anos | 04 | 40% |
| De 46 a 55 anos | 02 | 20% |
| 56 anos ou mais | 02 | 20% |
| Total | 10 | 100% |

Fonte: RODRIGUES, 2021.

Com base nos dados levantados, todos os 10 (dez) sujeitos do grupo de egressos do curso de formação pedagógica têm como formação inicial o bacharelado e, por assim dizer, segundo dispositivos da Lei de Diretrizes Básicas da Educação, não possuem habilitação específica para o exercício da docência na educação básica. Os cursos de bacharelado têm por base a formação de profissionais para atender demandas específicas de mercado, contudo não há em seu arcabouço curricular nenhum conteúdo de cunho pedagógico. Nesse sentido, o curso de Licenciatura em EPT surge, dentre outras finalidades, para sanar as deficiências dessa formação, tornando tais professores licenciados em sua área de formação.

Esse fenômeno não é exclusivo aos Institutos Federais (IFs), visto que as contradições em torno da formação de professores emergem da própria legislação que é frágil e não exige a devida formação em termos de conhecimentos didático-pedagógicos por parte dos docentes, especialmente na EPT, e que considera o notório saber como uma habilitação para atuação nessa modalidade de ensino. Como fundamentação, a Lei de Diretrizes Básicas

da Educação (LDB), a partir da reforma do Ensino Médio de 2017, em seu art. 61 inciso IV, passou a admitir como profissional da educação “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional” para atender exclusivamente a formação técnica e profissional.

Em relação a titulação acadêmica, 07 (sete) professores, isto é 70%, possui a titulação em nível de mestrado, 02 (dois), 20%, em nível de doutorado e 01 (um), 10%, em nível de especialização, segundo Quadro 4.

Quadro 4: Nível de formação dos egressos do curso de Licenciatura em EPT

| **Nível de Formação docente** | **Quantidade** | **Percentual** |
|---|---|---|
| Graduação | - | - |
| Especialização | 01 | 10% |
| Mestrado | 07 | 70% |
| Doutorado | 02 | 20% |
| Total | 10 | 100% |

Fonte: RODRIGUES, 2021.

Segundo dados da Plataforma Nilo Peçanha (2020), em 2019, o quadro de pessoal docente do IFBA era em sua grande maioria composto por doutores e mestres, isto é 73,26% dos docentes. A grande representatividade de mestres e doutores atuando no IFBA corrobora com o cenário nacional, tendo em vista que, em toda a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica atuam 46.688 docentes, entre efetivos e substitutos, sendo que deste total, 14.954 são doutores (32,03%) e 23.154 são mestres (49,59%), representado 81,62% do quadro docente da Rede, de acordo dados da respectiva plataforma.

No entanto, ressalta-se que o mestrado e o doutorado não preparam especificamente para a docência da educação básica e sim para a pesquisa e docência do ensino superior. Nesse sentido, o alto nível de qualificação desses docentes não garante uma formação pedagógica que permita a atuação do professor de forma a assegurar o cumprimento das finalidades da EPT preconizados pelos Institutos Federais (IFs). De modo geral, é necessário o desenvolvimento de uma formação que contemple os aspectos didáticos e pedagógicos no contexto da EPT. Nesse sentido, para Machado (2008)

> o docente da educação profissional é, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e

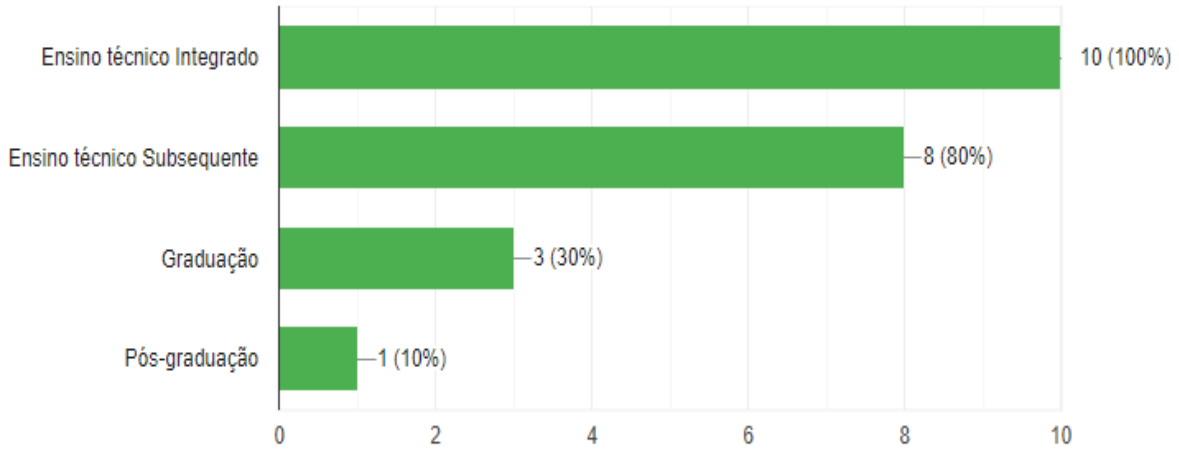
> das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar. (MACHADO, 2008, p.14)

Para a atuação docente reflexiva e dotada de criticidade em torno do mundo do trabalho, das estruturas sociais da qual faz parte e do seu papel enquanto agente de transformação social, é necessário o investimento em ações sólidas de formação dos professores da EPT, para além dos aligeirados programas de formação pedagógica vigentes.

Em relação ao tempo de atuação docente no IFBA, os dados demonstram que 04 dos sujeitos, isto é 40%, têm menos de 3 anos atuando no instituto, 03 atuam de 3 a 10 anos e 03 professores atuam de 10 a 20 anos na instituição. A sistematização dos dados demonstra ainda que a maioria destes professores, 70%, têm por regime de trabalho a dedicação exclusiva, regime este que corrobora para o fomento ao ensino, pesquisa e extensão. Em todo o IFBA os professores com dedicação exclusiva correspondem a 77,21% do quadro docente, segundo dados da SETEC/MEC (2020).

Dos 10 (dez) docentes que contribuíram com a pesquisa, 100% deles atuam no ensino técnico integrado de nível médio do IFBA. Todos eles atuam de forma concomitante a outras modalidades, sendo 08 (80%) no técnico subsequente, 3 (30%) na graduação, sendo que um desses também atua na pós-graduação, conforme gráfico 1.

Gráfico 1: Níveis e modalidades de atuação dos docentes egressos do curso de Licenciatura em EPT




Fonte: RODRIGUES, 2021.

A atuação dos professores de forma verticalizada, ou seja, atuação em vários níveis, desde o ensino médio integrado e/ou modalidades da educação básica à pós-graduação, é uma das características singulares dos Institutos Federais. Esse princípio, que tem uma implicação direta no trabalho e na prática docente que deve ser flexível para atender aos diversos públicos, além de permitir um completo itinerário de formação dos discentes, também tem um viés econômico por permitir a otimização do quadro de pessoal e da infraestrutura dos IFs.

Aos serem questionados sobre a motivação para atuarem na EPT no IFBA, 7 egressos (70%) do curso afirmam que foram movidos pelo desejo de serem professores da EPT, enquanto que 2 (dois) docentes (20%) afirmam que foram motivados pela articulação institucional entre ensino, pesquisa e extensão, e 1 (10%) afirmou que o interesse se justifica pela necessidade de complementação de renda, ou seja, a docência é idealizada como mais uma fonte de renda, e não como uma profissão escolhida. Na perspectiva marxista, "a existência precede a essência", assim, considerando que os indivíduos sofrem influência do momento histórico em que vivem e das relações sociais que os envolvem, ressalta-se que tais motivações que justificam as escolhas individuais dos sujeitos da pesquisa a atuarem na EPT do IFBA (desejo de ser professor, característica da instituição e renda), pode também ser resultado dessa determinação histórica e suas condições de produção. De qualquer forma, percebe-se na maioria a coerência entre o motivo de atuarem na EPT e o fato de terem feito um curso de formação pedagógica.

Nesse sentido, o desejo da grande maioria dos sujeitos em atuar na Educação Profissional, no âmbito dos Institutos Federais, pode ter por base o anseio por uma maior valorização profissional, e também pela busca por melhores condições de trabalho.

Todos os egressos do curso de Licenciatura em EPT exerceram atividades profissionais na sua área de formação antes de sua atuação como docente no IFBA e afirmam que tais experiências contribuíram para sua atuação na Educação Profissional e Tecnológica.

Historicamente, os conhecimentos técnicos e experienciais, com amparo legal, são superestimados no âmbito da EPT. A própria legislação contribui para o fortalecimento da ideia de que, para atuar nessa modalidade, basta saber fazer. Ou seja, ter conhecimento técnico e profissional da área seria suficiente para ser um professor. Porém, o professor da EPT além dos conhecimentos técnicos, que são de suma importância, precisa se apropriar de conhecimentos que são inerentes ao trabalho docente.

Em relação aos dados empíricos levantados junto ao grupo de sujeitos representantes da comunidade docente IFBA, do total de 41 (quarenta e um) respondentes, assim como o no grupo anterior, a maioria é do sexo masculino, perfazendo um total de 71%.

O Quadro 5 apresenta os dados quanto a faixa etária desse grupo de interlocutores. Os dados demostram que 48,8% dos docentes está na faixa etária de 46 a 55 anos, 24,4% na faixa etária de 36 a 45 anos, 19,5% na faixa de 26 a 35 anos e, por fim, 7,3% na faixa etária de 56 anos ou mais.

Quadro 5: Nível de formação dos egressos do curso de Licenciatura em EPT

| **Idade** | **Quantidade** | **Percentual** |
|---|---|---|
| Até 25 anos | - | - |
| De 26 a 35 anos | 08 | 19,5% |
| De 36 a 45 anos | 10 | 24,4% |
| De 46 a 55 anos | 20 | 48,8% |
| 56 anos ou mais | 03 | 7,3% |
| Total | 41 | 100% |

Fonte: RODRIGUES, 2021.

Do total de sujeitos desse grupo, 30 (trinta) professores têm como formação inicial o bacharelado, 08 (oito) a licenciatura e 03 (três) professores são tecnólogos.

Quadro 6: Nível de formação dos representantes da comunidade docente IFBA

| **Nível de Formação docente** | **Quantidade** | **Percentual** |
|---|---|---|
| Graduação | - | - |
| Especialização | 04 | 9,7% |
| Mestrado | 20 | 48,9% |
| Doutorado | 17 | 41,4% |
| Total | 41 | 100% |

Fonte: RODRIGUES, 2021.

Quanto ao nível de formação docente dos representantes da comunidade docente IFBA, os dados empíricos demonstram, conforme Quadro 6, que 20 (vinte) professores têm nível de mestrado, 17 (dezessete) professores têm nível de doutorado e apenas 04 (quatro) têm nível de especialização. Conforme mencionado anteriormente, o grande número de mestres e doutores é uma característica do quadro de pessoal docente do IFBA e da Rede Federal de

EPT como um todo, denotando uma elevada qualificação docente, porém, não os habilita necessariamente para a docência na EPT, especialmente na modalidade técnica integrada de nível médio.

Em relação ao regime de trabalho, do total de sujeitos, 37 (trinta e sete) desempenham suas funções com base no regime de dedicação exclusiva, 3 (três) sob o regime de 40 horas e 01(um) docente sob o regime de 20 horas semanais. A Dedicação Exclusiva (DE) implica necessariamente, ao docente, o impedimento do exercício de outra atividade remunerada, ressalvadas as exceções previstas na Lei 12.772/2012.

No que tange a atuação dos professores desse grupo, a realidade é semelhante ao primeiro. Os docentes atuam de forma verticalizada em diferentes níveis e modalidades, além de desenvolverem ações de pesquisa, extensão e gestão no instituto. Dos 41 (quarenta e um) professores, 36 (trinta e seis) atuam no ensino técnico integrado de forma concomitante a outras modalidades.

Nesse grupo, a motivação para ingresso na docência na Educação Profissional e Tecnológica no IFBA é variada. Os dados empíricos revelam que 17 (41,5%) docentes ingressaram no IFBA pelo desejo de serem professores da EPT, 10 (24,4%) docentes pela articulação institucional entre ensino, pesquisa e extensão, 06 (14,6%) por outros motivos, porém não descreveram quais, 04 (9,8%) pelas possibilidades de realização de pesquisa, 01 (2,4%) porque o mercado de trabalho valoriza e confere maior grau de confiabilidade a um profissional dessa modalidade, e 03 (7,3%) docentes justificaram que a oportunidade se deu por acaso. Embora aparentem ser fruto de livres escolhas dos indivíduos, no entanto, essas motivações são determinadas pelas condições de produção as quais esses sujeitos estão submetidos.

As respostas aos formulários revelam ainda que, do total de professores, 37 (trinta e sete) exerceram atividades profissionais na sua área de formação antes de sua atuação como docente no IFBA. Destes, 35 (trinta e cinco) docentes afirmam que tais experiências profissionais contribuíram para sua atuação enquanto docente na EPT.

Por fim, o terceiro grupo em que foram aplicados os questionários contempla dois representantes da comissão de servidores, entre técnicos/as administrativos/as em educação (TAEs) e docentes, constituída em 2017 com a incumbência de desenvolver o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica. Os dois interlocutores desse grupo são docentes do IFBA, sendo que um deles tem tempo de atuação na instituição entre 3 a 10 anos e o outro de 10 a 20 anos.

## 2.5 TRATAMENTO DOS DADOS

A pesquisadora propôs de forma sistematizada três etapas para a organização e tratamento dos dados: a primeira etapa se baseou na organização dos dados levantados por dos questionários; a segunda etapa na descrição detalhada e analítica dos dados; e por último a sistematização, análise e categorização do seu conteúdo.

Na primeira etapa, os dados provenientes das respostas aos questionários foram organizados e tabulados de modo a facilitar a análise dos mesmos. Em seguida, a autora realizou a descrição detalhada e analítica dos dados, e por fim, os mesmos foram analisados e categorizados para permitir identificar as contribuições do curso de Licenciatura em EPT para a formação dos professores não licenciados do IFBA, e a partir disso, evidenciar as mediações e contradições existentes.

Através dos dados coletados foram identificadas as categorias que emergiram das respostas dos sujeitos da pesquisa. Para Franco (2003, p. 51), "a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos."

Buscou-se através dessa categorização evidenciar as condições de produção das respostas dos sujeitos da pesquisa, contextualizando-os teoricamente para além de seu conteúdo explícito. Essa contextualização "deve ser considerada como um dos principais requisitos, e, mesmo, o pano de fundo no sentido de garantir a relevância dos resultados a serem divulgados e, de preferência, socializados" (FRANCO, 2003, p. 24).

## 2.6 CUIDADOS ÉTICOS DA PESQUISA

Para o desenvolvimento desse estudo, inicialmente, o projeto de pesquisa foi apresentado à Direção Acadêmica do *campus* de lotação da autora, e posteriormente, à Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PRPGI/IFBA) para a autorização do levantamento de dados. A autorização da PRPGI foi necessária, tendo em vista que a pesquisa foi desenvolvida em diferentes *campi* do instituto.

Após a ciência e autorização por parte dos respectivos órgãos, e mediante a aprovação pelo Comitê de Ética da Universidade do Sudoeste da Bahia, sob o parecer consubstanciado de n° 4.565.613 de 26 de fevereiro de 2021, foram desenvolvidas as

diferentes etapas de levantamento de dados junto aos sujeitos: professores-cursistas/egressos; representantes da comissão de elaboração do PPC; e comunidade docente do IFBA.

Aos participantes foi-lhes assegurado o sigilo sobre suas identidades e a confidencialidade das informações durante todas as fases da pesquisa. Para tanto, foi elaborado e disponibilizado aos mesmos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), por meio eletrônico, no qual constou os objetivos e os procedimentos da pesquisa, com linguagem clara e acessível, com o qual concordaram. Outrossim, os sujeitos foram informados dos riscos envolvendo o estudo e os meios empregados para saná-los, além da possibilidade de desistência de participação dos mesmos a qualquer momento.

Todos os cuidados éticos envolvendo a aprovação do projeto de pesquisa pelo comitê de ética da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), a autorização pelos órgãos competentes para levantamentos dos dados, a preservação da identidade dos envolvidos e o emprego de meios digitais para a coleta de dados, em função da situação pandêmica, garantiram a fidedignidade das informações e o pleno desenvolvimento da pesquisa.

Essa seção teceu considerações sobre o percurso teórico-metodológico, fundamentado no Materialismo Histórico Dialético (MHD), que proveu o suporte para o desvelamento da realidade em torno do objeto de pesquisa. Ademais, permitiu ainda, conhecer o espaço da pesquisa e suas transformações estruturais ao longo dos anos, os sujeitos da pesquisa, os instrumentos empregados no levantamento dos dados e os cuidados éticos para o pleno desenvolvimento da mesma.

Na próxima seção, com o objetivo de explorar o processo histórico e social das políticas públicas de formação do professores da EPT e de analisar o processo de expansão da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e suas implicações nas políticas de formação docente, será discutida a contextualização histórico-política e acadêmica da Educação Profissional e Tecnológica e da formação de professores no Brasil, além de apresentar um mapeamento das produções acadêmico-científicas sobre esse eixo temático.

# 3 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICO-POLÍTICA E ACADÊMICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Nesta seção será apresentada uma breve revisão de literatura sobre aspectos centrais da pesquisa. Inicialmente será retratada a transformação histórica e social da educação profissional no Brasil, desde o período colonial, em que se instaurou a dualidade entre trabalho intelectual e trabalho manual, até os dias atuais, com a nova proposta de Educação Profissional e Tecnológica dos Institutos Federais (IFs), centrada na formação integrada dos indivíduos e no trabalho enquanto princípio educativo. Em seguida, será apresentado o processo histórico das políticas de formação docente para a EPT, que teve como primeira iniciativa a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, em 1917, destinada a formação de professores mestres e contramestres, até os Programas Especiais de Formação Pedagógica, originalmente instituídos pela Resolução n° 02/1997, voltados aos docentes sem licenciatura do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Ao final, será apresentada a caracterização da produção acadêmica e científica sobre a formação de professores para Educação Profissional e Tecnológica no âmbito dos Institutos Federais (IFs).

## 3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

No Brasil, a educação profissional teve sua origem histórica no período colonial, passando por transformações de ordem política, social e econômica que ditaram os rumos das políticas públicas voltadas para essa modalidade educacional, até o presente momento. Ressalta-se que os rumos da EP, ao longo dos anos, foram influenciados pela dinâmica e anseios capitalistas, no intuito de atender às demandas de mercado, formando mão de obra especializada para fomentar o desenvolvimento produtivo do país (ARAÚJO, 2014).

Assim, desde o período colonial, quando aos povos escravizados, negros e índios, eram destinados os trabalhos manuais para atender aos anseios da elite colonial**,** até os dias

atuais, nota-se uma lógica de supremacia capitalista em que educação profissional se tornou uma área voltada para a formação de mão de obra, instaurando-se a dicotomia do trabalho manual-intelectual que prevalece na sociedade contemporânea: educação para o trabalho destinada as classes marginalizadas, e educação intelectual para as classes dirigentes.

Segundo Cunha (2000),

> A aprendizagem dos ofícios, tanto para os escravos quanto para os homens livres, era desenvolvida no próprio ambiente de trabalho sem padrões ou regulamentações, sem atribuições de tarefas para os aprendizes [...] Os aprendizes não eram necessariamente crianças e adolescentes, mas os indivíduos que eventualmente demonstrassem disposição para a aprendizagem, em termos tanto técnicos (força, habilidade, atenção) quanto sociais (lealdade ao senhor e ao seu capital, na forma das instalações, instrumentos de trabalho, matéria-prima, mercadorias e a conservação de si próprio, também capital). (CUNHA, 2000, p. 34)

Com o passar dos anos, a partir das transformações com base nos interesses de ordem econômica e política, novos rumos foram dados à educação profissional no país. Em 1909, foi promulgado o Decreto n° 7.566 que instituiu 19 (dezenove) escolas técnicas denominadas de Escolas de Aprendizes Artífices, marco de nascimento da Rede Federal de Educação Profissional, com finalidade centrada na formação de operários, conforme expresso no art. 2°:

> Nas Escolas de Aprendizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operários e contramestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretenderem aprender um ofício, havendo para isso até o número de cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a Escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais. (BRASIL, 1909)

A criação das Escolas de Aprendizes Artífices configurou-se na primeira ação oficial de fomento à educação profissional no Brasil, constituindo a primeira versão dos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica (IFETs) que, no presente, compõem uma rede de 653 unidades com a oferta de 10.888 cursos em todo o território nacional, segundo dados da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC, 2020).

De acordo com a SETEC/MEC, o surgimento das escolas federais de educação profissional ocorreu em um contexto em que a economia brasileira era, predominantemente, baseada em atividades agrárias e exportadoras, porém em um crescente processo de

industrialização que fomentou a necessidade de qualificação profissional para atender a essas mudanças. Assim, segundo documento da SETEC/MEC, Um Novo Modelo em Educação Profissional e Tecnológica: Concepção e Diretrizes (BRASIL, 2010, p. 10) "é no período de 1930 a 1945 que a economia brasileira altera definitivamente o seu eixo, deslocando-se da atividade agroexportadora para a industrial. É assim plantada a semente do capitalismo industrial nacional, com pesado apoio estatal."

Em 1942, as Escolas de Aprendizes Artífices são transformadas em Escolas Industriais e Técnicas, em 1959, transformadas em autarquias, sendo então denominadas Escolas Técnicas Federais. Nesse cenário, tais instituições receberam autonomia didática e administrativa e passaram a ser chamadas de Escolas Técnicas Federais, fomentando e intensificando a formação de técnicos no país, diante do processo de industrialização vigente.

Ainda em 1942, por meio do Decreto-Lei n° 4.048, foi criado o Serviço Nacional da Indústria (SENAI), instituição privada de interesse público, que tinha como finalidade apoiar a indústria na formação de mão de obra especializada por meio da Educação Profissional e da prestação de serviços destinada ao trabalhador da indústria. Anos depois, através do Decreto-Lei n° 8.621, surge o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), que assim como o SENAI configura-se em uma instituição privada de interesse público, porém com oferta da Educação Profissional destinada à formação de trabalhadores do comércio.

O SENAC e SENAI são "resultantes do estímulo do Governo Federal na institucionalização de um sistema nacional de aprendizagem custeado pelas empresas para atender às suas próprias necessidades" (KUENZER, 1991, p. 07). Na consecução desse objetivo, tais escolas detinham uma proposta curricular essencialmente prática, sem preocupação com a formação teórica, demostrando um interesse ideológico que prima pela alienação e exploração do trabalhador.

No período entre 1945 a 1964, o Estado exercia o papel de destaque nos planos e programas de investimentos que alicerçaram o empresariado industrial. Nesse período, segundo os estudos de Araújo (2014, p. 38),

> As políticas educacionais tiveram as suas forças sedimentadas em concepções e práticas escolares dualistas: de um lado, a concepção de educação escolar acadêmico-generalista, na qual os alunos tinham acesso a conhecimentos científicos mais amplos; e de outro, a educação profissional, na qual os alunos recebiam informações técnicas para o desenvolvimento de um ofício, sem aprofundamento teórico-científico que pudesse favorecer condições de prosseguir ou ampliar os estudos, uma espécie de domesticação. Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases n. 4024, de

> 1961, a dualidade foi mantida, a educação profissional permanece atendendo às necessidades dos setores empresariais.

Persiste, assim, e de forma evidente nos dispositivos legais, a dicotomia do trabalho manual e o trabalho intelectual, da educação técnica e alienada destinada aos trabalhadores *versus* a educação propedêutica destinada a classe dominante, fruto de uma sociedade em que manter as desigualdades é uma forma de manter as estruturas do capital.

Com a ascensão dos militares em 1964, a educação profissional do chamado sistema S foi fomentada. Ainda, segundo Araújo (2014, p. 38),

> O programa desenvolvido pelas instituições existentes de formação profissional (Senai e escolas técnicas da rede federal) visava uma capacitação rápida e aligeirada dos trabalhadores. Os cursos eram de curta duração e os conteúdos se enquadravam no reducionismo prático e operacional. Tais iniciativas fortaleceram o Sistema S, as empresas privadas e estatais.

Nesse contexto ditatorial, a EP representou um instrumento estratégico em favor do sistema capitalista, visando a oferta de mão de obra especializada para atender as demandas das indústrias e do comércio, impulsionando o crescimento econômico do país.

Finalizado o período ditatorial, tem início a transição para a democratização da sociedade brasileira, marcada por um contexto de adesão à doutrina neoliberal e pelo processo de globalização. Nessa nova dinâmica, as políticas públicas são condicionadas às exigências dos organismos financeiros internacionais[3], fomentando nos anos seguintes, mais precisamente na década de 90, debates sobre a reestruturação do ensino médio e profissional e, posteriormente, materializando a chamada reforma de ensino médio e profissional na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso.

Manfredi (2002, p. 107), afirma que:

> as mudanças técnico-organizativas introduzidas com adoção do padrão capitalista de acumulação flexível iriam gerar tensões e contradições entre o "velho sistema educacional" e as novas demandas e necessidades iriam

[3] Na década de 90, organismos internacionais multilaterais, tais como: o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização Mundial de Comércio (OMC) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), compreendendo a educação como um importante instrumento para a manutenção da ordem econômica, política e social vigente, passaram a direcionar decisivamente as políticas educacionais em países periféricos, inclusive no Brasil, com a finalidade precípua de atender aos anseios de reestruturação do sistema capitalista através do alinhamento da formação dos trabalhadores às novas exigências de mercado.

> tensionar velhas estruturas e fazer emergir, a partir da segunda metade dos anos 90, os debates para a reestruturação do ensino médio e profissional.

Em termos de formação pedagógica para a atuação na educação profissional, a década de 1990 trouxe dois grandes marcos legais que fomentaram essa modalidade: o Decreto n° 2.208/97 e a Resolução n° 2/97 (ARAÚJO, 2014). Tais dispositivos tornaram obrigatórios a formação de professores para a EP por meio de cursos especiais de formação pedagógica, porém os avanços nessas políticas foram ínfimos, visto que hoje muitos professores que atuam na educação profissional, principalmente em institutos federais, que possuem dentre suas atribuições esse tipo de formação docente, não possuem formação pedagógica específica.

No ano de 2003, no governo do então Presidente Luís Inácio Lula da Silva, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tem suas finalidades redefinidas e novos dispositivos legais são editados. Assim, a promulgação do Decreto n° 5.154/04 revoga o Decreto n° 2.208/97, trazendo a perspectiva da educação politécnica ou tecnológica que contraria a visão de educação profissional exclusivamente adestradora do Decreto anterior, conforme documento da SETEC/MEC:

> Cumpre destacar que, a partir do ano 2003, a política do governo federal já apontava em outra direção. Essas instituições federais, situadas por todo o território nacional, historicamente voltadas para a educação profissional e para o desenvolvimento econômico, criadas e mantidas com verbas públicas federais, defrontam-se com uma política de governo que traz em essência uma responsabilidade social – tradução das forças sociais que representa – como fio condutor de suas ações. (BRASIL, 2010, p.14)

Nesse sentido, o Decreto n° 5.154 de 2004, como uma das primeiras medidas na área da Educação do governo Lula, revogou o Decreto 2.208/97, que, pressionada por organismos internacionais, dentre eles o Banco Mundial, atendia exclusivamente aos anseios neoliberais. O novo Decreto tinha por base a reestruturação curricular dos cursos da EPT de modo a favorecer a formação do trabalhador enquanto cidadão, possibilitando o acesso do mesmo aos conhecimentos técnicos e tecnológicos dentro de uma formação integrada. Contudo, a Educação Profissional e Tecnológica, enquanto totalidade social, é permeada por contradições desde sua origem, dada a especificidade técnica de sua formação, acentuada pelo seu caráter hegemônico “e pela ausência de um projeto educacional que articulasse a cultura da escola com a cultura do trabalho” (CIAVATTA, 2008, p. 52) e nesse sentido, contribui para que prevaleça “na educação profissional e tecnológica os objetivos operacionais de preparação para o mercado de trabalho” (CIAVATTA, 2008, p. 52).

Conforme o novo Decreto, a EPT passa a ser desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, de qualificação profissional, de educação profissional técnica de nível médio e de educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. Desta feita, o Decreto n° 5.154/2004 apresentou os princípios e diretrizes para o ensino médio integrado à educação profissional em um esforço inicial para superar a dicotomia entre conhecimento técnico e conhecimentos gerais, entre educação profissional e educação propedêutica, até então vigente.

Em 2006, a partir da promulgação do Decreto nº. 5.840, a proposta de integração da educação profissional à educação propedêutica se expandiu ao se instituir, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Tal programa, segundo art. 1° § 1º, abrangeria os cursos e programas de educação profissional voltados a formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio.

A partir dos novos rumos determinados para a EPT, destaca-se que:

> a dimensão ideológica do atual governo, na verdade, faz aflorar um descompasso entre a trajetória das instituições federais de educação profissional e tecnológica e da própria educação profissional como um todo e o novo projeto de nação: se o fator econômico até então era o espectro primordial que movia seu fazer pedagógico, o foco a partir de agora desloca-se para a qualidade social. (BRASIL, 2010, p. 14)

Desde então, a EPT passa a ser enquadrada como uma importante política pública comprometida com o todo social, fundamentada na igualdade na diversidade, em todos os aspectos, e articulada a políticas de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental e social, constituindo-se em fator determinante na decisão de expansão da Rede Federal, ampliando paulatinamente o número de escolas federais de Educação Profissional e Tecnológica, e gerando reflexos na educação brasileira. Nesse sentido, o Governo Federal ao reconhecer a potencialidade dessas instituições de ensino

> e sua capacidade e qualidade de trabalho, começa a dialogar intensivamente com essa rede de formação, na perspectiva da inversão da lógica até então presente. Essas instituições passariam a ocupar-se, de forma substantiva, de um trabalho mais contributivo, intrinsecamente voltado para o desenvolvimento local e regional, apreendendo desenvolvimento local e regional como a melhoria do padrão de vida da população de regiões geograficamente delimitadas. (BRASIL, 2010, p. 14)

A expansão da EPT passa a integrar a agenda pública prevendo a presença do Estado na consolidação de políticas educacionais no âmbito da escolarização e da profissionalização, que compreendendo a educação como um direito, corrobora para a inclusão social. Nesse contexto, segundo o documento Concepções e diretrizes (2010) da SETEC/MEC, a primeira fase dessa expansão, iniciada em 2006, teve como objetivo implantar escolas federais em estados ainda desprovidos dessas instituições com a oferta de cursos articulados com as potencialidades de geração de trabalho locais. A segunda fase visava a implantação de 150 novas unidades de ensino em cidades-polo do país. A projeção era de que em 2010, quando a expansão estivesse concluída e na plenitude de seu funcionamento, a Rede Federal promovesse a oferta de 500 mil matrículas para a EPT.

Essa conjuntura de expansão da EPT permitiu novas possibilidades de atuação e de novas propostas político-pedagógicas de cunho social, fomentando a necessidade de reflexão e discussão sobre a singular forma de organização dessas instituições, assim como o entendimento sobre seu papel no desenvolvimento econômico e social do país, e no que tange à democratização do conhecimento.

Essa nova direção traçada a partir do governo Lula trouxe outras grandes transformações para a EPT. Em 2008, por meio da promulgação da Lei n° 11.892, nasceram os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), com a concepção de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) centrada na formação *omnilateral* do indivíduo, propondo um novo formato para o ensino no Brasil, centrado no trabalho enquanto princípio educativo.

Nesse contexto, o trabalho como princípio educativo se constitui como categoria que orienta as políticas de Educação Profissional e Tecnológica. Para Ciavatta (2009, p. 01), a afirmação do trabalho como princípio educativo “remete à relação entre o trabalho e a educação, no qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano.” Tal concepção tem origem na discussão teórica do materialismo histórico, que compreende o trabalho como produtor dos meios de vida, tanto nos aspectos materiais quanto culturais, e de formas de sociabilidade (MARX, 1979).

Essa nova proposta de formação propõe que o trabalhador seja capaz de tornar-se um agente político que compreende a realidade no qual está inserido e que, para além disso, seja capaz de superar os obstáculos nela existentes. Ademais, essa formação, que se desvia de forças conservadoras, permite ao trabalhador pensar e agir na perspectiva de contribuir para as

transformações políticas, econômicas, culturais e sociais tão necessárias para uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Assim,

> os Institutos Federais reservam aos protagonistas do processo educativo, além do incontestável papel de lidar com o conhecimento científico-tecnológico, uma práxis que revela os lugares ocupados pelo indivíduo no tecido social, que traz à tona as diferentes concepções ideológicas e assegura aos sujeitos as condições de interpretar essa sociedade e exercer sua cidadania na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade. (BRASIL, 2010, p. 18)

A materialização desse novo projeto que une trabalho, ciência, tecnologia e cultura, através da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, promove um maior destaque a Educação Profissional e Tecnológica no âmbito da sociedade, na qual os "Institutos Federais fundamentam-se em uma ação integrada e referenciada na ocupação e desenvolvimento do território, entendido como lugar de vida" (BRASIL, 2010, p. 15).

De modo geral, o "trabalho não é necessariamente educativo, depende das condições de sua realização, dos fins a que se destina, de quem se apropria do produto do trabalho e do conhecimento que se gera" (CIAVATTA, 2009, p. 04). Nesse sentido, é pertinente salientar que essa nova concepção de EPT consumada através dos IFs, mesmo com todos os avanços citados, ainda não foi capaz de superar as estruturas da sociedade capitalista e a visão da educação profissional como um meio de atender exclusivamente às demandas de mercado. Essa limitação é perceptível, por exemplo, quando avaliamos as políticas públicas, descontínuas e superficiais, voltadas à formação dos professores nessa modalidade de ensino nos Institutos Federais, o que contraria sua proposta pedagógica institucional.

## 3.2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), entre avanços e retrocessos, vivenciou nos últimos anos grandes transformações impulsionadas, principalmente, pela expansão da Rede Federal de Educação Profissional, através da Lei n° 11.892/2008, que instituiu os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs). Contudo, a formação dos professores que atuam nessa modalidade educacional não obteve a devida

atenção, sendo pautada em políticas descontínuas, aligeiradas e que não contemplavam as especificidades desse campo.

As políticas de formação voltadas aos professores da EPT deixam clara a dualidade na relação entre educação e trabalho, e o papel do professor nesse processo, no qual ao valorizar o conhecimento técnico e a experiência profissional dos docentes, o saber fazer ou saber da experiência, em detrimento dos conhecimentos e práticas pedagógicas, consolida uma educação meramente técnica e alienatória, instrumentalizada a serviço do capital. Nesse sentido, Oliveira (2010, p. 394) afirma que:

> A coexistência de trabalhadores com níveis profundamente diferenciados de formação científica e tecnológica não só é funcional ao processo de reprodução do capital, como em muitas situações o trabalhador desqualificado poderá se mostrar muito mais pertinente ao processo de extração de mais-valia.

Historicamente, a formação docente para educação profissional tem como marco inicial, segundo Carneiro (2018), a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, em 1917, que tinha como objetivo a formação de professores para trabalhos manuais em escolas primárias e professores mestres e contramestres para as escolas profissionais. Com resultados insatisfatórios, não se firmou, sendo fechada 20 anos depois.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação n° 4.024/1961, primeira legislação oficial a tratar da formação de professores, estabeleceu em seu art. 59° que “a formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.” Desta feita, “a ideia de tratamento diferenciado e de curso especial foi, portanto, não só reforçada como oficializada por essa LDB” (MACHADO, 2008, p. 70).

A LDB/1961 reforçou a separação da formação de professores para o ensino médio da formação de professores com disciplinas específicas do ensino técnico, sustentada até os dias atuais (OLIVEIRA, 2016). Esse dispositivo legal trouxe uma série de expectativas quanto a formação docente para atuação na educação profissional, porém, na prática, as mesmas não foram devidamente atendidas.

Em 1968, com a chamada Reforma Universitária, Lei n° 5.540, tal exigência de formação foi mantida. Porém, no ano seguinte, por meio do Decreto-Lei n° 464, houve uma flexibilização dessa determinação possibilitando que a habilitação para a docência na educação técnica fosse realizada mediante exame de suficiência aplicado por instituições

oficiais de ensino. Essa relativização da lei foi motivada pela dificuldade em sanar a carência de professores nesse campo, conforme disciplina o art. 16°:

> Enquanto não houver em número bastante, os professores e especialistas a que se refere o artigo 30 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, a habilitação para as respectivas funções será feita mediante exame de suficiência realizado em instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo Conselho Federal de Educação. (BRASIL, 1969)

Mesmo com a flexibilização para a habilitação de professores no ensino técnico, a carência de professores se manteve constante, levando o Ministério da Educação a organizar e coordenar, não apenas em caráter normativo, mas também enquanto executor, cursos de formação de professores para o Ensino Técnico Agrícola, Comercial e Industrial (CARNEIRO, 2018).

Em 1969, através do Decreto-Lei n° 616, foi criado o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional (CENAFOR), com a finalidade expressa em seu art. 3° de "preparar e aperfeiçoar docentes, técnicos e especialistas em formação profissional, bem como prestar assistência técnica para a melhoria e a expansão dos órgãos de formação e aperfeiçoamento de pessoal" (BRASIL, 1969b). Para atender as orientações do CENAFOR, foram criadas várias alternativas de cursos com formatos distintos, porém a diferenciação gerou uma enorme lista de certificações. Segundo Carneiro, visando unificar essas formações,

> foi editada a Portaria Ministerial nº 339, de 1970, que normatizou a oferta de cursos especiais de formação de professores em nível técnico, com abrangência nacional, denominados Esquema I e Esquema II. O Esquema I – destinado aos diplomados em nível superior, sujeitos à complementação pedagógica e o Esquema II – destinado aos diplomados técnicos de nível médio, que deveriam cursar as disciplinas pedagógicas do Esquema I e conteúdos técnicos específicos de sua formação. As normas de organização curricular relativas aos Esquemas foram fixadas posteriormente, em 1971, pela Portaria nº 432. (CARNEIRO, 2018, p.77)

Mais adiante, no final da década de 1970, com o objetivo de tratar da formação de nível superior para os professores de disciplinas do 2° grau, novas regulamentações foram criadas. Nesse contexto, a aprovação da Resolução n° 03/1977 do Conselho Federal de Educação possibilitou a oferta de cursos de licenciatura nas áreas de Técnicas Agropecuárias, Industriais, Comerciais e de Serviços e Técnicas de Nutrição e Dietética, e determinou que as instituições de ensino que ofertassem os cursos do Esquema I e II fossem transformados em cursos de licenciatura plena.

Houve grande expectativa quanto a essa mudança, porém, com o inexpressivo sucesso perante à implantação da licenciatura para a formação de professores da Educação Profissional e diante da falta de docentes para lecionar nessa modalidade, as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), através da Lei nº 6.545/78, com vistas à formação de professores para as disciplinas específicas do Ensino Técnico e Tecnológico (CARNEIRO, 2018).

Segundo o art. 2° da lei n°6.545/78, são objetivos dos CEFETs:

> I - ministrar ensino em grau superior:
> a) de graduação e pós-graduação, visando à formação de profissionais em engenharia industrial e tecnólogos;
> b) de licenciatura plena e curta, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas no ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos;
> II - ministrar ensino de 2º grau, com vistas à formação de auxiliares e técnicos industriais;
> III - promover cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, objetivando a atualização profissional na área técnica industrial;
> IV - realizar pesquisas na área técnica industrial, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços.

Esse foi um importante movimento no sentido do atual papel dos Institutos Federais no que tange a finalidade da formação de professores por meio da oferta de licenciaturas, contudo, uma flexibilização através da Resolução n° 07/1982, "que alterou os artigos 1º e 9º da Resolução CFE nº 3 e tornou opcional a Formação de Professores da Parte de Formação Especial do Currículo de Ensino de 2º Grau, por via dos Esquemas I e II ou por via da Licenciatura Plena" (MACHADO, 2008, p. 7), representou mais um grande retrocesso, evidenciando o tratamento dado à formação de professores da EPT no Brasil.

Em termos gerais, as ações governamentais voltadas para a formação de professores para o ensino técnico caracterizam-se como aligeiradas e fragmentadas, não adequadas ao contexto social e que não colaboram para uma formação pedagógica sólida, permanecendo tratada de forma "emergencial, sem integralidade própria, que carece de marco regulatório e, por meio de programas, desenvolve-se, paradoxalmente, sem a superação das situações vigentes e ditas emergenciais, e sinalizando uma política de falta de formação" (OLIVEIRA, 2010, p. 468).

Na década de 1990, em um contexto de globalização e competitividade econômica, emergem debates sobre a reestruturação do ensino médio e profissional em

atendimento às exigências de organismos internacionais. Assim, em 1996, na gestão de Fernando Henrique Cardoso, é promulgada a Lei de Diretrizes da Educação Nacional – LDBN que profere, em seu art. 39°, que "a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva". Esse dispositivo legal estipulou as bases para as novas políticas de formação de professores no país, porém, tratou em formas gerais os profissionais da educação, não fazendo menção específica à formação dos docentes da educação profissional de nível médio, o que, mais uma vez, deixa evidente o histórico descaso com a formação dos profissionais desse campo.

Em decorrência da LDBN/96, foram promulgados o Decreto n° 2.208/97 e a Resolução n° 2/97, marcos legais que tornaram obrigatória a formação de professores para a EP por meio de Cursos Especiais de Formação Pedagógica. O respectivo Decreto Federal previu que as disciplinas do currículo da Educação Profissional poderiam ser ministradas por professores, instrutores e monitores, que dispusessem de experiência profissional em determinada área ou atividade profissional. Nesse sentido, é notória "a intenção de valorizar a dimensão da experiência prática em detrimento de uma formação teórica e pedagógica mais consistente" (MACHADO, 2008, p. 79).

Ainda segundo o texto do Decreto n° 2.208/97, os professores "deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica."

O foco na formação de professores "em serviço", característica das políticas educacionais da gestão do presidente da república Fernando Henrique Cardoso, demonstra a preocupação exclusivamente econômica baseada no barateamento do investimento na formação dos profissionais da educação para o cumprimento da legislação e o atendimento às exigências de órgãos internacionais de fomento, e não na preocupação com uma formação sólida dos mesmos.

Os Programas Especiais de Formação Pedagógica mencionados no Decreto n° 2.208/97 foram tratados especificamente na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 02, do mesmo ano, que dispôs sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio. Para Machado (2008, p. 14) essa resolução "relanceando os olhos para a educação profissional em nível médio, achou uma forma de incluir a formação de professores para esta modalidade nesta resolução, sem promover a discussão sobre a alternativa das licenciaturas."

Com base na Resolução n° 2/1997 o programa se desenvolveria “em, pelo menos, 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, esta com duração mínima de 300 horas.” Ademais, segundo o dispositivo, visando garantir um tratamento amplo e o incentivo a integração de conhecimentos e habilidades necessários à formação de professores, sua estrutura curricular seria estruturada a partir de três núcleos:

> a) NÚCLEO CONTEXTUAL, visando à compreensão do processo de ensino-aprendizagem referido à prática de escola, considerando tanto as relações que se passam no seu interior, com seus participantes, quanto as suas relações, como instituição, com o contexto imediato e o contexto geral onde está inserida.
> b) NÚCLEO ESTRUTURAL, abordando conteúdos curriculares, sua organização sequencial, avaliação e integração com outras disciplinas, os métodos adequados ao desenvolvimento do conhecimento em pauta, bem como sua adequação ao processo de ensino-aprendizagem.
> c) NÚCLEO INTEGRADOR, centrado nos problemas concretos enfrentados pelos alunos na prática de ensino, com vistas ao planejamento e reorganização do trabalho escolar, discutidos a partir de diferentes perspectivas teóricas, por meio de projetos multidisciplinares, com a participação articulada dos professores das várias disciplinas do curso. (BRASIL, 1997b)

Além da formação essencialmente aligeirada, a Resolução ainda possibilitava que a parte teórica do programa de formação de professores fosse oferecida na modalidade a distância, o que precarizaria ainda mais essa formação. Ademais, “é importante assinalar que esse modelo aligeirado de formação docente confere, segundo esse dispositivo, direitos a certificado e registro profissional equivalentes à licenciatura plena” (MACHADO, 2008, p. 80). Nesses termos, os programas especiais consolidam um plano aligeirado e descontínuo, e

> correspondem a uma formação pragmática que tem como tônica central a melhoria dos indicadores educacionais em relação à titulação do quadro docente, sem uma preocupação efetiva com uma sólida formação teórico-prática do professor. (CARNEIRO, 2018 p. 87)

De acordo com o Parecer CEB n° 37/2002, considerando a numerosidade de áreas produtivas dos setores da economia e as diferentes habilitações dos professores de disciplinas técnicas “a licenciatura, por assim dizer “stricto senso”, para a educação profissional esbarra em dificuldade quase intransponível” tendo em vista que

> a escolha de área, nesse vasto universo, para criação, instalação e funcionamento, regular e contínuo, de cursos específicos de graduação e licenciatura para habilitação de docentes oferece uma dificuldade e incerteza essencial: a demanda das instituições de ensino técnico, em geral, não

> comporta o esforço e o investimento, público e privado, necessários à implantação de um curso superior.

Assim, ressalta-se que a Resolução CNE/CEB nº 2/97, ainda que leve em consideração a formação de professores para a EP, não conseguiu modificar as características de uma formação especial, emergencial, sem regulamentação própria e que não considera as particularidades dessa modalidade educacional. Nesse sentido, a docência na EP continua marcada "pela não exigência de formação de professores, ausência de ofertas dessa formação e por condições de trabalho precário" (OLIVEIRA, 2010, p. 474).

Nas duas últimas décadas, em termos de políticas públicas destinadas a formação docente para a EPT, não houve transformações significativas. Apesar das sucessivas modificações da LDB, a mesma continua flexível quanto as exigências de habilitação para a atuação na Educação Profissional e Tecnológica. O art. 61°, inciso IV da LDB, incluído pela Lei n° 13.415 de 2017, apresenta um grande retrocesso no âmbito da educação ao considerar profissionais da educação escolar básica:

> IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36. (BRASIL, 1997)

A admissibilidade do notório saber representa uma flexibilidade que pode colaborar para uma educação contrária à formação *ominilateral*, proposta pelas novas políticas de expansão da Rede Federal de Educação, através dos Institutos Federais (IFs), tendo em vista que não se pode esperar por uma educação profissional que permita uma formação humana e integrada, tendo o trabalho como princípio educativo, se os professores, que exercem papel central, não possuem domínio pedagógico e, principalmente, o domínio sobre as especificidades próprias da EPT.

Em 2008, no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, a promulgação da Lei 11.892, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, trouxe novas possiblidades no âmbito da formação de professores. Esse dispositivo tornou obrigatória a destinação de 20% das vagas à formação de professores através de licenciaturas, para atender a educação básica, e de programas de formação pedagógica para as demandas da EPT, o que conferiu aos IFs o papel de um novo *lócus* de formação docente.

No âmbito dos Institutos Federais há uma presença maciça de bacharéis e tecnólogos, oriundos de diferentes formações, em grande parte, com pouco conhecimento do trabalho em educação, atuando como docentes em atendimento às demandas de disciplinas profissionalizantes ou técnicas. Nessa conjuntura, torna-se, portanto, necessário e urgente a implementação de políticas públicas sólidas e sistematizadas de formação de professores da EPT.

Em qualquer nível ou modalidade, o trabalho educativo requer um conjunto de exigências, principalmente no que concerne à formação e prática pedagógica. No campo da Educação Profissional e Tecnológica, há uma complexidade ainda maior, tendo em vista que, para além do trabalho acadêmico, potencializa-se a exigência de professores com domínio de conteúdos e técnicas laborais e de metodologias de ensino-aprendizagem que estejam em consonância com a realidade que permeia a instituição.

Contudo, historicamente as diversas iniciativas de implantação de programas de formação pedagógica, voltados aos professores não licenciados, bacharéis e tecnólogos, responsáveis pelas disciplinas profissionalizantes na Rede Federal, foram fragmentadas e não trouxeram retorno satisfatório. Desta feita, resolver em definitivo a carência de formação pedagógica para o exercício da docência, constitui em uma das maiores dificuldades da EPT e um dos "pontos nevrálgicos mais importantes que estrangulam a expansão da educação profissional no país" (MACHADO, 2008, p.14).

Em 2012 foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº 06/2012 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e que também explicitou como se daria o processo formativo dos docentes dessa modalidade. Com base nessa resolução, para os docentes graduados e não licenciados em efetivo exercício docente ou aprovados em concurso público seria assegurado "o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente" (BRASIL, 2012).

Esse dispositivo se constituiu em um avanço no que concerne à formação de professores da Educação Profissional ao definir a formação em nível superior como pré-requisito para a docência na EPT. Contudo, esse avanço foi relativizado ao permitir outras alternativas de formação inicial. Dentre as possibilidades de formação definidas nessa diretriz estão a pós-graduação, o reconhecimento de saberes e competências profissionais (RSC) para professores com mais de dez anos de efetivo exercício na Educação Profissional e a segunda licenciatura.

No que tange à retribuição por titulação denominada de Reconhecimento de Saberes e Competências profissionais (RSC) previsto na Resolução 06/2012, esta foi normatizada através da lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012 e representou um marco na valorização dos docentes do Magistério Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Segundo o art. 18 da respectiva lei, o RSC constitui um benefício aos docentes que permite o recebimento de retribuição por titulação equivalente à especialização, mestrado e doutorado, de acordo com o reconhecimento dos conhecimentos, experiência profissional e do exercício das atividades realizadas no âmbito acadêmico. De acordo com o § 2º do mesmo artigo,

> a equivalência do RSC com a titulação acadêmica, exclusivamente para fins de percepção da RT, ocorrerá da seguinte forma: I - diploma de graduação somado ao RSC-I equivalerá à titulação de especialização; II - certificado de pós-graduação lato sensu somado ao RSC-II equivalerá a mestrado; e III - titulação de mestre somada ao RSC-III equivalerá a doutorado.

Ainda que se constitua em um importante passo na valorização da carreira docente, no entanto, a previsão da possibilidade de formação a partir do reconhecimento de saberes e competências é controversa em alguns aspectos. O primeiro é que o RSC pode desestimular e/ou esvaziar iniciativas de formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica, fazendo com que professores busquem-no apenas no sentido de alcançar uma certificação e os benefícios financeiros advindos desta, sem um comprometimento com uma sólida formação. Ademais, tal possibilidade pode prejudicar a consolidação de uma política de formação para os docentes da EPT, contribuindo para manutenção histórica do caráter emergencial e fragmentado das políticas de formação dos professores dessa modalidade.

Em 2015, como uma tentativa de solucionar algumas limitações da Resolução n° 02/1997, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução n° 02 , definiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial em nível superior, através de cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, e para a formação continuada, ampliando a carga horária dos mesmos que passou do mínimo de 540 horas para a carga horária mínima entre 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas.

Constituída a partir de amplo debate entre as entidades acadêmicas, universidades, professores e sindicatos, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 representou um grande avanço na história da formação de professores no Brasil. Tal dispositivo estabeleceu que os cursos de formação inicial, resguardada a autonomia pedagógica das instituições de ensino, deveriam ser organizados em três núcleos: o primeiro de estudos de formação geral, o segundo de

aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional e o terceiro núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular (BRASIL, 2015). Os núcleos representavam uma perspectiva formativa ao mesmo tempo em que asseguravam a autonomia das instituições de ensino para definirem suas respectivas propostas de formação a partir de suas necessidades e vivências.

No entanto, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017 fomentou a discussão a respeito da necessidade de revisão das diretrizes de formação de professores com o objetivo de alinhar a formação inicial e continuada aos moldes da BNCC, que, baseando-se na pedagogia das competências, vislumbra uma formação pragmática e padronizada comprometida com os interesses da iniciativa privada (ALBINO; SILVA, 2019).

A articulação das universidades e entidades educacionais - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação - CNTE e do Colégio de Pró-reitores de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior – (COGRAD) - em defesa da manutenção da Resolução CNE/CP n° 2/2015 não foi capaz de barrar a tramitação e aprovação, em caráter unilateral, da Resolução CNE/CP n° 2 de 2019. Sua aprovação foi marcada pela falta de debate com as universidades, entidades educacionais e professores, culminando no rompimento com as conquistas históricas referentes à formação e valorização profissional docente ressaltadas na Resolução anterior.

Com a nova diretriz, a formação inicial de professores, antes organizada em núcleos que respeitavam a autonomia das instituições de ensino, passa a ser estruturada a partir de três dimensões: conhecimento profissional; prática profissional; e engajamento profissional. Para cada dimensão são estabelecidas competências e habilidades específicas que evidenciam um modelo prescritivo e instrumental sem qualquer preocupação com ações que permitam uma formação reflexiva acerca dos processos educativos, essencial para o exercício docente (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020).

A Resolução CNE/CP n° 2 de 2019 é alvo de reiteradas críticas por padronizar e engessar os cursos de formação de professores ao privilegiar uma formação tecnicista e reducionista, centrada no saber fazer, que retira a autonomia das instituições de ensino em pensar e desenvolver seus projetos pedagógicos, bem como por se configurar em instrumento

de controle do trabalho docente ao reforçar os ideais de responsabilização e meritocracia (ANFOPE, 2021).

Ademais, tal dispositivo rompe com a organicidade proposta pela Resolução n° 2/2015, que articulava em um único texto tanto a formação inicial e continuada quanto as políticas de valorização da profissão docente, ao tratar exclusivamente da formação inicial de professores, reduzindo a valorização a apenas um inciso. A formação continuada passou a ter tratamento específico sendo instituída pela Resolução n° 01 de 2020 (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020).

No que tange aos cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, a Resolução n° 02 de 2019 reduziu significativamente a carga horária básica para 760 (setecentas e sessentas) horas distribuídas em dois grupos: o primeiro, com carga horária de 360 (trezentos e sessenta horas), voltado ao desenvolvimento de competências profissionais, com base nas três dimensões – conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional; e o segundo grupo, com 400 (quatrocentas) horas, voltado a prática pedagógica na área de formação ou no componente curricular. Tal redução, dentre outros aspectos já citados, demonstra a pouca preocupação com a formação teórica e a supervalorização do saber fazer presente nas novas diretrizes para a formação de professores.

Ressalta-se ainda que, diferentemente da Resolução n° 2/2015 que tratava dos cursos de formação pedagógica para graduados em caráter emergencial e provisório, a serem alvos de tratamento regulamentador específico, a Resolução n° 2/2019 os instituiu como política permanente de formação de professores. Nesse sentido, essa normatização contribui para a continuidade da histórica precarização e relativização da formação dos professores que atuam na educação básica e profissional.

Quadro 7: Comparativo das Resoluções do Conselho Nacional de Educação sobre os Cursos Especiais de Formação Pedagógica

| | **Objetivo** | **Carga horária e distribuição** | **Aspectos importantes** |
|---|---|---|---|
| **Resolução CNE/CEB n° 2 de 1997** | Institui os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. | Mínimo de 540 (quinhentos e quarenta) horas distribuídas em núcleos – contextual, estrutural e integrador. | • Caráter de provisoriedade e emergencialidade dos cursos de formação pedagógica.<br>• Formação aligeirada com ênfase na prática. |
| **Resolução CNE/CP nº 2 de 2015** | 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) e para a formação continuada. | Mínimo variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas distribuídas em núcleos - de estudos de formação geral, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional e núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular. | • Resolução aprovada mediante amplo debate (governo, entidades educacionais, universidades, professores e sindicatos).<br>• O caráter de provisoriedade e emergencialidade dos cursos de formação pedagógica é mantido.<br>• Carga horária distribuída em núcleos de formação que asseguram a autonomia das instituições de ensino ao desenvolverem seus projetos pedagógicos de curso.<br>• Ampliação da carga horária demonstra maior preocupação com a formação teórica, de modo a superar as limitações da Resolução n° 2/1997, no entanto, tal formação ainda demanda regulamentação específica. |
| **Resolução CNE/CP n° 2 de 2019** | Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). | Carga horária básica de 760 (setecentas e sessenta) horas distribuídas em três dimensões - conhecimento profissional; prática profissional; e engajamento profissional. | • Resolução aprovada de forma unilateral e autoritária e que representa um desmonte às políticas educacionais.<br>• Normatização do caráter provisório e emergencial dos cursos de formação pedagógica, instituindo-os como política permanente de formação de professores.<br>• Formação reducionista e padronizada, centrada no saber fazer, fortemente alinhada à BNCC e aos interesses da lógica empresarial.<br>• Carga horária reduzida que enfatiza a formação prática, centralizada em competências e habilidades específicas.<br>• Maior controle do trabalho docente. |

Fonte: RORIGUES, 2021.

Com base no Quadro 07 nota-se o tratamento aligeirado para a formação de professores graduados não licenciados, ao longo dos anos. As novas determinações materializam a precarização da formação destinada aos professores, especialmente aos não licenciados atuantes na Educação Profissional e Tecnológica.

O caráter emergencial e provisório das ações para formação de professores da EPT, agora normatizados pela Resolução CNE/CP n° 2/2019, são evidentes e se assentam na contramão da expansão dessa modalidade educacional, tendo em vista que as diversas iniciativas para a formação de professores para as disciplinas técnicas específicas do currículo da EPT, jamais tiveram uma estrutura consistente e apropriada. Assim, em relação a esse percurso formativo, pertine afirmar que

> caso não haja um programa público com um percurso pedagógico adequado, financiado e gerido pelo Estado a partir das demandas educativas daqueles que vivem do trabalho, acabaremos por reforçar a relação entre exclusão includente na ponta do mercado, articulada à inclusão excludente na ponta da educação, ofertando programas faz-de-conta de formação de professores, os quais atendem ao consumo predatório da força de trabalho para atender à lógica da acumulação flexível. (KUENZER, 2008, p. 40)

Assim, ao analisar a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica percebe-se um descompasso em relação à formação pedagógica dos professores que nela atuam. A flexibilidade quanto a formação para a admissão de professores através de concursos públicos e o caráter aligeirado dos programas de formação atendem a um contexto de escassez de profissionais dada a expansão e interiorização dos institutos, se distanciando paulatinamente dos resultados almejados.

De acordo com Silva (2019, p. 27),

> o que se percebe ao longo da história da Educação profissional e Tecnológica é que a formação de professores é regulada por uma série de políticas desarticuladas e pouco sistematizadas e que, a força da necessidade e das demandas por docentes qualificados, materializam-se em leis e regulamentações que raramente são bem-sucedidas, significando uma falta de planejamento de longo prazo, que possibilite vislumbrar políticas amplas, que contemplem continuidade nas ações.

Os professores que atuam nos Institutos Federais (IFs) compreendem a chamada carreira EBTT - Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, uma nova denominação a partir da reestruturação de cargos promovidos pela lei n° 11.784 de 2008, que incorporou novas características e atribuições à docência na EPT. Os professores de carreira EBTT, bacharéis em sua maioria, são admitidos com a promessa de uma futura formação em serviço,

através de programas especiais de formação pedagógica, fortalecendo “a concepção histórica de que para ensinar nessa modalidade educacional é necessário apenas o domínio do conteúdo e da técnica” (CARNEIRO, 2018, p. 99).

Nesse mesmo sentido, Machado (2008, p. 82) advoga que é

> preciso e urgente definir uma política nacional ampla de valorização da formação dos professores para essa área e que isso passa pela superação de fato da tendência histórica às improvisações, pela institucionalização dessa formação, superação de preconceitos e real tratamento de equivalência formativa comparativamente à recebida pelos demais professores.

De modo geral, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia representa uma das maiores transformações na história da EPT. Porém, mesmo com uma transformadora proposta de educação, não foi capaz de superar as estruturas da sociedade capitalista, desigual e exploratória, uma vez que, a própria sociedade “depende das desigualdades para consolidar-se, concentrando as riquezas e produzindo contradições” (SILVA, 2019, p. 18).

Para transformar essa realidade, é necessário repensar as políticas públicas destinadas à EPT, principalmente no que se refere a formação dos professores que atuam nessa modalidade educacional. Nessa conjuntura, a sociedade tem um papel central que, ao reconhecer a importância e complexidade da Educação Profissional e Tecnológica, passará a exigir dos governantes um planejamento de longo prazo que englobe políticas sólidas, contínuas e centradas no contexto social para a educação em todos os níveis, assegurando uma sólida formação para os profissionais envolvidos.

## 3.3 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS (IFs)

A política de formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com base no mapeamento realizado, é uma temática ainda pouco explorada e carente de literatura acadêmica e científica. Trata-se de uma política pouco discutida e permeada por ações fragmentadas e inconsistentes que não atendem às especificidades da formação para atuação nessa modalidade educacional. Desse modo, foi realizado um mapeamento dos trabalhos

nesse campo com o objetivo de identificar de que forma os pesquisadores vêm analisando essa temática e o que se encontra disponível em termos de produções acadêmicas.

Para tanto, realizou-se um levantamento, por meio eletrônico, das produções no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal e de nível Superior (CAPES) e no banco digital de teses e dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), maiores repositórios de produções científicas do país, no período de 2008 a 2020. A definição desse recorte temporal tem por base a promulgação da Lei n° 11.892 de 2008, que criou os Institutos Federais (IFs), transformando-os em um novo *lócus* de formação docente a partir da obrigatoriedade da destinação de 20% de suas vagas para a formação de professores da educação básica e da educação profissional e tecnológica.

Para abranger o maior número possível de pesquisas, foram utilizados os seguintes descritores: “formação pedagógica” AND “educação profissional e tecnológica”; “formação pedagógica” AND “profissional e tecnológica”; “formação docente” AND “institutos federais”; “formação pedagógica” AND “institutos federais”; “formação de professores” AND “educação profissional e tecnológica”; “formação de professores” AND “institutos federais”; “programa especial de formação pedagógica”; e “formação de professores” OR “institutos federais”.

Ao todo foram auferidas 94 (noventa e quatro) produções, das quais 25 (vinte e cinco) são teses (27%) e 69 (sessenta e nove) são dissertações (73%). O número relativamente maior de programas de mestrado, principalmente no campo da Educação, em detrimento de programas de doutorado no Brasil, é uma das justificativas para a discrepância quantitativa entre os tipos de produções.

Considerando o critério região, conforme Quadro 8, foi evidenciando uma maior predominância de produções sobre o tema nas regiões Sul, Sudeste e Nordeste. A região Sul é responsável por 28 trabalhos (29,8%), a região Sudeste por 25 trabalhos (26,6%), a região Nordeste por 21 trabalhos (22,3%), a região Centro-oeste por 14 trabalhos (14,9%) e, por fim, a região Norte responsável por 06 trabalhos (6,4%).

Quadro 8: Distribuição das produções científicas por região, no período de 2008 a 2020

| **Regiões** | **Produções Científicas (2008 – 2020)** | | | | **Total** | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Teses** | | **Dissertações** | | | |
| Centro-oeste | 02 | 8% | 12 | 17,4% | 14 | 14,9% |
| Nordeste | 04 | 16% | 17 | 24,7% | 21 | 22,3% |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Norte | 01 | 4% | 05 | 7,3% | 06 | 6,4% |
| Sudeste | 04 | 16% | 21 | 30,4% | 25 | 26,6% |
| Sul | 14 | 56% | 14 | 20,2% | 28 | 29,8% |
| **Total** | **25** | **100%** | **69** | **100%** | **94** | **100%** |

**Fonte:** Capes e IBICT. Dados sistematizados pela autora, 2020.

Em relação às teses, a região com maior número de trabalhos é a região Sul, com um total de 14 produções, seguida da região Sudeste e Nordeste, ambas com 4 trabalhos cada, da região Centro-oeste com 02 produções e da região Norte com apenas 01 trabalho. No que concerne às dissertações, a região de maior incidência foi a Sudeste com 21 trabalhos, seguida da região Nordeste com 17 trabalhos, da região Sul com 14 trabalhos, da região Centro-oeste com 12 trabalhos e da região Norte com apenas 05 trabalhos.

A maior predominância de trabalhos nas regiões Sul e Sudeste é um reflexo da existência de um maior número de programas de pós-graduação nessas regiões. No outro extremo, a baixa incidência de produções na região Norte é justificada pelo menor número de instituições que ofertam programas de pós-graduação, conforme informações da Capes.

Em relação a distribuição das produções científicas por ano, temos o seguinte cenário: o ano de 2017 concentrou o maior número de trabalhos, sendo 16 dissertações e 07 teses, totalizando 23 produções (24,5%), seguido do ano de 2016 com um total de 19 trabalhos, dentre 15 dissertações e 04 teses. Nos anos de 2008, 2010 e 2020 não foram encontradas publicações com o eixo temático em investigação. É possível que algumas das limitações citadas anteriormente, tais como pesquisas sem autorização de divulgação nos bancos, títulos pouco esclarecedores ou até mesmo a restrição em função dos descritores utilizados, possam ter interferido nesse resultado.

Quadro 9: Distribuição das produções científicas por ano

| **Ano** | **Produções Científicas (2008 – 2020)** | | | | **Total** | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Dissertações** | | **Teses** | | | |
| 2008 | - | - | - | - | - | - |
| 2009 | 01 | 1,5% | - | - | 1 | 1% |
| 2010 | - | - | - | - | - | - |
| 2011 | 02 | 2,9% | - | - | 2 | 2,1 |
| 2012 | 02 | 2,9% | 03 | 12% | 05 | 5,4% |
| 2013 | 06 | 8,7% | 02 | 8% | 08 | 8,5% |
| 2014 | 08 | 11,6% | 04 | 16% | 12 | 12,8% |
| 2015 | 08 | 11,6% | 01 | 4% | 09 | 9,6% |
| 2016 | 15 | 21,7% | 04 | 16% | 19 | 20,2% |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 2017 | 16 | 23,2% | 07 | 28% | 23 | 24,5% |
| 2018 | 05 | 7,2% | 03 | 12% | 08 | 8,5% |
| 2019 | 06 | 8,7% | 01 | 4% | 07 | 7,4% |
| 2020 | - | - | - | - | - | - |
| **Total** | **69** | **100%** | **25** | **100%** | **94** | **100%** |

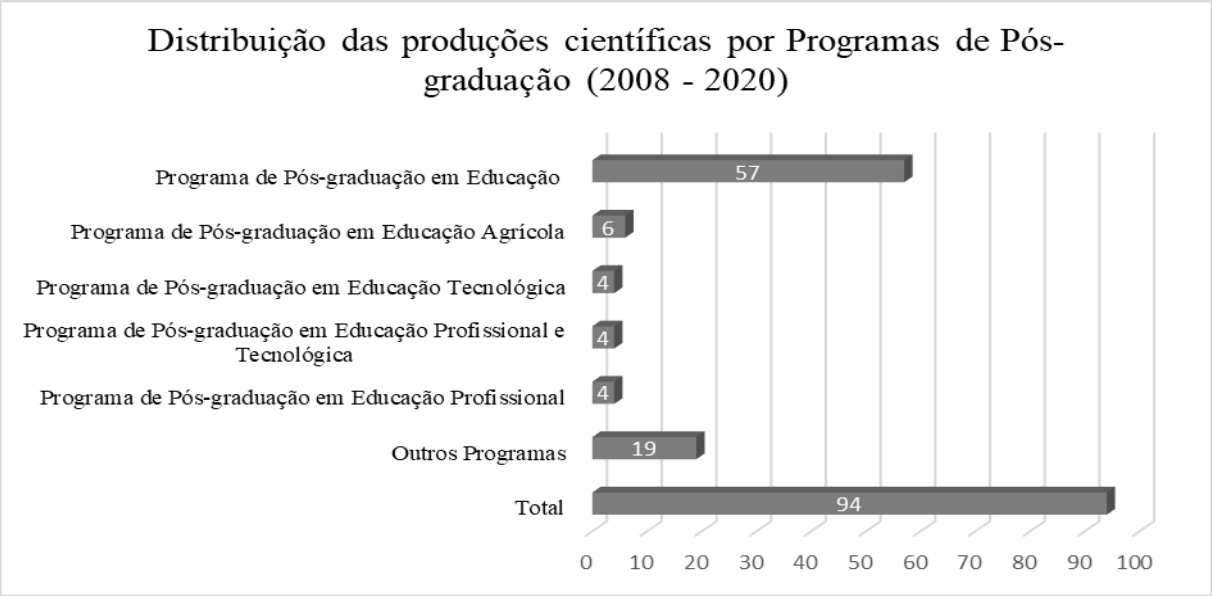
**Fonte:** Capes e IBICT. Dados sistematizados pela autora, 2020.

Os dados sistematizados no Quadro 9 demonstram um crescimento, ainda que com algumas oscilações, no número de produções com o eixo temático investigado, seguido de um consistente decréscimo nos últimos três anos, o que pode revelar uma redução do interesse acadêmico e científico pela temática ou uma possível desatualização dos respectivos bancos no momento das buscas.

Além da distribuição por região e por ano, elaborou-se um agrupamento das produções por programas de pós-graduação no país. Nas buscas, optou-se pela não utilização de filtros com o intuito de abarcar o maior número possível de produções científicas com o eixo temático em questão, tendo os Institutos Federais como *lócus* de pesquisa.

O Gráfico 2 revela uma maior concentração de trabalhos em Programas de Pós-graduação em Educação, constituindo-se como origem de 61% das pesquisas levantadas. Destaca-se dessa sistematização de dados, a existência de pesquisas provenientes dos programas de pós-graduação voltados à Educação Profissional e Tecnológica, ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), como política de fomento à qualificação de docentes e técnicos-administrativos de seu quadro funcional, visando o aperfeiçoamento das práticas educativas e da gestão escolar vinculadas à EPT.

Gráfico 2: Distribuição das produções científicas por Programas de Pós-graduação, no período de 2008 a 2020




**Fonte:** CAPES e IBICT. Dados sistematizados pela autora, 2020.

Após a sistematização dos dados técnicos das produções, elaborou-se um agrupamento das mesmas em categorias de análise. Do total de pesquisas, 57 (cinquenta e sete) tratam da formação de professores no âmbito do Institutos Federais de forma mais ampla, e 37 (trinta e sete) se aproximam de forma mais específica da temática investigada, ou seja, tratam da formação de professores para a EPT. Desse total, apenas 07 produções possuem uma aproximação maior com o objeto pesquisado, isto é, tratam de programas especiais de formação pedagógica ou afins.

Desse modo, de acordo com as temáticas discutidas, as produções científicas foram classificadas nas seguintes categorias: política educacional e formação docente; prática pedagógica/docente; identidade docente/profissional; constituição docente; formação pedagógica; saber docente; e formação continuada. Tais categorias foram determinadas a partir da leitura dos títulos, resumos e palavras-chaves, atentando-se a recorrência dos respectivos termos.

Quadro 10: Distribuição das produções científicas por categorias de análise, no período de 2008 a 2020

| **Categorias de Análise** | **N° de Teses** | **N° de Dissertações** | **Total** | |
|---|---|---|---|---|
| Política educacional e formação docente | 11 | 23 | 34 | 36,2% |
| Prática pedagógica/docente | 03 | 12 | 15 | 15,9% |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Identidade docente | 03 | 03 | 06 | 6,4% |
| Constituição docente | 03 | 03 | 06 | 6,4% |
| Formação pedagógica | 03 | 13 | 16 | 17% |
| Saber docente | 01 | 06 | 07 | 7,5% |
| Formação continuada | 01 | 09 | 10 | 10,6% |
| | | **Total** | **94** | **100%** |

**Fonte:** CAPES e IBICT. Dados sistematizados pela autora, 2020.

Conforme Quadro 10, "política educacional e formação de professores" é a categoria com maior predominância de pesquisas, com um total de 34 trabalhos (36,2%), sendo 11 teses e 23 dissertações, seguida da categoria "formação docente" com 16 produções (17%), na qual 03 são teses e 13 são dissertações. Na sequência, tem-se a categoria "prática pedagógica/docente com 15 trabalhos (15,9%), sendo 03 teses e 12 dissertações, seguida da categoria "formação continuada" com 10 produções científicas (10,6%), sendo 01 tese e 09 dissertações. Com o menor número de pesquisas estão as categorias "saber docente", com 07 trabalhos, e, "identidade docente" e "constituição docente" com 06 trabalhos cada.

Na sequência, o Quadro 11, a partir das mencionadas categorias, apresenta as principais temáticas das produções científicas.

Quadro 11: Agrupamento das temáticas por categorias

| **Categorias de Análise** | **Temáticas** | **N° de Produções** |
|---|---|---|
| Política educacional e formação docente | Programas Especiais de Formação Pedagógica; Papel dos IFs na política de formação de professores para a Educação básica e EPT; a verticalização do ensino e suas implicações na formação de professores da EPT. | 34 |
| Prática pedagógica/docente | Prática pedagógica de professores não licenciados; estratégias de didatização; processo de autoformação dos professores; condições de trabalho e reflexos na prática docente. | 15 |
| Identidade docente | Trajetórias de vida-formação-profissão de docentes; Profissionalidade do professor bacharel; Constituição da identidade docente. | 06 |
| Constituição docente | A constituição da docência do professor não licenciado. | 06 |
| Formação pedagógica | Formação pedagógica e suas representações sociais; Formação pedagógica do professor não licenciado; Formação pedagógica e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem; Contribuições da formação pedagógica do professor da EPT; | 16 |

| | | |
|---|---|---|
| | Diagnóstico das necessidades de formação pedagógica nos IFs; Cursos/programas de formação pedagógica. | |
| Saber docente | Constituição do saber docente na EPT; Valorização dos saberes docentes. | 07 |
| Formação continuada | Processos de formação continuada nos IFs; Avaliação de programas de formação continuada; Percepção dos professores da EPT sobre a política de formação continuada. | 10 |

Fonte: CAPES e IBICT. Dados sistematizados pela autora, 2020.

Em consonância com o eixo temático pesquisado, as categorias "Política Educacional e Formação Docente" e "Formação Pedagógica" reúnem as produções científicas com temáticas mais pertinentes ao estudo realizado, tratando da formação de professores, especialmente de bacharéis, para a atuação na EPT e apontando os reflexos dessa formação (ou de sua falta) na prática docente, além de destacar o papel dos Institutos Federais enquanto novo *lócus* de formação de professores no país.

Em relação aos aspectos metodológicos, isto é, os métodos que orientaram a consecução das pesquisas, o tipo de pesquisa e as técnicas e instrumentos empregados na obtenção dos dados, observou-se, a partir da leitura dos resumos informativos das produções científicas, que boa parte dos pesquisadores não deixou claro em seu resumo informações pertinentes aos caminhos e meios empregados nas pesquisas. Alguns dos principais problemas percebidos foram a ausência de informação quanto ao método utilizado, fato presente na maioria das pesquisas, e a ausência de informações em relação às técnicas e instrumentos empregados, além de alguns trabalhos sem a apresentação do resumo.

Para Minayo (2001, p. 16), a metodologia é "o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas." De modo geral, a metodologia pode ser compreendida como o caminho escolhido de forma sistematizada pelo pesquisador para alcançar os objetivos por ele delineados. Contudo, a escolha do método, metodologia, técnicas e instrumentos são, *a priori*, determinadas pelo objeto da pesquisa.

Todavia, a partir da sistematização dos dados, do total de 94 produções científicas, que versam sobre a formação de professores nos Institutos Federais, apenas 14 (quatorze) pesquisadores apresentaram o método utilizado, sendo que 11 (onze) mencionaram a utilização do Materialismo Histórico Dialético de Karl Marx (1818-1883) e 3 (três) indicaram o emprego do método Fenomenológico proposto por Husserl (1859-1938).

Contudo os outros 80 (oitenta) pesquisadores não apresentaram em seus resumos o método que orientou a consecução dos seus trabalhos.

Enquanto método, o MHD tem como objetivo desvelar a realidade em sua essência por meio da apreensão do movimento do real e das transformações dos fenômenos, propondo sua superação, constituindo-se, assim, na lente que permite reflexões acerca do objeto em estudo. Diferentemente do materialismo, no método fenomenológico a realidade em torno dos fenômenos é construída de acordo com a interpretação e percepção do relator, para a partir de então, descobrir suas significações e sentidos.

Além do método, outro aspecto importante a ser apresentado nos resumos informativos é o tipo de pesquisa. Após a organização e sistematização dos achados, tem-se o seguinte panorama: 27 (vinte e sete) produções identificam-se como Estudo de Caso, sendo 10 (dez) teses e 17 (dezessete) dissertações; 16 (dezesseis) como Pesquisa Bibliográfica, sendo 6 (seis) teses e 10 (dez) dissertações; 04 (quatro) como Pesquisa-ação, sendo 1 (uma) tese e 3 (três) dissertações; 1 (uma) tese como Pesquisa Etnográfica; e, em 39 (trinta e nove) trabalhos não houveram menção ao tipo de pesquisa. De modo geral, em relação aos aspectos metodológicos, 41 (quarenta e uma) das produções apresentam-se como pesquisa de natureza qualitativa.

Em relação às técnicas e instrumentos utilizados na coleta de dados, os mais recorrentes foram: análise documental, grupo focal, observação, entrevista semiestruturada e questionário. Contudo, ressalta-se que boa parte dos pesquisadores não deixaram claro em seus resumos quais técnicas e instrumentos foram utilizados para a obtenção dos dados pertinentes as produções científicas, dificultando assim, a realização desse inventário, e por conseguinte, contrariando a função básica de um resumo informativo, conforme ABNT (2003, p.1) que é informar "[...] ao leitor finalidades, metodologia, resultados e conclusões do documento, de tal forma que este possa, inclusive, dispensar a consulta ao original."

Em relação ao aporte teórico das produções no campo de conhecimento sobre a Educação Profissional as autoras(es) mais utilizadas(os), conforme Quadro 12, foram: Lucília Machado, presente nas referências de 51 (cinquenta e um) trabalhos; Acácia Kuenzer, em 45 (quarenta e cinco) trabalhos; Gaudêncio Frigotto, em 39 (trinta e nove) trabalhos; Eliezer Pacheco, em 34 (trinta e quatro) trabalhos, Maria Ciavatta, em 31 (trinta e um) trabalhos; Sílvia Maria Manfredi, em 29 (vinte e nove), e; Célia Regina Otranto, citada em 14 (quatorze) trabalhos.

Quadro 12: Autoras(es) no campo da Educação Profissional mais citadas(os) nas produções científicas, no período de 2008 a 2020

| N° | Autoras (es) | N° de teses e Dissertações |
|---|---|---|
| 1. | MACHADO, Lucília | 51 |
| 2. | KUENZER, Acácia Z. | 45 |
| 3. | FRIGOTTO, Gaudêncio | 39 |
| 4. | PACHECO, Eliezer | 34 |
| 5. | CIAVATTA, Maria | 31 |
| 6. | MANFREDI, Sílvia Maria | 29 |
| 7. | OTRANTO, Célia Regina | 14 |

Fonte: CAPES e IBICT. Dados sistematizados pela autora, 2020.

Conforme Quadro 13, em relação ao campo da Formação de Professores, as autoras(es) mais utilizadas(os) foram: Maurice Tardif, citado em 60 (sessenta) pesquisas; Antônio Nóvoa, citado em 55 (cinquenta e cinco) pesquisas; Bernadete Gatti, citada em 41 (quarenta e uma) pesquisas; Francisco Imbernón, citado em 29 (vinte e nove) pesquisas e; Helena Freitas, citada em 14 (quatorze) do total de 94 produções científicas.

Quadro 13: Autoras(es) no campo da Formação de Professores mais citadas(os) nas produções científicas, no período de 2008 a 2020

| N° | Autoras (es) | N° de teses e Dissertações |
|---|---|---|
| 1. | TARDIF, Maurice | 60 |
| 2. | NÓVOA, António | 55 |
| 3. | GATTI, Bernadete | 41 |
| 4 | IMBERNÓN, Francisco | 29 |
| 5. | FREITAS, Helena C. | 14 |

Fonte: CAPES e IBICT. Dados sistematizados pela autora, 2020.

O inventário dos teóricos que fundamentaram as pesquisas diz muito sobre a perspectiva de realidade dos pesquisadores em relação à formação de professores para a EPT. Além disso, essa sistematização abre caminhos para que futuros pesquisadores conheçam, *a priori*, os autores de grande relevância no campo do conhecimento investigado, demandando uma leitura aprofundada dos mesmos.

### 3.3.1 O que dizem as pesquisas

Pautando-se na seleção das pesquisas com maior aproximação com o eixo temático "formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica" e, principalmente com o objeto de estudo, ou seja, trabalhos que versavam sobre programas especiais de formação pedagógica, do total de 94 produções, selecionou-se 27 pesquisas para uma análise mais aprofundada dos objetivos e resultados gerais auferidos.

Quadro 14: Produções científicas com maior aproximação ao eixo temático e/ou objeto de pesquisa

| **Título** | **Autor** | **Tipo de Produção** |
|---|---|---|
| Contribuições da formação pedagógica para a docência na Educação Profissional e Tecnológica | OLIVEIRA, Juliano Cruz de | Dissertação |
| O programa Prodocência e as contribuições para o ensino da formação continuada dos professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso/MT | RODRIGUES, Neuza Ricardo | Dissertação |
| Formação Pedagógica dos bacharéis da área de Gestão e Negócios: problematizando a ação docente ao IFRO | JUNIO, Samuel dos Santos | Dissertação |
| A formação e as práticas pedagógicas dos professores que atuam nos cursos técnicos de nível médio na modalidade EaD na Rede e-Tec Brasil do CEFET-MG | OLIVEIRA, Eliane Silvestre | Dissertação |
| A formação pedagógica dos professores do ensino técnico: para além da instrução | MIRANDA, Pauline Vielmo | Dissertação |
| Docência na Educação Profissional e Tecnológica: influência da formação no processo ensino-aprendizagem | AGUIAR, Rosilândia Ferreira de | Dissertação |
| Impactos de política de formação continuada dos docentes do Instituto Federal Fluminense ─ campus Bom Jesus do Itabapoana | SOUZA, Simone Rosa da Silva | Dissertação |
| Formação docente: um estudo sobre a percepção dos docentes da área técnica no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amapá- *campus* Santana sobre a formação pedagógica | ALMEIDA, Mariana de Moura Nunes | Dissertação |
| Ser professor na Educação Profissional e Tecnológica: fazeres e saberes docentes no IF Sertão-PE | OLIVEIRA, Rosilene Souza de | Dissertação |
| A formação do professor para a Educação Profissional: mapeando a produção bibliográfica | OLIVEIRA, Anely Silva | Dissertação |

| | | |
|---|---|---|
| Formar-se para ensinar na Educação Profissional, Científica e Tecnológica: experiência de um Instituto Federal | RODRIGUES, Marcela | Dissertação |
| Formação de professores do ensino profissional e tecnológico: uma abordagem pedagógica | GABBI, Carmem Elisete | Dissertação |
| Quando engenheiros tornam-se professores: trajetórias formativas de docentes do curso de engenharia elétrica (IFPB/João Pessoa) | COSTA E SILVA, Silvia Helena dos Santos | Dissertação |
| A formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica no IFNMG – *campus* Januária | ARAÚJO, Wanderson Pereira | Dissertação |
| Programa de formação dos professores (de ensino básico, técnico e tecnológico): um estudo a partir das vozes dos educadores do IF catarinense – campus Rio do Sul | BRANDT, Andressa Graziele | Dissertação |
| A Formação Docente para a Educação Profissional Técnica e sua Influência na Atuação dos Professores do Instituto Federal do Amapá – Campus Macapá: um Estudo de Caso | CARVALHO, Isabella Abreu | Dissertação |
| A formação continuada de professores da Educação Profissional e Tecnológica: a experiência do IFPR - Campus Telêmaco Borba | BONILAURE, Karina Mello | Dissertação |
| Influência da Formação Pedagógica na Prática do Docente de EPT | COSTA, Bruno Silva | Dissertação |
| A formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um estudo da concepção política | LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de | Dissertação |
| Limites e possibilidades da formação inicial de professores da Educação Profissional através do programa especial de formação pedagógica de docentes, segundo as representações de seus egressos | MACIEIRA, Daniel de Souza | Dissertação |
| A formação docente e sua importância para a Educação Profissional e Tecnológica no IFAM – campus Coari | SILVA, Robson Freitas Da | Dissertação |
| Educação Profissional, Científica e Tecnológica: uma construção do estado do conhecimento | MORAIS, Erika Cristina Rodrigues de | Dissertação |
| Formação e atuação do bacharel-professor na área de telecomunicações do Instituto Federal de Santa Catarina – *campus* São José | MOREIRA, Alexandre | Dissertação |
| A Formação pedagógica dos professores iniciantes do Instituto Federal Sul-rio-grandense: Intencionalidade, necessidade, ou desinteresse. | BARROS, Carolina Mendonça Fernandes de | Tese |
| Formação e docência de professores bacharéis na Educação Profissional e Tecnológica do IFRN: uma interface dialógica emancipatória | BARROS, Rejane Bezerra | Tese |

| | | |
|---|---|---|
| Docência na Educação Profissional e Tecnológica: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na rede federal | PENA, Geralda Aparecida De Carvalho | Tese |
| Políticas de formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica: cenários contemporâneos | COSTA, Maria Adélia | Tese |

Fonte: CAPES e IBICT. Dados sistematizados pela autora, 2020.

Os objetivos e resultados auferidos nas respectivas pesquisas foram apresentados considerando as categorias anteriormente apresentadas: formação pedagógica; prática pedagógica/docente; identidade docente; constituição docente; política educacional e formação docente; saber docente; e formação continuada.

No que concerne à categoria "Formação Pedagógica", os trabalhos movimentam-se no sentido de analisar a formação pedagógica e o processo formativo institucional voltado aos professores não licenciados dos Institutos Federais, evidenciando as necessidades de formação dos professores da EPT. Ademais, os trabalhos também voltam a atenção para a investigação dos impactos e/ou contribuições da formação pedagógica (ou da falta dela), tanto para a prática docente quanto para o desempenho estudantil nessa modalidade.

Como principais resultados, os pesquisadores destacam o reconhecimento, por parte dos professores e das instituições, da importância da formação pedagógica para atuação na EPT. Além disso, apontam a necessidade de complementação pedagógica aos professores, tanto licenciados quanto bacharéis, para que os mesmos, ao dominarem as especificidades da Educação Profissional e Tecnológica, atuem em consonância com os princípios institucionais. Porém, os pesquisadores ressaltam que ainda não é dada a devida importância à formação pedagógica, revelando-se a priorização dos conhecimentos técnicos em detrimento dos conhecimentos didático-pedagógicos nos IFs. Segundo as pesquisas, essa valorização dos conhecimentos técnicos e experienciais é um reflexo da crescente demanda por professores, que em função da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, pressiona e culmina na flexibilização da exigência de formação dos professores para atuarem nessa modalidade de ensino.

Em relação à categoria "Prática Pedagógica", as pesquisas analisam as práticas docentes, especialmente dos professores bacharéis, no âmbito dos IFs, evidenciando as competências e habilidades necessárias ao ato de ensinar na EPT, e ao fazer uma relação com a formação pedagógica, buscam identificar a influência da mesma em suas práticas.

Como resultados, os pesquisadores destacam a falta de uma política pública consolidada de formação docente para atuação na EPT. Essa realidade contribui para que a

maioria dos professores, mesmo os licenciados, encontrem dificuldades e limitações para a atuação nessa modalidade, em função de suas particularidades, para a qual não obtiveram formação, sendo essa dificuldade ainda maior para os professores bacharéis que não tiveram sequer formação para atuarem no ensino.

As pesquisas no âmbito da categoria "Identidade docente" têm como objetivos, a partir da análise da formação dos professores nos IFs, evidenciar como se desenvolve o processo de construção da identidade docente nessas instituições. Como conclusões, os pesquisadores apontam que a atual identidade profissional dos professores que atuam nos Institutos Federais é substancialmente voltada aos interesses do mercado, remetendo sua atuação à formação de mão-de-obra para atender às necessidades da sociedade capitalista. Os pesquisadores, assim, defendem a construção de uma nova identidade que rompa com essa lógica mercadológica e que esteja comprometida com uma educação plenamente emancipatória. Para tanto, essa mudança perpassaria pelo desenvolvimento e reformulação de políticas públicas educacionais em âmbito nacional.

As produções relativas a categoria "Constituição docente" têm como objetivo analisar como professores bacharéis, especialmente engenheiros e tecnólogos, se tornaram professores na EPT, evidenciando os caminhos para a formação didático-pedagógica desses profissionais.

Como resultados, as pesquisas destacam que tais professores reconhecem a carência de formação pedagógica para atuação na educação, especialmente na EPT, porém, ainda assim, não têm investido nesse tipo de formação, mas, segundo as produções, os professores se mostraram realizados pessoal e profissionalmente com a docência. Por fim, as pesquisas apontam para a importância de uma maior discussão sobre o desenvolvimento profissional docente nos IFs, principalmente para os professores bacharéis, demandando políticas públicas que estabeleçam o aprimoramento contínuo desses profissionais.

A respeito da categoria "Política educacional e formação docente", as pesquisas têm como objetivos: analisar as produções acadêmicas sobre a política de formação de professores da educação profissional; analisar, no contexto das políticas públicas de formação docente, o papel dos Institutos Federais na formação de professores para a educação básica e EPT; e analisar as contribuições de cursos/programas voltados à formação de professores.

Como resultados as pesquisas citam que a formação de professores para a EPT é uma temática ainda incipiente e que necessita de amplas discussões a respeito, configurando-se em um fenômeno permeado por contradições. Na contramão da expansão da EPT, a formação dos professores dessa modalidade não obteve a mesma importância, configurando-

se em políticas públicas descontinuas e fragmentadas que não atendem às necessidades de formação dos professores dos IFs. Essa realidade culmina na contínua desvalorização dos conhecimentos didático-pedagógicos e na crescente flexibilização da formação dos professores da EPT. Ademais, os pesquisadores apontam severas críticas aos percursos formativos aligeirados, descontínuos e fragmentados traduzidos em programas especiais de formação pedagógica.

Em relação a categoria "saber docente" as pesquisas objetivam compreender o processo de construção do saber pedagógico do professor bacharel para o exercício do magistério na EPT e identificar a percepção do mesmo quanto a sua prática pedagógica no processo de construção do saber pedagógico.

Os resultados revelaram que as práticas dos professores bacharéis são fundamentadas nas suas crenças e experiências angariadas ao longo da vida, que auxiliam na construção dos saberes necessários ao exercício da docência a partir da prática. As pesquisas destacam também, a necessidade de investimento, por parte da instituição, em programas de formação continuada para os professores que atuam na educação profissional e tecnológica, unindo conhecimento práticos aos conhecimentos didático-pedagógicos.

Por fim, na categoria "Formação continuada", as pesquisas têm como objetivos analisar a política de formação continuada desenvolvida nos IFs no que concerne ao aprimoramento pedagógico dos docentes, identificando seus impactos na prática dos professores. Ademais, as pesquisas também têm como foco identificar a percepção dos professores em relação aos processos formativos desenvolvidos nas instituições da qual fazem parte.

As pesquisas revelam que os IFs, de modo geral, têm realizado poucas ações de formação continuada para os docentes, evidenciando novamente a valorização dos conhecimentos técnicos e experienciais em desfavor dos conhecimentos didático-pedagógicos. Os pesquisadores reforçam a importância dos IFs desenvolverem processos formativos que envolvam o entendimento das especificidades da EPT em consonância com os conhecimentos técnicos, experienciais e didático-pedagógicos.

A partir das leituras dos resumos informativos, além dos objetivos e resultados das pesquisas, também foi possível identificar as aproximações, distanciamentos, lacunas e tendências teóricas das produções científicas.

Como aproximações em relação ao eixo temático, destaca-se que a grande maioria dos trabalhos enfatizam a importância da formação pedagógica para os professores bacharéis que atuam na EPT e a necessidade do desenvolvimento de políticas públicas contínuas que

efetivamente estejam orientadas ao aprimoramento e qualificação didático-pedagógica dos docentes dessa modalidade de ensino. Assim, as pesquisas são unânimes em criticar o caráter aligeirado e fragmentado da formação de professores da EPT, tecendo reflexões a respeito das consequências para o processo de ensino-aprendizagem. É válido ressaltar que a maioria das pesquisas têm como foco a formação dos professores não licenciados, evidenciando como a existência ou falta dessa formação pode impactar na prática pedagógica e no cumprimento do papel dos IFs.

Outra importante aproximação é que algumas pesquisas investigam cursos/programas de formação pedagógica, abordando suas contribuições para a formação e prática docente. Nesse contexto, os pesquisadores tecem críticas as contradições existentes nos IFs em relação a formação de professores e ao tratamento emergencial das políticas voltadas aos professores da EPT.

Como distanciamento ao eixo temático pesquisado, revela-se que pouquíssimas produções têm como objeto cursos ou programas de formação pedagógica e ao analisá-los o fazem de forma mais genérica. Além disso, a grande maioria das produções têm como foco a investigação do papel dos Institutos Federais (IFs) na formação de professores para a Educação Básica e EPT, porém, poucas dão uma atenção maior a essa segunda modalidade, priorizando pesquisas que tratam da oferta de licenciaturas para atendimento às demandas educacionais básicas.

Como principal lacuna identificada nas produções científicas, tem-se o fato de que os pesquisadores, ao discutirem formação pedagógica, não exploram ou desenvolvem o respectivo conceito. Unanimemente, as produções levantadas não discutem o conceito de formação pedagógica, tratando-o como algo de domínio público, como um conceito já interiorizado e que por isso não caberia um aprofundamento teórico.

Outrora, as tendências teóricas apontam para uma criticidade ao papel da formação dos professores da EPT para o cumprimento dos princípios institucionais dos Institutos Federais, principalmente em relação formação integrada. Os pesquisadores tendem a apontar que a falta de investimento em formação de professores para a EPT culmina em um projeto de sociedade orientada aos interesses do capital, ou seja, é uma política pensada para garantir a permanência das estruturas dessa sociedade, desigual e exploratória. Assim, os pesquisadores apontam para uma análise crítica dessa formação e a respeito de uma reflexão sobre ao que ela se destina.

Assim, o que se observa, a partir dos resultados das pesquisas, é que é dada pouca importância à formação didático-pedagógica dos professores, valorizando-se essencialmente

os conhecimentos técnicos de sua área de formação e também os conhecimentos adquiridos através de suas experiências como profissionais da área, o que implica diretamente a prática docente e o processo de ensino aprendizagem.

De modo geral, as pesquisas revelam que os Institutos Federais, têm desenvolvido poucas ações de formação continuada para os docentes e, além disso, os pesquisadores reforçam a importância do desenvolvimento de políticas públicas consistentes e contínuas que traduzam em processos formativos que envolvam o entendimento das especificidades da EPT em consonância com os conhecimentos técnicos, experienciais e didático-pedagógicos.

Essa seção, a partir da revisão de literatura, permitiu reunir elementos para a análise das contribuições do curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica oferecido pelo Instituto Federal da Bahia aos professores não licenciados de seu quadro de pessoal, com base no pressuposto de que a formação de professores para a EPT, embora seja relevante para o cumprimento das finalidades dos Institutos Federais (IFs), é uma política historicamente cercada por contradições e retrocessos que revelam a pouca importância destinada à formação dos docentes dessa modalidade.

Na próxima seção serão apresentados os dados empíricos coletados junto aos diferentes sujeitos dessa pesquisa.

# 4 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

O trabalho está presente na vida do homem desde a primeira atividade que resultou na transformação da natureza de modo a atender às suas necessidades de subsistência. Assim, a história do homem desde sua gênese é construída através do trabalho, tendo em vista que é através do trabalho e das relações sociais que dele decorrem que o homem se produz e se reproduz continuamente.

Nesse sentido, a categoria trabalho é central nessa investigação e da qual resultam as acepções em torno do trabalho docente e formação docente, fundamentais para as análises que se seguem. Para tanto, recorre-se a Marx que concebe o trabalho como um resultado da interação do homem com a natureza, da qual se apropria para garantir sua sobrevivência, bem como das múltiplas interações do homem com seus pares, pois como afirmam Marx e Engels (2007, p. 43) "[...] as circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias".

Para Marx o que distingue o homem dos outros animais é o trabalho. Através do trabalho o homem produz e reproduz continuamente sua própria existência na medida em que adapta a natureza aos seus próprios interesses, dominando-a e transformando-a, bem como transformando a si mesmo, pois o homem não somente modifica a natureza e a sociedade, mas é por elas também transformado. Diferentemente, os animais se adaptam a natureza garantindo naturalmente sua própria existência (SAVIANI, 2011). Nesse sentido, em A Ideologia Alemã, Marx e Engels explicam:

> Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. (MARX; ENGELS, 2007, p. 87).

Ressalta-se que o trabalho é entendido como uma ação adequada ao alcance de determinadas finalidades, ou seja, é uma ação deliberada, em que o homem antecipa idealmente o resultado que pretende alcançar, definindo os meios para sua realização. Destarte, o trabalho "não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em

sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento, se aperfeiçoa" (FRIGOTTO et al, 2005, p.4).

Em O Capital, especificamente no capítulo V, Marx define o trabalho com um processo dialético entre o homem e a natureza, em que

> o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 1983, p. 149)

Em Marx o trabalho é a base da sociabilidade humana, é o fundamento do ser social, ou seja, não existe ser social sem o trabalho. Na produção social da própria existência

> os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência" (MARX 2008, p. 47).

Nesses termos, é através do trabalho que se estabelece as múltiplas relações do homem com a natureza, bem como do homem com seus pares, se constituindo em uma categoria fundante do ser social, pelo qual o homem se apossa da natureza com a finalidade de produzir os meios necessários a sua subsistência bem como os meios de produção para assegurar sua sobrevivência. No entanto, o trabalho assume uma nova forma no modo de produção capitalista, sendo o homem reduzido à força de trabalho, como simples mercadoria a serviço dos interesses do capital. Nesse novo contexto, o trabalho não está direcionado para atender as necessidades humanas como outrora, sua prioridade passa a ser o atendimento das necessidades de reprodução do próprio sistema capitalista.

No capitalismo o trabalho passa a assumir as mesmas características inerentes a uma mercadoria, constituindo-se enquanto criador de valor de uso, no sentido de produzir meios para atender as necessidades humanas, e enquanto criador de valor de troca, no sentido de produzir mercadorias para proporcionar lucros aos detentores dos meios de produção.

Marx desmistifica o que era proposto por outros pensadores no que se refere a ontologia da categoria trabalho, e segundo ele,

> [...] os economistas, sem exceção, esqueceram o simples fato de que, se a mercadoria tem um duplo caráter de valor de uso e valor de troca, então o trabalho representado na mercadoria também deve ter um duplo caráter; portanto a análise "nua e crua" do trabalho sem mais, como em Smith, Ricardo, etc., vai sempre se defrontar com o inexplicável. Este é, na realidade, todo o segredo da concepção crítica. (MARX, 2010, p. 514)

Com base no pensamento marxista, Lukács (2014) define o trabalho enquanto criador de valor de uso como "um produto do trabalho que o homem pode usar de maneira útil para a reprodução da sua existência" (2014, p. 44). Logo, o trabalho enquanto criador de valor de uso refere-se à sua dimensão concreta em que o homem utiliza-se do que produziu para atender as suas necessidades. Por outro lado, o trabalho enquanto valor de troca, dimensão predominante no modo de produção capitalista, constitui-se em trabalho abstrato, produzido para o capitalista e sob controle deste e pelo qual se extrai o seu lucro.

Portanto, no modo de produção capitalista o trabalho deixa de ser um processo individual de produção entre homem e natureza e passa a ser um processo socialmente construído, assumindo a forma de mercadoria a ser vendida aos detentores dos meios de produção, e desde então, as necessidades humanas ficam subordinadas a reprodução do capital.

Em O Capital, Marx aborda o processo em que o trabalhador, que detinha os meios de produção e tinha consciência dos resultados do seu trabalho, passa a ser controlado por ele. Assim,

> na medida em que o processo de trabalho é puramente individual, o mesmo trabalhador reúne todas as funções que mais tarde se separam. Na apropriação individual de objetos naturais para seus fins de vida, ele controla a si mesmo. Mais tarde ele será controlado. O homem isolado não pode atuar sobre a Natureza sem atuação de seus próprios músculos, sob o controle de seu próprio cérebro. Como no sistema natural cabeça e mão estão interligados, o processo de trabalho une o trabalho intelectual com o trabalho manual. Mais tarde separam-se até se oporem como inimigos. (MARX 1985b, p. 105).

As necessidades humanas tornam-se subordinadas ao interesse do capital, e o trabalho, ainda que não perca seu caráter fundante do ser social, se transforma em trabalho alienado. O produto do trabalho não mais pertence ao trabalhador e sim ao capitalista, e passa a constituir-se em fonte de desumanização e alienação, que para Marx, é o estado no qual

indivíduo se torna estranho aos resultados de seu próprio trabalho, bem como se torna alheio a realidade que o envolve.

De modo geral, com a consolidação da sociedade capitalista, que tem por essência a acumulação privada de capital, o trabalho passa a ser destinado a atender às necessidades de sua reprodução, enquanto os homens ficam reduzidos à força de trabalho como uma mercadoria como qualquer outra. Essa realidade se constitui na essência da alienação na sociedade capitalista vigente que, a partir da exploração da classe trabalhadora, reduz o que é humano a uma mera mercadoria para produzir a mais-valia, e que torna o homem "tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão" (MARX, 2010, p. 80).

## 4.1 A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO

O trabalho constitui o fundamento do ser social. É através do trabalho, enquanto processo de transformação da natureza pelo homem, que este continuamente produz sua existência. O trabalho detém um caráter educativo, assim sendo, trabalho e educação são elementos básicos da condição humana e imprescindíveis à humanização e à socialização dos indivíduos.

Nesse sentido, "dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho" (SAVIANI, 2011, p. 11). É através da educação que o homem constitui-se como homem e aprende a produzir sua própria existência, tendo em vista que esta não é assegurada pela natureza.

Saviani (2007, p. 154) afirma que:

> Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo.

Para Kuenzer (1991), frequentemente confunde-se a relação entre educação e trabalho com a relação entre escola e trabalho, ao acreditar que o processo de produção e reprodução do conhecimento ocorre no interior da escola. Contudo,

> o saber não é produzido na escola, mas no interior das relações sociais em seu conjunto; é uma produção coletiva dos homens em sua atividade real, enquanto produzem as condições necessárias à sua existência através das relações que estabelecem com a natureza, com outros homens e consigo mesmos. (KUENZER, 1991, p. 21)

Desse modo, o processo de produção do conhecimento é resultado das múltiplas relações sociais que os indivíduos estabelecem na sua prática produtiva como forma de garantir sua sobrevivência, bem como na interação contínua com outros indivíduos e com a natureza. Assim, o conhecimento não é produzido na escola, sendo que esta, constitui "apenas uma parte, e não a mais importante, neste conjunto de relações responsáveis pela produção e distribuição do conhecimento" (KUENZER, 1991, p. 22).

A partir das categorias trabalho e educação depreende-se outra importante categoria, o trabalho docente. De forma geral, o trabalho docente remete às atividades e relações presentes nas instituições educativas, indo além da sala de aula ou do processo de ensino formal. Essa categoria abrange diferentes sujeitos e as atividades laborais por eles realizadas, tais como os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre tantos outros. Normalmente, associa-se o trabalho docente primordialmente aos professores, pois além de se constituírem como os principais responsáveis pelo processo educativo, são a maioria no âmbito educacional e personificam de forma mais clara o ato educativo (OLIVEIRA 2010).

No processo de produção da existência humana, o trabalho educativo constitui-se em trabalho não material, pois ao perpassar pela produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades, não colabora diretamente para o aumento da mais-valia. Ademais, o trabalho educativo caracteriza-se como uma tarefa em que não há separação entre o produto e o ato de produção em si (SAVIANI, 2011). Contudo, ainda que imaterial, não foge à lógica do modelo de sociedade vigente, contribuindo de forma indireta para a acumulação do capital através, especialmente, da formação de trabalhadores para atender aos interesses de mercado.

Nessa perspectiva, Kuenzer (2011) disciplina que:

> O trabalho docente, sob a égide do capitalismo, não escapa à lógica da acumulação do capital, direta ou indiretamente, pela compra da força de trabalho do professor e pela natureza de seu trabalho, que contraditoriamente forma sujeitos que atenderão às demandas do trabalho capitalista, cuja inclusão depende do disciplinamento para o qual a escola contribui. Ao mesmo tempo, o trabalho docente contribui, diretamente ou indiretamente, para a produção de ciência e tecnologia, pesquisando ou formando pesquisadores, e assim por diante. Ou seja, embora a finalidade do seu trabalho seja a formação humana, ele está atravessado pelas mesmas contradições que caracterizam o capitalismo. (KUENZER, 2011, p.677)

Ressalta-se que a educação insere-se no processo produtivo seguindo o modelo do sistema econômico vigente. Assim, o trabalho docente contribui de forma dual para o atendimento às necessidades da sociedade capitalista, que alcança seus interesses a partir da exploração do homem através do trabalho, bem como contribui para a promoção da formação e humanização dos indivíduos, tendo por base a noção de trabalho como princípio educativo, que em Marx constitui a junção entre formação intelectual e trabalho produtivo, configurando-se em uma educação que forma indivíduos integrais e emancipados, conscientes das estruturas sociais que os envolvem.

Logo, a educação atrelada aos propósitos da classe dominante e do capital, representa a principal ferramenta empregada para dominar e explorar as classes populares e manter sua hegemonia. Portanto, em meio as contradições que se evidenciam no seio dessa sociedade, a educação tem se constituído em um campo de disputas.

Segundo Frigotto (1999), na sociedade capitalista,

> O processo educativo escolar ou não, é reduzido a função de produzir, um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos, que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e consequentemente produção". (FRIGOTTO, 1999, p. 40)

Nesses moldes, "o trabalhador recebe a "qualificação" que é conveniente aos interesses do capital, não devendo receber nem a mais, nem a menos, desenvolvendo-se um processo de distribuição desigual do saber, ao qual articula-se a escola" (KUENZER, 1991, p. 23). Ainda, como preconiza a respectiva autora, "se o saber é produzido socialmente, pelo conjunto dos homens nas relações que estabelecem no trabalho para garantir sua sobrevivência, ele é elaborado, sistematizado, privadamente" (KUENZER, 1991, p. 23). Isto é, a classe dominante se apropria do saber socialmente produzido sistematizando-o de modo a alcançar seu propósito de acumulação de capital por meio da dominação e exploração dos homens.

Contrapondo-se a lógica do capital e reconhecendo que a educação, contribui para manutenção de sua hegemonia, Meszáros (2005, p. 35), disciplina que:

> A educação institucionalizada, especialmente nos últimos cento e cinquenta anos, serviu – no seu todo – o propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria em expansão do sistema capitalista, mas também o de gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhum tipo de alternativa à gestão da sociedade ou na forma internacionalizada.

A educação, subordinada ao modo de produção capitalista, adquire valor econômico próprio e o Estado passa a agir de acordo com os interesses dos grupos dominantes (SAVIANI, 2013), e passa a configurar-se em um investimento de retorno ainda mais lucrativo e adequado aos interesses hegemônicos. Nesse sentido, salienta-se, que o "modo de produção capitalista confere ao trabalho características que lhes são próprias, determinadas pela relação que se estabelece entre capital e trabalho, as quais vão por sua vez determinar certas relações entre educação e trabalho" (KUENZER, 1991, p. 24).

Inserido no modo de produção capitalista, o trabalho docente é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, submetendo-se, portanto, à sua lógica e às suas contradições. Assim, o trabalho docente não escapa à dupla face do trabalho capitalista que se baseia na produção de valores de uso e valores de troca (KUENZER; CALDAS, 2009). No entanto, ainda que submetido ao processo de produção de valor, como ferramenta a serviço dos interesses do capital, é através do trabalho que o professor pode, decisivamente, contribuir para a transformação desta realidade por meio da formação de indivíduos com consciência crítica aptos a compreender as relações capitalistas que os envolvem com vistas à sua superação.

Segundo Kuenzer (2011, p. 678), exercendo um papel dual,

> o professor é ao mesmo tempo objeto e sujeito de formação: objeto, enquanto sua formação e exercício do seu trabalho implicam uma boa dose de adesão ao projeto capitalista; sujeito, porquanto, ao responder às demandas derivadas da crescente intelectualização do trabalho a partir de uma formação que lhe desenvolva a capacidade de análise e intervenção na realidade, pode contribuir para a formação de sujeitos capazes de formular, pelas mediações do conhecimento e da organização coletiva, outro projeto de sociedade.

Portanto, destaca-se a importância do papel do professor, tendo em vista que sua visão de mundo e suas práticas no exercício de seu trabalho podem provocar grandes implicações, estimulando ou não práticas que visam superar os ditames da sociedade do

capital. Ao fomentar no aluno a compreensão das relações capitalistas e suas contradições, o professor contribui para a formação de sujeitos críticos comprometidos com a construção de uma sociedade mais igualitária. Contundo, para tanto, é imprescindível que o professor se aproprie de uma sólida e contínua formação que o permita exercer com primazia o seu trabalho, formação esta que possibilite o domínio dos conteúdos específicos de sua área bem como das práticas didático-pedagógicas para o processo de ensino-aprendizagem. Ademais, ao professor, é necessária uma contínua leitura do mundo e um olhar crítico a respeito das contradições que permeiam a sociedade vigente.

## 4.2 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO DA FORMAÇÃO DOCENTE

O trabalho do professor é uma atividade fundamentalmente social por contribuir com um processo permanente de humanização dos homens e de evolução da sociedade. Em seu exercício, o professor realiza a mediação entre aluno e sociedade através da educação, que se constitui em "uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal" (LIBÂNEO, 2001, p. 7). Contundo, é necessário que o professor compreenda a educação como um fenômeno humano e histórico, apropriando-se de uma sólida formação para seu pleno exercício.

Nesse contexto, a formação docente é uma área de conhecimento que estuda os processos pelos quais os professores "adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola" (GARCIA, 1999, p. 26). Trata-se, então, de um processo permanente em que os professores exercem uma constante reflexão sobre sua prática docente, sobre a educação e a realidade social que os permeiam, devendo, portanto, permitir-lhes a preparação teórico-científica e prática para desenvolver seu trabalho, além de fomentar o senso crítico destes.

Nesse aspecto, Fávero (1981, p.19) entende que a formação do professor

> não se concretiza de uma só vez, é um processo. Não se produz apenas no interior de um grupo, nem se faz através de um curso, é o resultado de condições históricas. Faz parte necessária e intrínseca de uma realidade concreta determinada. Realidade essa que não pode ser tomada como uma

> coisa pronta, acabada, ou que se repete indefinidamente. É uma realidade que se faz no cotidiano. É um processo e como tal precisa ser pensado.

No amplo campo da formação de professores destaca-se um elemento indissociável do exercício docente: a formação pedagógica. Com base no levantamento bibliográfico tipo estado da arte, desenvolvido para subsidiar essa pesquisa, notou-se que esse termo é recorrente nas produções científicas que tratam sobre a formação docente, contundo, em tais pesquisas não há uma definição e/ou análise precisa deste.

Formação pedagógica é um termo polissêmico, sendo tratado sob diferentes perspectivas. É vista como sinônimo de didática ou de metodologias de ensino específicas de disciplinas curriculares e conteúdos. É associada à prática educativa, a intencionalidade da ação dos professores e a organização do conhecimento nas instituições formais de educação (KLUG, 2016). Ademais, é tratada como curso de formação de professores, contudo, a formação pedagógica, ainda que permeie tais perspectivas, é ainda mais ampla e complexa, pois se trata de um dos pilares para o exercício da docência.

Para KLUG e PINTO (2015, p. 2) no âmbito da formação docente,

> a formação pedagógica considera uma formação fundamentada nas análises da totalidade dos processos educativos, pressupondo uma formação crítica em torno das finalidades sociais da educação e questionando seu papel na construção da organização social, sabendo que a educação, enquanto prática social, visa a humanização do ser humano.[...] Desta forma, afirma-se que se trata de uma formação processual, dinâmica, contextualizada, crítica e não restrita a disciplinas isoladas.

Para Chaves (2014) a formação pedagógica envolve os saberes docentes relacionados às Ciências da Educação, oriundos das ciências aplicadas a Educação, e saberes docentes relacionados ao ensino da matéria, responsáveis pela combinação entre o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico e didático de como ensinar. No entanto, em seu exercício, o professor necessita de múltiplos conhecimentos para além dos relacionados aos conteúdos ou técnicas e métodos. Mais do que isso, é necessário se apropriar de conhecimentos relacionados aos alunos e à educação como um todo, o que torna a formação pedagógica ainda mais imprescindível e complexa.

Considera-se que, de modo abrangente, a formação pedagógica não está restrita à formação de professores ou à docência, sendo, portanto, compreendida em uma perspectiva mais ampla de formação humana, que tem na pedagogia, enquanto área de conhecimento a sua sustentação epistemológica. Sob essa perspectiva, através de processos educativos intencionais, entende-se que a formação pedagógica está diretamente relacionada ao

desenvolvimento do sujeito enquanto indivíduo inserido em determinado contexto social (KLUG, 2016).

A pedagogia é o “campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação – do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais” (LIBÂNEO, 2001, p.6). Ou seja, a pedagogia, que tem por objeto o fenômeno educativo, refere-se a um amplo conjunto de práticas, não se referindo apenas às práticas escolares, tendo em vista que a educação ocorre em diferentes instâncias - na família, no trabalho, na escola, etc. - não se restringindo aos ambientes escolares.

De forma reducionista, a formação pedagógica tem sido tratada como uma preparação metodológica do professor, não levando em consideração o seu caráter investigativo e reflexivo sobre o contexto educativo. De fato, os aspectos metodológicos compõem a formação pedagógica, no entanto, como já ressalvado, esta compreende uma concepção ainda mais ampla. Na mesma perspectiva, a Pedagogia, campo de estudos que sustenta os conhecimentos pedagógicos, também tem recebido um tratamento tecnicista, sendo associada ao metodológico, ao modo de ensinar (LIBÂNEO, 2001). No entanto, para o autor, a pedagogia

> ocupa-se da educação intencional. Como tal, investiga os fatores que contribuem para a construção do ser humano como membro de uma determinada sociedade, e os processos e meios dessa formação. Os resultados obtidos dessa investigação servem de orientação da ação educativa, determinam princípios e formas de atuação, ou seja, dão uma direção de sentido à atividade de educar. (LIBÂNEO, 2010, p. 33)

A pedagogia, enquanto base epistemológica da formação pedagógica, confere a esta uma análise integrada da educação, uma vez que possibilita pensar o processo educativo de forma mais ampla, como um processo humanizador presente em diferentes âmbitos da vida em sociedade. Assim, a formação pedagógica é extremamente importante para o exercício docente, que é intencional e sistemático, e não se dissocia deste por envolver os conhecimentos teóricos-científicos e práticos relacionados à educação, não estando reduzida apenas aos aspectos metodológicos de ensino. Ademais, alicerçada nas considerações da Pedagogia, a formação pedagógica permite refletir sobre as implicações destes processos educativos nos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais onde se efetivam (KLUG, 2016).

Logo, na formação de professores, a formação pedagógica é essencial tendo em vista que o professor, na sua prática docente, se depara cotidianamente com processos educativos intencionais e, portanto sua prática é pedagógica. Nesses termos, o trabalho docente é pedagógico por que é uma atividade intencional e implica em escolhas, baseadas em valores e compromissos éticos, para a definição de uma direção a ser seguida (LIBÂNEO, 2010).

No que concerne a essa formação, esta pode se dar a partir da formação inicial ou continuada. É importante destacar que o curso objeto dessa pesquisa, embora em seu Projeto Pedagógico (PPC) seja tratado como curso de formação pedagógica complementar, refere-se a um curso de formação inicial a professores que não tiveram acesso ao arcabouço teórico em torno da educação e práticas de ensino, ou seja, é voltado aos professores não licenciados. Por outro lado, a complementação pedagógica é oferecida àqueles que já tiveram acesso a formação para a docência e que por motivos diversos buscam um aprimoramento de sua formação. Então, ressalta-se que o termo complementação para o respectivo curso em análise está empregado de maneira equivocada.

A formação pedagógica de professores tem por base uma formação que integraliza os conhecimentos em torno da pedagogia, enquanto ciência que tem como objeto de estudo a educação, da didática, enquanto área que se ocupa da investigação dos processos de ensino-aprendizagem, e dos conhecimentos específicos da área disciplinar. Desta feita, depreende-se que a formação de professores deve ser integralmente pedagógica, especialmente para os professores não licenciados, haja vista que a fragmentação desses conhecimentos não mais atende às necessidades de atuação dos professores, pois “não intenciona-se formar um(a) bacharel(a) com acréscimos pedagógicos, mas sim intenciona-se formar um(a) professor(a)” (KLUG, 2016, p. 66).

Portanto, para além dos conhecimentos pedagógicos e didáticos, a formação pedagógica permeia o processo de articulação e integração destes com os conhecimentos específicos da área de formação do professor, conferindo-lhe uma visão de totalidade do processo educativo e uma constante visão crítica do mesmo. Logo, considerando a importância do papel do professor e a centralidade da sua formação nas políticas educacionais, essa formação deve permitir a constituição de um sujeito atuante no contexto social de modo a contribuir para a formação de indivíduos críticos com vistas à superação das estruturas sociais vigentes.

Contudo, o contínuo esvaziamento da formação pedagógica na formação de professores evidencia um projeto de sociedade comprometida com o capital. Essa

precarização assume um papel crucial na formação de mão de obra para atender as necessidades de mercado, promovendo a manutenção de uma sociedade que tem suas bases fundadas na alienação e expropriação das camadas populares.

Por fim, é importante salientar que ainda que um docente não tenha formação pedagógica específica adquirida a partir de um respectivo curso (graduação ou complementação pedagógica) este não é esvaziado de dimensões pedagógicas, tendo em vista que seu desenvolvimento profissional permeia diversos âmbitos da vida em sociedade, não estando reduzida a um curso ou disciplina. Ademais, Freire (2003) disciplina que a busca por formação deve ter por base o mundo do trabalho que cada docente vivência e que "sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante" (FREIRE, 2003, p. 28).

# 5 O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA (IFBA) E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Nesta seção serão apresentadas as discussões acerca dos dados empíricos levantados junto aos diferentes grupos de sujeitos dessa pesquisa: comissão de desenvolvimento do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica; docentes representantes da comunidade IFBA; e os professores egressos do curso.

Para tanto, a seção está estruturada em quatro subseções. A primeira, trata do entendimento dos diferentes sujeitos sobre uma das categorias centrais nesse estudo - o conceito de formação pedagógica. Na sequência, são expostas as análises dos dados relativos a concepção, estrutura curricular e desenvolvimento do curso de Licenciatura em EPT, mediante a participação de 02 (dois) representantes da comissão de desenvolvimento do PPC. A terceira subseção, dispõe sobre a política institucional de formação na perspectiva da comunidade docente do Instituto Federal da Bahia, através dos dados colhidos junto a 41 (quarenta e um) docentes da instituição. E por último, são apresentadas as análises dos dados quanto as contribuições e limites do respectivo curso para a formação dos professores não licenciados do IFBA, por meio da colaboração de 10 (dez) docentes egressos do curso.

## 5.1 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEPÇÕES DOS SUJEITOS

Um aspecto importante nesse estudo é o entendimento dos diferentes grupos de sujeitos (comissão de desenvolvimento do PPC, comunidade docente e egressos do curso) quanto ao conceito de formação pedagógica, através da contextualização das condições de produção de suas respostas. Assim, os dados em torno dessa categoria evidenciam, tanto a partir da revisão de literatura quanto nas respostas dos sujeitos da pesquisa, um conceito que não é concebido de forma clara, e pouco compreendido em sua totalidade.

Quanto aos representantes da comissão de desenvolvimento do PPC, ao serem questionados sobre o entendimento a respeito da formação pedagógica, ambos sujeitos, que para fins de análises dos dados foram denominados X e Y, assim como os representantes dos demais grupos, acreditam que se trata de uma formação extremamente necessária para a atuação docente. Tal opinião converge com o que é ressaltado nessa pesquisa, pois a formação pedagógica é essencial ao trabalho docente por permear a integração dos conhecimentos específicos da área de formação do professor com os conhecimentos didático-pedagógicos, permitindo uma visão de totalidade dos processos educativos, bem como uma reflexão sobre as implicações destes no contexto socioeconômico em que estão inseridos.

Nessa perspectiva, o professor X destaca ainda que a formação pedagógica é indispensável tendo em vista que, no âmbito do IFBA, "muitos professores, mestres e doutores, não conseguem fazer a transposição didática dos conteúdos e também não conseguem estabelecer uma boa comunicação com os alunos". Dessa forma, é fundamental investir em uma formação que articule diferentes formas de realização da transposição didática dos conteúdos específicos, em virtude da complexidade dessa modalidade educacional e das demandas dos contextos profissionais para os quais se formam os alunos (MACHADO, 2008).

Na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o elevado nível de qualificação docente é uma característica marcante. O número de mestres e doutores representa 81,62% do quadro docente em nível nacional e 73,26% no âmbito do Instituto Federal da Bahia (IFBA), lócus dessa pesquisa. No entanto, essa elevada qualificação não garante o domínio de conhecimentos pedagógicos, especialmente nos cursos técnicos de nível médio. Isso se deve ao fato de que os programas de mestrado e doutorado preparam para a pesquisa, e não necessariamente para o exercício docente na educação básica.

Assim, considerando que ser professor vai além do domínio dos conhecimentos teóricos e práticos da sua área de atuação, faz-se necessário aos professores da Educação Profissional uma formação que possibilite o acesso sistematizado aos conhecimentos pedagógicos e práticas de ensino. Nesse sentido, Lima (2007) defende que essa formação "supõe necessariamente uma política estruturada, que considere os desejos, as necessidades e o contexto desse profissional (LIMA, 2007, p. 157).

Quanto aos representantes da comunidade docente, que para fins de análise receberam a denominação de 1 a 41, os relatos destes sobre o entendimento de formação pedagógica trouxeram outras contribuições importantes.

O professor 12 entende a formação pedagógica como um curso que licencia bacharéis ao exercício docente e reforça que para atuar na educação básica e profissional de nível médio o docente deve ser licenciado, e portanto, deve ter acesso ao respectivo curso. Esse relato está amparado no que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seu art. 62, no entanto, para os professores bacharéis da EPT essa formação se realiza a partir de programas especiais de formação pedagógica, sendo admitida ainda, com base na Lei 13.415 de 2017, a atuação desses profissionais mediante o notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino.

Já o professor 14 entende a formação pedagógica, de modo mais amplo, como o conjunto de conhecimentos em torno da educação, envolvendo as abordagens pedagógicas, as teorias de aprendizagem e metodologias de avaliação. O mesmo, adverte que, por não ter acesso aos conhecimentos didático-pedagógicos em sua formação inicial, o exercício da docência no IFBA foi inicialmente embasado nas memórias em torno das práticas dos seus professores ao longo da vida, bem como fundamentadas nos processos de tentativa e erro.

Esse relato é preocupante e denota a fragilidade da formação dos professores bacharéis para a atuação na educação profissional de nível médio no IFBA. Desta feita, atentando-se ao papel do professor, essa formação precária pode trazer sérias implicações nos processos formativos dos educandos, contrariando a proposta de formação da instituição que, apoiando-se em pressupostos marxistas, visa uma educação que forme indivíduos integrais e emancipados que, ao dominarem os conhecimentos teóricos e práticos, possam desenvolver uma consciência crítica capaz de fomentar a formulação de um projeto de sociedade menos desigual.

No que se refere ao entendimento dos professores-cursistas, denominados de “A” a “J”, sobre o conceito de formação pedagógica, as respostas foram diversas. No geral, também compreendem formação pedagógica como sendo um curso que licencia o professor em sua área de formação, no entanto, a formação pedagógica é um conceito bem mais amplo.

Considerando do ponto de vista da teoria pedagógica, a formação pedagógica centraliza-se no conceito de ser professor. O professor é um agente que poderia, através de seu trabalho, promover transformação social capaz de mudar a realidade através da educação, fenômeno social “integrante das relações, econômicas, políticas e culturais de determinada sociedade” (LIBÂNEO, 2006, p. 17). A formação pedagógica, como um dos pilares para o exercício da docência, envolve os conhecimentos teóricos e práticos relacionados à educação, à escola e a prática pedagógica, essa última vinculada ao processo de ensino-aprendizagem.

Embora não se aprofundem no conceito de formação pedagógica, em suas respostas os professores-cursistas reconhecem a importância dessa formação para atuação docente em todo e qualquer nível e modalidade de ensino.

Quadro 15: Entendimento dos egressos do curso de Licenciatura em EPT sobre formação pedagógica.

| **Sujeitos** | **Entendimento dos egressos sobre formação pedagógica** |
|---|---|
| Professor A | *Necessidade de aliar práticas pedagógicas aos conhecimentos explícitos.* |
| Professor B | *Após realizar o curso de formação pedagógica cheguei à conclusão de que todos os bacharéis deveriam fazer esse curso.* |
| Professor C | *Extremamente relevante no cenário de professores não licenciados.* |
| Professor D | *Uma formação que forme professores capazes de mediar o processo de ensino-aprendizagem de forma a alcançar o objetivo de levar conhecimento ao aluno.* |
| Professor E | *A formação pedagógica é importante para a formação teórica e prática sobre a educação básica. Permite ser mais crítico em relação à estrutura em que estamos inseridos na educação técnica e buscar melhorias no ambiente escolar.* |
| Professor F | *Positiva.* |
| Professor G | *Formação pedagógica tem como finalidade habilitar profissionais não licenciados a lecionar em sua área de atuação, nas diversas modalidade de ensino.* |
| Professor H | *Necessária.* |
| Professor I | *Uma formação indispensável para a atuação docente.* |
| Professor J | *Indispensável a todos os professores.* |

Fonte: RODRIGUES, 2021.

Dentre as respostas dos egressos, o relato do professor E chama a atenção por destacar o papel da formação pedagógica no que tange à formação crítica dos professores quanto ao contexto maior no qual estão inseridos, contribuindo para melhorias no ambiente escolar. Essa perspectiva de totalidade do processo educativo é essencial e corrobora para a formação de indivíduos que possam compreender as estruturas sociais das quais fazem parte.

De modo geral, a formação pedagógica constitui-se em um aspecto indispensável para o pleno exercício docente, em qualquer nível e modalidade de ensino. Destarte, ainda que as percepções dos sujeitos sobre o seu conceito sejam as mais diversas, no entanto, é central em todas a relevância para o trabalho docente, pois é através da formação pedagógica, numa perspectiva mais ampla, que o professor se humaniza e contribui para a humanização do outro.

Assim, ao analisar os dados, atentando-se para as categorias eleitas nesse estudo, conclui-se que a formação pedagógica é inerente ao trabalho do professor e dele não se dissocia, pois o trabalho docente, enquanto atividade deliberada com finalidade específica, é essencialmente pedagógico. É através dessa formação que o professor fundamenta suas práticas e alcança uma visão de totalidade sobre seu trabalho e as implicações deste nos processos educativos e na sociedade.

Ressalta-se, ainda, que a formação pedagógica dos professores também não se dissocia das condições para a efetivação do seu trabalho, portanto, é fundamental que seja assegurada, a exemplo, uma jornada que permita o planejamento e a organização do processo de ensino-aprendizagem, a reflexão sobre suas práticas pedagógicas, a socialização com seus pares, salários dignos, dentre outros direitos, reconhecendo-se a relevância social do trabalho docente.

## 5.2 ASPECTOS RELATIVOS A CONCEPÇÃO, ESTRUTURA CURRICULAR E DESENVOLVIMENTO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Com vistas ao desenvolvimento do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica, a Pró-Reitoria de Ensino do IFBA compôs uma comissão de servidores, entre professores e técnicos administrativos em educação (TAEs) para tal finalidade. A comissão foi composta por 09 (nove) servidores, dentre os quais 02 (dois) contribuíram com a pesquisa, sendo ambos docentes do quadro de pessoal do instituto. Para a análise dos dados, os interlocutores receberam a denominação X e Y, respectivamente.

A participação desses sujeitos teve por objetivo o levantamento dos aspectos relativos a concepção, estrutura curricular e desenvolvimento do respectivo curso de

licenciatura, além da identificação das percepções destes sobre suas contribuições para formação dos professores não licenciados do IFBA.

Quando questionados sobre quais foram os principais objetivos a serem alcançados a partir do desenvolvimento do curso de Licenciatura em EPT as respostas foram:

> *Melhoria na qualidade do ensino. Durante o curso foi possível notar a diferença comportamental dos docentes que faziam o curso e traziam relatos de experiência riquíssimos (Sujeito X);*
>
> *Formar bacharéis para o exercício da docência (Sujeito Y).*

Esses posicionamentos revelam que, dentre os principais objetivos que permearam o desenvolvimento do curso, na perspectiva dos representantes da comissão, está a possibilidade de contribuir para a formação dos professores e promover a melhoria na qualidade do ensino na EPT. Assim, segundo o sujeito X, foram perceptíveis as mudanças no comportamento dos docentes a partir dos relatos de suas vivências ao longo do curso.

Para o sujeito Y, o principal objetivo foi licenciar bacharéis preparando-os para o exercício docente. Esse relato está em consonância com o disposto no Projeto Pedagógico (2017, p. 13):

> O curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica tem como objetivo formar para o exercício do magistério na Educação Profissional em nível médio, na forma da lei , o professor não licenciado, ocupante de cargo efetivo da carreira EBTT, em exercício nas diferentes etapas, formas de ofertas e modalidades da educação profissional e tecnológica do Instituto Federal da Bahia, possibilitando percursos de formação que integrem a formação pedagógica, a vivência do professor-cursista nas esferas da docência e a formação específica em nível de graduação tecnológica ou bacharelado que o professor-cursista já possui.

Com base nesse objetivo, é fundamental nessa pesquisa a análise em torno da estrutura curricular do respectivo curso de formação pedagógica. Isso porque o currículo pode condicionar a formação dos professores por um viés transformador, contribuindo para uma formação crítica dos docentes, ou conservador, favorecendo a manutenção do *status quo*.

No âmbito da educação, a definição do currículo está intimamente ligada ao contexto que o permeia, sendo diretamente influenciado por forças políticas, sociais, culturais e econômicas. Assim, para Sacristán (2013, p. 17)

> O conceito de currículo e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar. Em termos modernos, poderíamos dizer que, com essa invenção unificadora, pode-se, em primeiro lugar, evitar a arbitrariedade na escolha do que será ensinado em cada situação, enquanto, em segundo lugar, se orienta, modela e limita a autonomia dos professores. Essa polivalência se mantém nos nossos dias.

De modo a priorizar os interesses das classes dominantes, os governantes se apossam do currículo moldando-o de acordo com seus interesses, de forma a contribuir para a acumulação do capital. Nesse sentido, o currículo evidencia uma natureza reguladora que defini o que o aluno terá acesso e como terá acesso, bem como delimita o que o professor irá lecionar e como o fará. Essa natureza reguladora do currículo normalmente tem origem em aspectos externos aos sujeitos diretamente envolvidos no processo educacional, isto é, professores e alunos (SACRISTÁN, 2013).

Nessa perspectiva, ao serem questionados sobre como o currículo foi pensado e organizado de forma a articular o conhecimento sobre as especificidades da EPT e a formação pedagógica, o sujeito X afirma que “o currículo foi formulado em ciclos e cada ciclo trazia uma temática que abrangia todos os componentes curriculares e sua integração”, ou seja, foi desenvolvido numa perspectiva de integração e interdisciplinaridade entre os conteúdos a serem tratados no decorrer do curso.

Segundo o PPC (2017, p. 16), para o desenvolvimento do desenho curricular do curso de Licenciatura em EPT adotou-se como referência os núcleos de formação presentes no art. 14 da Resolução CNE/CP n° 02/2015, a saber:

> I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais;
> II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino;
> III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular; Os estudos e conteúdos previstos nos Núcleos serão tratados ao longo de três Ciclos, que correspondem cronologicamente aos semestres letivos.

Em termos gerais, conforme Quadro 16, o curso tem carga horária total de 1.174 horas executada em três ciclos diferentes, sendo: um ciclo conceitual, um ciclo das práticas com aprofundamento teórico-conceitual sobre os espaços da prática docente do professor EBTT e um ciclo integrador com componentes curriculares voltados à educação inclusiva.

Esta carga horária é distribuída em 17 (dezessete) componentes curriculares de aprofundamento teórico, 3 (três) componentes de atividades em exercício, isto é, estágios curriculares, trabalho de conclusão de curso, e atividades curriculares complementares (PPC, 2017).

Quadro 16: Distribuição dos componentes curriculares por núcleo

| **Núcleos de Estudos de Formação Geral** | |
|---|---|
| **Componente** | **Carga horária** |
| OEB: pensando a educação profissional | 60h |
| Gestão em educação | 60h |
| Fundamentos da Educação | 60h |
| Seminário de Abertura do Ciclo Um | 8h |
| Seminário de Encerramento do Ciclo Um | 30h |
| Currículo e a prática do professor EBTT | 40h |
| Educação e contemporaneidade: cenários da prática do professor EBTT | 40h |
| Libras | 60h |
| Educação inclusiva | 30h |
| O contexto do curso: introdução a EAD | 30h |
| **Total** | **418h** |
| **Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional** | |
| **Componente** | **Carga Horária** |
| Práxis Pedagógica do professor EBTT | 60h |
| Tecnologias aplicadas a Educação | 60h |
| Seminário de Abertura do Ciclo Dois | 8h |
| Seminário de Encerramento do Ciclo Dois | 30h |
| Tópicos Especiais em Educação | 30h |
| Pesquisa em Educação (TCC/Projeto de Intervenção) | 30h |
| Seminário de Abertura do Ciclo Três | 8h |
| Seminário de Encerramento do Ciclo Três | 30h |
| Atividade em exercício do Ciclo Um | 100h |
| Atividade em exercício do Ciclo Dois | 100h |
| Atividade em exercício do Ciclo Três | 100h |

| **Total** | **556h** |
|---|---|
| **Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular** | |
| **Componente** | **Carga Horária** |
| ACC | 200h |
| **Total** | **200h** |
| **CH total do curso** | **1174h** |

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso, IFBA, 2017.

Como evidenciado, o projeto pedagógico do curso de licenciatura em EPT foi construído tendo por base a Resolução CNE/CP n° 02/2015 do CNE que, ao mesmo tempo em que definia os núcleos direcionadores dos projetos pedagógicos dos cursos, assegurava maior liberdade das instituições de ensino ao desenvolvê-los. Realidade esta que mudou com a aprovação da Resolução CNE/CP n° 02/2019 que padroniza a estrutura curricular dos cursos de formação de professores, alinhando-os à Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica, aprovada em 2017. Em um contexto maior, as novas diretrizes constituem um desmonte às políticas educacionais e representam um grande retrocesso que vem na contramão dos avanços angariados com a Resolução anterior, fruto de amplo debate.

O currículo da formação dos professores da EPT deve estar articulado com a proposta de formação da instituição, definida em seus documentos institucionais. Ou seja, deve permitir a formação de professores críticos sobre as questões e discursos que moldam seu papel na educação e na sociedade de modo geral. Só assim esses professores poderão fomentar uma formação que possibilite "à classe trabalhadora a compreensão da realidade para além de sua aparência e, deste modo, o desenvolvimento de condições para transformá-la em benefício de suas necessidades de classe" (RAMOS, 2008, p.115).

Nessa perspectiva, Machado (2008, p. 21) defende que na formação dos docentes da educação profissional é fundamental que conste conteúdos sobre

> a educação brasileira, a história da educação profissional, as relações da educação profissional com o contexto econômico-social, os fundamentos da relação entre trabalho e educação, a discussão sobre produção de saberes no e sobre o trabalho, os espaços de articulação entre escola e trabalho, a influência das redes de pertencimento como legitimação e valorização dos sujeitos e seus saberes, mudanças no mundo do trabalho e suas implicações para a educação, políticas e legislação da educação profissional, objetivos e especificidades da educação profissional, conceitos e paradigmas sobre currículo na educação profissional, relações entre currículo, educação, cultura, tecnologia e sociedade; dualidade na organização curricular e currículo integrado; a construção curricular na educação profissional,

> didática e educação profissional, organização e planejamento da prática pedagógica na educação profissional, avaliação do processo de ensino-aprendizagem na educação profissional, docência na educação profissional etc.

Assim, de acordo com o Projeto Pedagógico do curso em estudo, através de uma sólida formação interdisciplinar os egressos seriam capazes de integrar em suas práticas "os conhecimentos pedagógicos e fundamentos da educação e da educação profissional, didáticas e práticas de ensino, teorias da educação, legislação educacional, políticas de financiamento, avaliação e currículo" (PPC, p.14). De modo convergente, o Projeto Pedagógico Institucional (2013), documento que reúne os pressupostos filosóficos e técnico-metodológicos gerais que direcionam as práticas acadêmicas e a organização didático-pedagógica da instituição, destaca que a interdisciplinaridade permite a valorização de "disciplinas que se inter-relacionam e cujos níveis de relação podem ir desde o estabelecimento de processos de comunicação entre si até à integração de conteúdos e conceitos fundamentais, que proporcionem uma visão global das situações" (PPI, 2013, p. 49). Assim, tal como está descrito no PPC, a interdisciplinaridade se faz presente no currículo do curso de formação pedagógica possibilitando o diálogo e a integração entre diferentes conhecimentos.

No entanto, nota-se que o PPC não faz menção direta à contribuição dessa formação pedagógica para a educação integral e emancipatória preconizada pelo IFBA, o que pode evidenciar pouca importância dada a estes princípios na formação dos professores da EPT. Tendo por base a proposta pedagógica do IFBA, materializada em seu PPI (2013), é contraditório a não consideração desses princípios na formulação do currículo do respectivo curso, tendo em vista que os docentes são sujeitos ativos no processo educativo e sua prática pedagógica traz grandes implicações na formação dos alunos e em suas perspectivas de mundo.

Desta feita, a falta de menção explícita à educação integral e emancipatória no currículo do curso de Licenciatura ilustra uma contradição quanto a proposta formativa do IFBA, que "exige, necessariamente, movimento de reorientação curricular, implementação da gestão democrática, dialogicidade, valorização das práticas pedagógicas emancipatórias, autonomia das instituições e formação permanente dos educadores" (PPI, 2013. P. 40). Todavia, a realidade é contraditória e pode corroborar para o não cumprimento de sua missão institucional e implicar em uma formação descomprometida com a transformação da sociedade.

Quanto a opinião sobre as possíveis justificativas para a baixa adesão dos professores não licenciados, que exercem o magistério no IFBA, ao curso de formação

pedagógica ofertado, o sujeito X afirma que muitos professores acreditam não ser necessária tal formação em função de sua qualificação em nível de mestrado ou doutorado. Essa resposta converge com o relato de um representante da comunidade IFBA que alegou que não necessita do respectivo curso por conta do seu nível de qualificação.

Em sua resposta, o sujeito Y afirma que a baixa adesão é justificada pela não obrigatoriedade do curso, salvo para os docentes em estágio probatório, em que havia uma exigência no próprio edital de seleção para que os mesmos efetivassem essa formação por iniciativa própria ao longo desse período. No entanto, é importante destacar que o processo de formação dos professores não depende exclusivamente destes e que, por vezes, os professores sequer são ouvidos nesse processo, contribuindo para ações de formação que lhes são estranhas e que por esse motivo não os atraem.

Quando questionados sobre o que justificou a opção pelo desenvolvimento do curso de formação pedagógica na modalidade de Educação a Distância as respostas indicam dados importantes. Para o sujeito X a opção pela modalidade EaD foi motivada pela possibilidade de permitir aos professores flexibilização e equacionamento dos seus horários para acesso ao curso, aspecto este que, via de regra, não fomentou a participação efetiva dos professores bacharéis da instituição. No entanto, para o sujeito Y essa escolha se justifica pelo fato de que não haveria disposição orçamentária com recursos próprios da instituição para a oferta do curso em modalidade presencial.

Quando questionados sobre quais fatores justificaram a evasão no curso de Licenciatura em EPT, o sujeito X afirma que seria em função da modalidade de Educação a Distância que demanda um tempo de estudo maior por parte dos professores-egressos, contrariando a expectativa de muitos quanto a isso. Nesse mesmo sentido, o sujeito Y afirma que

> *os matriculados não encaravam a realidade de que estavam cursando uma segunda licenciatura, com uma carga horária distribuída em três semestres, com previsão de estágio curricular e trabalho de conclusão de curso, havia uma expectativa de que o curso tivesse um viés mais voltado para um curso livre, o que não era o caso. Muitos não dispunham do tempo necessário a realização dos estudos e atividades propostas, havia solicitação permanente de prazos.*

Nesse contexto, é possível que o desconhecimento quanto a natureza do curso, seu currículo e proposta, associado a uma carga de trabalho na instituição que não possibilitava o tempo necessário para estudo, tenha motivado essas intercorrências ao longo deste.

Em relação aos maiores desafios no desenvolvimento do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em EPT, o sujeito X faz um relato importante:

> *Fizemos um questionário de escuta sensível com os professores do IFBA e as respostas foram impressionantes: desde não tenho problemas em sala de aula, eu sou doutor ou a culpa é dos alunos. E precisamos atender minimamente esse público, pois era sabido que eles já tinham um conhecimento prévio. (Sujeito X)*

Esse relato leva ao questionamento da efetividade da escuta a comunidade docente promovida pela Pró-Reitoria de Ensino do IFBA, tendo em vista que o curso teve pouca adesão por parte desta. Ademais, leva a refletir sobre a necessidade de rompimento com o preconceito em relação ao curso de formação pedagógica, saindo da aparência para a essência do mesmo.

Para o sujeito Y entre os desafios ao longo do desenvolvimento do PPC do curso de formação pedagógica estão relacionados "a carga horária do curso, o tempo de integralização e a especificidade dos componentes." Esses dados convergem com as respostas dos professores egressos quanto a aspectos que precisam ser melhorados no que concerne à oferta do curso.

Em relação às perspectivas futuras quanto a política de formação dos professores não licenciados, ambos representantes da comissão acreditam na continuidade do curso de Licenciatura em EPT através da oferta de novas turmas, dada a importância dessa política no âmbito dessa modalidade. No entanto, a realidade vivenciada é contraditória, tendo em vista que desde que foi aprovado em 2017, o curso formou apenas uma turma de professores e não há nenhuma garantia da continuidade de sua oferta. Desse modo, essa descontinuidade converge com o caráter histórico de provisoriedade das ações de formação dos professores da EPT, agora normatizado com a aprovação da Resolução n° 2/2019 do Conselho Nacional de Educação.

É importante ressaltar que ao longo da pesquisa foram realizadas inúmeras tentativas de contato com os responsáveis pelas políticas institucionais de formação docente do Instituto Federal da Bahia, com o intuito de evidenciar suas perspectivas quanto as contribuições do curso para a formação dos professores da instituição e os possíveis rumos para o curso de formação pedagógica, especialmente com a aprovação da Resolução n° 02/2019. No entanto, nenhum retorno foi dado, o que pode revelar a falta de prioridade nesse tipo de formação por parte da instituição, contrariando o que é preconizado em seus documentos institucionais no que tange ao objetivo de

continuamente contribuir para a formação dos professores para a consecução de uma educação com qualidade socialmente referenciada.

Considerando as categorias designadas nessa pesquisa (trabalho e formação pedagógica), as discussões em torno dos dados aqui apresentados leva a conclusão de que é sobre o currículo que se alicerça tanto a formação quanto o trabalho docente. Desse modo, no contexto do IFBA é imprescindível pensar e instituir um currículo que efetivamente atenda às necessidades dos professores bacharéis, habilitando-os a atuação na educação profissional de nível médio. No entanto, tal estrutura curricular deve contemplar, além da proposta de formação preconizada pela instituição, os conhecimentos identificados como essenciais ao exercício docente na EPT.

Nesse sentido, é primaz a reflexão sobre as reais necessidades de formação dos professores do IFBA e sobre os conhecimentos essenciais à docência na EPT, de forma a elaborar um curso mais adequado a esse público. Tal curso deve permitir uma formação consistente que colabore para a constituição de sujeitos críticos de forma a promover uma educação transformadora na instituição.

É importante salientar que, para exercer plenamente a docência, é fundamental que os professores não licenciados tenham adequadas condições de trabalho bem como o acesso à formação inicial e continuada. Assim, reitera-se a relevância do contínuo investimento na formação dos professores de modo a valorizar o trabalho desses profissionais e o caráter social dessa profissão.

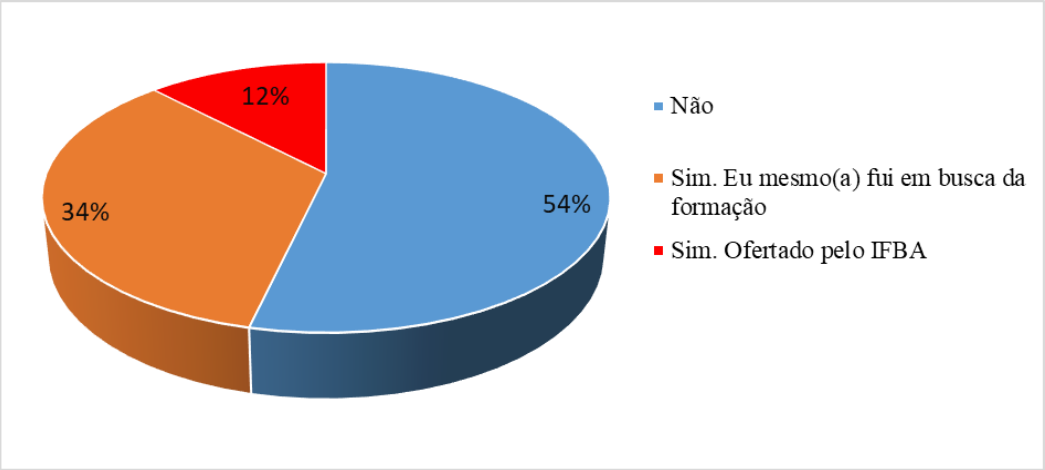
## 5.3 A POLÍTICA INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA COMUNIDADE IFBA

Para o alcance dos objetivos da pesquisa também foi promovido o levantamento de dados junto aos sujeitos que compõem o grupo de representantes da comunidade docente do IFBA, entre licenciados e não licenciados. Diante da quantidade de professores em exercício na instituição, foi definido o seguinte critério para a amostra: um total de 120 professores, sendo 20 professores de cada polo regional em que houve formandos do curso de licenciatura em EPT. Desse total, obteve-se a participação de 41 (quarenta e um) docentes por intermédio de formulários eletrônicos encaminhados por e-mail. Para a análise e

sistematização dos dados, os interlocutores receberam como denominação a numeração de 1 a 41.

Quando questionados se já participaram de algum curso ou programa de formação pedagógica para a docência na Educação Profissional e Tecnológica, 22 (54%) docentes acenaram negativamente, 14 (34%) informaram que já participaram por iniciativa própria e 05 (12%) informaram que participaram de curso voltado à docência na EPT ofertado pelo próprio IFBA, de acordo com o Gráfico 3.

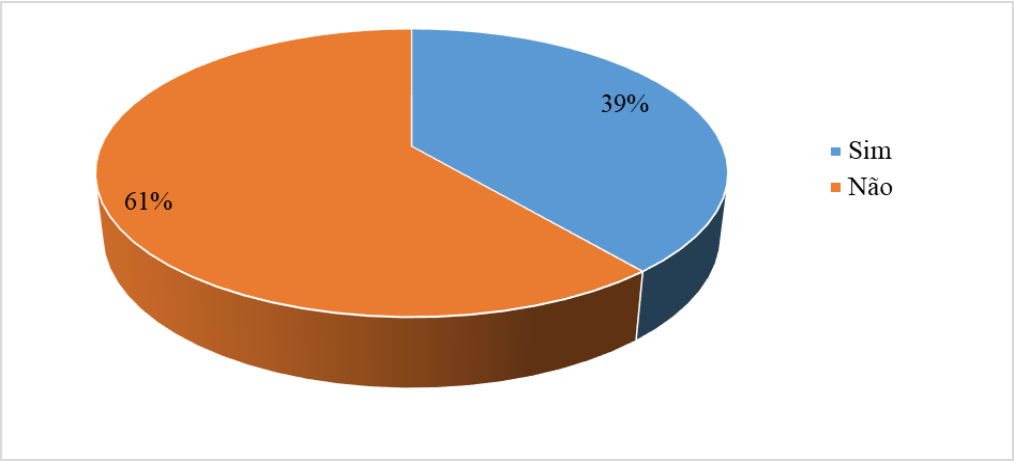
Gráfico 3: Participação em curso/programa/atividade de formação continuada e/ou pedagógica para a docência na EPT




Fonte: RODRIGUES, 2021.

Conforme os dados, apenas 12% dos docentes tiveram acesso a formação para atuação na EPT ofertado pelo próprio IFBA, o que pode evidenciar a falta de ações por parte da instituição para a formação de seus professores. Essa evidência se torna ainda mais clara ao relacionar esses dados com as informações quanto ao tempo de magistério dos sujeitos desse grupo. Do total de 41 professores, 11 (onze) docentes têm menos de 3 anos de magistério no IFBA, 15 (quinze) docentes têm entre 3 a 10 anos de magistério, 14 (quatorze) docentes de 10 a 20 anos e 01 (um) docente tem mais de 20 anos de magistério no instituto.

Gráfico 4: Professores que conheciam o curso de formação pedagógica




Fonte: RODRIGUES, 2021.

Quando questionados se conheciam o curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica em estudo, as respostas revelam uma realidade preocupante. Dos 41 sujeitos, 25 (61%) deles afirmam não terem conhecimento da existência do curso, enquanto que 16 (39%) professores afirmam conhecê-lo.

A partir desses dados, questiona-se as motivações em torno da falta de conhecimento sobre existência do curso de formação pedagógica por parte de um representativo número de professores de diferentes *campi* do instituto. Esses dados podem ter relação com a baixa adesão ao curso, como também podem indicar a pouca atenção destinada a formação dos docentes por parte do IFBA, não se constituindo em uma prioridade institucional. A falta de prioridade nesse tipo de formação é reforçada pela evidência de não continuidade da oferta do curso aos professores da instituição.

No que tange a opinião dos professores quanto as possíveis contribuições do curso de Licenciatura em EPT para a formação dos professores não licenciados, apenas 30 professores responderam.

Para o professor 06 a oferta do curso de formação pedagógica

> *Além do atendimento à legislação, serviria como uma capacitação efetiva para novos professores, visto que, ao entrarmos em exercício na Instituição, não existe um programa efetivo para qualificação dos professores, ficando a cargo dos setores pedagógicos dos campi fazer o acompanhamento do desempenho dos professores. Acompanhamento este que é superficial e não traz ao corpo docente as informações necessárias para melhorar o exercício da atividade fim.*

A resposta do professor 06 revela uma realidade em que os novos professores do IFBA, especialmente, carecem de formação. Além da falta de ações contundentes de formação, principalmente para os professores em estágio probatório, o próprio acompanhamento do desempenho desses professores se mostra insuficiente. É válido ressaltar que essa carência de formação no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica é histórica e, através de ações aligeiradas, contribui para o esvaziamento do fazer docente e para a precarização da educação.

Para o professor 23,

> *A principal contribuição do curso na formação dos professores será o fornecimento dos conteúdos pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas de ensino. Uma vez que tais conhecimentos não foram trabalhados durante a formação acadêmica desses professores e são necessários para a prática docente.*

Nessa perspectiva, o curso de formação pedagógica permitiria aos professores bacharéis acesso aos conhecimentos didático-pedagógicos não compreendidos em seus cursos de formação inicial. Como já mencionado, os cursos de bacharelado têm por finalidade a formação de profissionais para atender demandas específicas de uma determinada área profissional, não tendo como foco a preparação para a docência na educação básica. No entanto, conforme dados levantados, alguns professores com qualificação em mestrado e doutorado, acreditam que a curso de formação pedagógica não seja necessário por entenderem que já alcançaram essa formação no âmbito de tais cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Essa realidade é evidenciada no relato do professor 14:

> *No meu caso, não acredito que seja necessário um curso de Licenciatura em EPT (já tive formação pedagógica no Mestrado e no Doutorado); acho que seriam mais produtivos cursos de curta duração mais focados (exemplo: curso em EaD; educação online etc.)*

No entanto, a formação de professores em cursos de curta duração, conforme defendido, principalmente na modalidade de Educação a Distância, precarizaria ainda mais a formação desses professores, tendo em vista que atende a uma orientação de mercado, pautada na promessa de democratização do conhecimento.

Para o professor 37 o curso de formação pedagógica contribuiria para a

> *melhoria na qualidade do ensino ofertado, já que a formação pedagógica é imprescindível e muitos dos docentes não sabem utilizar os recursos didáticos de forma correta. Com a formação pedagógica adequada o*

> *docente também poderia aplicar práticas pedagógicas voltadas a uma aprendizagem mais significativa para o aluno.*

Esse relato, mais uma vez, reforça as carências na formação dos professores não licenciados atuantes no IFBA. Nesse sentido, considerando que a educação, em todos os níveis e modalidades, "é constituída e constituinte de um projeto situado em uma sociedade cindida em classes, frações de classes e grupos sociais desiguais e com marcas históricas específicas" (FRIGOTTO, 2010, p. 26), não há imparcialidade na falta de investimento em formação docente, na verdade, faz parte de um projeto de sociedade.

No mesmo sentindo, para o professor 04 o curso traria contribuições importantes para os professores não licenciados, no entanto,

> *a discussão da EPT deve também permear outros profissionais docentes, mesmo os licenciados, no intuito de não apenas formar o professor para atuar na EPT a partir de sua experiência, mas sim por uma formação qualificada.*

A partir desse relato, entende-se que seria importante que o curso fosse extensível aos professores licenciados, o que permitiria a integração dos conhecimentos específicos e didático-pedagógicos desse público com as finalidades e particularidades da atual proposta da Educação Profissional e Tecnológica.

Como uma forma de superar a falta de formação pedagógica específica dos professores para atuação na educação básica, os representantes da comunidade docente afirmam que o IFBA deve investir na continuidade do curso de formação pedagógica, ampliando o número de vagas ofertadas e direcionando-as prioritariamente ao público interno, tanto professores não licenciados quanto licenciados. No entanto, segundo relato do professor 32 a realidade vivenciada é outra, pois atuando há três anos na instituição nenhuma outra turma foi ofertada ao longo desse período e não há previsão ou garantia de continuidade de sua oferta. Assim, o docente informou que irá buscar a formação pedagógica por meios próprios, fora do IFBA, que contraditoriamente, é um importante *lócus* de formação de professores.

No mesmo sentido, para o professor 06,

> *Efetivamente, o IFBA parece não ter interesse na formação pedagógica dos seus professores. Desde 2019 estamos pleiteando a oferta deste curso, e a resposta da PROEN é de que não existe estrutura/ profissionais para ministrar o curso. Uma pesquisa realizada pela PROEN, após solicitarmos via SEI a oferta do curso, indicou um universo de mais de 200 professores com interesse. Entretanto, nada foi divulgado, exceto a promessa de que em algum momento indefinido seria ofertada nova turma. Esse tipo de*

> *posicionamento gera incertezas e dúvidas junto aos profissionais, pois existe uma exigência no edital 04/2016, de que o professor deverá buscar a formação pedagógica quando não for licenciado, mas a própria Instituição não oferta.*

Essa resposta demonstra a insatisfação e a insegurança do professor não licenciado quanto a oferta do curso e o cumprimento dessa exigência legal. O edital n°4/2016 do último concurso para professores efetivos realizado pelo IFBA determinava que os professores sem licenciatura deveriam, por iniciativa própria, obter uma formação pedagógica para serem habilitados a atuar na educação técnica de nível médio. Ademais, o relato do professor revela que já houve um movimento no sentido de cobrar pela oferta do curso, porém sem retorno satisfatório por parte da PROEN. De forma gral, esse relato contradiz o posicionamento dos representantes da comissão de desenvolvimento do projeto pedagógico do curso quanto a baixa adesão dos professores, que segundo eles, seria motivada pela descrença na necessidade de tal formação em função de seu nível de qualificação e pela não obrigatoriedade do curso.

Na perspectiva do professor 40, para sanar a falta de formação específica dos professores não licenciados é necessário, primeiramente, fortalecer o diálogo com os professores para conhecer as reais necessidades e dificuldades percebidas no exercício da docência. E após esse levantamento, desenvolver ações mais adequadas de modo a consolidar uma formação que atenda a esses professores, superando as lacunas de suas formações.

Atrelado a isso, e de modo a fomentar a participação em cursos de formação pedagógica, o professor 17 defendeu que durante sua oferta fosse assegurado aos professores-cursistas o cumprimento de carga horária mínima de trabalho para que os mesmos pudessem ter condições de se dedicarem a respectiva formação. Essa é uma questão importante, pois investir em formação sem o suporte da instituição de ensino se torna um grande limitador.

Desta feita, os dados empíricos demonstram que há interesse da comunidade docente do IFBA no curso de Licenciatura em EPT, contudo, por parte da instituição não há nenhuma garantia da continuidade dessa ação de formação. Entretanto, considerando o que disciplina a Lei 11.892/2008, que criou os Institutos Federais, o Plano de Desenvolvimento Institucional, que evidencia as diretrizes gerais para o cumprimento da missão do instituto e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI, 2013) do IFBA, que orienta as práticas acadêmicas e a organização didático-pedagógica, a formação dos seus professores deveria ser uma prioridade institucional.

Ao refletir sobre as discussões aqui expostas, conclui-se que a política institucional dos professores do IFBA coincide com o tratamento histórico da formação dos professores da EPT no Brasil que, fundamentando-se em políticas de formação aligeirada, com pouca consistência e sem continuidade, alinha-se à lógica do capital ao promover o controle sobre o trabalho dos professores através da falta de investimento em formação docente.

Assim, o negligenciamento da formação dos professores não licenciados do IFBA implica em desvalorização desses profissionais e na precarização da educação oferecida no instituto. Nesse sentido, é fundamental repensar a política interna de formação, especialmente no que tange ao curso de formação pedagógica em estudo, tendo em vista que a fragmentação e a descontinuidade de sua oferta pouco colabora para o trabalho desses professores.

## 5.4 CONTRIBUIÇÕES E LIMITES DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NÃO LICENCIADOS

Para corroborar com os objetivos dessa investigação também foi realizado o levantamento de dados juntos aos professores egressos do curso de Licenciatura em Educação profissional e Tecnológica. Do total de 90 (noventa) formandos, 22 (vinte e dois) são bacharéis em exercício no Instituto Federal da Bahia, e por assim dizer, constituem-se enquanto sujeitos dessa pesquisa. Dentre esses, contribuíram com o estudo 10 (dez) professores que, para a análise dos dados, receberam a denominação de “A” a “J”.

Quando questionados sobre os conhecimentos que julgam necessários para o exercício da docência na EPT, todos os egressos do curso afirmam que os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos específicos/técnicos da área de formação são, de forma concomitante, imprescindíveis para a docência nessa modalidade. Dos 10 interlocutores, 9 deles também afirmam que os conhecimentos experienciais são necessários, além dos conhecimentos pedagógicos e específicos/técnicos.

Essas respostas reforçam que, para a plena atuação docente, é imprescindível que o professor tenha acesso a uma consistente formação pedagógica. Segundo Moura (2008), tal formação dever ser articulada em três grandes eixos: o primeiro está relacionado com a área de conhecimento específico, adquirida na graduação; o segundo eixo refere-se à formação

didático-político-pedagógica e às especificidades das áreas de formação profissional que compõem a EPT; e o terceiro envolve o diálogo constante de ambas com a sociedade em geral e com o mundo do trabalho.

De modo geral, a formação pedagógica de docentes para a educação profissional não é um tema novo, contudo, historicamente as diversas tentativas de consolidação dessa formação não se configuraram em sistemas duradouros. Não contramão disso, é cada vez maior o número de professores bacharéis atuando na EPT, embora, na maioria das vezes, não tenham formação específica para esse fim. Todavia, esse problema não é restrito à essa modalidade, pois constitui-se em um problema estrutural no sistema educacional brasileiro acentuado pelo não reconhecimento social do trabalho docente (MOURA, 2008).

O quadro a seguir apresenta como os sujeitos enxergam a importância da formação pedagógica para a prática docente na EPT. Os dados empíricos revelam que os docentes desse grupo acreditam que a formação pedagógica é relevante para a prática docente, especialmente considerando as peculiaridades dessa modalidade, em que os professores atuam simultaneamente em diferentes níveis de ensino.

Quadro 17: Relevância da formação pedagógica para a prática docente na EPT

| **Sujeitos** | **Relevância da formação pedagógica para a prática docente na EPT, na opinião dos egressos** |
|---|---|
| Professor A | *Sim. Muitos colegas são aprovados no concurso, mas não têm noções de práticas pedagógicas.* |
| Professor B | *Apesar desde o início de me preocupar com a formação profissional e humana do discente EBTT, a formação pedagógica ampliou e consolidou os conhecimentos pedagógicos fazendo entender a importância dessa formação [...} que pode mudar a cabeça e concepção de muitos colegas docentes que não tiveram essa formação.* |
| Professor C | *Sem dúvidas, haja vista que proporciona um olhar menos tecnicista (restrito) e mais global acerca do processo de ensino-aprendizagem.* |
| Professor D | *Sim. A maioria dos professores que atuam no ensino técnico se limitam à parte técnica, formando "apertadores de botões". É preciso haver um equilíbrio entre ensinar uma profissão e trabalhar o senso crítico e outros tipos de inteligências. Além disso, até mesmo quando o objetivo do professor é formar apertadores de botões, muitos falham porque tendem a reproduzir as técnicas obsoletas pelas quais passaram enquanto alunos.* |

| | |
|---|---|
| Professor E | *Foi interessante por aprender novas formas de avaliar, como glossário e diário de bordo. O estudo das teorias educacionais foi importante. Falando do curso em si, ele foi corrido com uma densidade teórica grande que em muitos momentos não foi transposta para a EPT (quantidade de leitura versus proposição de atividade na EPT).* |
| Professor F | *Sim, de forma a compreender as necessidades dos nossos alunos.* |
| Professor G | *Muito, pois me possibilitou uma integração, principalmente, de didáticas e conhecimentos pedagógicos na minha prática profissional.* |
| Professor H | *Sim. Auxilia na escolha e execução das práticas pedagógicas.* |
| Professor I | *Sim. Esta formação permite ao docente compreender seu papel no processo de ensino-aprendizagem.* |
| Professor J | *Sim. Essa formação permitiu acesso a conhecimento pedagógicos.* |

Fonte: RODRIGUES, 2021.

Segundo o interlocutor D, “a maioria dos professores que atuam na EPT se limitam à parte técnica, formando apertadores de botões”. Essa resposta chama a atenção tendo em vista que, na atual proposta da EPT, a formação integral e emancipatória, isto é, a educação que colabora para a formação dos indivíduos de forma plena, possibilitando aos mesmos o domínio da técnica e dos conhecimentos teóricos que a embasa, é uma das principais finalidades dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Se os professores não estiverem preparados pedagogicamente e conscientes dos princípios que fundamentam a EPT, essa proposta não se cumpre.

Outra consideração importante a se fazer é em relação a resposta do professor A ao afirmar que “muitos colegas são aprovados no concurso, mas não têm noções de práticas pedagógicas.” Essa asserção corrobora com o fato de que nos processos seletivos e concursos, de modo geral, não é exigida habilitação prévia dos docentes bacharéis para o exercício da docência na educação técnica de nível médio. No edital de concurso público n° 04/2016, último concurso para professor efetivo do IFBA, a exemplo, está posto que:

> O candidato que não possuir formação pedagógica (Licenciatura), após investidura no cargo e ao longo do período de estágio probatório, deverá buscar essa formação, tendo em vista a exigência prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Pelo texto, a formação pedagógica, que habilitaria os professores a atuar na educação técnica de nível médio do IFBA, ficaria exclusivamente a cargo do professor

durante o estágio probatório, eximindo a instituição da garantia de sua oferta. Considerando que o processo de formação não compete apenas ao professor, tal realidade é controversa e leva ao questionamento sobre o papel da instituição na formação de seu quadro docente, atentando-se ao que está disposto na Lei 11.892/2008 e em seus documentos institucionais – Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

De modo geral, a falta de investimento em políticas públicas de formação de professores se revela como um projeto hegemônico para manter as estruturas de uma sociedade fundada na desigualdade. Especialmente no campo da EPT, esse projeto colabora para a manutenção da dualidade entre educação manual *versus* educação intelectual e na preparação de mão de obra especializada para atender aos interesses do capital.

Outro ponto importante a ser destacado está na resposta do professor E que, ao considerar a relevância do curso de formação pedagógica, afirma que

> *Foi interessante por aprender novas formas de avaliar, como glossário e diário de bordo. O estudo das teorias educacionais foi importante. Falando do curso em si, ele foi corrido com uma densidade teórica grande que em muitos momentos não foi transposta para a EPT (quantidade de leitura versus proposição de atividade na EPT). (Professor E)*

Essa resposta pode revelar possíveis limitações presentes no currículo do curso ou em sua implantação, pois o objetivo deste é uma formação com enfoque no contexto e particularidades da EPT, conforme é proposto no Projeto Pedagógico do Curso (PPC, 2017).

No que se refere às principais dificuldades enfrentadas no exercício da docência na EPT, as mais relatadas foram: a falta de formação pedagógica específica para atuar nessa modalidade (60%), que converge com os relatos anteriormente apontados; a dificuldade de integração entre disciplinas técnicas e propedêuticas (60%), que é, em parte, fruto da dualidade entre trabalho e educação (manual *versus* intelectual) e que se acentua em função da falta de preparo dos professores para lidar com a nova proposta de EPT; e a verticalização do ensino que demanda uma atuação docente altamente flexível em níveis diferentes de ensino simultaneamente (50%), o que pode culminar na intensificação do trabalho docente nos Institutos Federais (IFs).

Quadro 18: Principais dificuldades no exercício docente na EPT

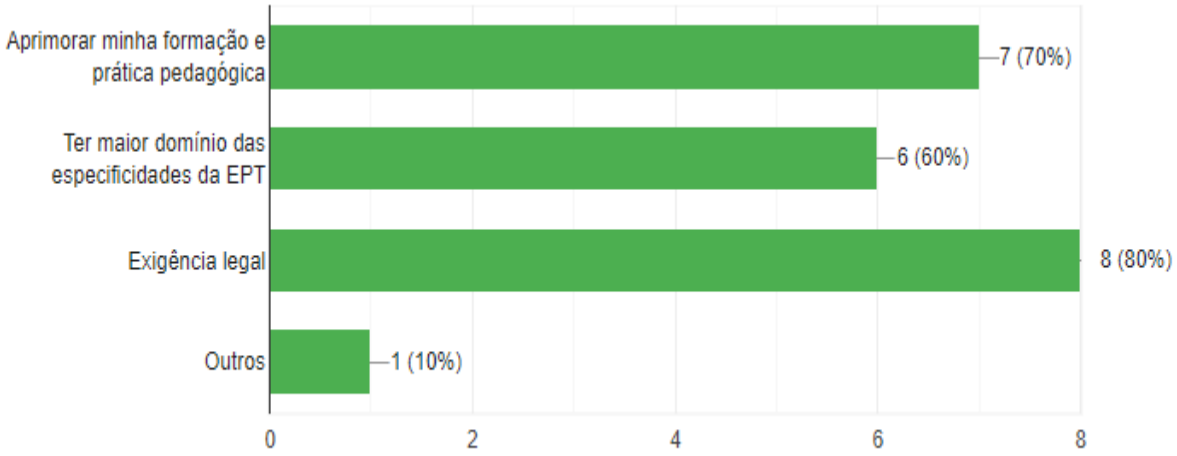
| Aspectos | Frequência | Percentual |
|---|---|---|
| Verticalização do ensino que demanda uma atuação docente altamente flexível (atuação em níveis diferentes de ensino simultaneamente) | 05 | 50% |
| Falta de formação pedagógica para atuar nessa modalidade | 06 | 60% |
| Pouco domínio das especificidades da EPT | - | - |
| Dificuldade de integração entre disciplinas técnicas e propedêuticas | 06 | 60% |
| Outros | 02 | 20% |

Fonte: RODRIGUES, 2021.

De forma convergente com o que é ressaltado na pesquisa, a falta de formação pedagógica específica dificulta a docência na EPT, sendo essa dificuldade potencializada em função da verticalização do ensino, característica peculiar dos Institutos Federais, que implica em uma atuação de forma concomitante em diferentes níveis de ensino demandando uma prática docente flexível de modo a atender aos diferentes públicos.

Quando questionados sobre os motivos que os levaram a fazer o curso de Licenciatura em EPT ofertado pelo IFBA, os professores relatam que dentre os motivos estão: o cumprimento de exigência legal (80%); para aprimorar a formação e prática pedagógica (70%); ter maior domínio das especificidades da EPT (60%); e outros motivos, que não foram descritos pelos professores (10%), de acordo com o Gráfico 5.

Gráfico 5: Motivações dos professores para fazer o curso de Licenciatura em EPT




Fonte: RODRIGUES, 2021.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**,** em seu art. 62, define que:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Conforme dispositivo legal, para atuar na educação básica os professores deverão ser licenciados. No caso da EPT, em que os professores bacharéis exercem um importante papel na docência de disciplinas técnicas, essa formação se efetivaria a partir de programas especiais de formação pedagógica, como o curso objeto desse estudo. Marcados pela precariedade, esses programas foram inicialmente normatizados com a Resolução n° 2/97, em seguida pela Resolução n° 2/2015 e, atualmente, passaram a ser regulados pelas novas diretrizes curriculares através da Resolução n° 2/2019. A provisoriedade dos programas e a centralização numa formação aligeirada que preconiza o saber fazer são características comuns entre essas diretrizes.

Além do cumprimento de exigência legal, dos 10 (dez) interlocutores, 7 (sete) deles também relataram que foram motivados pela necessidade de aprimoramento da formação e prática pedagógica e também para terem um maior domínio das particularidades da Educação Profissional e Tecnológica.

Ao serem questionados sobre as contribuições do curso de formação pedagógica para a formação e melhoria das práticas docentes, apenas 7 (sete) professores responderam. De acordo com as respostas, o curso permitiu uma maior integração entre os conhecimentos técnicos e as práticas de ensino, acesso a práticas pedagógicas mais inclusivas e melhorias na mediação dos processos avaliativos. Além disso, o curso possibilitou maior entendimento quanto ao papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, bem como uma maior interação com os discentes. Todavia, em relação ao cumprimento das expectativas quanto ao curso, 7 (sete) docentes afirmam que foram atendidas e 3 (três) professores afirmam que as expectativas foram em parte atendidas.

De modo geral, as contribuições relatadas pelos egressos convergem com os objetivos do curso. Segundo o PPC, para a construção da Licenciatura em EPT, as práticas de ensino na formação do professor "foram compreendidas como uma aproximação dialógica entre as esferas da formação no curso e as esferas da prática profissional do professor-cursista no Instituto" (PPC, 2017, p. 33). Assim, essa articulação possibilitaria a concretização de vivências mais próximas da realidade do professor, contribuindo para uma constante reflexão destes sobre suas práticas educativas no contexto da EPT.

Desse modo, uma prática de ensino baseada na articulação dos conhecimentos específicos/práticos da área de formação do professor com os conhecimentos e habilidades didático-pedagógicas angariados ao logo do curso permite estabelecer uma relação entre teoria e prática no âmbito da sala de aula, fomentando reflexões que são essenciais ao processo de ensino-aprendizagem.

Ademais, no âmbito do IFBA, o acesso a práticas pedagógicas mais inclusivas por parte dos professores corrobora para a criação de espaços que valorizam a diversidade e que permitam o acesso de todos os alunos ao conhecimento. Para tanto, é fundamental o contínuo investimento na formação dos professores da instituição de forma a garantir esse direito, expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Quanto ao maior entendimento do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, tal contribuição relatada converge com o que está disposto no art. 8 inciso II da Resolução CNE/CP n° 02/2015 que determina que, ao final do curso, o professor deve ser capaz de "compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes". Relacionando com a proposta pedagógica de formação do IFBA, o professor, ao compreender a dimensão social de seu papel, tende a contribuir para uma educação emancipatória.

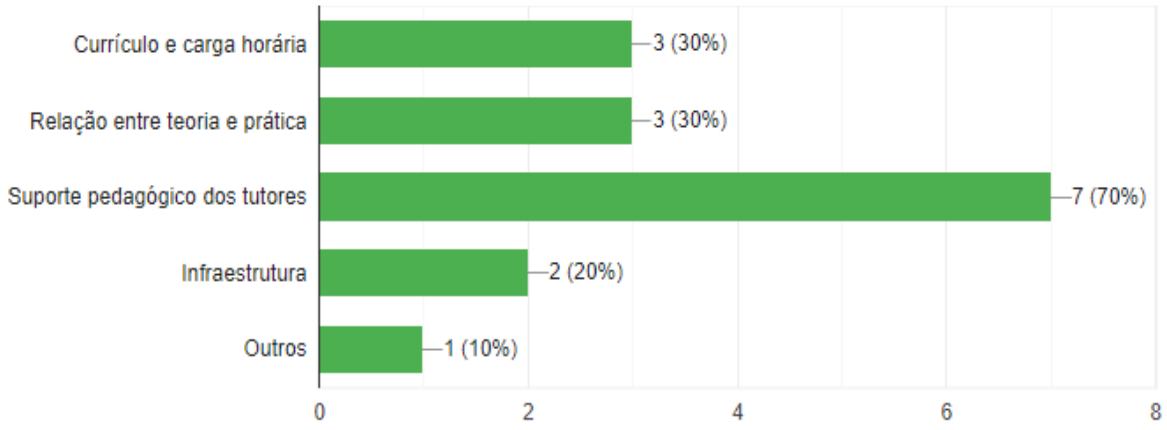
Desta feita, as respostas dos egressos revelam importantes contribuições do respectivo curso de formação pedagógica bem como denotam a relevância dessa formação para os professores bacharéis, o que justifica a continuidade de sua oferta. No entanto, os dados levantados junto aos diferentes grupos de sujeitos (comissão, comunidade docente e egressos do curso) indicam que não há garantia de continuidade da oferta de formação docente através do curso de licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica. Tal realidade conflui com o histórico tratamento dado à formação dos professores da EPT que, mediante ações precárias, descontínuas e sem sistematização, desconsideram a qualidade social da formação dos professores dessa modalidade.

A descontinuidade da oferta do curso de formação pedagógica demonstra a falta de compromisso na formação dos professores não licenciados da EPT no IFBA, contrariando o que é preconizado em seus documentos institucionais. Ademais, com a aprovação da Resolução n° 2/2019 do Conselho Nacional de Educação a tendência é de acentuação da precarização dessa formação, tendo em vista que esse dispositivo normatiza o caráter especial e provisório dos cursos de formação pedagógica, reduz consideravelmente sua carga horária e preconiza uma formação instrumental centrada na formação prática, fortemente alinhada aos propósitos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação básica.

É notório que a falta de investimento na formação dos professores da EPT constitui-se em um projeto de sociedade que, ao precarizar a formação e o trabalho docente, colabora para uma formação a serviço do capital, preparando mão de obra com a qualificação que coincida com seus interesses. Essa realidade relaciona-se com o contexto maior da formação de professores no Brasil, campo historicamente permeado por disputas.

No que concerne à avaliação dos docentes quanto ao currículo do curso, ou seja, quanto ao conjunto de disciplinas teóricas e práticas ofertadas, 8 professores (80%) avaliaram como bom e 2 (20%) avaliaram como excelente. Tal avaliação coincide com a avaliação geral do curso com os mesmos percentuais. No entanto, os professores apontam alguns aspectos que precisam ser melhorados como: o suporte pedagógico dos tutores (70%); a relação entre teoria e prática (30%); currículo e carga horária (30%); infraestrutura (20%); e outros fatores, porém não especificados (10%), conforme Gráfico 6.

Gráfico 6: Aspectos do curso a serem melhorados, na perspectiva dos egressos

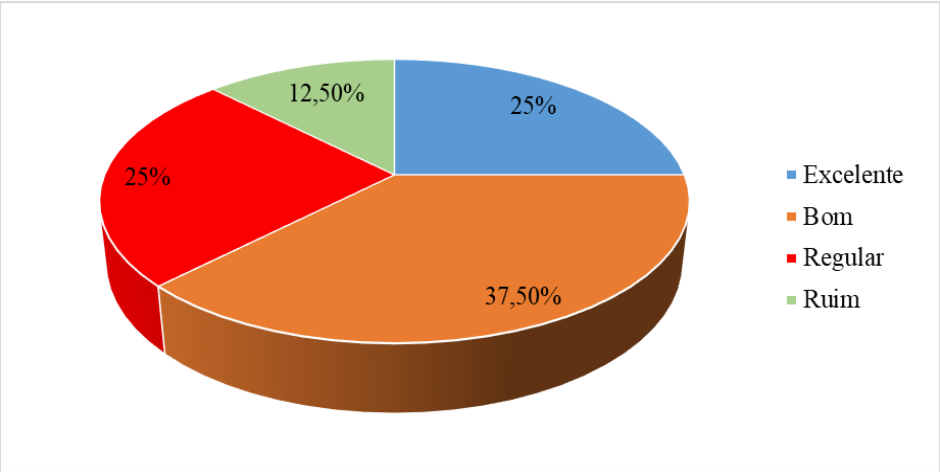



Fonte: RODRIGUES, 2021.

Esses dados chamam atenção para o percentual de professores que apontam o suporte pedagógico dos tutores como um aspecto a ser melhorado, revelando possíveis limites da Educação a Distância quanto ao processo de ensino-aprendizagem, bem como na relação professor-aluno. A oferta do curso de Licenciatura em EPT de modo presencial na própria instituição seria uma alternativa capaz de sanar tal problema, no entanto, a falta de orçamento, justificativa para a opção do curso nessa modalidade, a inviabiliza.

Quanto a avaliação dos professores em relação a política de formação continuada no IFBA, especialmente no tocante a formação dos professores não licenciados, as opiniões são diversas, de acordo com o Gráfico 7. Do total de sujeitos, apenas 8 (oito) responderam, sendo que 3 (37,5%) consideram a política interna de formação docente como boa; 02 (25%) dos professores avaliam como excelente; 02 (25%) consideram como regular; e 01 (12,5%) avalia a política de formação desenvolvida pelo IFBA como ruim.

Gráfico 7: Avaliação da política interna de formação de professores




Fonte: RODRIGUES, 2021.

Abaixo segue os relatos de 09 (nove) professores sobre o que poderia ser feito por parte do Instituto Federal da Bahia para sanar a falta de formação pedagógica específica dos professores para a docência na educação técnica de nível médio.

Quadro 19: Opiniões dos docentes quanto as possíveis ações para superar a falta de formação pedagógica no instituto

| **Sujeitos** | **Opinião dos docentes** |
|---|---|
| Professor A | *Fornecer de modo continuado cursos de formação para docentes.* |
| Professor B | *Ampliar turmas específicas para o IFBA do programa especial de formação pedagógica. [...] no IFBA temos vários docentes bacharéis que não tem essa formação.* |
| Professor C | *Continuar com os programas de formação pedagógica, porém com um modus operandi mais pragmático e mais claro, principalmente com relação aos tutores e aos estudantes [...].* |
| Professor D | *Oferta de minicursos e palestras. Em uma das IES que atuei antes do IFBA, eram apresentadas palestras e minicursos duas semanas antes do início de cada semestre com participação obrigatória dos docentes.* |
| Professor F | *Continuar ofertando o curso de formação.* |
| Professor G | *Poderia promover mais ações de formação continuada.* |
| Professor H | *Disponibilizar vagas ou facilitar acesso a vagas em outras instituições.* |

| | |
|---|---|
| Professor I | *Ofertar novas turmas do curso de formação ou mesmo formações no modelo de cursos rápidos/extensão.* |
| Professor J | *Continuar com sua oferta, direcionando para professores do IFBA.* |

Fonte: RODRIGUES, 2021.

De modo geral, os egressos defendem a continuidade de ações para a formação pedagógica dos professores não licenciados do IFBA, no entanto, as respostas de alguns deles revelam contradições em torno do objeto de estudo. Ainda que considerem o curso importante, tais egressos não o reconhecem como tal, pois indicam outras possibilidades, precárias e aligeiradas, como alternativas para a formação dos professores bacharéis, tais como a oferta de minicursos, palestras e cursos de extensão.

Quadro 20: Alternativas para a formação pedagógica dos professores não licenciados

| **Sujeitos** | **Alternativas para formação pedagógica** |
|---|---|
| Professor D | Minicursos e palestras em jornadas pedagógicas. |
| Professor I | Cursos rápidos ou cursos de extensão. |

Fonte: RODRIGUES, 2021.

As alternativas de formação apontadas por alguns professores do grupo de egressos demonstram a falta de um entendimento mais amplo sobre formação pedagógica, podendo ter relação com os dados quanto a baixa adesão ao mesmo. Assim, se faz necessário ampla divulgação do curso e a promoção de um diálogo permanente com a comunidade docente para que todos conheçam a sua finalidade e importância.

Dentre as possíveis causas para a baixa adesão ao curso pode-se destacar: a pouca divulgação interna do curso por parte da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), apresentando claramente seus propósitos; a demanda de trabalho dos professores que os impediram de investir na formação; a falta de interesse na formação pedagógica por parte dos professores não licenciados, especialmente mestres e doutores, por acreditar que não seria necessário à sua prática docente; a descrença na efetividade do modelo de Educação a Distância nesse tipo de formação; e a dificuldade de se locomover para os polos nos encontros presenciais do curso, em função do tempo, distância ou por questões financeiras.

Para o docente C o IFBA poderia

> *Continuar com os programas de formação pedagógica, porém com um modus operandi mais pragmático e mais claro, principalmente com relação*

> *aos tutores e aos estudantes, tendo em vista que embora ambas as partes tenham enfrentado problemas, os estudantes são os que saem mais prejudicados, como pela falta de conhecimento de datas chaves para uma continuidade linear no curso, por exemplo.*

Essa resposta reforça prováveis limites no currículo ou na implementação do curso, principalmente por se tratar de uma oferta à distância. E mais uma vez, esse relato converge com os dados empíricos que apontam o descontentamento de 70% dos docentes quanto ao suporte pedagógico dos tutores a distância.

Com base no Projeto Pedagógico (PPC, 2017) o curso foi estruturado em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), utilizando-se como recurso a plataforma *Moodle*, na qual seriam reunidas as principais mídias e mecanismos de comunicação, permitindo a interação entre alunos e professores e o acesso ao ambiente a qualquer momento pelos usuários.

Em termos gerais, a modalidade EaD, fundamentada no discurso de flexibilização e democratização do conhecimento, é permeada por contradições, principalmente em torno da formação de professores, sendo uma forma de aligeirar e baratear os custos dessa formação. Em função do papel central dos professores nas políticas educacionais, o Estado, em atendimento às exigências dos organismos internacionais, prepara esses profissionais para agir conforme os interesses do capital, propagando e reforçando os seus ideais, e nesse aspecto, a EaD se assume como um instrumento estratégico para tal.

As reflexões em torno dos dados demonstram que o curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo IFBA, trouxe contribuições para a formação e para o exercício da docência dos professores não licenciados de seu quadro de pessoal. Assim, considerando as contribuições relatadas pelos sujeitos da pesquisa, pode-se afirmar que a formação pedagógica e o trabalho docente estão diretamente relacionados, sendo essa formação a base sobre a qual se edifica o trabalho do professor.

Portanto, investir continuamente na formação de professores é contribuir para a valorização dessa profissão, é fomentar um trabalho humanizado e humanizador, é instituir os fundamentos para uma nova possibilidade de sociedade. Contudo, sob a égide do capitalismo, a política de formação de professores do IFBA acaba por reproduzir as contradições em torno do modelo de sociedade vigente, convergindo para ações de formação aligeiradas e descontínuas, que corroboram para a manutenção de sua hegemonia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve por objetivo analisar as contribuições do curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica para a formação dos professores não licenciados de carreira no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal da Bahia (IFBA). Para tanto, foi considerada a perspectiva de diferentes sujeitos de modo a evidenciar a realidade mais próxima em torno do objeto pesquisado.

É notória a expansão da EPT no Brasil, especialmente com a criação dos Institutos Federais em 2008, contudo, ao analisar as políticas de formação dos professores que atuam nessa modalidade a realidade é inversa, marcada por percursos formativos aligeirados, fragmentados e descontínuos que preconizam uma formação centrada na prática e que desconsidera a relevância dos conhecimentos didático-pedagógicos para o exercício docente.

De modo geral, a proposta pedagógica do IFBA é fundamentada em pressupostos filosóficos que defendem uma educação integral e emancipatória, que prepara os indivíduos para uma plena atuação em sociedade. Mas, para que essa proposta se cumpra, é imprescindível que os professores tenham acesso a uma formação que assegure uma visão de totalidade do processo educativo e a permanente crítica de suas práticas. No entanto, ressalta-se que essa investigação revelou convergências da ação de formação dos docentes do IFBA com as marcas históricas das políticas de formação de professores para a EPT no Brasil que, desde sua gênese, configura-se em um espaço de disputa de projetos societários distintos.

Diante da questão central nessa pesquisa, foi realizado um levantamento do contexto histórico-político e acadêmico da Educação profissional e Tecnológica no Brasil, desde o período colonial, bem como do processo histórico das políticas de formação docente para essa modalidade educacional, desde a LDB/1961 até a Resolução n° 02/2019 do Conselho Nacional de Educação. Desta feita, observou-se que as políticas em torno da EPT refletem as determinações dos organismos internacionais que a concebem como um instrumento para atender aos interesses de reprodução do sistema capitalista.

Sob a égide do capital, a EPT foi concebida com a intencionalidade de formar mão de obra para o mercado, e nesse sentido, a formação de professores, ou melhor, a falta de investimento na formação de professores, cumpre um propósito hegemônico de ofertar a educação em grau que assegure a manutenção das estruturas sociais vigentes em nosso país.

Assim, foi possível evidenciar que a precarização da formação de professores da EPT não remete à incapacidade do Estado em provê-la, mas sim em um projeto de sociedade.

Nessa perspectiva, autores como Lucília Machado, Acácia Kuenzer, Gaudêncio Frigotto, Dante Moura e Maria Ciavatta, discutem os inúmeros obstáculos à formação dos docentes para a Educação Profissional e defendem a necessidade de se estabelecer diretrizes que contemplem as especificidades desse campo de forma a contribuir para a consolidação de políticas permanentes de formação dos professores dessa modalidade educacional. É importante ressaltar que a carência de formação desses professores implica no comprometimento da própria expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Em termos gerais, ao analisar a história da EPT percebe-se que tal modalidade nunca dispôs de um tratamento específico no que tange a formação de seus professores, tendo normalmente um cunho de provisoriedade e emergencialidade. Nesse sentido, a supervalorização dos conhecimentos experienciais e técnicos em desfavor dos conhecimentos pedagógicos, fundamentais para o exercício docente, se materializa no caráter aligeirado dos programas especiais de formação pedagógica.

Ademais, a pesquisa bibliográfica demonstrou que, ainda que relevante, o tema é pouco pesquisado no âmbito acadêmico, especialmente no que corresponde a investigação de cursos de formação pedagógica, tal como o objeto de estudo. Desta feita, a elaboração dessa pesquisa foi desafiadora e certamente auxiliará mais discussões a respeito dessa política educacional tão relevante.

O estudo contou com a participação de 53 (cinquenta e três) docentes do IFBA, perfazendo 3 (três) grupos distintos de sujeitos: 10 (dez) egressos do curso de Licenciatura em EPT, 02 (dois) representantes da comissão de desenvolvimento do PPC; e 41 (quarenta e um) professores representantes da comunidade IFBA, em diferentes *campi*. A partir das análises realizadas foi possível identificar as perspectivas dos diferentes sujeitos sobre o curso de formação pedagógica, suas contribuições, bem como seus limites, para formação dos docentes não licenciados da instituição.

Com base na análise dos dados empíricos foram evidenciadas significativas contribuições do respectivo curso: aprimoramento da prática docente, acesso a novas estratégias didático-pedagógicas no âmbito da sala de aula, maior interação e compreensão das realidades dos alunos, cumprimento de exigência legal, maior conscientização sobre o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem e para o cumprimento das finalidades da EPT. Essas contribuições corroboram para melhorias nos processos educativos no âmbito

do IFBA e para um fazer docente mais adequado à proposta pedagógica e às finalidades da instituição.

No entanto, a análise dos dados também revelou limites na proposta e no desenvolvimento do curso. Um deles, refere-se ao fato de que o Projeto Pedagógico do Curso não faz referência direta a contribuição dessa formação à educação integral e emancipatória, evidenciando uma contradição quanto a proposta de formação da instituição. Uma vez que tais pressupostos não são preconizados, tende a implicar em uma formação descomprometida com a transformação social.

Outrossim, os dados demonstraram a insatisfação em relação a densidade teórica do curso com pouca transposição ao contexto da EPT, bem como a pouca aproximação e interação entre professores-cursistas e tutores, em virtude da oferta na modalidade EaD. Nesse sentido, o propósito de adentrar no contexto e especificidades dessa modalidade pode não ter sido plenamente alcançado, assim como a oferta em EaD apresentou barreiras ao processo de ensino-aprendizagem.

A aprovação da Resolução n° 02/2019 implica em outro grande entrave ao curso. Essa diretriz padroniza os currículos dos cursos de formação de professores proferindo um maior controle sobre o trabalho docente. Tal dispositivo revoga a resolução n° 02/2015, que ainda que com suas limitações, permitia a constituição de currículos mais adequados a realidade e aos objetivos das instituições de ensino, garantindo uma maior autonomia nesse processo. Assim, depreende-se que a constituição de um currículo não se faz de modo desconexo ao contexto sociopolítico e econômico que o permeia, na verdade é fruto dele. Desta feita, a execução do curso nos moldes da nova diretriz é preocupante e tende a reforçar a precariedade da formação dos professores da EPT.

Os dados também evidenciaram contradições em torno da política de formação docente no IFBA. Ainda que, no geral, os sujeitos da pesquisa reconheçam a relevância do curso para os professores não licenciados, defendendo inclusive sua continuidade, o entendimento sobre o mesmo, por vezes, é raso e pragmático, inclusive na perspectiva de professores que já tiveram acesso ao curso. Mesmo que o curso se mostre relevante, houve pouca demanda por parte dos docentes do quadro de pessoal do IFBA, sendo que grande parte das vagas ofertadas foram absorvidas por profissionais de educação da rede pública externa à instituição.

De modo geral, no que tange ao papel de formação de professores, nota-se nos Institutos Federais, e no IFBA em particular, a primazia pelo atendimento das demandas de professores da educação básica, em áreas de defasagem de professores (matemática, física,

química, dentre outras), no entanto, em relação a formação dos professores para a educação profissional a realidade é outra, constituindo-se em uma oferta inexpressiva.

Nesse sentido, os limites e contradições em torno do curso de formação pedagógica e da política de formação docente do IFBA, evidenciam um forte alinhamento à reprodução do modelo capitalista, no sentido de formar professores a partir de concepções pragmáticas que supervalorizam os conhecimentos técnicos e limitam o fazer docente, alinhando essa formação à histórica finalidade da EP, no sentido de formar trabalhadores de modo a atender e manter a ordem do sistema em vigor.

Ressalta-se que é urgente a luta pela consolidação de uma política nacional para a formação dos professores da Educação Profissional, de modo a contemplar as particularidades e necessidades dessa modalidade. Destarte, tal temática precisa ser mais amplamente discutida no intuito de fomentar o debate sobre a necessidade do desenvolvimento de políticas públicas que possibilitem processos formativos integrados embasados na articulação entre conhecimentos técnicos, experienciais e didático-pedagógicos, de modo a superar o caráter aligeirado e provisório da formação dos professores dessa modalidade.

De modo específico, defende-se a continuidade, no âmbito do IFBA, da oferta do curso de Licenciatura em EPT, no entanto, faz-se necessário repensar a proposta curricular, carga horária e modalidade da sua oferta. Mas primeiramente, é essencial estabelecer um diálogo com a comunidade docente para identificar os reais problemas desses professores de modo a fundamentar a definição de ações integradas que contribuam para uma formação crítica e reflexiva destes quanto suas práticas e quanto ao seu papel social na educação profissional. Mais do que isso, é imprescindível ampla discussão sobre a importância da formação pedagógica, desmistificando algumas narrativas a seu respeito.

Ademais, é essencial que o IFBA se aproprie do papel de formar e qualificar os professores de seu quadro de pessoal assegurando o cumprimento de suas finalidades, pois é contraditório que professores bacharéis da instituição tenham que recorrer a uma formação pedagógica fora do IFBA, que por lei constitui-se em um *lócus* de formação docente.

De modo geral, atentando-se para as categorias eleitas nessa pesquisa, trabalho e formação pedagógica, os dados revelam a falta de investimento consistente na formação dos professores bacharéis no IFBA. Essa realidade pode trazer sérias implicações ao trabalho docente na instituição, colaborando para um fazer docente alienado e esvaziado de dimensões pedagógicas, contribuindo para uma educação fortemente alinhada aos propósitos de mercado.

Considerando a complexidade do objeto de estudo e o tempo para a conclusão desse trabalho, ainda que os objetivos propostos tenham sido alcançados, ressalta-se que, no cerne das considerações aqui apontadas, existem lacunas e aspectos que não foram explorados, constituindo-se em bases para outras investigações.

Abre-se, então, caminho para pesquisas mais amplas em torno dos currículos dos cursos de formação de professores para a EPT e sobre suas implicações no trabalho docente no âmbito dos Institutos Federais, especialmente com a aprovação da nova diretriz curricular que reforça a ideia de que a formação do professor e seu desenvolvimento profissional é de sua exclusiva responsabilidade, e não um direito que deve ser assegurado pelo Estado. Nessa perspectiva, centrada no discurso da competência e no currículo mínimo, a Resolução n° 02/2019 configura-se como um limite às políticas de formação dos docentes da EPT.

Por fim, reitera-se que o campo da formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica é amplo e carece de estudos e, nesse sentido, pesquisas como esta podem contribuir para novos estudos bem como para fundamentar a reformulação de ações de formação docente no âmbito dos IFs.

## REFERÊNCIAS


ALBINO, Ângela Cristina A.; SILVA, Andréia Ferreira. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. In: **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <http//www.esforce.org.br> Acesso em: 15 de Ago. de 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **DOCUMENTO FINAL DO XX ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE 1 a 5 de fevereiro de 2021.POLÍTICA DE FORMAÇÀO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada.** Disponível em: <http://www.anfope.org.br/> Acesso em: 10 de Ago. de 2021.

ARAÚJO, Wanderson Pereira. **A formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica no IFNMG – *Campus* Januária** / Wanderson Pereira Araújo, 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6028: Informação e documentação: resumo: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 de Abr. de 2020.

BRASIL. **Decreto nº. 5.840 de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm> Acesso em: 03 de Abr. de 2020.

BRASIL**. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 01 de Mai. de 2020.

BRASIL**. Lei de 5.540/68 de 28 novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. In CONGRESSO NACIONAL. Legislação Republicana Brasileira. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm>. Acesso em: 12 de Mai. de 2020.

BRASIL. **Decreto-lei n° 464, de 11 de Fevereiro de 1969**. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências.

Disponível em: < https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-464-11-fevereiro-1969-376438-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em:10 de Abr. de 2020.

BRASIL**. Decreto-Lei nº 616, de 09 de junho de 1969b.** Autoriza o Poder Executivo a instituir o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional - CENAFOR e 205 dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0616.htm>. Acesso em: 12 de Mai. de 2020.

BRASIL**. Lei nº 6.545/78, de 30 de junho de 1978.** Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6545.htm>. Acesso em: 07 de Set. de 2020.

BRASIL**. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN. In CONGRESSO NACIONAL. Legislação Republicana Brasileira. Disponível em: <file:///F:/Downloads/ldb_5ed.pdf>. Acesso em: 20 de Mar. de 2020.

BRASIL**. Decreto nº. 2.208, de 17 de abril de 1997a.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 12 de Mai. de 2020

BRASIL**. Resolução CNE/CEB nº 2, de 26 de Junho de 1997d.** Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Res02.pdf>. Acesso em: 12 de Jun. de 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 37, de 4 de setembro de 2002**. Consulta sobre formação de professores para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0037_2002.pdf>. Acesso em: 10 de Ago. de 2021.

BRASIL**. Lei n° 11.892 de 29 de Dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 15 de Mar. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes, 2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 01 de Mai. de 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n° 6, de 20 de Setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 de Ago. de 2021.

BRASIL**. Lei nº 12.772, de 28 de Dezembro de 2012.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm> Acesso em: 08 de Mar. de 2021.

BRASIL**. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. In CONGRESSO NACIONAL. Legislação Republicana Brasileira. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 03 de Abr. de 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2/2015.** 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) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015b. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 03 de Abr. de 2020.

BRASIL**. Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 15 de Jun. de 2020.

BRASIL. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA. **Resolução Nº 31, De 20 de Outubro de 2017.** Aprovação, Ad Referendum do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPE, do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica, com vigência de funcionamento a partir de 2017. Disponível em:< https://portal.ifba.edu.br/ead/cursos/licenciatura/edu-prof-tec/documentos/resolucao-no-31-de-20-de-outubro-de-2017>. Acesso em: 20 de Mar. de 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno**. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de Dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 de Jun. de 2021.

BRASIL. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.** Plataforma Nilo Peçanha 2021 (Ano base 2019). Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>. Acesso em: 10 de Mar. 2021.

BRASIL. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. O Instituto.** Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/institucional/instituto>. Acesso em: 30 de Jun. de 2020.

BRASIL. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia**. Edital n° 04/2016 para o provimento de cargos de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, pertencentes à Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico de que trata a Lei nº 12.772, de 28/12/12. Disponível em: < https://www.institutoaocp.org.br/concursos/arquivos/ifba_editaldeabertura.pdf?>Acesso em: 20 de Mar. de 2021.

BRASIL. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia.** Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica – IFBA, 2017.

BRASIL. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia.** Edital PROEN nº 01/2018 - Processo seletivo simplificado para seleção de professores não licenciados para o curso de complementação pedagógica oferecido pela coordenação institucional UAB/IFBA em parceria com a Diretoria de Educação a Distância da CAPES. Disponível em: < http://redeetec.ifba.edu.br/2018/edital1/mediotec-edital-201801.pdf>. Acesso em: 20 de Mar. 2020.

BRASIL. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia.** Projeto Pedagógico Institucional do IFBA, 2013.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. **Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA.** Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/institucional/documento/documentos-institucionais>. Acesso em: 10 de Mar. 2021.

CARNEIRO, Isabel Magda Said Pierre. **A formação didático-pedagógica e a práxis dos professores dos cursos tecnológicos:** um estudo na perspectiva Lukacsiana. / Isabel Magda Said Pierre Carneiro, 2018.

CALADO, S. dos S; Ferreira, S.C dos R. **Análise de documentos:** método de recolha e análise de dados. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>. Acesso em: 28 de Jun. de 2020.

CHAVES, Taniamara Vizzotto Um estudo sobre as formas de organização da formação pedagógica em cursos de licenciatura. In: **X ANPED SUL**. Florianópolis, 2014.

CIAVATTA, Maria. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica:** perspectivas históricas e desafios contemporâneos. Educação Superior em Debate, v.8, set. 2008. Brasília: Inep.

CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: PEREIRA, I; LIMA, J. Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ,** p. 408-415, 2009. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/dicionario-da-educacao-profissional-em- saude-segunda-edicao-revista-e-ampliada>. Acesso em: 16 de Abr. 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

FARTES, Vera Lúcia Bueno; MOREIRA, Virlene Cardoso. **Cem anos de educação profissional no Brasil:** história e memória do Instituto Federal da Bahia (1909-2009). Salvador: EDUFBA, 2009.

FÁVERO, Maria de Lourdes. S**obre a formação do educador. A formação do educador: desafios e perspectivas.** Rio de Janeiro: PUC. Série Estudos, 1981.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina:** reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re)Exame da Relações entre Educação e Estrutura Econômico-Social Capitalista. 5 ed. Cortez Editora. 1999.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. **(Org.) Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. P. 71-90.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral dos trabalhadores. In: COSTA, H. da; CONCEIÇÃO, M. **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional profissional.** São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline (Org). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tenções e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.25-41.

GARCIA, Carlos Marcelo. Formação de Professores: Para uma mudança educativa. Portugal. Porto Editora: 1999.

GOMIDE, C. D.; JACOMELI, M. R. M. **O método de Marx na pesquisa sobre Políticas Educacionais.** Políticas Educativas, Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 64-78, 2016.

GONÇALVES, Suzane R. V.; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A RESOLUÇÃO CNE/CP N. 2/2019 E OS RETROCESSOS NA FORMAÇÃO DE

PROFESSORES. **Revista Formação em Movimento – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação – ANFOP.** Disponível em: < https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i2n4.360-379> Acesso em: 20 de Ago. de 2021.

KLUG, Aline Quandt e PINTO, Maria das Graças C. da S. Medeiros Gonçalves. Formação pedagógica na formação de professores: de quê estamos falando? XII **Congresso Nacional de Educação: Formação de professores, Complexidade e Trabalho Docente.** PUCPR, 2015.

KLUG, Aline Quandt. **Formação de professores e perspectivas da formação pedagógica** / Aline Quandt Klug. Pelotas, 2016.

KUENZER, Acácia. Zeneida. **Educação e trabalho no Brasil:** o estado da questão. 2. Ed. Brasília: INEP; Santiago: REDUC, 1991.

KUENZER, Acácia. Zeneida. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica:** perspectivas históricas e desafios contemporâneos. Educação Superior em Debate, v.8, set. 2008. Brasília: Inep.

KUENZER, Acácia Zeneida. **A formação de professores para o ensino médio:** velhos problemas, novos desafios. Educação e Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667 – 688, jul/set. 2011. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 05 de Fev. 2021.

KUENZER, A.; CALDAS, A. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, F; OLIVEIRA, M.A.M. **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade.** Campinas: Papirus, 2009. p. 19-38.

KONDER, Leandro. **O que é dialética.** São Paulo: Brasiliense, 2008. 6° reimpressão da 28° ed. de 1981.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Proletariado e sujeito revolucionário.** São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas.** Educar. Curitiba: Editora da UFPR. N. 17, p. 153-176. 2001.

LIBANEO, José Carlos. **Diretrizes curriculares da pedagogia:** imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 96, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUKÁCS, György. **Para uma Ontologia do Ser Social, 2**. Tradução Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2014.

MACHADO, L. R. de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, jun. 2008.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. **Miseria de la Filosofía.** Moscou: Editorial Progresso, 1979 [1847].

MARX, Karl. ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **O capital.** São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política.** São Paulo: Expressão Popular. 2008.

MARX, Karl. "Marx to Engels, [London] 08 January, 1868". In**: Karl Marx & Frederick Engels: collected works (1864-1868).** London: Lawrence & Wishart, 2010. v. 42. p. 514-517.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, jun. 2008.

OLIVEIRA, Ramon de. A regulação da educação profissional brasileira em tempos de crise do capital. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. **Convergências e tensões no campo de formação e trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

OLIVEIRA, Anely Silva. **A formação do professor para a educação profissional:** mapeando a produção bibliográfica. / Anely Silva Oliveira, 2016.

OLIVEIRA, M. R. N. S. A formação de professores para a educação profissional. In: DALBEN, Ângela Imaculada de Freitas (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: educação profissional e tecnológica.** Belho Horizonte: Autêntica, 2010. p. 454-478. (Coleção Didática e Prática de Ensino; v. 3)

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx.** 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RAMOS, Marise. Currículo integrado. IN: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. **Dicionário da educação profissional em saúde.** Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo? IN: SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Artmed, 2013

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação.** v. 12, n. 34, p. 152-180, jan/abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15 Set. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11.ed.rev. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a História da Educação.** Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Robson Freitas da. **A formação docente e sua importância para a educação profissional e tecnológica no IFAM – Campus Coari.** / Robson Freitas das Silva. – Manaus, 2019.

# APÊNDICE

# APÊNDICE I

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 16.825, de 04/07/2016

## QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS REPRESENTANTES DA COMISSÃO DE DESENVOLVIMENTO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

**QUESTIONÁRIO:**

| **Identificação geral, informações sobre o desenvolvimento do curso de Licenciatura em EPT e a política de formação continuada de professores do IFBA.** | | |
|---|---|---|
| 1. | Cargo ocupado no IFBA | ( ) Professor (a)<br>( ) Pedagogo(a)<br>( ) Gestão |
| 2. | Tempo de exercício no IFBA | ( ) de 0 a 10 anos<br>( ) de 11 a 15 anos<br>( ) de 16 a 20 anos<br>( ) de 21 a 25 anos<br>( ) acima de 25 anos |
| 3 | O que te motivou a participar da comissão que desenvolveu o curso de Licenciatura em EPT do IFBA? | |
| 4. | Qual seu entendimento a respeito de formação pedagógica? | |
| 5. | Qual a importância do investimento em formação pedagógica aos professores não licenciados do IFBA? | |
| 6. | Quais foram os principais objetivos a serem alcançados a partir do desenvolvimento do curso de Licenciatura em EPT? | |

| | | |
|---|---|---|
| | | |
| 7. | Como o currículo foi pensado e organizado de forma a articular o conhecimento sobre as especificidades da EPT e a formação pedagógica? | |
| 8. | O que justificou a opção pelo desenvolvimento do curso na modalidade EAD? | |
| 9. | Como você avalia a contribuição do curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica para a formação dos docentes não licenciados no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica do IFBA? | |
| 10 | Em sua opinião, em quais aspectos o curso de Licenciatura em EPT é preciso aperfeiçoar e/ou modificar? | ( ) Currículo e carga horária<br>( ) Relação entre teoria e prática<br>( ) Suporte pedagógico dos tutores<br>( ) Infraestrutura<br>( ) Outros:_____ |
| 11. | Na sua opinião, o que justifica a baixa adesão dos professores não licenciados ao curso de formação pedagógica oferecido? | |
| 12. | Na sua opinião, quais fatores justificam a evasão no curso de Licenciatura em EPT? | |
| 13. | Quais foram os maiores desafios no desenvolvimento e implementação do curso de Licenciatura em EPT? | |
| 14. | Quais as perspectivas futuras do IFBA em relação a política de formação de professores? | |

# APÊNDICE II

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 16.825, de 04/07/2016

## QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

**QUESTIONÁRIO:**

| **Identificação geral, informações sobre a formação acadêmica e a atuação profissional no IFBA** | | |
|---|---|---|
| 1. | Sexo: | ( ) Feminino<br>( ) Masculino |
| 2. | Idade: | ( ) Até 25 anos<br>( ) 26 a 35 anos<br>( ) 36 a 45 anos<br>( ) 46 a 55 anos<br>( ) 56 anos ou mais |
| 3. | Qual sua formação inicial? | ( ) Licenciatura<br>( ) Bacharelado<br>( ) Tecnólogo |
| 4 | Nível de formação docente: | ( ) Graduação<br>( ) Especialização<br>( ) Mestrado<br>( ) Doutorado |
| 5. | Há quanto tempo você atua como professor (a)? | ( ) de 0 a 10 anos<br>( ) de 11 a 15 anos<br>( ) de 16 a 20 anos<br>( ) de 21 a 25 anos<br>( ) acima de 25 anos |
| 6. | Tempo de magistério no IFBA: | ( ) Menos de 3 anos |

| | | |
|---|---|---|
| | | ( ) De 3 a 10 anos<br>( ) De 10 a 20 anos<br>( ) Mais de 20 anos |
| 7. | Qual seu regime de trabalho? | ( ) 20 horas<br>( ) 40 horas<br>( ) Dedicação exclusiva |
| 8. | Atividades que desenvolve no IFBA (marque quantas opções forem necessárias): | ( ) Ensino<br>( ) Pesquisa<br>( ) Extensão<br>( ) Gestão<br>( ) Outras |
| 9. | Em qual/quais modalidades atua em seu *campus* (marque quantas opções forem necessárias)? | ( ) Ensino técnico Integrado<br>( ) Ensino técnico Subsequente<br>( ) Graduação<br>( ) Pós-graduação |
| 10. | O que motivou seu ingresso na docência na Educação Profissional e Tecnológica no IFBA? | ( ) Pelo desejo de ser professor da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)<br>( ) A oportunidade surgiu por acaso<br>( ) Pela necessidade de complementação de renda<br>( ) Porque o mercado de trabalho valoriza e confere maior grau de confiabilidade a um profissional docente da EPT<br>( ) Pelas possibilidades de realização pesquisa<br>( ) Pela articulação institucional entre ensino, pesquisa e extensão<br>( ) Outro |
| 11. | Possuía experiência docente anterior à sua entrada no IFBA? | ( ) Sim<br>( ) Não |
| 12. | Caso a resposta anterior tenha sido positiva, em qual nível de atuação? | ( ) Educação Básica<br>( ) Educação Superior<br>( ) Educação Profissional |

| | | |
|---|---|---|
| 13. | Exerceu atividades profissionais na sua área de formação antes de sua atuação como docente no IFBA? | ( ) Sim<br>( ) Não |
| 14. | Caso a resposta anterior tenha sido positiva, tal experiência profissional contribuiu para sua atuação enquanto docente na Educação Profissional e Tecnológica? | ( ) Sim<br>( ) Não |
| **Informação sobre Formação Pedagógica e sobre o Curso Licenciatura em EPT** | | |
| 1. | Antes de ingressar no IFBA, você teve alguma experiência de formação pedagógica, voltada para o exercício da docência? | ( ) Sim<br>( ) Não<br>Em caso positivo, qual (is)?_____ |
| 2. | Caso a resposta anterior tenha sido negativa, como se deu sua formação docente? | |
| 2. | Qual seu entendimento a respeito de formação pedagógica? | |
| 3. | Quais conhecimentos você julga necessários para o exercício da docência na Educação Profissional e Tecnológica (marque quantas alternativas forem necessárias)? | ( ) Conhecimentos pedagógicos<br>( ) Conhecimentos específicos/técnicos<br>( ) Conhecimentos experienciais |
| 4. | Como você concebe, organiza, desenvolve e avalia sua prática docente no âmbito da EPT? | ( ) Com base no conhecimento específico da disciplina, tendo em vista as técnicas.<br>( ) Com base nos conhecimentos didático-pedagógicos, específicos, tendo em vista as bases tecnológicas e valores do trabalho de forma crítica, tendo a avaliação um papel de mediação.<br>( ) Com base nos conhecimentos técnicos, tendo como objetivo a preparação do sujeito para o mercado de trabalho sem |

| | | |
|---|---|---|
| | | outras preocupações de ordem pedagógica.<br>( ) A minha prática é voltada exclusivamente para a transmissão de conteúdos, de modo rigoroso, com provas que servem de aferição do conhecimento adquirido pelos anos, visando cumprir as tarefas definidas em planos de ensino.<br>( ) Outros. Quais? |
| 5. | Você acredita que a formação pedagógica é relevante para sua prática docente na EPT? Justifique. | |
| 6. | Quais as principais dificuldades enfrentadas no exercício da docência na EPT? | ( ) A verticalização do ensino que demanda uma atuação docente altamente flexível (atuação em níveis diferentes de ensino simultaneamente)<br>( ) Falta de formação pedagógica para atuar nessa modalidade<br>( ) Pouco domínio das especificidades da EPT<br>( ) Dificuldade de integração entre disciplinas técnicas e propedêuticas<br>( ) Outros:_____ |
| 7. | Quais motivos o levaram a cursar o curso de Licenciatura em EPT, ofertado pelo IFBA (marque quantas alternativas forem necessárias)? | ( ) Aprimorar minha formação e prática pedagógica<br>( ) Ter maior domínio das especificidades da EPT<br>( ) Exigência legal<br>( ) Outros:_____ |
| 8. | Quais as expectativas que você tinha em relação ao curso de Licenciatura em EPT? | |
| | | |

| | | |
|---|---|---|
| 9. | As expectativas em relação ao curso foram contempladas? | ( ) Sim<br>( ) Não<br>( ) Em parte |
| 10. | Quais as contribuições do curso para sua formação e para a melhoria das práticas pedagógicas em sala de aula no IFBA? | |
| 11. | Como você avalia o currículo, ou seja, o conjunto de disciplinas teóricas e práticas ofertadas pelo curso de Licenciatura em EPT? | ( ) Excelente<br>( ) Bom<br>( ) Regular<br>( ) Ruim |
| 12. | Quais conteúdos específicos trabalhados no curso de Licenciatura em EPT você considera os mais importantes para sua formação e prática pedagógica na Educação Profissional? | |
| 13. | Ao longo do curso foi oportunizado atividades e vivências que contribuíram para o desenvolvimento de uma prática reflexiva na sua profissão docente? | ( ) Sim<br>( ) Não |
| 14. | Em sua opinião, em quais aspectos o curso de Licenciatura em EPT é preciso aperfeiçoar e/ou modificar? | ( ) Currículo e carga horária<br>( ) Relação entre teoria e prática<br>( ) Suporte pedagógico dos tutores<br>( ) Infraestrutura<br>( ) Outros: _____ |
| 15. | Qual é a sua avaliação em relação ao Curso de Licenciatura em EPT? | ( ) Excelente<br>( ) Bom<br>( ) Regular<br>( ) Ruim |
| 16. | Qual é a avaliação que você faz da política de formação continuada no IFBA, especialmente no que concerne à formação dos professores não licenciados? | ( ) Excelente<br>( ) Bom<br>( ) Regular<br>( ) Ruim |

| | | |
|---|---|---|
| 17. | Em sua opinião, qual a finalidade das propostas e ações de formação continuada de docentes, desenvolvidas pelo IFBA? | ( ) Contribuir para a formação pedagógica ao que se refere aos conteúdos, metodologia e a avaliação.<br>( ) para atender a uma exigência legal junto aos órgão competentes.<br>( ) As finalidades não são claras.<br>( ) Desconheço |
| 18. | Em sua opinião, o que o IFBA poderia fazer para superar a falta de formação pedagógica dos professores que não possuem formação para o desenvolvimento da docência? | |

# APÊNDICE III

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 16.825, de 04/07/2016

## QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS REPRESENTANTES DA COMUNIDADE DOCENTE DO IFBA

**QUESTIONÁRIO:**

| **Identificação geral, informações sobre a formação acadêmica e a atuação profissional no IFBA** | | |
|---|---|---|
| 1. | Sexo: | ( ) Feminino<br>( ) Masculino |
| 2. | Idade: | ( ) Até 25 anos<br>( ) 26 a 35 anos<br>( ) 36 a 45 anos<br>( ) 46 a 55 anos<br>( ) 56 anos ou mais |
| 3. | Qual sua formação inicial? | ( ) Licenciatura<br>( ) Bacharelado<br>( ) Tecnólogo |
| 4. | Nível de formação docente: | ( ) Graduação<br>( ) Especialização<br>( ) Mestrado<br>( ) Doutorado |
| 5. | Há quanto tempo você atua como professor (a)? | ( ) de 0 a 10 anos<br>( ) de 11 a 15 anos |

| | | |
|---|---|---|
| | | ( ) de 16 a 20 anos<br>( ) de 21 a 25 anos<br>( ) acima de 25 anos |
| 6. | Tempo de magistério no IFBA: | ( ) Menos de 3 anos<br>( ) De 3 a 10 anos<br>( ) De 10 a 20 anos<br>( ) Mais de 20 anos |
| 7. | Qual seu regime de trabalho? | ( ) 20 horas<br>( ) 40 horas<br>( ) Dedicação exclusiva |
| 8. | Atividades que desenvolve no IFBA (marque quantas opções forem necessárias): | ( ) Ensino<br>( ) Pesquisa<br>( ) Extensão<br>( ) Gestão<br>( ) Outras |
| 9. | Em qual/quais modalidades atua em seu *campus* (marque quantas opções forem necessárias)? | ( ) Ensino técnico Integrado<br>( ) Ensino técnico Subsequente<br>( ) Graduação<br>( ) Pós-graduação |
| 10. | O que motivou seu ingresso na docência na Educação Profissional e Tecnológica no IFBA? | ( ) Pelo desejo de ser professor da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)<br>( ) A oportunidade surgiu por acaso<br>( ) Pela necessidade de complementação de renda<br>( ) Porque o mercado de trabalho valoriza e confere maior grau de confiabilidade a um profissional docente da EPT<br>( ) Pelas possibilidades de realização pesquisa<br>( ) Pela articulação institucional entre ensino, pesquisa e extensão<br>( ) Outro |

| | | |
|---|---|---|
| 11. | Possuía experiência docente anterior à sua entrada no IFBA? | ( ) Sim<br>( ) Não |
| 12. | Caso a resposta anterior tenha sido positiva, em qual nível de atuação? | ( ) Educação Básica<br>( ) Educação Superior<br>( ) Educação Profissional |
| 13. | Exerceu atividades profissionais na sua área de formação antes de sua atuação como docente no IFBA? | ( ) Sim<br>( ) Não |
| 14. | Caso a resposta anterior tenha sido positiva, tal experiência profissional contribuiu para sua atuação enquanto docente na Educação Profissional e Tecnológica? | ( ) Sim<br>( ) Não |
| **Curso de Licenciatura em EPT: perspectiva da comunidade docente IFBA** | | |
| 15. | Após ingressar no IFBA você participou de algum curso/programa/atividade de formação continuada e/ou pedagógica para a docência na EPT (exceto reuniões pedagógicas)? | ( ) Sim. Ofertada pelo IFBA<br>( ) Sim. Eu mesmo(a) fui em busca de formação<br>( ) Não |
| 16. | Qual seu entendimento a respeito de formação pedagógica? | |
| 17. | O desenvolvimento de programas de formação inicial e continuada de professores que não possuem formação específica para a docência na EPT é uma das responsabilidades do IFBA. Para efetivação dessa responsabilidade institucional o IFBA tem proporcionado que tipo de formação continuada aos seus docentes? | ( ) Programa de formação pedagógica aos docentes que não possuem licenciatura.<br>( ) Cursos de curta duração para aperfeiçoamento pedagógico.<br>( ) Cursos de Pós-Graduação latu sensu.<br>( ) Cursos de Pós-Graduação stricto sensu (mestrado Profissional ou acadêmico e doutorado).<br>( ) Cursos instrutivos de repasse de orientações (semana pedagógica, |

| | | |
|---|---|---|
| | | palestras, oficinas etc.).<br>(  ) Outros: |
| 18. | Você conhece o curso de Licenciatura em EPT ofertado pelo IFBA aos professores sem formação pedagógica? | ( ) Sim<br>( ) Não |
| 19. | Em sua opinião, quais seriam as contribuições do curso de Licenciatura em EPT para a formação dos professores sem formação pedagógica no IFBA? | |
| 20. | Em sua opinião, o que o IFBA poderia fazer para superar a falta de formação pedagógica dos professores que não possuem formação para o desenvolvimento da docência? | |
| 21 | Quais ações, propostas e programas podem ser implementados para formação continuada em âmbito institucional? Marque quantas alternativas forem necessárias. | ( ) programas de pós graduação lato e stricto sensu<br>( ) cursos para aperfeiçoamento de conhecimentos específicos<br>( ) cursos na área pedagógica<br>( ) programas de formação na área de atuação dos professores |