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

LUCINEIDE RODRIGUES SANTOS BRITO

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA - IFBA (2018 – 2020)

Vitória da Conquista — Bahia
2023

LUCINEIDE RODRIGUES SANTOS BRITO

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA - IFBA (2018 – 2020)

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

Linha de Pesquisa: Política Pública Educacional.

Orientadora: Professora Drª. Leila Pio Mororó.

Vitória da Conquista — Bahia

2023

B862f

Brito, Lucineide Rodrigues Santos.

Formação pedagógica: o curso de licenciatura em educação profissional e tecnológica do Instituto Federal da Bahia -IFBA (2018 – 2020). / Lucineide Rodrigues Santos Brito, 2023.

107f.

Orientador (a): Drª. Leila Pio Mororó.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2023.

Inclui referências. 80 – 86.

1. Educação Profissional - IFBA. 2. Formação de professores. 3. Formação pedagógica. 4. Curso de licenciatura. I. Mororó, Leila Pio. II. Programa de Pós- Graduação em Educação – PPGED. I. T.

CDD 370

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

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA - IFBA (2018 – 2020)

LUCINEIDE RODRIGUES SANTOS BRITO

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. Amali de Angelis Mussi

Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

_____

Prof.ª Drª. Iracema Oliveira Lima

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Aprovada em 28 de fevereiro de 2023

Dedico esta Dissertação

À minha família que me incentiva e apoia em todos os momentos,
Ao meu paizinho querido (in memoriam) e à minha mãezinha amada que me ensinaram os valores que me guiam.

AGRADECIMENTOS

Ao meu esposo, **Geovanio**, pelo amor traduzido cotidianamente em cuidado e companheirismo.

Aos meus filhos, **João Pedro e Lucas**, por me ensinarem o significado do amor materno e da persistência.

À minha orientadora, **Professora Dra Leila Pio Mororó**, pela dedicação, incentivo, sensibilidade e afetividade, apesar de aplicar o rigor exigido pela Academia.

À colega **Anely Oliveira**, por me incentivar a buscar o mestrado, indicando os primeiros passos para construção do projeto e por me apoiar no afastamento para os estudos, assumindo as atividades do nosso setor de trabalho.

À colega **Camila Ramal** que me apoiou no afastamento para estudos e se dispôs a me supervisionar na Docência no Ensino Superior.

Ao **IFBA** por apoiar a realização da qualificação e abrir espaço para o desenvolvimento da pesquisa.

Às **entrevistadas e ao entrevistado** que dedicaram parte de seu tempo e generosamente partilharam suas experiências.

Às professoras, **Dra Amali Mussi** e **Dra Iracema Lima**, que participaram das bancas de qualificação e de defesa, apontando importantes caminhos para os estudos.

Aos **professores/as e colegas** do Programa de Pós-Graduação em Educação - **PPGED UESB** e do Núcleo de Formação de Professores - **NEFOP,** pela partilha de conhecimentos e experiências que propiciaram muitas aprendizagens.

A todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para a construção deste trabalho.

LISTA DE SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica
CP	Câmara Profissional
EAD	Educação a Distância
EBTT	Ensino Básico Técnico e Tecnológico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Ensino Profissional Técnico de Nível Médio
ETFBA	Escola Técnica Federal da Bahia
ETT	Educação Técnica e Tecnológica
FIC	Formação Inicial Continuada
IAT	Instituto Anísio Teixeira
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Institutos Federais
IFBA	Instituto Federal da Bahia
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPT	Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico Dialético

PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PRPGI	Pró-Reitoria de pesquisa, Pós-graduação e Inovação
SEI	Sistema Eletrônico de Informações
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública
TAE	Técnico Administrativo em Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Caracterização dos(as) participantes da pesquisa 32
Quadro 2 — Legislação analisada 34
Quadro 3 — Resultados das teses e dissertações localizadas 44
Quadro 4 — Produções Científicas sobre Programa Especial de Formação pedagógica.....45
Quadro 5 — Tipos de pesquisa e instrumentos adotados nas produções analisadas 48
Quadro 6 — Distribuição dos componentes curriculares por núcleo.....57
Quadro 7 — Atribuições do Professor formador e do Tutor 67

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Perfil dos docentes do IFBA.....29

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Unidades do IFBA no estado da Bahia.....27
Figura 2 — Distribuição das produções por região 47

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Cursos Oferecidos pelo IFBA.....28
Tabela 2 — Perfil dos docentes do IFBA, quanto à titulação 28
Tabela 3 — Quantidade de bacharéis e licenciados por *campus*.....53
Tabela 4 — Distribuição de vagas por Polo 54
Tabela 5 — Distribuição de matrículas e concluintes.....55

RESUMO

O estudo teve por objetivo analisar o curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica (LEPT) ofertado pelo Instituto Federal da Bahia (IFBA) (2018 – 2020) para professores graduados em cursos tecnológicos ou bacharelados. O curso foi executado como um Programa Especial de Formação Pedagógica, na modalidade de Educação a Distância (EaD). Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo avaliativa que tomou como perspectiva teórico-metodológica o Materialismo Histórico Dialético (MHD). A coleta de dados foi realizada mediante entrevistas semiestruturadas com duas participantes da equipe de elaboração do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), com três tutoras, duas professoras formadoras e dois membros da coordenação do curso, a fim de identificar o que permeou a elaboração, a implantação e a implementação do curso, buscando entender os percursos e as contradições neles existentes. Além das entrevistas, foram analisados documentos produzidos no âmbito nacional e documentos internos da instituição, cujo propósito foi construir um cenário histórico e contextual que possibilitasse a compreensão da política que circundou o curso. O curso se deu em um contexto de escassez de formação pedagógica para professores da Educação Profissional (EP) e, apesar dos avanços, por abordar os fundamentos pedagógicos da educação em geral e, especificamente, os fundamentos da EP, mostrou limitação, segundo os participantes, em relação à formação a respeito de como fazer transformação do saber técnico e científico em saber escolar. Não tendo o IFBA tradição de oferta de curso na modalidade EaD, o curso enfrentou muitos desafios para seu funcionamento, implicando em sobrecarga de trabalho para as equipes, limitação na oferta de suporte tecnológico e necessidade de redefinição do público-alvo e do PPC. Na avaliação de regulação realizada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), porém, o curso obteve conceito quatro, indicando sua pertinência e relevância, o que foi ratificado por todas as equipes entrevistadas. Coincidindo com o histórico do que ocorre na formação de professores em nosso país, os dados indicam que o curso de LEPT sofreu descontinuidade de oferta após sua primeira edição. A instituição optou por não seguir com a licenciatura e passou a ofertar a formação pedagógica no formato de Especialização, conforme autorizado pelas mudanças na legislação, ocorridas em 2020.

Palavras-chave: Educação Profissional; formação de professores; formação pedagógica; curso de licenciatura.

ABSTRACT

The study aimed to analyze the Professional Education and Technology course offered by the Federal Institute of Bahia (IFBA) (2018 - 2020) to teachers with technological or bachelor's degrees. The course occurred as a Special Pedagogical Training Program in the Remote Education modality. The study is a qualitative research, an evaluative type, that took as its theoretical and methodological perspective the Dialectical Historical Materialism. All data were collected through semi-structured interviews with two people from the Pedagogical Project of the Course elaboration team, three tutors, two teachers, and two members of the course coordination, aiming to identify what permeated the elaboration, implantation, and implementation of the course, seeking to understand the paths and contradictions in them. Beside the interviews, were analyzed documents produced at a national level, and internal documents, to build a historical and contextual scenario allowing the comprehension of the politics that surrounded the course. The course happened in a context of a lack of pedagogical training for Professional Education teachers, and despite the advances as the pedagogical foundations of education in general were addressed, specifically the foundations of Professional Education, it showed limitations, according to the participants, in relation to the training on how to transform the technical and scientific knowledge into school knowledge. As the IFBA has no tradition of offering classes in Remote modality, the course faced many challenges for its operation, leading to a work overload for the teams, limited technological support, and the need to redefine the targeted audience and the Pedagogical Project of the Course. In the regulatory assessment conducted by the Ministry of Education and Culture (MEC), however, the course was graded four, indicating its pertinence and relevance, confirmed by all interviewed individuals. Coinciding with the well-known history of teacher education in our country, the data suggested that the Professional Education and Technology course was discontinued after its first edition. The institution chose not to continue with the licentiate degree and began to offer pedagogical training in the Specialization format, as authorized by the legislation changes that occurred in 2020.

Keywords: Professional Education; teacher training; pedagogical training; undergraduate course.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13
2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA 23
2.1 O método 23
2.2 O tipo de pesquisa 25
2.3 Procedimentos 26
2.3.1 O local da pesquisa: o Instituto Federal da Bahia (IFBA) 27
2.3.2 Os participantes da pesquisa 31
2.3.3 Os instrumentos de coleta de dados 33
2.3.3.1 Análise documental 33
2.3.3.2 Entrevistas semiestruturadas 35
2.4 Organização e análise dos dados 36
2.5 Cuidados éticos com a pesquisa 37
3 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PAÍS 39
3.1 As pesquisas sobre a formação de professores: revisão da literatura 43
4 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO IFBA: O CURSO DE LICENCIATURA EM EPT 52
4.1 O Projeto Pedagógico do Curso 52
4.1.1 A equipe de elaboração 55
4.2 A Organização Curricular 57
4.2.1 A estrutura Metodológica 58
4.2.1.1 A metodologia no formato EaD 59
4.2.2 Procedimentos de Avaliação 71
4.2.3 O Estágio 72
4.3 A equipe de coordenação 74
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS ……..... 77
APÊNDICES 87

1 INTRODUÇÃO

A educação profissional no Brasil, segundo Manfredi (2002), está presente desde o início do período colonial, quando a mão de obra de índios e de negros escravizados era empregada para atender às necessidades da elite, assim, crianças e jovens órfãos e delinquentes passavam pelas escolas mantidas pelos Jesuítas para aprender uma profissão. A educação no país, desde o seu início, já consistia na dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual que prevalece até hoje. A educação escolarizada era um privilégio dos donos de terra e senhores de engenho, já o trabalho manual (tais como carpintaria, serralharia, tecelagem, construção, entre outros) era repudiado pelo homem branco e livre, visto que eram as pessoas escravizadas que desenvolviam tais atividades. A educação para o trabalho era destinada às classes marginalizadas, enquanto que a educação intelectual para as classes dirigentes. Após a abolição da escravatura e da Proclamação da República, em 1889, o Brasil passa a adotar o trabalho assalariado tendo como consequência a necessidade de preparar mão de obra para atender às necessidades de produção industrial e manufatureira. A passagem de uma economia agrária e exportadora para uma crescente industrialização fomentou a necessidade de qualificação profissional para atender a essas mudanças. Porém, as políticas educacionais, sobretudo no que se refere ao ensino profissional, sempre estiveram permeadas por dificuldades que vão desde sua regulamentação e financiamento, até a formação de professores.

Após o período ditatorial, o Brasil inicia a transição para a democratização da sociedade, diante de um contexto de adesão à doutrina neoliberal e pelo processo de globalização. A educação superior passa por um período de expansão que, segundo Pereira (2017), “é consequência do processo de reestruturação do trabalho, da economia e dos Estados nacionais”. Essa reestruturação acompanhou o viés tecnicista implantado internacionalmente pelo fomento das agências multilaterais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura). Nesse sentido, o conhecimento é considerado uma estratégia de competitividade na economia e na sociedade, sendo imprescindível a formação do cidadão e sua profissionalização. Porém, nessa perspectiva, a educação deve produzir mão de obra qualificada para atender às demandas do capital, com isso, as

políticas públicas são condicionadas às exigências dos organismos financeiros internacionais.

As matrículas no Ensino superior tiveram um grande aumento a partir da década de 1990, sobretudo no setor privado, que recebeu forte impulso de financiamentos, sendo atrativo para grandes grupos empresariais. Houve um salto nos empréstimos do Banco Mundial para a educação brasileira “passando de 2% dos recursos investidos no Brasil no período 1987- 1990 para 29% destes recursos no período 1991-1994” (SOUZA, 2016, p. 19). Os dados confirmam a estratégia de fomento da expansão das instituições privadas.

A década de 1990 também se caracteriza pelos debates sobre a reestruturação do ensino médio e profissional e, posteriormente, materializa a chamada reforma do ensino médio e profissional na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Dentre as mudanças do período, destacamos as escolas técnicas federais que passaram por uma nova identidade, sendo transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), ampliando a oferta de ensino, oferecendo uma educação que vai do ensino básico ao superior, sendo que algumas instituições passaram a ofertar também cursos de pós-graduação (Decreto nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994, instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica). Na Bahia, a lei 8711/1993 transformou a ETFBA em Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA). Essas mudanças contribuíram para a expansão do Ensino Superior e ampliaram os espaços destinados à formação de professores.

A formação de professores — que já ocorria desde 1978, nas Escolas Técnicas Federais do Paraná, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro — teve essa oferta ampliada em instituições tecnológicas federais à medida que estas iam sendo transformadas em CEFETs e passando a compor o rol de Instituições de Ensino Superior (IES). Essas mudanças estavam de acordo com o proposto no Plano Nacional de Educação, Lei 10.172, de 9 janeiro de 2001, que tratava da Educação Tecnológica e Formação Profissional, a qual, ao abordar objetivos e metas, traz na meta 8: “Estabelecer, com a colaboração entre o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho, as universidades, os CEFETs, as escolas técnicas de nível superior, os serviços nacionais de aprendizagem e a iniciativa privada, programas de formação de formadores para a educação tecnológica e formação profissional”

(BRASIL, 2001, *on-line*). A partir de 2003, o Brasil passou por perspectivas de mudanças e correção de distorções nas políticas educacionais com o início do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva. O Decreto nº 4.877/2003 estabeleceu a gestão democrática da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), disciplinando o processo de escolha dos dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica, das Escolas Técnicas Federais e das Escolas Agrotécnicas Federais. Também ocorreu a revogação do Decreto n°. 2.208/1997 que estabelecia separação entre a educação básica e a educação profissional. Este foi substituído pelo Decreto n°. 5.154/2004 atendendo às reivindicações sobre a oferta do ensino integrado e inserindo a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio.

Em dezembro de 2008, os CEFETs foram transformados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia com a Lei 11.892/2008. Foram criados 38 Institutos Federais (IFs), inclusive, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), que passam a ofertar cursos técnicos de nível médio, tecnólogos, bacharelados, licenciaturas, bem como a possibilitar estudos de pós-graduações *lato sensu* e *stricto sensu*, contribuindo de forma específica e, muitas vezes, decisiva para o processo de desenvolvimento de cada região do país, reafirmando seu papel estratégico para interiorização da educação.

Embora a criação dos Institutos Federais represente uma das maiores transformações na história da EPT com uma proposta transformadora de educação humana integrada, com um novo formato orgânico e pedagógico, em se tratando da formação de professores para essa modalidade de ensino, pouco avançou.

A flexibilidade para a admissão de professores sem formação pedagógica e o caráter aligeirado dos programas de formação passaram, então, a compor um cenário coerente com o contexto de escassez de profissionais dada à rápida expansão e interiorização dos institutos.

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.

O Censo Escolar de 2019 revelou que 40% dos professores que atuam no Ensino Médio das escolas brasileiras não possuem uma habilitação específica para a área em que atuam. São docentes que fizeram graduação em outra área ou não possuem licenciatura. O primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) (2001–2010) brasileiro (Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001) já considerava a formação docente como um dos maiores desafios a ser superado na década que se seguia à aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A referida Lei, no título IV, que trata do magistério da educação básica, no item 10.2, a respeito das Diretrizes, dispõe que

> A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o Poder Público precisa se dedicar prioritariamente à solução deste problema. A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas (BRASIL, 2001, *on-line*).

O PNE de (2014–2024), retomando o desafio de titular os docentes da educação básica, em função das metas 15 e 16, propõe que a formação e a valorização do magistério sejam intensificadas no espaço de 10 anos (BRASIL, 2014). O PNE de (2014-2024), também propõe uma expansão na Educação Profissional. A meta 10 define um aumento de 25% das matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à EP e propõe triplicar as matrículas do ensino técnico profissional integrado ao ensino médio, sendo ao menos 50% dessa expansão no segmento público (Meta 11). O aumento da oferta da EP implica, necessariamente, em maior demanda de profissionais docentes para atuar nessa modalidade, ampliando a necessidade de formação de seus professores.

A Lei nº 11.892/2008, que cria os IFs define, no artigo 7º, que estes devem ofertar “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (BRASIL, 2008). O artigo 8º, da mesma Lei define que além das 50% das vagas obrigatórias ao ensino médio integrado, 20% do total de vagas ofertadas sejam destinadas às licenciaturas. Diante da obrigatoriedade de oferecer licenciaturas, os

Institutos Federais passaram, assim, a se constituir como um novo espaço de formação de professores.

No IFBA, os docentes compõem a carreira do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) que é estruturada pela Lei 12.772/2012. Diz o texto da Lei, em seu Artigo 2º, § 2º, que: “A Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico destina-se a profissionais habilitados em atividades acadêmicas próprias do pessoal docente no âmbito da educação básica e da educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2012, *on-line*). No último concurso para professor efetivo do IFBA, regido pelo Edital nº 04, de 2016, no item 1.5 das disposições preliminares, as atribuições docentes estão assim descritas:

> “O cargo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico tem por atribuições as atividades relacionadas ao ensino ***(em todos os níveis e modalidades)***, pesquisa e extensão e as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, no âmbito da educação básica e da educação profissional e tecnológica” (IFBA, 2016, grifo original).

Observa-se a amplitude das funções destinadas ao cargo, especialmente no que se refere à docência em todas as modalidades, considerando que o IFBA oferta o Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio, o Ensino Técnico Subsequente, Ensino Técnico na modalidade Jovens e Adultos, Cursos de Graduação Tecnológica, Licenciaturas, Pós-graduação, além da Formação Inicial Continuada (FIC).

É importante observar que para desempenhar tais funções, os editais de concurso para o cargo trazem como pré-requisito a graduação na área específica a ser lecionada, podendo ser licenciatura ou bacharelado, conforme a natureza do componente e, até o edital de 2016, não havia exigência de formação pedagógica para os candidatos com formação apenas em bacharelado. O último concurso para professor efetivo, trouxe no item 19.5: “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” (IFBA, 2016, *on-line*). Essa exigência de formação está de acordo com o Art. 1º da resolução CNE/CEB nº 02/1997 e ratificado na Resolução CNE/CEB nº 02/2015, vigente na época:

> Art. 1º - A formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, será feita em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em *programas especiais de formação pedagógica* estabelecidos por esta Resolução.

Embora a função de qualificação e capacitação de seu pessoal esteja descrita nos documentos institucionais do IFBA como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), na Lei de criação dos IFs e como descrito no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), "A Instituição buscará, de modo permanente, a qualificação e a capacitação de seu quadro de pessoal e a melhoria de sua estrutura, de seus processos organizacionais e de seus programas e ações" (IFBA, 2013, p. 29). Observa-se, conforme o edital do concurso, que a responsabilidade de buscar a formação ficou a cargo do candidato aprovado. Considerando que o(a) professor (a) concursado(a) pode ser de diversas áreas de formação, sem que necessariamente precise ter contato com componentes que o preparem para a docência, questionamos a respeito da formação oferecida por parte do IFBA a fim de prepará-lo(a) para cumprir o que estabelece no seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) como missão institucional, a saber: "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. 14).

De acordo com os dados da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), o quadro de pessoal do IFBA, em 2016, era composto por 1.354 professores, sendo 699 bacharéis ou tecnólogos e 638 licenciados atuantes na educação básica, técnica e tecnológica, em todos os níveis e modalidades de ensino (IFBA, 2017). Portanto, um número de bacharéis superior ao número de licenciados.

Diferentemente do primeiro PNE, o segundo estabeleceu a meta de universalização da formação dos docentes da educação básica em cursos de licenciaturas. A meta 15 prevê que, até o final da década, em 2024, todos os professores e professoras da educação básica devem possuir formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

A Resolução CNE/CEB nº 02/1997, que trata sobre a formação de professores para a atuação no Ensino Fundamental, na Educação Básica e na Educação Profissional de nível Médio, estabelece que a formação pedagógica para habilitar docentes não licenciados pode ser ofertada mediante programas especiais de formação.

Essa Resolução foi referendada pela Resolução CNE/CP nº 02/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior para professores da Educação Básica. Embora mantendo o caráter provisório dos cursos de formação pedagógica, essa resolução amplia a carga horária mínima variável destinada para essa formação, estabelecendo no Art. 14 que será de 1.000 a 1.400 horas, enquanto que na resolução anterior a exigência mínima era de 540 horas.

Considerando que 50% das vagas ofertadas nos IFs devem estar voltadas para a educação básica com o ensino médio integrado, bem como que um número significativo dos professores em exercício da docência nos cursos integrados à educação básica não possuíssem a formação específica exigida por essa política de formação docente, em 2018, o IFBA formulou o Curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica, executado na forma de Programa Especial de Formação Pedagógica. Esse curso nasce em um contexto de escassez de formação e de adiamento de iniciativas de formação por parte da instituição, uma vez que só foi ofertado/implantado uma década após a criação do instituto.

Embora o IFBA tenha sido criado em 2008, apenas em 2018 aprovou, *ad referendum,* a Resolução nº 22, de 21 de março de 2018, que trata da Política Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica e formatou, por meio dela, o Curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica no modelo de um curso de formação pedagógica regulamentado pela Resolução CNE/CP nº 02/2015, objeto de estudo desta pesquisa

A Resolução CNE/CP nº 02/2015 prevê que os cursos de formação pedagógica sejam de caráter provisório e destinados a atender uma demanda específica. Posteriormente, neste texto, iremos examinar as alterações provocadas nesse modelo de curso de graduação destinado para a formação docente em face da revogação dessas Diretrizes. No entanto, é importante, desde o início desta

pesquisa, deixarmos evidente o aspecto de provisoriedade que o programa analisado apresenta e identificar qual a perspectiva de continuação da formação de professores assumida pela instituição.

Segundo o Plano Pedagógico do Curso (2017) analisado, é seu objetivo geral:

> A Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica tem como objetivo formar para o exercício do magistério na Educação Profissional, 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 (IFBA, 2017, *on-line*).

A oferta se deu dentro do Programa Especial de formação, na modalidade Educação a Distância, oferecido pela coordenação institucional da Universidade Aberta do Brasil (UAB/IFBA) em parceria com a diretoria de educação a distância da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A duração do curso foi de 18 meses, com oferecimento de 250 vagas totais. A formatura da primeira turma ocorreu em 31/08/2020. Recentemente, a instituição concluiu uma consulta aos seus docentes e identificou uma demanda para ofertar a segunda turma do curso, com 150 vagas (Processo SEI Nº23278.007187/2020-70), porém, não foram tomadas novas iniciativas no sentido de formação de nova turma. O IFBA optou por seguir ofertando a formação pedagógica no formato de Especialização, conforme autorizado pela legislação vigente, a Resolução CNE/CEP nº 01/2022. Esta reduz novamente a carga horária necessária para a formação, estabelecendo, em seu artigo 4º, equivalência à Licenciatura em um curso a partir de 760 horas, sendo 360 de curso e admitido o aproveitamento de 400 horas de prática docente.

Vale ressaltar que apesar da demanda interna ter motivado a formação do curso, este foi destinado a profissionais diversos, independentemente de serem ou não docentes da instituição. O Edital nº 01/2018 esclarece no item 1.2 das Disposições preliminares, que o curso se destina a portadores de diploma em nível superior (bacharelado ou graduação tecnológica), que não possuam a licenciatura na sua formação específica, mas atuam na área da docência ou desejam habilitar-se para seu o exercício. Assim, não limitou a participação aos docentes do IFBA.

Para pesquisar o curso, estabelecemos como questão de investigação a seguinte pergunta: como ocorreu o processo de elaboração, implantação e implementação do Curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica do IFBA (2018 – 2020)?

Como objetivo geral, analisamos o processo de elaboração, implantação e implementação do Curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica do IFBA (2018 – 2020). Como no contexto desta pesquisa tomamos o termo implantar no sentido de análise do processo de estabelecimento do curso e implementar, no sentido de sua realização/execução, estabelecemos como objetivos específicos: identificar junto aos elaboradores do curso quais ideias e concepções sobre a formação de professores da ETT circulavam entre eles/elas no momento de elaboração do curso; analisar os documentos institucionais de implantação do curso (tais como portarias e editais); identificar, sob o ponto de vista dos professores e tutores que atuaram no curso, os principais desafios enfrentados; identificar junto à coordenação como ocorreu o processo de implementação do curso.

Este texto está estruturado em cinco seções. Além desta introdução, nas próximas seções trataremos dos fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa, destacando o método, o tipo de pesquisa e os procedimentos. Discutiremos sobre a formação pedagógica e a política de formação de professores em nosso país. Também apresentaremos os resultados da revisão de literatura sobre o tema e analisaremos os dados encontrados.

A motivação para pesquisar o tema advém do envolvimento direto da pesquisadora com a Educação Básica, sobretudo a educação pública, uma vez que exerce a função de pedagoga em um *campus* do Instituto Federal da Bahia.

Entendendo a relevância do debate sobre a formação de professores da EPT que atuam no ensino integrado e ciente de que o IFBA, em seus vários *campi*, espalhados pelo estado da Bahia, desempenha papel relevante na formação dos professores, essa pesquisa pretende contribuir para avaliar a formação voltada ao exercício da docência na educação profissional promovida pelo IFBA, o que pode representar um recorte de como esse processo está ocorrendo em nosso país.

Destacamos que esta pesquisa se desenvolveu em um período atípico de pandemia pelo Coronavírus (SARS-CoV-2) que provocava a doença sistêmica denominada por covid-19. Dentre as medidas sanitárias necessárias para conter o

avanço do vírus no período de maior transmissibilidade e no qual ainda não existia vacina ou esta não havia sido aplicada, estabeleceu-se o distanciamento social. No período de março de 2020 até, aproximadamente, março de 2022 o ensino foi suspenso na modalidade presencial e ocorreu por meio remoto, por intermédio de plataformas *on-line.*

Salientamos que, no Brasil, as consequências da pandemia têm sido devastadoras, contabilizando 34.115.188 infectados e 688.656 mortes pela covid-19, notificadas até o dia 11 de novembro de 2022 (Fonte:www.covid.saude.gov.br). O Brasil tem três por cento da população mundial, porém, computou onze por cento das mortes causadas pela covid-19, segundo a Organização Mundial de Saúde (Fonte: www.notícias.uol.com.br, publicado em 07/02/2020). Tal contexto decorre do negacionismo sobre a gravidade da doença e da adoção tardia, por parte do governo federal, assumido em 2018 por Jair Messias Bolsonaro, das medidas necessárias para conter a contaminação pelo vírus, inclusive iniciando tardiamente a vacinação da população. Embora o índice de contaminação e mortes diárias tenha diminuído de forma significativa após a aplicação da vacinação, as consequências da pandemia podem ser percebidas na educação, na economia, no adoecimento mental da população, dentre outros. Assim, vemos a importância de localizar a pesquisa nesse contexto. Apenas três das nove entrevistas foram realizadas de forma presencial, as demais foram feitas pela plataforma *Google Meet*. As aulas do mestrado também aconteceram remotamente, sem nenhum encontro presencial.

Outra contextualização importante refere-se ao momento político vigente no país desde 2018, em que os ataques à educação foram constantes, principalmente no que se refere ao contingenciamento de verbas do Ministério da Educação, especialmente das Universidades Federais, Institutos Federais e suspensão de bolsas da CAPES. No apagar das luzes do atual governo, após uma frustrada tentativa de reeleição com ameaças à democracia e solicitação de intervenção militar por parte de seus apoiadores, a educação federal foi, mais uma vez, vítima de cortes de verbas em um patamar que interfere no funcionamento das instituições (www.correiobrasiliense.com.br, publicado em 15/12/2022). Seguimos com a expectativa de restabelecimento das condições de funcionamento da educação diante da mudança no cenário político a partir da posse do novo governo eleito para assumir a presidência em 01 de janeiro de 2023.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta seção serão apresentadas algumas considerações acerca da produção do conhecimento, bem como o percurso metodológico e o aporte técnico que subsidiou este trabalho, que se propõe a analisar o processo de elaboração, implantação e implementação do Curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica do IFBA (2018 – 2020).

A seção está estruturada em tópicos em que serão revelados: as especificidades do método empregado — o Materialismo Histórico Dialético (MHD) —, os meios utilizados para o levantamento dos dados (pesquisa documental e entrevista) e para o tratamento dos dados levantados, assim como os cuidados éticos que garantiram o desenvolvimento dessa pesquisa.

2.1 O MÉTODO

Como forma de interpretação crítica da realidade, optamos neste trabalho pela adoção do Materialismo Histórico Dialético (MHD). Esse método considera os fenômenos e objetos em sua totalidade, não deixando de lado as determinações políticas, econômicas e culturais. Como afirma Ciavatta (2014, p. 192), "o método não se separa da construção de seu objeto; ao contrário, é ele que o constitui".

Nessa perspectiva, é importante partir do contexto histórico, buscando compreender os condicionantes da realidade, as contradições que a permeiam e as possíveis mediações que podem alterá-la. É nesse ponto que o Materialismo Histórico Dialético se diferencia de outras abordagens como a Fenomenologia e o Positivismo que isolam os fatos sociais na análise. De acordo com o MHD, "o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto — de sua estrutura dinâmica — tal como ele é em si mesmo na sua existência real e efetiva" (NETTO, 2011, p. 20).

É por meio desse método que buscamos a compreensão de como a formação de professores vem acontecendo em nosso país e do contexto em que o IFBA passou a implementar um curso de formação docente, entendendo a concepção de sociedade, de educação e de sujeito que estão presentes na sua constituição.

Esse método mostra-se coerente com o desenvolvimento do estudo proposto, sobretudo em um momento em que os interesses do capital se configuram como

grandes norteadores do processo de definição das políticas públicas educacionais, em especial, no tocante à formação de professores para a educação profissional. Isso torna imperiosa a utilização de um sólido fundamento teórico-crítico para se compreender o projeto de sociedade que está sendo proposto atualmente e, sobretudo, os seus impactos na educação.

Como afirma Cury (1986, p. 42),

> A mediação histórica no estudo das políticas educacionais permite uma compreensão global do fenômeno em seu desenvolvimento, elucidando como o presente dá significação ao passado, de modo que, numa perspectiva materialista histórico-dialética, potencialize a capacidade dos agentes históricos, ou seja, o conhecimento da mudança. Não há como compreender o presente sem o aporte substancial da história, sem o debruçar crítico sobre as injunções dos acontecimentos passados no fenômeno presente.

Com a utilização do método MHD entendemos ser possível analisar o Curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica do IFBA (2018 – 2020) sob a perspectiva global da qual ele faz parte, considerando que ele compõe uma totalidade social, não se dando de forma autônoma aos demais fenômenos sociais que o envolvem. Como afirma Konder (2008, p. 35), “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”.

O método em Marx parte do real, do concreto, e só na medida em que a análise vai se aprofundando é que se chega a conceitos e abstrações. Em um segundo momento, retorna-se do abstrato ao concreto em um caminho de volta. A produção do conhecimento acadêmico, portanto, “é um movimento que atua nos conceitos e não na representação sobre o fenômeno que se quer conhecer” (RAMOS, 2013, p. 25).

Como nos ensina Ramos (2013, p. 26),

> O modo como as coisas são em sua essência não se apresenta diretamente ao homem e para que elas sejam captadas é preciso, antes, um esforço do pensamento para descobrir as suas estruturas e as suas leis de funcionamento. Este esforço implica simultaneamente o surgimento da compreensão conceitual dos fenômenos e sua expressão adequada por meio de uma linguagem.

É dessa forma que o pesquisador conduz para o plano do pensamento o conhecimento da realidade do objeto. Assim, o conhecimento adquirido

cientificamente a respeito de uma determinada realidade humana só poderá ser alcançado com a mediação do processo de elaboração de ideias. Dessa maneira, entende-se que é por meio da pesquisa, viabilizada pelo método, que o sujeito reproduz no plano ideal a essência do objeto que investigou.

Entendemos que a perspectiva de análise fundamentada no materialismo histórico dialético permite interpretar a realidade em face do real e do concreto, considerando que os homens se organizam em sociedade para a produção e reprodução da vida, buscando compreender como essa sociedade vem se organizando ao longo da história. Por isso, vemos a importância de se investigar o processo de elaboração, implantação e implementação do Curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo IFBA, de forma a identificar avanços, retrocessos e possíveis contribuições para a continuidade da política de formação dos professores dessa instituição.

2.2 O TIPO DE PESQUISA

A pesquisa avaliativa se insere no rol das pesquisas qualitativas que se caracterizam por avaliar os resultados de um estudo por meio de percepções e análises. No processo de pesquisa qualitativa não se busca apenas números, cifras ou índices para quantificar um resultado efetivo, mas o entendimento de uma trajetória que levou ao problema do trabalho. O desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, portanto, é algo que não pode ser previsto, uma vez que o resultado alcançado deve sempre ser capaz de produzir informações novas.

A pesquisa realizada pode ser caracterizada como uma pesquisa do tipo avaliativa, que se trata, segundo Aguilar e Ander-Egg (1994, p. 31-32), citados por Mororó (2017, p. 60) de

> uma forma de pesquisa social aplicada, sistemática, planejada e dirigida; destina-se a identificar, obter e proporcionar de maneira válida e confiável dados e informações suficientes e relevantes para apoiar um juízo sobre o mérito e o valor dos diferentes componentes de um programa (tanto na fase de diagnóstico, programação e execução) ou de um conjunto de atividades específicas que se realizam, foram realizadas ou se realizarão, com o propósito de produzir efeitos e resultados concretos; comprovando a extensão e o grau em que se deram estas conquistas, de tal forma que sirva de base ou para uma tomada de decisões racional e inteligente entre cursos de ação, ou para solucionar problemas e promover

> conhecimento e a compreensão dos fatos associados ao êxito ou fracasso de seus resultados.

Segundo Pereira (2017), no caso da pesquisa qualitativa, cujo método de análise se baseia no Materialismo Histórico Dialético, as determinações que constituem a realidade do objeto apresentam a sua natureza, inicialmente, de forma aparente, empírica. E é a abstração dessas determinações que oportuniza ao pesquisador sobrepujar as aparências, já que possibilita buscar conhecer esta realidade em sua essência. Em outras palavras, busca-se decifrar as causas de existência do problema pesquisado em sua totalidade histórica, aclarar sua origem, suas intersubjetividades, alterações e as correlações que se estabelecem, além de se preocupar com a importância social do objeto.

Ao analisar os processos de elaboração, implantação e implementação do Curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica do IFBA, buscamos entender o seu contexto, compreendendo que em uma pesquisa avaliativa “não se trata apenas de uma comparação entre o proposto e o executado dentro da política avaliada, e sim da análise de seu contexto de ação e de implementação, além de suas consequências e implicações” (MORORÓ, 2017, p. 61).

De acordo com o que nos ensina Mororó (2017, p. 60-61),

> Poderíamos, portanto, identificar três resultados básicos esperados em uma pesquisa avaliativa: 1) levantar dados que impõem juízos sobre mérito e valor do programa ou atividade avaliada; 2) comprovar a extensão e o grau das suas conquistas; 3) promover conhecimento dos fatos associados aos seus resultados.

Entendemos que os procedimentos metodológicos inerentes a uma pesquisa de abordagem qualitativa/avaliativa são, portanto, os mais condizentes com o método adotado para se chegar aos resultados dessa pesquisa, uma vez que estamos nos propondo a analisar o Curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica do IFBA, cujo propósito é compreender, de maneira contextualizada, o seu percurso, bem como promover conhecimentos que possam vir a contribuir para o seu aperfeiçoamento.

2.3 PROCEDIMENTOS

2.3.1 O local da pesquisa: o Instituto Federal da Bahia (IFBA)

A pesquisa tem como *lócus* o Instituto Federal da Bahia (IFBA). O Instituto é composto atualmente por 33 unidades espalhadas no estado da Bahia. São 21 *campi* em pleno funcionamento, nos municípios 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, Valença e Vitória da Conquista; 2 *campi* em construção, nas cidades de Campo Formoso e Jaguaquara; 1 *campus* avançado em Ubaitaba; 1 núcleo avançado em Salinas da Margarida; 6 centros de referência, nos municípios de Camacã, Campo Formoso, Casa Nova, Itatim, Monte Santo e São Desidério; e ainda 1 polo de inovação e 1 reitoria localizados em Salvador.

Figura 1 — Unidades do IFBA no estado da Bahia

Fonte: IFBA (2020-2024).

Além dessas 33 unidades físicas, o IFBA também oferece cursos de ensino à distância ou capacitação, bem como apoio técnico a projetos estratégicos com foco no desenvolvimento socioeconômico do estado. Dessa forma, o IFBA está presente na maioria dos 27 Territórios de Identidade da Bahia, atendendo de forma direta ou indireta todos os municípios do estado, considerando-se que cada unidade atua como centro convergente e de expansão de ações nas áreas de educação,

capacitação, empreendedorismo, pesquisa, inovação e desenvolvimento de tecnologias.

Dados fornecidos pelos *campi* do IFBA indicavam que 29.687 alunos se encontravam matriculados, no momento do início dessa pesquisa, em 192 cursos, assim distribuídos por modalidade/nível de ensino:

Tabela 1 — Cursos Oferecidos pelo IFBA

Modalidade/nível de Ensino	Quantidade
Ensino Integrado	60
Ensino Subsequente	44
Ensino Superior	56
Especialização	25
Mestrado	6
Doutorado	1
Total	**192**

Fonte: elaborada pela autora com base em dados extraídos do Portal IFBA (2022).

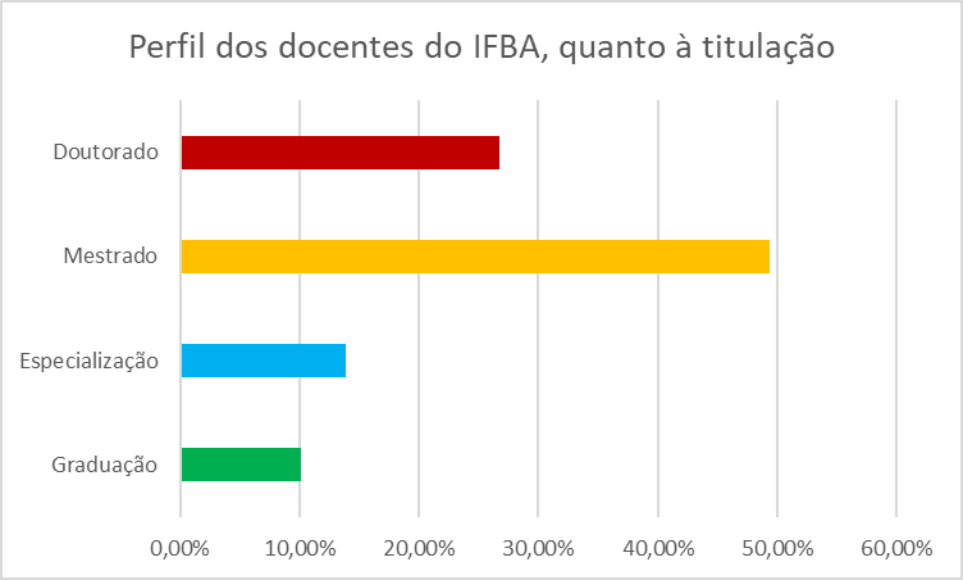
O quadro de pessoal do IFBA, em abril de 2022, data dos dados disponíveis mais recentes, de acordo com dados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha/SETEC-MEC, era composto por 2.850 servidores ativos. Sendo que destes 1.763 eram docentes. Do total de docentes, 106 (6,01%) tinham jornada de trabalho de 20 horas, 268 (15,21%) de 40 horas e 1.389 (78,78%) tinham vínculo de dedicação exclusiva. Em termos de contratação, 1.540 docentes (87,4%) eram efetivos e 223 (12,6%) tinham contrato temporário. Considerando-se a titulação, do total de professores: 178 (10,09%) eram graduados, 244 (13,84%) eram especialistas, 870 (49,35%) eram mestres e 471 (26,72%) eram doutores (SETEC/MEC, 2022).

Tabela 2 — Perfil dos docentes do IFBA, quanto à titulação

Título	Quantidade	Porcentagem
Graduação	178	10,09%
Especialização	244	13,84%
Mestrado	870	49,35%
Doutorado	471	26,72%

Fonte: elaborada pela autora com base em dados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha (SETEC/MEC) (2022).

Gráfico 1 — Perfil dos docentes do IFBA



Fonte: elaborada pela autora com base em dados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha (SETEC/MEC) (2022).

O IFBA atua nos mais diversos níveis de educação e ensino: na educação básica, na forma de Educação de Jovens e Adultos (EJA); na educação profissional e tecnológica, com cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), Educação Profissional, Técnica de Nível Médio e Tecnológico; na educação superior de graduação, com cursos de bacharelado, tecnológicos e de licenciatura; e na pós-graduação com cursos *lato* e *stricto sensu*. Além disso, desenvolve projetos de pesquisa e extensão, dando ênfase à área tecnológica.

No Plano de Desenvolvimento Institucional do IFBA (2020, p. 30) estão definidos a missão e a visão do Instituto:

> Missão
> Promover a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país.
> Visão
> Transformar o IFBA numa instituição de ampla referência e de qualidade de ensino no País, estimulando o desenvolvimento do sujeito crítico, ampliando o número de vagas e cursos, modernizando as estruturas físicas e administrativas, bem como ampliando a sua atuação na pesquisa, extensão, pós-graduação e inovação tecnológica.

As finalidades e as competências do IFBA são definidas em dispositivo legal. A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de

Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no país define em seu Art. 6º:

> Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:
> I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
> II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
> III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
> IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
> V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
> VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
> VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
> VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
> IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

O IFBA cumpre também uma importante função no tocante à formação de professores. Entre os seus objetivos, estabelecidos no Art. 7º da Lei 11.892/2008, encontra-se:

> Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:
> [...]
> VI - ministrar em nível de educação superior:
> [...]
> b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional.

O artigo 8º dessa mesma Lei estabelece que, no desenvolvimento da sua ação acadêmica, cabe ao Instituto Federal garantir o mínimo de 50% de suas vagas para atender a educação profissional técnica de nível médio, e o mínimo de 20% para atender os cursos de licenciatura e/ou programas especiais de formação pedagógica, com o intuito de satisfazer as demandas da educação profissional e da educação básica.

Nesse contexto é que se insere a oferta do Curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica do IFBA (2018 – 2020), tema da presente pesquisa. Tal curso objetivou a complementação pedagógica em licenciatura para os professores portadores de diploma de nível superior, com formação tecnológica ou de bacharelado, em exercício na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e na Rede Pública de Educação Básica.

2.3.2 Os participantes da pesquisa

O objeto desta pesquisa é o Curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica ofertado pelo IFBA (2018-2020), lançado por meio do Edital Proen nº 01/2018. No edital, o curso é definido como um "curso de Complementação Pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertado a portadores de diploma de curso superior, formados em cursos relacionados à habilitação pretendida" (IFBA, 2018, *on-line*). Como nossa pretensão é analisar os processos de elaboração, implantação e implementação do curso, buscamos coletar os dados junto às equipes envolvidas em cada uma destas etapas.

De acordo com o disposto no Projeto Político Pedagógico (PPC) do curso, a equipe de elaboração contou com 9 participantes. As aulas foram ministradas no ambiente virtual por 13 professores formadores da área de pedagogia, 01 professor de Libras e 24 professores de área específica. Os alunos eram acompanhados por um tutor *on-line* e presencialmente, em cada polo. A equipe era acompanhada por um coordenador geral do curso e um coordenador de tutoria.

A escuta dos sujeitos convidados como participantes da pesquisa se deu mediante entrevistas semiestruturadas que objetivaram ouvir suas experiências enquanto envolvidos no Curso de Licenciatura em EPT. Foram definidas quatro

categorias de participação. O primeiro grupo foi composto por dois membros da comissão de elaboração do curso. O segundo grupo foi o de dois professores formadores. O terceiro grupo foi o de tutores *on-line* e presenciais. Este grupo precisou ser ampliado de dois para três participantes, a fim de alcançar os objetivos propostos e o quarto grupo foi composto por dois coordenadores do curso.

O grupo convidado a participar desse trabalho compõe-se de nove sujeitos, sendo que oito têm como formação inicial a Licenciatura em Pedagogia, enquanto que um, a formação inicial em Processamento de Dados. Dos participantes, seis possuem Mestrado, dois possuem doutorado e um possui graduação. Todos são servidores efetivos do IFBA, sendo cinco docentes da carreira EBTT e quatro Técnicos Administrativos em Educação. Quanto ao sexo, oito são do sexo feminino e um do sexo masculino.

Quadro 1 — Caracterização dos(as) participantes da pesquisa

Participante	**Formação**	**Vínculo com o IFBA**	**Participação no curso**
Elaborador 1 (E1)	Licenciatura em Pedagogia/ Mestrado em Educação e contemporaneidade	Docente Efetivo	Elaboração/Coordenação/ Professor/Tutor
Elaborador 2 (E2)	Graduação em Processamento de dados/ Mestrado interdisciplinar em modelagem computacional	Docente Efetivo	Elaboração/ Egresso do curso
Professor 1 (P1)	Licenciatura em Pedagogia/ Mestrado em Educação	Técnico Administrativo em Educação	Professor Formador
Professor 2 (P2)	Licenciatura em Pedagogia/ Mestrado em Educação	Técnico Administrativo em Educação	Tutor/ Professor formador na Reoferta
Tutor 1 (T1)	Licenciatura em Pedagogia/ Mestrado em Educação	Técnico Administrativo em Educação	Tutor online e Presencial Professor na Reoferta
Tutor 2 (T2)	Licenciatura em Pedagogia/ Doutorado em Educação Escolar	Docente Efetivo	Tutor Presencial
Tutor 3 (T3)	Licenciatura em Pedagogia	Técnico Administrativo em Educação	Tutor online e Presencial
Coordenador 1 (C1)	Licenciatura em Pedagogia/ Mestrado em Educação e Contemporaneidade	Docente Efetivo	Elaboração/Coordenação/ Professor/Tutor
Coordenador 2 (C2)	Licenciatura em Pedagogia/ Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana	Docente Efetivo	Coordenação/Professor de Estágio

Fonte: elaborado pela autora (2022).

2.3.3 Os instrumentos de coleta de dados

Diante dos objetivos propostos para a pesquisa, inicialmente, fez-se necessário um levantamento bibliográfico sobre a política de formação de professores da educação profissional em nosso país, no contexto da educação básica, entendendo a Educação profissional como parte desta, no que diz respeito à oferta do Ensino Médio Integrado. Para tanto, efetuamos um levantamento das produções que tratam a respeito do tema nos catálogos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Em um segundo momento, realizamos uma análise documental sobre a legislação que fundamentou o processo de análise do curso, estudando tanto os documentos com origem na esfera federal quanto aqueles produzidos internamente pelo próprio Instituto. Na sequência, iniciamos as entrevistas.

Como instrumentos de coleta dos dados, portanto, foram utilizados: 1. a reunião de documentos no âmbito nacional (Resolução CNE/CEB: nº 02/1997, Decreto nº 3.276/1999 Resolução CNE/CEB nº 6/2012, Lei nº 13.005/2014; Resolução CNE/CEB: nº 02/2015, Resolução CNE/CEB: nº 02/2019, Resolução CNE/CEB nº 02/2021), no âmbito da legislação dos IFs (Lei 11.892/2008) e no âmbito do IFBA, Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica (PPC), Regimento Interno do IFBA, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Estatuto do Instituto; portarias e editais referentes ao curso); 2. as entrevistas com os seguintes grupos: a equipe elaboradora (nomeada no PPC), os professores, os tutores e a coordenação do curso. Após cada etapa, os dados colhidos foram reunidos e analisados na forma de tipos de conteúdo de modo a facilitar a interpretação e a análise de acordo com os objetivos a serem atendidos.

2.3.3.1 Análise documental

Como instrumento da coleta de dados, a análise de documentos constitui-se numa importante fonte para a pesquisa. Segundo Gil (2008), o documento tem por finalidade esclarecer algo que possa contribuir para a investigação de um determinado fato ou fenômeno.

Sobre os documentos levantados nessa fase da pesquisa foi aplicada a análise documental que, segundo Ana e Lemos (2018, p. 8), tem como finalidade identificar informações pontuais nos documentos diante de questões ou hipóteses de interesse. Para Cellard (2008), a análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros.

Na análise do curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica, foram consultados os documentos institucionais do IFBA, no intuito de identificar a proposta de formação docente contida no curso. Analisamos aspectos como: objetivos, perfil do egresso, organização curricular, procedimentos metodológicos e procedimentos de avaliação. Os registros institucionais também apoiaram o mapeamento do percurso seguido na implantação do curso. O Quadro 4, adiante, elenca os documentos que subsidiaram a pesquisa:

Quadro 2 — Legislação analisada

DOCUMENTOS NACIONAIS	
Resolução CNE/CEB: nº 02/1997	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.
Resolução CNE/CEB nº 6/2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
Lei nº 13.005/2014	Plano Nacional de Educação (2014-2024)
Resolução CNE/CEB: nº 02/2015	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.
Resolução CNE/CEB: nº 02/2019	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)
Resolução CNE/CEB nº 01/2021	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.
Resolução CNE/CP nº 01/2022	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação).
Lei 11.892/2008	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS	
Projeto Pedagógico Institucional (PPI)	
Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica (PPC)	
Regimento Interno do IFBA (RI)	

DOCUMENTOS NACIONAIS
Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)
Estatuto do Instituto Federal da Bahia
Editais e Portarias referentes ao curso

Fonte: elaborado pela autora (2022).

2.3.3.2 Entrevistas semiestruturadas

Para Gil (2008), a entrevista é uma técnica em que o investigador se põe em frente ao investigado e lhe formula questões, objetivando a obtenção de dados que interessam à investigação. É uma forma de diálogo, do tipo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

Para compreensão do percurso de elaboração, implantação e implementação do curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica, recorreremos às entrevistas semiestruturadas com a equipe elaboradora, professores formadores, tutores e a coordenação do curso.

> A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 195).

Dentre os diversos tipos de técnica de entrevista, optamos pela entrevista semiestruturada, que se diferencia dos demais tipos porque apesar de possuir um roteiro prévio das perguntas, este é flexível. Dessa maneira, a condução da entrevista pode sofrer modificações, como a inversão da ordem das perguntas, por exemplo. Nessa técnica, o entrevistador tem maior liberdade o que faz com que o diálogo flua mais naturalmente. Por intermédio deste tipo de entrevista podemos obter dados objetivos com base em informações subjetivas.

Como características dessa forma de entrevista, podemos destacar: a possibilidade de se ajustar às perguntas conforme o contexto ou o entrevistado, a fluidez do diálogo, o uso do roteiro prévio apenas como uma diretriz, a abertura de espaço para que o entrevistador possa incluir perguntas que ainda não estavam programadas. Desta maneira, é possível adequar a entrevista ao entrevistado, incentivando a espontaneidade e a obtenção de respostas mais naturais.

Em todos os casos, as entrevistas foram realizadas após contato via *e-mail* institucional ou telefone/*WhatsApp* e com a autorização de uso dos dados mediante

assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Algumas entrevistas foram feitas na modalidade presencial e outras a distância pela plataforma *Google Meet* ou pelo *WhatsApp*. Em todas as entrevistas foi solicitada permissão de gravação para facilitar a análise dos dados, mantendo a identificação indireta dos sujeitos envolvidos. Após a gravação, a entrevista foi transcrita e devolvida para o entrevistado conferir as informações e analisar se gostaria de alterar alguma das informações prestadas. Segundo May (2004, p. 146), "as entrevistas geram compreensões ricas das experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas".

A análise dos dados obtidos buscou dialogar com autores como: Ciavata (2011; 2019), Dourado (2021), Kuenzer (2006), Machado (2008; 2020), Moura (2014), dentre outros.

2.4 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados da pesquisa foram organizados de acordo com as categorias de análise estabelecidas desde a questão da pesquisa e exploradas por meio dos roteiros de entrevista. A primeira categoria explorou os aspectos do processo de elaboração, buscando entender os principais debates que permearam essa etapa. A segunda categoria buscou os aspectos da implantação do curso e as entrevistas exploraram como ocorreu a formação das equipes, os processos de composição das turmas e as autorizações para funcionamento do curso. Na terceira categoria, buscamos compreender o processo de implementação do curso: buscamos identificar como ocorreu a interação entre professores formadores, tutores e coordenação e quais os principais desafios apontados por esse grupo na implementação do curso.

O tratamento dos dados nesta pesquisa foi organizado em três etapas: a primeira consistiu na organização dos dados coletados por intermédio das entrevistas; na segunda etapa foi feita a descrição detalhada dos dados; e, na última etapa, partimos para a sistematização e categorização do conteúdo.

Na etapa de organização dos dados coletados, as entrevistas foram transcritas do áudio para documentos do *Word* e a pesquisadora teve a oportunidade de leitura persistente do conteúdo. Na etapa de descrição dos dados, a

análise textual permitiu subsidiar a sistematização necessária para a construção da síntese dos textos. Na etapa final buscamos identificar as contradições emergentes entre o que foi planejado nas etapas do curso e as declarações dos participantes sobre a realidade vivida.

2.5 CUIDADOS ÉTICOS COM A PESQUISA

A ética perpassa todo o processo investigativo. Da simples escolha do tema aos instrumentos de coleta de informações, tudo exige do pesquisador um compromisso com a verdade e um profundo respeito aos sujeitos que nele confiam. Também, a análise das informações e a produção das conclusões requerem do pesquisador cuidado ético. Não sendo diferente na fase da publicação do resultado da pesquisa, pois estes têm implicações sociais, tanto no caso de omissão quanto na sua divulgação (GAUTHIER, 1987 *apud* FIORENTINI; LORENZATO, 2009, p. 193-194).

Durante o processo da pesquisa é preciso ainda atentar-se para os direitos dos entrevistados, o bem-estar dos participantes, a preservação da identidade das pessoas envolvidas, bem como o uso das informações e das citações de outros autores, a veracidade das informações, as implicações sociais e políticas da pesquisa.

Nesse sentido, para o desenvolvimento deste trabalho foram tomadas algumas providências com vistas a resguardar os devidos fundamentos éticos da pesquisa acadêmica. De início, o projeto foi apresentado à Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PRPGI/IFBA) para a autorização do levantamento de dados e cadastrada na Plataforma Brasil para as devidas averiguações do Comitê de Ética em Pesquisa, aprovado pelo Parecer Consubstanciado de nº 5.776.487.

Durante a coleta de dados também foram tomados cuidados para se garantir a adequação do presente estudo aos princípios éticos. As entrevistas tiveram o consentimento dos entrevistados, registrado mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O início das gravações das entrevistas também foi antecedido de comunicação prévia ao interrogado. Aos participantes foi assegurado o sigilo das suas identidades e a confidencialidade das suas informações. Para tanto, foram utilizados codinomes para a identificação dos

participantes, combinando letras e numerais, sendo a letra o grupo ao qual pertence o participante: P1, P2, E1 e assim por diante.

Vale ressaltar que, também como medida de cuidado ético com a pesquisa, foi assegurado ao interrogado o acesso à transcrição da integralidade de sua entrevista para que aprovasse ou retirasse o que poderia ou não ser publicado ou para fazer as correções ou complementações que considerasse necessárias.

Nesse trabalho os valores éticos não estão sendo vislumbrados apenas como um simples conjunto de prescrições impostas, mas como um vetor orientador das atividades desenvolvidas.

Esperamos que essa dissertação possa contribuir não apenas com a ampliação do conhecimento da área de Educação, no geral, e na área da formação dos professores da educação profissional integrada à Educação básica em específico, mas que também possa subsidiar o Instituto Federal da Bahia (IFBA) na construção de sua política institucional de formação de seus docentes e de ampliação da formação dos professores bacharéis que atuam (ou pretendam atuar) na educação técnica e profissional de toda a região de sua abrangência.

3 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PAÍS

Na literatura sobre formação pedagógica é possível observar que o termo é utilizado para designar o que é próprio de ser professor, implicando não apenas nas questões relativas às competências e habilidades, mas também no domínio da teoria pedagógica, da cultura e do conhecimento que constituem o âmbito do objeto que se ensina. No entanto, em se tratando da Educação Profissional, o que se exige basicamente do professor é que esteja apto a ensinar seus alunos a desenvolver os saberes profissionais para o exercício da profissão. A prioridade é o desenvolvimento de técnicas e recursos para as atividades do trabalho. Para tanto, conforme discute Oliveira (2000, p. 43), “prioriza-se o ensino para, com e da tecnologia em detrimento de um processo que enfatize a tecnologia a serviço do ensino e o ensino sobre a tecnologia”.

O professor precisa ser competente para desenvolver competências e sua formação pedagógica fica restrita à transmissão de saberes profissionais sem necessariamente discutir as condições políticas e pedagógicas que permeiam o processo educativo. A formação pedagógica pela qual passa o professor da EP nem sempre alcança a transposição do saber profissional para um saber didático que permita o ensino reflexivo e que promova o entendimento das determinações e implicações do trabalho, ultrapassando o fazer espontâneo.

Segundo Gauthier (2013), é preciso superar o erro conceitual de reduzir o exercício da docência aos elementos que permeiam o senso comum: o conhecimento do conteúdo, o bom senso, o puro talento, a intuição ou ainda a experiência. Para o autor, essas ideias pré-concebidas atrasam o processo de profissionalização, pois não reconhecem o saber específico e tornam o exercício da docência um ofício sem saber, quando na realidade trata-se de uma ação racionalizada, de um ofício com saberes. Saviani (2011) discute que a formação pedagógica precisa ir além da priorização de conteúdos culturais-cognitivos e considerar a formação ampla com um modelo pedagógico-didático:

> Os professores estão, na sua esmagadora maioria, agudamente conscientes da inadequação da formação profissional recebida; eles se sentem jogados na água sem que ninguém esteja preocupado em ensiná-los a nadar. De um lado, eles julgam quase sempre suficiente

> a preparação disciplinar obtida, mas se sentem desguarnecidos na linha de frente do conhecimento dos problemas educativos, dos processos de aprendizagem na idade evolutiva, das metodologias didáticas gerais (programação curricular, avaliação etc.) e das metodologias didáticas específicas da matéria ensinada (SAVIANI, 2011, p. 9).

Para que a educação seja significativa não basta uma formação com ênfase nos conhecimentos disciplinares adquiridos pelo bacharel em sua formação inicial, na experiência do trabalho ou na formação continuada. Ao lado desses conhecimentos são necessários saberes pedagógicos, bem como a compreensão política da educação e do papel do professor. Segundo Freire (1979, p. 26), “o trabalhador social precisa optar por ser sujeito e não objeto de transformação, o que consequentemente determinará seus métodos e técnicas de ação”. A formação pedagógica precisa, portanto, também contemplar a formação do trabalhador social com a percepção crítica da realidade que propicie o movimento necessário para uma atuação reflexiva e transformadora.

Do ponto de vista da legislação, o que podemos perceber é que o termo formação pedagógica passou a se referir a uma modalidade de curso de licenciatura pautada na tentativa de suprir a falta de professores habilitados para determinadas disciplinas, em determinadas localidades. Na Resolução CNE/CBE nº 02, de 1997, o sentido do termo formação pedagógica ainda estava atrelado a uma formação aligeirada, com a aceitação de cursos com o mínimo de 540 horas e de caráter especial. A Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015, foi considerada um avanço em relação à formação de professores por trazer centralidade à base comum nacional, pleito antigo do movimento de educadores no país. O seu caráter revolucionário também foi avaliado por ser um documento que contemplava aspectos como formação inicial e continuada, além da valorização dos profissionais da educação (carreira, salários e condições de trabalho) a ela relacionada. Essa diretriz também trouxe o reconhecimento da autonomia das instituições de educação superior para definir projetos de educação que articulem a educação superior e a educação básica (DOURADO, 2016).

Embora a Resolução nº 02, de 2015, represente muitos avanços, ao tratar da formação de professores que não possuem licenciatura, o curso de formação pedagógica continuou com caráter provisório e emergencial:

> Art. 14. Os cursos de **formação pedagógica** para graduados não licenciados, de **caráter emergencial e provisório**, ofertados a portadores de diplomas de curso superior, formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida (BRASIL, 2015, *on-line*, grifos nossos).

Isso se justificava pela compreensão de que, trata-se esse curso de uma emergência para resolver o problema de quem já está em atuação na educação básica mesmo sendo bacharel, repostando, desta forma, a necessidade de que, num futuro próximo, a exigência de formação em cursos de licenciaturas para atuar na educação básica passasse a ser respeitada na entrada da carreira. Porém, o que se constata é que a Resolução CNE/CP nº 02/2015 apenas prorrogou algo que deveria ser provisório desde a Resolução CNE/CBE nº 02/1997, o que resultou em protelar medidas que realmente viessem ao encontro da real necessidade que a formação pedagógica para a atuação no ensino profissional deve receber.

Em dezembro de 2019, o CNE aprovou novas diretrizes para a formação de professores. De forma ainda mais preocupante, os cursos de formação em caráter especial passam a ser tratados como medida permanente e, contraditoriamente, sua carga horária e conteúdo foram novamente reduzidos, admitindo formação com o mínimo de 760 horas. A Resolução CNE/CEP nº 01/2022 estabelece no Artigo 4º que os graduados não licenciados que realizarem especialização *lato sensu* na Docência em Educação Profissional e Tecnológica podem requerer a expedição do diploma de licenciado com equivalência à **Formação Pedagógica**, desde que, o curso tenha 360 horas e o diplomado comprove 400 horas de prática pedagógica em docência de componentes curriculares profissionais.

Além da aprovação das novas diretrizes, muitas outras reformas foram ocorrendo na esfera educacional. Especificamente em relação à definição das políticas curriculares, as reformas estão baseadas na “pedagogia das competências” e alinhadas às determinações de organismos internacionais e ao mercado, ampliando a participação da iniciativa privada na educação, inclusive quanto à formação de professores.

Em junho de 2021, o Ministério da Educação lançou o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de

Professores e Diretores Escolares (Portaria MEC n.º 412, de 17 de junho de 2021) a qual institui que a formação deve estar obrigatoriamente alinhada à Base nacional Comum Curricular (BNCC), adequando os cursos de pedagogia e de licenciaturas. A referida portaria também trata, no artigo VII, de novos formatos para a formação de professores, indicando um modelo de licenciaturas interdisciplinares, em rede, com ênfase na vivência prática da escola básica. As metodologias Ativas, o ensino híbrido, o empreendedorismo e o uso pedagógico das tecnologias, são apontados, no Artigo V, como os caminhos da efetivação da formação. A portaria também aponta, no artigo IV, uma parceria público-privada, com o direcionamento suplementar de recursos financeiros e apoio técnico para as instituições privadas com fins não lucrativos, participantes.

As reformas na educação em nosso país estão se sobrepondo em ritmo acelerado. Após a substituição da Resolução CNE/CP nº 02/2015, ainda em processo de implantação, pela Resolução CNE/CP nº 02/2019, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 01, de janeiro de 2021, revogando as Resoluções CNE/CP nº 03/2002 (tratava dos cursos superiores em tecnologia) e a CNE/CP nº 06/2012 (Diretrizes Curriculares para Educação Profissional e Tecnológica). Mais recentemente, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – (EPTNM – Formação) – Resolução CNE/CP nº 01, de 06 de maio de 2022.

Dentre as mudanças que traz a Resolução CNE/CP nº 01, de 2022, destacamos a vinculação obrigatória à Resolução CNE/CP nº 02/2019 e à Resolução CNE/CP nº 01, de janeiro de 2021, a manutenção dos Programas Especiais para formação de professores não licenciados (Inciso IV, do artigo 3º), acrescentando que o Conselho Nacional de Educação poderá definir “outras formas” para essa formação (Inciso V, do Artigo 3º). A resolução também determina a obrigatoriedade da formação em serviço para os profissionais sem licenciatura específica que possuam experiência profissional, para os profissionais com “Notório Saber” e para os Instrutores:

> Art. 3º [...]
> § 5º A formação em serviço deve ser propiciada pela instituição a profissionais sem licenciatura específica e experiência profissional comprovada na Habilitação Profissional, Eixo ou Área Tecnológica, bem como a profissionais com Notório Saber, para atender ao disposto no inciso V do art. 36 da LDB, e a Instrutores para atuação

> em cursos de Qualificação Profissional, inclusive Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores, com apresentação de plano especial ao órgão supervisor do respectivo Sistema de Ensino, em atenção ao que indica o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDB (BRASIL, 2021, *on-line*).

O diploma de licenciatura também poderá ser atribuído ao portador de diploma de Bacharelado ou de Tecnologia que fizer uma Pós-graduação *lato sensu,* específica, a Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica com o mínimo de 360 (trezentas e sessenta) horas, e comprovação de, pelo menos, 400 (quatrocentas) horas de prática pedagógica em docência de componentes curriculares profissionais (Incisos II e III do artigo 4º).

Todas essas medidas demonstram o quanto a formação de professores da educação básica, de modo geral, e da educação profissional, em específico, buscam apenas a formação de mão de obra eficiente que contribua para manutenção das relações sociais vigentes. Com isso, ela afasta o docente, em razão da formação aligeirada e insuficiente, do pensamento crítico e revolucionário que permita uma leitura da realidade social e política que favoreça a reflexão sobre as condições estabelecidas.

Fica evidente, portanto, a necessidade de resistência a essas medidas alinhadas ao mercado e aos organismos internacionais. Os movimentos em defesa da educação têm reivindicado a revogação da atual legislação e defendido a implantação de políticas efetivas de formação e qualificação docentes pautadas na democracia e no exercício da cidadania.

3.1 AS PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REVISÃO DA LITERATURA

Uma das etapas desta pesquisa compreendeu uma revisão da literatura sobre o tema. Entendemos como relevante a realização de uma busca sobre as produções que investigaram os cursos de formação de professores não licenciados e que atuam na educação profissional. Para tanto, delimitamos como tipo de produção a ser analisada as teses e dissertações que estão disponíveis de maneira digital no catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no banco da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

A busca sobre as teses e dissertações catalogadas no catálogo da CAPES e no banco do IBICT referentes aos cursos de formação pedagógica para professores não licenciados da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem o intuito de identificar os estudos sobre cursos formatados como Programas Especiais de Formação Pedagógica, conforme disposto no Art. 1º da resolução CNE/CEB nº 02/1997, e ratificado na Resolução CNE/CEB nº 02/2015.

> Art. 1º - A formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, será feita em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em programas especiais de formação pedagógica estabelecidos por esta Resolução (BRASIL, 1997, *on-line*).

Nesta análise foram desconsiderados os resultados que se referem às formações de caráter geral ou específico que as instituições oferecem para atualização ou formação continuada e em serviço de seus quadros.

Na consulta aos bancos digitais, realizada em setembro de 2021, foram utilizados como descritores de busca os termos exatos “Programa Especial de Formação Pedagógica” e “Formação Pedagógica” AND “Instituto Federal” com essa grafia e entre aspas. Ao todo, foram localizadas 17 produções com o uso do primeiro descritor e 50 produções relativas ao uso dos dois outros descritores combinados entre si mediante uso do termo booleano AND.

Em relação ao primeiro descritor, todas as produções localizadas na CAPES se repetiram na busca realizada no BDTD. Já em relação à segunda busca, dos 50 trabalhos localizados, dos 28 encontrados no BDTD, 15 se repetem na CAPES. Os resultados estão dispostos no Quadro 5, a seguir.

Quadro 3 — Resultados das teses e dissertações localizadas

Descritores	**Catálogo da CAPES**	**BDTD**
“Programa Especial de Formação Pedagógica”	Dissertações: 15	Dissertações: 06
	Teses: 02	Teses: 02
	Total: 17	Total: 08
Total	**17 produções**	
“Formação Pedagógica” AND “Instituto Federal”	Dissertações: 35	Dissertações: 24
	Teses: 02	Teses: 04
	Total: 37	Total: 28
Total	**50 produções**	

Fonte: elaborado com base nos dados da CAPES e do BDTD/IBCT, em setembro de 2021.

Além dos descritores dispostos no Quadro 5, também foram consultados os descritores “Formação Pedagógica” e “Complementação Pedagógica”, sendo ambos reservados para pesquisa em outro momento, por gerarem resultados muito genéricos que não atendem aos critérios propostos neste trabalho.

Dos 17 trabalhos encontrados por meio do uso do descritor “Programa Especial de Formação Pedagógica”, 15 são dissertações e 2 são teses. Destes, foram descartados 6 trabalhos por não coadunarem com o tema proposto neste estudo. Ficaram, então, 11 trabalhos para análise, dos quais 1 tese e 10 dissertações.

Em relação ao descritor “Formação Pedagógica” AND “Instituto Federal”, do total dos 50 trabalhos, dos quais 5 são teses e 45 dissertações, foram descartados 48 trabalhos por não tratarem do tema proposto, reduzindo o conjunto de análise para 2 dissertações, as quais, somadas aos 11 trabalhos do primeiro descritor, resultou em 13 produções científicas que tratam do tema analisado, a saber: Programas Especiais de Formação Pedagógica, sendo, desses, 12 dissertações e 1 tese.

Observou-se nos trabalhos descartados para a análise a prevalência de temas como Educação inclusiva, Identidade docente, Cultura docente, a construção da docência, dentre outros. A relação completa dos temas encontra-se ao final do texto, no Apêndice I.

As 13 produções (12 dissertações e 1 tese) que foram analisadas encontram-se relacionadas Quadro 6, a seguir. Cada tipo de produção (tese e dissertações) está classificada pela autoria, título, ano, instituição.

Quadro 4 — Produções Científicas sobre Programa Especial de Formação pedagógica

Tipo de produção	ANO	Autor/a	Título	Programa/IES
Tese	2004	Simão, Maria Fernanda	Entre o pensado e o construído: um estudo sobre o Curso de Formação de Docentes do CEFET-MG	Educação/ Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Dissertação	2005	Prates, Roberta Vecchi	A formação didático-pedagógica do professor do ensino técnico: programa especial de formação pedagógica	Educação Agrícola/ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

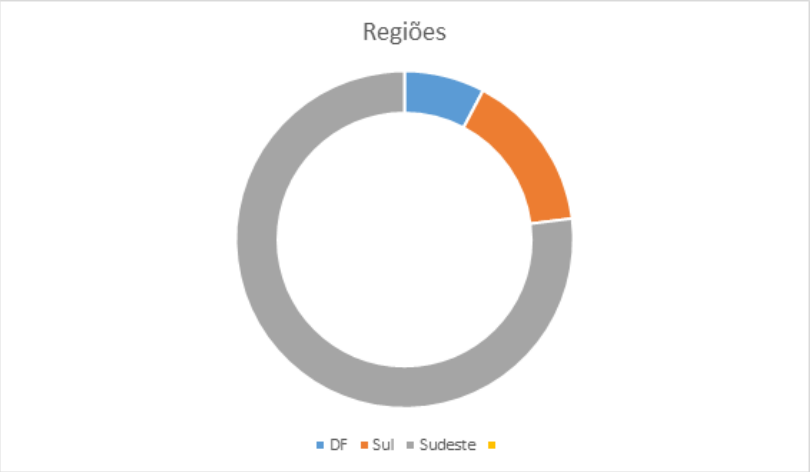
Tipo de produção	ANO	Autor/a	Título	Programa/IES
	2009	Macieira, Daniel de Souza	Limites e possibilidades da formação inicial de professores da educação profissional através do programa especial de formação pedagógica de docentes, segundo as representações de seus egressos	Educação Tecnológica/ Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG
	2010	Claudino, Jane Carla	Formação de professores para a educação técnica de nível médio – análise do programa especial de formação pedagógica da UTFPR	Tecnologia/ Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Tipo de produção	**ANO**	**Autor/a**	**Título**	**Programa/IES**
Dissertação	2013	Soares, Juliana de Souza	Políticas para Educação Profissional: Um Estudo de Caso Sobre o Programa Especial de Formação Pedagógica de Docente em uma Instituição de Ensino Técnico de Belo Horizonte	Educação/ Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
	2013	Feitoza, Neuza Maria de Souza	Representações sociais dos alunos do Programa Especial de Formação Pedagógica: um estudo sobre a formação docente de professores, que já são professores	Educação/ Universidade Metodista de São Paulo
	2014	Faria, Vanessa Piedade Gontijo	Políticas Públicas para a Educação Profissional: estudo da formação/profissionalização e do trabalho do professor do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes	Educação/ Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
	2015	Remor, Clóvis Ricardo	Formar-se para ensinar na educação profissional, científica e tecnológica: experiência de um Instituto Federal	Educação/ Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – C. Marília
	2015	Rodrigues, Marcela Rubim Schwab	Formar-se para ensinar na educação profissional, científica e tecnológica: experiência de um Instituto Federal	Educação/ Universidade de Brasília
	2015	Matté, Ângela Rosina Alexius	O Ensino de Didática no Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR – Medianeira-PR, de 2005 a 2012	Educação/ Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília
	2017	Miranda, Pauline Vielmo	A formação pedagógica dos professores do ensino técnico: para além da instrução	Educação/ Universidade Federal de Santa Maria

Tipo de produção	ANO	Autor/a	Título	Programa/IES
	2017	Barbosa, Valdete dos Reis	A dimensão étnico-racial na formação de professores: a reestruturação do Programa Especial de Formação Pedagógica de docentes do CEFET-MG à luz da resolução 02/2015 do Conselho Nacional de Educação	Educação Tecnológica/ CEFET-MG
	2018	Júnior, José Ferrari	A educação profissional técnica de nível médio: visão dos Professores sobre um Programa Especial de formação Pedagógica de formação continuada na modalidade EAD	Educação/ Universidade Federal de São Carlos

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da CAPES, BDTD/IBCT, em setembro de 2021.

Analisando os dados encontrados, quanto às regiões do país onde os trabalhos foram defendidos, 1 é do Distrito Federal, 2 são da Região Sul e 10 são da região sudeste.

Figura 2 — Distribuição das produções por região



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da CAPES, BDTD/IBCT, em setembro de 2021.

É provável que a concentração de programas de pós-graduação nas regiões Sul e Sudeste justifique a maior incidência de produções nessas regiões, o que, conforme defende Moraes (2013, p. 13), precisaria ser superada por meio da expansão dos programas:

> Políticas indutoras para que este nível de ensino seja equiparado em todas as regiões do país são visivelmente necessárias, com ênfase na maioria das mesorregiões interioranas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Nesse sentido, estudos de distribuição geográfica em escala mesorregional demonstram de forma mais precisa os grandes

> vazios e os potenciais de expansão da Pós-Graduação, colaborando para novas diretrizes educacionais.

Os estudos foram publicados entre os anos de 2003 a 2018. Historicamente, nesse período, o Brasil passou por significativas mudanças no cenário político.

Sobre o percurso metodológico dos estudos em análise, a pesquisa qualitativa foi a abordagem adotada em todos os trabalhos, sendo que um deles utilizou a denominação da pesquisa quali-quanti.

Sobre o tipo de pesquisa, 6 dos 13 trabalhos são Estudo de Caso, 1 se definiu como Pesquisa Descritiva, 2 como Pesquisa Exploratória, 2 como Pesquisa de Campo e 1 pesquisa se definiu como documental. Quanto aos instrumentos, 9 trabalhos usaram a entrevista, 8 trabalhos usaram questionários, 1 usou memorial descritivo e 2 usaram observação participativa. 10 dos 13 trabalhos indicam que fizeram também a análise documental.

Quadro 5 — Tipos de pesquisa e instrumentos adotados nas produções analisadas

Método	Materialismo Histórico Dialético Estudo das Representações dos sujeitos Estudo das Representações Sociais
Abordagem	Pesquisa Qualitativa Pesquisa Quali- quanti
Tipo de Pesquisa	Pesquisa Descritiva Pesquisa Exploratória Pesquisa de Campo Pesquisa Documental
Instrumentos de Coleta	Entrevista Questionário Memorial Descritivo Observação Participativa Análise Documental

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da CAPES, BDTD/IBCT, em setembro de 2021.

No que se refere ao método, 2 pesquisas declaram estar fundamentadas no Materialismo Histórico Dialético. 1 define sua abordagem como Estudo das representações dos sujeitos e 1 se define como Estudo das Representações Sociais.

Sobre o formato dos cursos oferecidos nos Programas de formação pesquisados, 1 é uma Especialização em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Os demais programas habilitam os egressos para a

docência de disciplinas que integram as quatro séries finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Ensino Profissional.

As conclusões das pesquisas sobre os Programas Especiais de Formação Pedagógica, ofertados para professores não licenciados, indicam o predomínio de cursos com uma formação aligeirada, emergencial, provisória, que não prioriza a formação para a educação profissional, mesmo quando os programas são ofertados por instituições de ensino profissionalizante, como declara Claudino (2010, p. 126), “O referido Programa não atende às necessidades de formação de docentes para atuar na educação profissional e tecnológica adequada à formação humana integral”.

Outra questão apontada é que os cursos são procurados por graduados de diversas áreas, visando à ampliação do currículo para melhorar o ingresso no mercado de trabalho, sem necessariamente estarem envolvidos com a docência. Remor (2015) aponta esta situação em suas conclusões e essa problemática, também é detalhada por Simão (2004, p. 107):

> O curso pesquisado, tem deixado de se direcionar, especificamente, para o magistério no ensino profissional, pois passou a contemplar, também, a formação de docentes para as disciplinas do ensino médio e das séries finais do ensino fundamental, adequando-se ao Decreto nº 2208/97. O Curso acabou perdendo a sua identidade. A prioridade dos alunos não é o magistério, centra-se na busca de uma requalificação profissional.

Miranda (2017) conclui que os professores bacharéis, entrevistados, na condição de alunos, parecem que não perceberam a importância do curso e este foi relegado a segundo plano, quando comparado a outras atividades desenvolvidas paralelas ao curso, como, por exemplo, mestrados e doutorados. Para Feitoza (2013), os egressos do curso manifestaram insegurança sobre a legitimidade da licenciatura obtida por meio da complementação pedagógica e, consequentemente, sobre sua inserção profissional no sistema educacional.

Parte dos estudos trazem, em suas conclusões, a informação de que os cursos pesquisados reproduzem o modelo tecnicista de educação. Segundo os autores, os cursos informam sobre as teorias pedagógicas, mas não tratam sobre os fundamentos da EPT. Para Macieira (2009), o Programa de formação estudado sofre influência do modelo de competências, está pautado na racionalidade técnica e oferece uma contribuição parcial na construção da identidade docente dos egressos.

Mesmo valorizando os conhecimentos obtidos no Programa, os egressos manifestam empenho apenas em favor da sua formação específica. Remor (2015) também aponta que a proposta didático-pedagógica de formação parece não se afastar do modelo de predominância de conteúdos culturais-cognitivos. Nesse mesmo sentido, Miranda (2017) indica que o curso pesquisado mostrou uma formação tradicional e com pouca abordagem da Educação Profissional.

Soares (2013) concluiu que, mesmo apresentando alguns problemas, o Programa de formação pesquisado é comprometido com a busca de uma formação consistente. Porém, reconhece que a capacitação dos profissionais para a EPT vem ocorrendo de maneira fragmentada e com investimentos insuficientes por parte do poder público.

Faria (2014) pesquisou o perfil dos professores que atuam no programa de formação e concluiu que estes possuem elevado nível de formação acadêmica, estão satisfeitos com os salários (só 1 manifestou o contrário), possuem bom entrosamento com os pares, estão satisfeitos com a infraestrutura da instituição, possuem autonomia na realização da prática docente, bom relacionamento com o público do Programa, entre outros. Evidenciou que há uma satisfação no exercício da profissão e que essa satisfação, por sua vez, repercute em uma prática motivada e motivadora.

Rodrigues (2015) pesquisou o curso de Especialização para a Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica e, ao final da pesquisa, foi proposto um produto técnico, visando à superação das fragilidades apontadas pelos sujeitos e pela pesquisadora, também coordenadora do curso. Destacou a abordagem incipiente da EPT dentre os conteúdos trabalhados; estranheza na docência para docentes integrantes da mesma equipe; resistência dos cursistas no aceite da contribuição da formação pedagógica para o saber docente, concluindo que a formação é aligeirada para atuação na EPT.

Matté (2015) pesquisou quais saberes tidos como propriamente da Didática foram constituindo as disciplinas que integraram o Programa de Formação e concluiu que precisam ser fomentadas as discussões sobre o dilema vivido pela formação de professores no Brasil, quanto à fragmentação com a qual muitas estruturas curriculares são vivenciadas, e sobre a Didática, para a proposição de soluções voltadas ao seu ensino no presente.

Barbosa (2017) pesquisou como as questões étnico-raciais estavam sendo contempladas na reforma curricular do Programa Especial de Formação Pedagógica e concluiu que os (as) entrevistados (as) reconhecem a importância que envolve a abordagem da temática étnico-racial nos cursos de formação docente e em relação às ações institucionais, no entanto, destacou que há uma tendência de concentrar a discussão da temática das relações étnico-raciais em uma única disciplina.

Júnior (2018) investigou e analisou a visão que os professores de um Programa de Formação no formato EaD têm sobre a formação continuada intermediada por um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), e buscou discutir as potencialidades e as fragilidades de uma formação continuada na modalidade a distância. Em suas conclusões, destacou que a potencialidade mais ressaltada pelos professores foi a possibilidade de utilizar, em suas aulas, as estratégias metodológicas abordadas durante o curso e as principais vantagens citadas foram a flexibilidade e a gestão do tempo. Já as desvantagens foram a falta de suporte por parte da tutoria, a avaliação e o caráter impessoal de um curso na modalidade EaD. Além disso, houve relatos sobre a contribuição dos saberes da formação profissional na prática docente.

A análise das teses e dissertações arquivadas no catálogo da CAPES e no BDTD/IBICT referentes aos cursos de formação pedagógica para professores não licenciados da EPT evidenciam o caráter de emergencialidade, provisoriedade e descontinuidade presente na formação de professores, o que ratifica a importância de pesquisar o curso ofertado pelo IFBA, buscando identificar seu processo de elaboração, implantação e implementação.

4 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO IFBA: O CURSO DE LICENCIATURA EM EPT

Nesta seção apresentaremos o Curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica, sua proposta pedagógica, metodológica e avaliativa. Na sequência, serão apresentadas as discussões acerca dos dados levantados com os participantes dos diferentes grupos (elaboradores, tutores, coordenadores e professores formadores) buscando a compreensão dos percursos de elaboração, implantação e implementação do curso.

4.1 O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO

O Curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica foi ofertado pelo IFBA no período de 2018 a 2020, na forma de Programa Especial de formação Pedagógica com o objetivo de habilitar para o exercício da docência da Educação Profissional o professor não licenciado, portador de diploma de formação inicial em Bacharelado ou Curso Superior em tecnologia. O curso foi elaborado em conformidade com a Lei 9394/1996 e de acordo com a Resolução CNE/CP nº 02/1015, a qual prevê que:

> Art. 14. Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de **caráter emergencial e provisório**, ofertados a portadores de diplomas de curso superior, formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida (BRASIL, 2015, grifos nossos).

A oferta se deu na modalidade de Educação a Distância, oferecido pela coordenação institucional da Universidade Aberta do Brasil (UAB/IFBA) em parceria com a diretoria de educação a distância da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Sobre a oferta de vagas de seus cursos, a UAB define que “Do total de vagas, 20% são destinadas a professores em exercício da rede pública federal, estadual ou municipal. As demais vagas serão distribuídas pelo público geral e entre a ampla concorrência e reserva de vagas” (IFBA, 2020, *on-line*). Tal determinação justifica que o curso de Licenciatura em EPT não tenha sido ofertado exclusivamente para o público do IFBA.

Inicialmente, o curso foi planejado como oportunidade de formação de seu próprio quadro docente que, segundo dados da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), era composto por 1.337 professores, sendo 699 bacharéis ou tecnólogos e 638 licenciados atuantes na educação básica, técnica e tecnológica, em todos os níveis e modalidades de ensino (IFBA, 2017). A Tabela 3, adiante, apresenta o quantitativo de bacharéis e licenciados por *campus* do IFBA

Tabela 3 — Quantidade de bacharéis e licenciados por *campus*

CAMPUS	Total	Bacharelado	Licenciatura
Barreiras	85	43	42
Brumado	16	14	2
Camaçari	63	31	32
Euclides da Cunha	0	0	0
Eunápolis	81	46	35
Feira de Santana	22	10	12
Ilhéus	39	18	21
Irecê	35	20	15
Jacobina	42	26	16
Jequié	39	19	20
Juazeiro	22	10	12
Lauro de Freitas	3	1	2
Paulo Afonso	60	37	23
Porto Seguro	63	38	25
Salvador	412	199	213
Santo Amaro	60	30	30
Santo Antônio de Jesus	0	0	0
Seabra	27	13	14
Simões Filho	68	44	24
Ubaitaba	1	1	0
Valença	65	24	41
Vitória da Conquista	134	75	59
TOTAL		**699**	**638**

Fonte: PROEN-DSUP (2016).

Os dados evidenciam que mais de 52% dos docentes em atividade não possuíam a formação pedagógica exigida por lei, que é a licenciatura na área de atuação. Porém, diante da exigência de reserva de vagas da UAB, o público-alvo foi ampliado, tomando uma abrangência de áreas que não estavam previstas no planejamento inicial do curso, conforme indica o objetivo expresso no Projeto Pedagógico:

> 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 (IFBA, 2017, p. 13).

Após a experiência vivenciada no curso, ocorreu uma reformulação do PPC. Nesta, o objetivo do curso é alterado e o público-alvo deixa de ser o ocupante efetivo da carreira EBTT e passa a ser o profissional graduado, não licenciado que atua ou deseja atuar como docente. A versão final define o seguinte objetivo para o curso:

> O Curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica tem como objetivo habilitar para o exercício da docência, profissionais não licenciados, portadores de diploma de nível superior, que atuam ou desejam atuar na área de sua formação inicial em cursos de nível médio, de graduação tecnológica, bacharelados ou equivalentes, na forma da lei, possibilitando percursos formativos que integrem: estudos de formação geral, interdisciplinares e do campo educacional; estudos de formação científica, pedagógica e curricular; e estudos integradores, com articulação entre os saberes disciplinares, experienciais e extra-curriculares (IFBA, 2020, p. 20).

Nesse sentido, foi pertinente averiguar, com a equipe de elaboração, questões como: o que motivou a alteração do PPC? As mudanças foram feitas pela mesma equipe que elaborou a primeira versão? Quais discussões permearam essa mudança? A alteração influenciou no reconhecimento do curso pelo MEC?

A duração do curso foi de 18 meses, com oferecimento de 250 vagas totais. Segundo a chamada do Edital Proen 01/2018, as vagas seriam distribuídas em nove polos, conforme a Tabela 4, a seguir:

Tabela 4 — Distribuição de vagas por Polo

POLO	Professor IFBA	Professor IF Baiano	Demanda Social	Total de vagas
Brumado	13	05	07	**25**
Camaçari	15	06	09	**30**
Euclides da Cunha	13	05	07	**25**
Ilhéus	13	05	07	**25**
Irecê	13	05	07	**25**
Paulo Afonso	13	05	07	**25**
Salvador	20	08	12	**40**
Seabra	13	05	07	**25**
Vitória da conquista	15	06	09	**30**
	TOTAL			**250**

Fonte: Edital PROEN nº 01/2018 IFBA (2018).

A distribuição de vagas nos polos foi alterada, de acordo com a lista final de matriculados, conforme representado na Tabela 5, adiante:

Tabela 5 — Distribuição de Matrículas e Concluintes

Polo	Matrículas	Concluintes/ Total por polo	Concluintes EBTT/IFBA
Brumado	9	6	4
Camaçari	24	13	5
Euclides da Cunha	21	4	0
Ilhéus	26	6	1
Irecê	6	2	1
Paulo Afonso	19	8	3
Salvador	100	30	6
Seabra	14	2	1
Vitória da Conquista	33	20	1
Total:	252	91	22

Fonte: Dados extraídos do SUAP (Suap.ifba.edu.br)

A seleção dos candidatos aptos à matrícula seguiu o critério estabelecido no edital que era a análise de uma carta de intenção escrita pelo candidato, explicitando sua formação, conhecimentos, experiências e apresentando suas expectativas em relação à formação pedagógica e à prática docente. Ao final do período dos 18 meses, 91 pessoas concluíram o curso. Destes, 22 (vinte e dois) eram docentes EBTT, lotados em diferentes *campi* do IFBA.

4.1.1 A equipe de elaboração

Para elaboração do curso, a PROEN formou uma comissão de servidoras com 9 (nove) participantes, sendo docentes EBTT e Técnicos Administrativos em Educação (TAE) lotados em diferentes *campi* do IFBA.

Foram entrevistadas duas representantes da equipe de elaboração. (E1) explicou que as primeiras discussões se deram no sentido de enfatizar a necessidade de formação dos professores do IFBA que, em sua maioria, não possuía a licenciatura como requerido pela legislação. A PROEN realizou uma escuta sensível junto aos docentes para identificar as principais necessidades de formação apontadas pelos professores e os resultados da pesquisa foram objeto de discussão pela equipe de elaboração.

Identificamos que, embora constando no PPC como parte da equipe elaboradora, (E2) não contribuiu com a escrita do texto ou participou de sua revisão conforme entrevista:

> *Essa comissão… nem todos os participantes trabalharam na elaboração do documento. Então, assim... eu não escrevi nenhuma das linhas que aí estão, do documento do projeto. Muito embora meu nome esteja como comissão. Na verdade, assim, isso não aconteceu. O projeto foi materializado pelos técnicos na PROEN.*

Segundo (E2), ocorreram duas reuniões na Reitoria para discutir a oferta do curso. Nas ocasiões, foi apresentado o resultado da pesquisa de escuta ativa que indicava a necessidade da oferta do curso e foram apresentados os modelos dos cursos que já aconteciam em outros IFs, a exemplo do IFAM.

> *Nós demos andamento a algumas discussões iniciadas, mas esses dois momentos foi o que podemos definir como estratégia para que os técnicos pudessem se debruçar mais na elaboração do texto escrito (E2, informação vebal).*

Em relação à elaboração, esta foi a participação de (E2), pois quando teve novo contato com o curso, este já estava estruturado e com o PPC pronto.

Segundo (E1), desde o início, o curso foi pensado no formato semipresencial para oportunizar a participação dos professores que precisavam conciliar a jornada de trabalho com o curso. O IFBA já estava autorizado a ofertar cursos pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) e, em 2017, começou as primeiras licenciaturas no formato EaD.

As licenciaturas em EaD (física, matemática e computação) estavam funcionando pela UAB, com financiamento da CAPES e houve a possibilidade de inserir o curso no edital que já estava em andamento. Assim, o curso foi adaptado para cumprir as exigências da UAB e da CAPES. Dentre as mudanças necessárias, estava a definição do público, que não poderia ficar restrito aos professores do IFBA, sendo necessária oferta de vagas de pelo menos 25% para demanda externa. Na prática, o público do IFBA não alcançou os 75% de vagas e a maioria dos cursistas vinha de áreas diversas, sem experiência com a docência, o que motivou mudanças no PPC e na organização dos estágios.

4.2 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

O desenho curricular do curso de Licenciatura em EPT, segundo o PPC, tomou como referência os núcleos de formação dispostos no artigo 14 da Resolução CNE/CEB nº 02/2015:

> 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.

O Quadro 6, a seguir, apresenta a distribuição dos componentes curriculares por núcleo do curso de Licenciatura em EPT.

Quadro 6 — Distribuição dos componentes curriculares por núcleo

NÚCLEO	Componente	Carga horária
Núcleo de Estudos de Formação Geral	OEB: pensando a educação profissional	60h
	Gestão em educação	60h
	Fundamentos da Educação	60h
	Currículo e a prática do professor EBTT	45h
	Educação e contemporaneidade: cenários da prática do professor EBTT	30h
	Libras	60h
	Educação inclusiva	45h
	O contexto do curso: introdução a EAD	30h
Total		**390h**
Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos das Áreas de Atuação Profissional	Práxis Pedagógica do professor EBTT	60h
	Avaliação do processo ensino-aprendizagem na Educação Profissional	45h
	Tecnologias aplicadas a Educação	30h
	Tópicos Especiais em Educação	45h
	Pesquisa em Educação (TCC/Projeto de Intervenção)	30h
	Atividade em exercício do Ciclo Um	100h
	Atividade em exercício do Ciclo Dois	100h
	Atividade em exercício do Ciclo Três	100h
Total		**510h**
Núcleo de Estudos Integradores Para Enriquecimento Curricular	ACC	200h
Total		**200h**
CH total do curso		**1100h**

Fonte: PPC (2017).

A carga horária total do curso, de 1100 (mil e cem) horas, foi 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, além de atividades curriculares complementares.

4.2.1 A estrutura Metodológica

A metodologia proposta no PPC é de uma abordagem sociointeracionista que compreende

> a construção do conhecimento como uma ação rica quando realizada entre sujeitos (professores cursistas, professores dos componentes curriculares, tutores presenciais e a distância, coordenador) e mediada pelos elementos tecnológicos (IFBA/PPC, 2017, p. 25).

O curso foi estruturado em ambiente virtual de aprendizagem, por meio da utilização da plataforma *Moodle*. Estavam previstos 2 (dois) encontros presenciais, por Ciclo, nos polos regionais.

A mediação pedagógica contou com os seguintes sujeitos: tutores presenciais e a distância, professores formadores a distância com formação em pedagogia e professores a distância com formação na área específica na área de graduação inicial dos cursistas, coordenador de curso e coordenador de tutoria.

Conforme a proposta do curso, cada polo deveria contar com um tutor para suporte aos cursistas, tirando dúvidas que surgissem sobre as disciplinas e sobre o processo avaliativo, tanto no ambiente virtual, quanto nos encontros presenciais que ocorreriam a cada final de disciplina. O representante da coordenação (C1) declarou em entrevista que

> *Os tutores tiveram um papel importantíssimo nesse momento, um papel de muita proximidade e articulação tanto no ambiente virtual como de forma presencial nos polos. Então, assim, eu acho que nesse curso os tutores tiveram uma atuação importantíssima na articulação com as equipes, com as reuniões* (C1, informação verbal).

Os professores declararam que tiveram autonomia para definir a metodologia de trabalho no ambiente virtual. Procuravam utilizar as ferramentas mais simples para facilitar a aprendizagem, visto que nem todos dominavam as ferramentas da

tecnologia. Porém, destacaram a falta de suporte por parte da instituição para produção das aulas.

4.2.1.1 A metodologia no formato EaD

Formação pedagógica é um termo polissêmico e amplamente divulgado. No senso comum, ele é reconhecido como sendo a instrumentalização que o docente precisaria ter para o desenvolvimento de “competências e habilidades” para o desempenho da ação docente. Atualmente, a oferta de cursos de formação continuada na modalidade do Ensino a distância (EaD) tem sido predominante.

Segundo Giolo (2008), a LDB concedeu estatuto de maioridade para a EaD, quando em seu artigo 8º, além de garantir o incentivo do poder público, ampliou o seu espaço de atuação para todos os níveis e modalidades. O autor também discute que o perfil dado pela legislação e conduzido, inicialmente, pelo setor público, que era de uma atividade complementar para subsidiar a educação, foi substituído pela expansão agressiva do setor privado na disputa pelo mercado educacional. O foco de expansão da EaD na iniciativa privada se deu especialmente no Ensino Superior e aproveitando a forte demanda de formação de professores da educação básica expressa pela determinação do §4 do artigo 87 da LDB: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996, *on-line*).

No final dos anos 1990 e início dos anos 2000, houve uma crescente procura por cursos superiores por parte de professores que já atuavam na docência, temendo não poder continuar a exercer a profissão (MORORÓ, 2022). Segundo os dados do Censo da Educação Superior do INEP, no período de 2000 a 2006, houve um aumento de 1.000% no credenciamento de instituições privadas para ofertar a EaD.

Atualmente, os cursos de formação pedagógica no formato EaD são amplamente ofertados por instituições privadas, com chamadas atrativas ao público que possui diploma de bacharel ou tecnólogo para ter a habilitação de ser professor. Há um destaque para o pouco tempo de formação e para a garantia de reconhecimento da licenciatura pelo MEC. Apesar de divulgar que o curso será feito em pouco tempo, prometem “sólida formação docente”. Nesse contexto, fica

evidenciado o caráter mercadológico que a educação tem ocupado, principalmente em relação à formação de professores.

O deslocamento da formação de professores para fora das universidades, ofertada de forma aligeirada no formato EaD e por instituições privadas, em que os interesses econômicos se sobrepõem aos educacionais, está em conformidade com a lógica estabelecida pelo capital. A partir da década de 1990, o Brasil passa a acelerar ações no sentido de atender exigências de organismos internacionais para se inserir no processo de globalização e competitividade. Segundo Freitas (2018), uma grande reforma empresarial da educação se instala e, nesse sentido, a educação está isolada de vínculos sociais, pois é considerada um produto a ser oferecido pela lógica do mercado. Está fortemente marcada pela padronização e se define por uma qualidade que pode ser verificada por intermédio de avaliações externas e de larga escala. Nesse contexto, a ênfase da formação docente é a geração de mão de obra eficiente que contribua para a manutenção das relações vigentes.

A expansão da EaD no Ensino Superior ocorreu, principalmente, com os cursos de licenciatura. Na esfera pública, buscou-se solucionar a falta de profissionais para a sala de aula, diminuindo custos. Segundo Filho (2015, p. 21),

> O financiamento na formação de professores via EaD é apregoado pelo governo brasileiro, em Planos Nacionais e em Leis, o que é claramente determinado pelos organismos internacionais, que possui a EaD como lócus privilegiado para a formação de professores.

O fomento da EaD no sistema público de ensino superior em nosso país veio com a instituição da Universidade Aberta do Brasil (UAB) por meio do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País" (BRASIL, 2006, *on-line*). De acordo com Silva (2011, p. 174), “A UAB cumpre o papel de articular políticas econômicas e sociais para popularizar a EaD e naturalizar a oferta de cursos superiores a distância e semipresenciais na esfera privada com lastro do governo”. A realidade confirma que ampliar o acesso à educação superior por intermédio da EaD não significa avançar no rompimento das desigualdades de formação, pois ela se mostra precarizada em muitos aspectos, com destaque para o aligeiramento da formação e análise superficial dos problemas enfrentados pela sociedade.

O Instituto Federal da Bahia iniciou as atividades de EAD pela UAB em 2007, por meio de um convênio com o Consórcio Bahia, composto por 9 (nove) instituições, todas as universidades públicas e privadas do Estado da Bahia naquele momento (Universidade do Estado da Bahia/UNEB, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB, Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC, Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS, Universidade Federal da Bahia/UFBA, Universidade Católica do Salvador/UCSAL e Universidade Salvador/UNIFACS), o Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia (IRDEB) e o Instituto Anísio Teixeira (IAT), órgão responsável, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação do Estado da Bahia (SEC), pelo Programa de Formação e Aperfeiçoamento Continuado para Professores do Estado, a quem coube a coordenação do órgão. O comitê teve como atribuição a elaboração do Programa de Formação de Professores a Distância, integrando 8 (oito) projetos de licenciaturas, submetidos à apreciação Secretaria de Ensino 11 Superior (SESU) do MEC para análise e estudo da viabilidade de autorização para implantação (VALLADARES *et al*, 2007, p. 4). Ao discorrer sobre a implantação da EaD na Bahia, Valladares (2007, p. 7) dispõe que:

> A necessidade premente de desenvolver políticas de formação docente amplas, ambiciosas e qualificadas levou o IAT a apostar na utilização de EAD como o meio mais adequado para ofertar formação docente, considerando o grande número de professores carentes de formação inicial, a vastidão do território estadual, a escassez de recursos do Tesouro Estadual para a implementação dessas políticas, além dos altos custos e imensas dificuldades operacionais para a oferta maciça de cursos na modalidade presencial.

Embora o IFBA estivesse autorizado a ofertar cursos EaD desde 2007, o primeiro edital foi apresentado em 2014 (edital DED/CAPES nº 075/2014), e teve a proposta aprovada em 2016, com um total de 750 vagas. A oferta de três cursos de licenciatura foi iniciada em 2017, nas áreas de física, computação e matemática. No final de 2017, o Curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica, na forma de Programa Especial de Formação Pedagógica, foi incluído no Edital nº 075/2014 com 250 vagas, totalizando 1000 vagas para este edital. A partir de 2018, a oferta se estendeu para mais quatro cursos de graduação: bacharelado em administração pública; licenciatura em educação física; curso superior de tecnologia

em jogos digitais; licenciatura em computação e três cursos de pós-graduação: especialização *lato sensu* no ensino de ciência — anos finais do ensino fundamental (Ciência é 10); especialização *lato sensu* em ensino da matemática: matemática na prática; especialização *lato sensu* em estudos étnicos e raciais: identidades e representação (IFBA, 2020).

O curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica, objeto desta pesquisa, iniciou sua oferta em 2018. Inicialmente, o curso foi planejado para atender à necessidade de formação do público interno, composto pelos docentes do Instituto que não possuíam licenciatura, mas passou por várias adaptações para se adequar às normas de funcionamento da UAB e da CAPES, enquanto financiadora do projeto.

Segundo relato da equipe de elaboração, a oferta deste curso, além de buscar atender à exigência da legislação de que o professor da educação básica possua licenciatura na área de atuação (Art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), buscou promover, também, a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e a qualidade dos cursos ofertados pelo IFBA.

Antes da elaboração do curso, a PROEN realizou uma pesquisa com os docentes, baseada na escuta sensível. A equipe identificou que, embora os docentes possuíssem altos índices de qualificação por meio dos bacharelados, (especializações, mestrados, doutorados e pós-doutorados), a questão pedagógica nem sempre avançava de forma satisfatória. Algumas respostas à pesquisa responsabilizavam o estudante ou o tipo de processo seletivo da instituição pelo fracasso escolar. (E1) descreve:

> *Tivemos professores dizendo que eram doutores, pós-doutores e não tinham problema. O problema estava no aluno. A aula dele era maravilhosa e o grande problema estava no processo seletivo que deixava entrar qualquer um*.

Os participantes da pesquisa identificaram a necessidade de que o curso discutisse questões relativas à avaliação de aprendizagem, planejamento, metodologia, sobre a inclusão e, até mesmo, o conhecimento mais aprofundado sobre o Instituto federal, em específico, sobre a Educação Profissional em geral.

Pesquisando os programas que já existiam em outros institutos, a equipe de elaboração verificou que para os docentes que já possuíam mais de dez anos de atividade, havia o Certifique, um programa do governo que havia mudado de nome.

Conforme explica (E1):

> *Cria-se um Edital e o professor que passar pela seleção atendendo todos os requisitos recebe o certificado de licenciado. Ele ganha esse certificado baseado na experiência e atuação dele na Educação profissional e tecnológica.*

Porém, o Instituto optou por fazer um curso de Licenciatura no formato de Programa Especial de Formação Pedagógica, de acordo com a Resolução nº 02/2015, buscando atender, até mesmo, os docentes com pouco tempo de atividade.

O formato do curso foi pensado como semipresencial, desde o início, "*para alcançar os professores que estando em sala de aula trabalhando têm limitação de tempo para fazer um curso todo presencial" (*E1*).* Considerando que o IFBA já estava com três licenciaturas em andamento pela UAB, a equipe da PROEN conseguiu acordo para incluir o Curso no mesmo edital, aproveitando o financiamento da CAPES.

Dentre as reestruturações que o projeto inicial do curso passou para adequação às normas de funcionamento da UAB e da CAPES, a equipe destacou a oferta de vagas que não poderia ser exclusiva para os professores do IFBA.

A UAB exige uma reserva de 25% das vagas para uma demanda social. O Edital foi lançado conforme esta norma, porém, um novo problema surgiu diante da baixa adesão dos professores do IFBA que não preencheram os 75% de vagas restantes.

> A gente fez um curso para o professor do IFBA e a maioria dos inscritos era de *pessoas de fora. A gente não teve preocupação de limitar determinadas áreas. Tivemos gente de biblioteconomia, agroecologia, muita gente de outras áreas. T*ivemos que reestruturar para pensar o estágio, como dar esse suporte (E1, informação verbal).

A ampliação das vagas para o público externo também implicou na matrícula de cursistas que não tinham nenhuma experiência com a sala de aula ou com a educação profissional. Segundo o entrevistado (T2), *"A maioria dos matriculados tinha como meta melhorar o currículo ampliando as possibilidades de*

empregabilidade" (T2). Segundo a coordenação, isso foi difícil, pois o professor, ainda que externo à instituição, mas que já atua como docente, consegue fazer os estudos significando a prática pedagógica, o que era a proposta do curso.

Outras alterações foram necessárias, como a mudança na proposta de ciclos que correspondem aos semestres e incluiriam as vivências como estágio. Para a CAPES, o componente de estágio precisa aparecer de forma explícita no currículo do curso. O Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) também precisou ser adequado, sendo a ele atribuída carga horária específica no horário, e alterando o número de alunos por professor formador. Caso a instituição não fizesse as adequações exigidas, isso poderia implicar em alterações nas bolsas recebidas.

Para além das adaptações já citadas, e que estão voltadas para os processos de elaboração e implantação do curso, as entrevistas apontaram várias dificuldades no processo de sua implementação, sobretudo no que se refere às condições materiais de trabalho. Como discute Valladares (2007, p. 6),

> [...] possuir o credenciamento, embora paradoxal, não significa necessariamente possuir uma infra-estrutura adequada para realizar cursos na modalidade a distância tais como: servidores robustos, sistema de vídeo e teleconferência, servidores qualificados para sustentar os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), dentre outros insumos necessários.

Houve questionamento sobre até que ponto o IFBA de fato se compromete com a EaD para além do seu fomento. O entrevistado (P1) fez questão de salientar que *"Fomento é um edital que começa e termina, não é pra vida toda"*. O entrevistado chamou a atenção de que diferentemente de outras instituições que trabalham com esta modalidade, o IFBA não tem uma Pró-Reitoria ou uma coordenação de educação a distância:

> *É uma questão o IFBA não ter uma gerência de EaD, uma diretoria dentro da PROEN. Qual o lugar da EaD dentro da instituição? Porque a EaD em 2017 não é mais novidade em canto nenhum* (P1, informação verbal).

A entrevistada (E1) referenda essa questão quando salienta que dos vinte e dois *campi* do IFBA, apenas quatro possuem diretoria de EaD: *"A EaD tem esse problema e até hoje a gente não tem uma institucionalização da EaD".*

Todas as equipes entrevistadas destacaram a precarização do trabalho na EaD do IFBA, advinda da falta de condições materiais. O tamanho reduzido das equipes foi indicado como um problema muito relevante, uma vez que implicou em uma sobreposição de funções. Foi comum que uma mesma pessoa atuasse como coordenação, tutoria, professor formador e tivesse que resolver problemas que não estariam, conforme o PPC, voltadas para sua função*: "Nós não tínhamos uma equipe formada. Eu fazia, pra mim, mais do que a função contratada, na realidade" (*T3).

Também foi apontado o excesso de trabalho pelo fato de o curso estar acontecendo ao mesmo tempo em nove cidades que abarcavam o público-alvo das cidades circunvizinhas, porém, com a mesma equipe itinerante de coordenação para atender às demandas presenciais: "*Chego a dizer que a gente sentia que não era um curso. Era como se estivéssemos rodando nove cursos*" (C2). Além da sobrecarga de trabalho, a falta de preparo do ambiente virtual com as ferramentas necessárias para atender ao proposto no PPC também dificultou o processo. As adequações foram acontecendo com o curso já em andamento. Também houve destaque para as dificuldades de registro dos estudantes, pois as matrículas não eram feitas pela UAB, mas pelos setores de registro dos *campi* que recebiam os polos e a comunicação sobre documentação, listagem de aprovados e informações sobre as matrículas ficou prejudicada.

Os estudos sobre a EaD apontam que uma questão muito relevante nesta modalidade se refere à fragmentação do trabalho docente em razão da divisão que ele sofre. O trabalho é produzido em partes e estas nem sempre se comunicam. Os estudos de Mill (2002), por exemplo, apontam que embora o trabalho na EaD se apresente de forma coletiva e colaborativa, este se mostra fragmentado porque cada parte das atividades é desenvolvida por um profissional diferente, embora possa haver sobreposição de funções. O autor lembra que a estrutura organizacional utilizada na EaD remete aos modelos taylorista e fordista de organização do trabalho, reproduzindo o modelo do trabalho industrial no espaço educacional.

Mill (2002) se refere ao coletivo de trabalhadores responsáveis pelo ensino-aprendizagem dentro de um curso EaD como *polidocentes*. O autor discute que as atividades de ensino desenvolvidas a distância não possuem característica de aula no sentido tradicional, portanto, desenvolveu o conceito de *polidocência*. De acordo

com as pesquisas do autor, os trabalhadores da EaD que compõem a polidocência se organizam em alguns grupos: Coordenação da unidade de EaD; Coordenação pedagógica; Coordenação de tecnologia; Coordenação de curso; Coordenação de disciplina (Professor “conteudista” ou formador); Tutores (a distância e presenciais) e o grupo de técnicos e monitores. O autor destaca que neste formato um trabalhador pode exercer várias funções, representando o acúmulo de atividades.

O grupo de polidocentes, segundo Mill (2002), tem como principais membros o docente coordenador de disciplina (professor formador) e o tutor. O primeiro é o responsável pelo *como,* o *quando*, e o *que* deve ser feito e nem sempre o tutor é convidado a participar deste processo.

Sobre as diferenças entre a docência e a tutoria, Lima e Mill (2013) realizaram uma pesquisa que indicou que as tarefas atribuídas ao professor não fazem menção à necessidade de ele manter um diálogo direto com os estudantes. O contato pode até acontecer, mas este compromisso não está claro como uma atividade do docente coordenador. O contato pode ser feito de forma genérica e não individualizada. Esta tarefa é destinada ao tutor e é esperado que ele faça a intermediação entre o aluno e o conteúdo, ficando mais próximo que o docente coordenador dos alunos e do processo de ensino-aprendizagem. É ainda seu compromisso auxiliar e apoiar o professor formador. Santos (2020) alerta para a necessidade de debater sobre esse novo profissional denominado tutor, observando as relações de trabalho, a fragmentação das funções, os regimes contratuais, as horas excessivas de trabalho e o trabalho em regime parcial, que provoca, muitas vezes, a necessidade de dois ou mais empregos, levando o trabalhador a uma jornada dupla.

No curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica pesquisado, a realidade dos professores formadores e tutores se aproxima das conclusões dos autores até aqui apresentados. A seguir, trazemos um quadro descritivo das funções destes dois grupos (Quadro 10), conforme o PPC do curso. Esclarecemos que na primeira versão do PPC, construída em 2017, a tutoria se dividia em dois tipos: presencial e a distância. Porém, na implementação do curso esta função foi desenvolvida pelo mesmo profissional, com algumas exceções. Na segunda versão do PPC, elaborada em 2020, para avaliação do curso, não aparece mais a divisão na categoria Tutor.

Quadro 7 — Atribuições do Professor formador e do Tutor

Curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica	
Atribuições do Professor Formador	**Atribuições do Tutor**
Produzir material didático, definindo atividades interativas do processo de ensino-aprendizagem para sua disciplina	Acompanhar e intervir nas atividades *online* propostas e avaliar os trabalhos dos alunos
Discutir e elaborar o plano de curso do componente curricular	Atender aos questionamentos dos alunos e auxiliá-los no desenvolvimento das atividades e da consecução dos objetivos do curso
Interagir com o grupo de trabalho multidisciplinar para a proposição de suporte multimidiáticos para o componente curricular	Estabelecer contato direto com os demais sujeitos do processo de mediação para troca de informações, experiências e solução de problemas
Sugerir uma agenda de trabalho para nortear a interação e a dedicação dos alunos	Articular a participação dos estudantes do curso em eventos *online*
Propor atividades a distância que favoreçam a autonomia e a colaboração visando à aprendizagem entre os sujeitos	Fomentar condições para que os estudantes possam organizar os seus estudos, com a formação de grupos de estudos *online*, caminhando em direção à construção de comunidades de aprendizagens *online*
Desenhar a estrutura de avaliação para seu componente curricular, contemplando avaliações presenciais e a distância	Interagir com o professor formador da disciplina e com o coordenador de tutoria.
Interagir com os tutores e com coordenador de tutoria, nos casos em que isso seja necessário	Participar dos encontros presenciais nos Polos Regionais Presenciais
Participar das atividades presenciais previstas nos Polos, caso seja necessário	

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base no PPC do Curso, versão 2020.

Nas entrevistas com os professores formadores do curso, estes declararam ter grande autonomia para estruturação das disciplinas desde o desenho didático, definição da metodologia e dos instrumentos avaliativos a serem utilizados. O docente decidia quais interfaces de interação seriam utilizadas e fazia toda a edição do AVA, alimentava o sistema, abrindo e fechando as atividades. Nesse sentido, destacou-se alguma dificuldade, pois o professor nem sempre dominava o *Moodle*, ambiente virtual utilizado pelo IFBA, como declara (P1): *"Não é uma coisa simples, pois não somos da área de TI"*. Uma professora destacou que procurava as

interfaces mais simples do *Moodle* para não criar dificuldades nem para o estudante, nem para o tutor.

Embora o professor formador contasse com essa autonomia de planejamento, o relato foi de que enfrentaram muitas dificuldades, no que diz respeito ao suporte por parte da instituição para produção das videoaulas. (P1) declara que *"durante o curso houve muitos fatores que desmotivaram, que levavam a gente a entristecer porque você quer fazer aquilo top, mas não tem recurso pra fazer"*. Embora nas atribuições do professor formador conste "Interagir com o grupo de trabalho multidisciplinar para a proposição de suportes multimidiáticos para o componente curricular", a realidade do curso foi de uma equipe reduzida, composta pela coordenação do curso, coordenação da UAB, coordenação de tutoria e um editor de *Moodle* que, segundo os professores, não pode ser considerada uma equipe multidisciplinar. O relato era de que as aulas tinham que ser gravadas no próprio celular do professor e que mesmo o IFBA tendo uma TV, só no final do curso foi possível gravar um vídeo no estúdio:

> *Tinha que ser aulas amadoras, gravadas com meu celular. Como é que o instituto tem uma TV e não está à disposição da EaD? Pra mim era inconcebível que esta estrutura não estivesse à disposição da EaD (*P1, informação verbal).

Apesar das dificuldades, o relato comum era de satisfação por ter feito parte do curso, por entender a importância deste para a formação de professores, especialmente os da instituição que ainda não possuíam a licenciatura: *"É muito gratificante ver o profissional experiente, com 20 anos de docência, mas que não tinha a licenciatura, se colocando nesse lugar e indo fazer o curso" (*P1, informação verbal).

As entrevistadas do grupo da tutoria declaram imensa sobrecarga de atividades que superou as expectativas que tinham quando decidiram participar do curso.

> *Tinha que acompanhar o trabalho desse professor formador e tinha que tirar todas as dúvidas dos estudantes. Eles tinham dúvidas em relação ao conteúdo do componente, ao formato da atividade, então era o tutor que fazia todo esse trabalho. Então acabava que era um trabalho muito extenso. Eu percebi logo no primeiro componente curricular. Eu senti que era muito esforço que tinha que fazer porque*

> *a gente tinha que estudar para poder acompanhar mesmo* (T1, informação verbal).

Os entrevistados (T1) e (T2) dividiram a tutoria em um dos polos, pois a sobrecarga de atividades superou a expectativa de (T1) que, inicialmente, faria a tutoria *on-line* e presencial, mas solicitou saída do curso porque o excesso de trabalho exigia disponibilizar mais tempo que o previsto. A coordenação do curso propôs a divisão do trabalho com outro tutor para que (T1) não se desligasse da tutoria.

Em relação à avaliação da aprendizagem, o professor formador definia os instrumentos e deixava para o tutor uma "chave de correção" com os critérios a serem considerados na avaliação: *"Quando não há um planejamento adequado do professor formador e a estruturação na disciplina de modo que o tutor compreenda o que é que o professor formador quer fazer, isso se torna um fator complicador"* (P1, informação verbal).

O principal objetivo do planejamento de (P1) era que os professores e as pessoas que não eram professores compreendessem a ementa da disciplina e aprendessem os conceitos que a disciplina trazia. Para tanto, buscava que as atividades fossem relevantes sem ficar explorando atividades com grau elevado de dificuldade.

Em se tratando da interação do professor formador com os estudantes nesse processo avaliativo, havia uma limitação, pois quem interagia com o estudante era o tutor que era responsável por monitorar a entrega e corrigir as atividades. A docente (P1) declarou: *"só tive interação maior com os estudantes no TCC, porque na estrutura do curso quem tinha maior contato era o tutor, era ele que estava na ponta"*.

Os tutores entrevistados nesta pesquisa destacaram as dificuldades que envolveram as avaliações. Sobre estas, disseram que além de orientar os estudantes, ainda corrigiam todas as atividades que eram propostas pelos professores formadores e lançavam as notas no *Moodle*. Porém, para além da sobrecarga do trabalho, a questão da falta de autonomia para propor ou modificar as atividades foi destacada como uma das maiores dificuldades. (T2) relata que como é docente, com ampla formação pedagógica e acostumada a exercer o seu papel na sala de aula presencial com independência, foi complicado ser "enquadrada" no processo como tutora:

> *É difícil você não propor uma atividade, não lecionar a aula e avaliar a atividade. O tutor não tem autonomia docente pra nada. A gente como que só vem conferir o que está sendo feito. Isso me angustiava muito!* (T2, informação verbal).

Diante desse processo de avaliação, também houve questionamento sobre os instrumentos avaliativos. Nem sempre o professor formador tinha a dimensão das atividades e estas ficavam desproporcionais. (T2) relatou que os alunos se queixavam muito do modelo de avaliação presencial e da repetição do mesmo tipo de instrumento avaliativo que requeria apresentações em grupo. A falta de contato com o professor formador, também era uma queixa que os estudantes faziam nos encontros presenciais. Até mesmo os tutores sentiam falta desse contato, visto que a interação dos tutores ocorria mais com a coordenação.

Apesar de todas as dificuldades relatadas, os tutores viam a participação dos estudantes como muito positiva. Por se tratar de uma segunda graduação, os estudantes estavam mais maduros e cumpriam as atividades com muita responsabilidade, demonstrando interesse e autonomia diante do proposto. Porém, a maioria não tinha nenhuma experiência como docente e sentia muita dificuldade para relacionar os componentes com o ensino e com a EPT. Ainda assim, os perfis profissionais muito diferentes enriqueciam as discussões e agregavam na formação do grupo.

Sobre a participação dos cursistas que eram servidores do IFBA, (T3) declara que

> *Não é só a instituição aplicar um artigo da lei. Ela precisa criar estratégias institucionais para que o servidor tenha condições mentais e tempo para conseguir iniciar, desenvolver e concluir o curso* (T3, informação verbal).

Para esse entrevistado, o excesso de trabalho do professor bacharel foi um dos entraves para seu envolvimento com o curso, pois alguns começaram, mas desistiram antes de concluir.

A ausência do público do IFBA foi questionada por todos os entrevistados. (T2), por exemplo, referindo-se à participação, com conclusão, de apenas um docente do IFBA no polo que trabalhou, comenta que:

> *porque o tempo avança, a história avança e a educação avança junto. O professor precisa estudar constantemente. Eu entendo que eles não acessaram isso e eu fiquei estarrecida com o baixíssimo número de professores daqui (T2, informação verbal).*

Todas as equipes declararam a importância da oferta do Curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFBA, especialmente por trazer a análise da EP como uma modalidade específica. O formato EaD de oferta do curso foi reconhecido como necessário, apesar de todas as dificuldades materiais aqui já apresentadas. Para (T2), "O ambiente virtual é uma oportunidade de estudar conciliando a demanda do trabalho". Já (P1) destaca que "*o IFBA conseguiu chegar em vários lugares, vários municípios, vários profissionais, inclusive alcançando a demanda externa"* e, com isso, cumprir o papel de formação de professores que consta na lei de sua criação. De modo geral, os entrevistados reconhecem que o curso fez parte do primeiro edital que ofertou EaD no IFBA e este pioneirismo pode explicar muitas das dificuldades enfrentadas. Porém, observam a necessidade de a instituição fazer uma reflexão sobre sua prática na busca de superar os entraves e melhorar as condições de funcionamento da EaD.

4.2.2 Procedimentos de Avaliação

Os processos de avaliação da aprendizagem estão descritos de forma resumida no PPC, indicando que a avaliação ocorrerá em conformidade com as normas acadêmicas do IFBA e que o docente responsável pelo componente curricular avaliará os estudantes de forma contínua, utilizando diversas atividades.

Segundo os professores formadores, havia uma sistemática definida quanto ao número de avaliações, mas o formato e os critérios ficavam a cargo de cada professor, de acordo com o desenho didático que ele definisse para sua disciplina. Os professores definiam o instrumento avaliativo e colocavam os critérios a serem avaliados pelos tutores. Nesse sentido, houve grande questionamento por parte dos tutores, pois tinham que avaliar o que não planejaram e nem sempre viam pertinência entre o que foi trabalhado e o instrumento aplicado. Porém, não tinham nenhuma autonomia para modificar o processo como pode ser observado no relato de (T2)

> *Eu como não era a professora senti muita dificuldade porque eu sempre tive autonomia na sala de aula para realizar o meu trabalho.*

> *Tanto a questão do conteúdo, quanto à questão das avaliações. Então eu vinha pra cá e eu era "enquadrada no processo". (*T2, informação verbal)

Os tutores indicaram que os alunos reclamaram da repetição da avaliação no formato de seminário que era recorrente em quase todos os componentes, tornando os encontros presenciais extensos e cansativos.

> *O professor não está conferindo ou ajudando os alunos no presencial, ele não tinha a dimensão das atividades então ficava meio desproporcional o que o professor dava na sala de aula virtual e o que sugeria como atividade... Então era muita atividade com seminário, eu achava assim, particularmente muito difícil e eles reclamavam demais, porque o tipo de avaliação era um só (*T2, informação verbal)

Também relataram a limitação dos estudantes para participar dos fóruns que faziam parte da avaliação.

Os relatos sobre como ocorreu o processo avaliativo evidenciam que a aplicação dos instrumentos avaliativos tiveram como função o encerramento do processo de cada componente, porém sem interação entre os professores formadores e os estudantes, uma vez que as apresentações das atividades, correções e devolutivas ocorreram entre cursistas e tutores.

4.2.3 O Estágio

O estágio foi proposto para ocorrer concomitante com o desenvolvimento dos Ciclos, com uma carga horária de 300 (trezentas) horas, destinando 100 (cem) horas em cada ciclo, por meio de atividades em exercício. Estas compreenderiam o acompanhamento da prática pedagógica, com a produção de um texto e acompanhamento mediante de um diário *on-line* e um seminário de práticas.

Um levantamento feito junto aos bacharéis do IFBA, indicou seis áreas específicas de formação, que são: Engenharia, Humanas, Computação, Ciências da Natureza e Ciências Sociais Aplicadas (PPC, 2020, p. 14). A proposta é que os estágios estariam acompanhados por professores a distância, dessas áreas. Considerando que a proposta de formação contida no PPC direcionava, inicialmente, o planejamento do curso para docentes ativos da carreira EBTT, mas, o público alvo foi estendido para profissionais de diversas áreas, sendo a maioria sem experiência docente, o curso precisou de adaptação para atender à demanda de estágio dos

cursistas. A entrevista com um representante da coordenação (C1) traz um indicativo de dificuldades enfrentadas em relação ao estágio:

> *o curso quando ele foi aberto o edital, era a princípio, era para docentes já no exercício. Mas, como a UAB faz exigência de ampliação de diversidade de discentes nos seus cursos, foi aberta a possibilidade. Aí, eu acho que foi um erro da instituição, abriu de forma bastante alargada sem definição dos eixos tecnológicos das quais teria competência para assumir essa formação. Então, nós tivemos profissionais de diversas formações. E isso foi um desafio dentro do curso.*

Para (C1), que além de coordenador foi professor da área de estágio, o trabalho com os cursistas bacharéis que não tinham experiência com a docência, maioria do grupo, representou uma “formação inicial de docência, no saber específico de cada área”. Diferente do perfil dos cursistas que já eram docentes da EP que fizeram um trabalho de intervenção associado ao relato da própria experiência. “Um era docente em formação e o outro ainda estava com formação inicial dentro de uma complementação pedagógica” (C1, informação verbal).

O trabalho do estágio com a intervenção didática para os cursistas que não atuavam na EP, teve uma primeira etapa de observação, já a segunda, com a intervenção didática, em que foi assumida a sala com um professor mais experiente. Isso foi um desafio, pois o IFBA não possuía docentes em exercício no campo de atuação de todos os sujeitos. Nem todas as experiências se desenvolveram em instituições escolares. Ocorreram experiências em Organizações Não-Governamentais em que o cursista fazia algum tipo de formação. “O objetivo era que essas pessoas fossem inseridas em espaços de educação profissional tecnológica que pudessem ser compatíveis com a sua formação” (C1, informação verbal).

Segundo a coordenação, a tentativa do curso era remeter os alunos a experiências de formação em EP nas áreas das quais eles tinham a primeira formação. “Queria que eles entendessem como os seus saberes profissionais poderiam ser trabalhados de forma que não fosse apenas um conteúdo prescritivo, mas sim um alinhamento do exercício profissional” (C1, informação verbal).

4.3 A EQUIPE DE COORDENAÇÃO

O curso teve um coordenador (C2) que o acompanhou do início das atividades até o momento em que os estágios seriam iniciados e a coordenação foi assumida por outro coordenador (C1). Tivemos a oportunidade de entrevistar esta equipe de coordenação.

Nos relatos iniciais, (C2) informou que o convite para coordenar o curso foi feito de forma repentina e quase concomitante com o início do curso, pois já havia sido feita a chamada para matrícula dos alunos e já estavam em andamento os editais para seleção de tutores e de professores formadores. Segundo esse coordenador, tudo aconteceu muito rápido e a formação das equipes se deu paralelamente à formação das turmas.

Um dos primeiros desafios apontados se refere ao público do curso, dado que este foi inicialmente pensado para atender aos professores do IFBA que ainda não possuíam licenciatura, mas havia uma exigência legal de que fosse aberto como demanda externa, tendo apenas uma reserva de vagas para o público interno. Assim, o público alvo foi demasiadamente ampliado com pessoas que nunca tinham atuado na sala de aula, “dificultando a concretização de um dos objetivos do curso que era ressignificar a prática pedagógica” (C2, informação verbal).

Outra dificuldade relatada foi o tamanho reduzido das equipes para dar suporte aos nove polos criados ao mesmo tempo. (C2) diz que, na prática, não estava acompanhando um único curso, pois era como se cada turma representasse um curso diferente devido às especificidades do público e das condições de cada polo.

As condições de oferta do curso no ambiente virtual também representaram uma dificuldade, visto que este não dispunha do formato completo para os componentes, conforme disposto no PPC. O curso requeria ferramentas que o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) não disponibilizava, quinze dias antes do início do curso. As dificuldades exigiam adequações do que estava previsto no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e surgiram impasses sobre quem assumiria essa responsabilidade, se a UAB/IFBA ou a Pró-reitora de Ensino (PROEN). Dúvidas sobre até onde chegava a autonomia da coordenação para propor adaptações também foram recorrentes.

Ainda na primeira etapa das entrevistas, (C2) relatou dificuldade para matrícula das turmas no início do curso, já que esta ficou sob a responsabilidade da Coordenação de Registros Escolares (CORES) dos *campi*, o que gerou dificuldade de comunicação para saber se o cursista estava regular para ser inserido no ambiente virtual. A questão de atualização dos dados dos alunos junto às CORES dos *campi*, também foi destacada por (C1), que participou ativamente do momento de avaliação do curso junto ao MEC, já no final do curso. Ele esclarece que a falta de comunicação dos registros dificultou os processos de autorização do curso.

Ainda tratando da participação da coordenação, (C1) relatou o trabalho desafiador sobre o processo de estágio e sua participação no sentido de fazer um ajuste em relação ao que estava planejado no PPC. Foi destacada a grande dificuldade em definir o eixo tecnológico em que seria feito o estágio, devido à diversificação de áreas referentes à primeira formação apresentada pelos cursistas. Tudo teve que ser feito em um espaço muito curto de tempo.

> *Nós não tínhamos docentes em exercícios no campo de atuação profissional desses sujeitos. Então assim, nós tivemos um desafio nesse curso e quando não se encontrava a área /eixo você fazia por aproximação para que as pessoas pudessem ter essa experiência de intervenção trazendo o conteúdo do seu saber profissional para a experiência didática* (C1, informação verbal).

O desafio foi inserir as pessoas em espaços de formação técnica e tecnológica, formais ou informais que propiciassem uma aproximação com a área inicial de formação para uma intervenção prática no ensino profissional. (C1) destacou que as relações entre trabalho e educação não foram trabalhadas de forma prática. “O desafio era fazer com que o saber profissional se transformasse em um saber didático para um professor da educação profissional e esse é um desafio a ser superado em uma revisão de proposta” (C1, informação verbal).

Sobre a avaliação e reconhecimento do curso pelo MEC, (C1) destaca que o curso foi muito bem avaliado: alcançou nota 4, apesar de todas as dificuldades enfrentadas. Nesse sentido, relata não compreender os impedimentos para oferta de nova turma, uma vez que o curso tem demanda e foi muito bem avaliado.

> *Os desafios que foram a implementação do primeiro, uma boa avaliação externa, admitindo que a experiência foi de implementação, mesmo com todos os seus problemas, isso é visto dentro do relatório que a gente coloca para o próprio MEC. A nota foi*

> *4, ou seja, um curso 4 não é um curso para ser extinto, é para ser revisto como um procedimento, reelaborado e criar uma outra condição de atuação para os profissionais, que tem muita demanda não só interna, mas externa né?" (C1, informação verbal).*

A entrevistada esclarece que participou da comissão que discutiu a continuação da formação pedagógica no IFBA e declarou que:

> *os caminhos apontam para oferta de cursos no formato de especialização em vez de graduação. Também é discutida uma formação pedagógica de licenciatura em rede, articulada com o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica (CONIF)* (C1, informação verbal).

O instituto estaria adequando a oferta de formação às propostas das Diretrizes Curriculares recentemente aprovadas, o que foi efetivado meses após esta entrevista com a oferta da primeira turma de formação no formato de especialização, em outubro de 2022.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O IFBA descreve em seu PPI, o compromisso com a permanente qualificação e capacitação de seus quadros: “A Instituição buscará, de modo permanente, a qualificação e a capacitação de seu quadro de pessoal e a melhoria de sua estrutura, de seus processos organizacionais e de seus programas e ações” (IFBA, 2013, p. 29). No que se refere à formação de professores, as iniciativas podem indicar ações escassas e tardias. Embora o IFBA tenha sido criado em 2008, apenas em 2018 aprovou, *ad referendum,* a Resolução nº 22, de 21 de março de 2018, que trata de sua política institucional para formação inicial e continuada de professores da educação básica e formatou o Curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica no modelo de um curso de formação pedagógica, regulamentado pela Resolução CNE/CP nº 02/2015. Esta Resolução corrigiu algumas distorções na formação de professores, com destaque para ampliação da carga horária mínima exigida para o curso de complementação pedagógica que na legislação anterior era de 540 horas de teoria e 300 horas de prática e passou para 1.100 horas.

O curso de LEPT representou um grande avanço na formação de professores da EPT uma vez que, além dos fundamentos gerais da educação, abordou especificamente os fundamentos da Educação Profissional, relacionando os conteúdos com a prática do professor EBTT. O currículo abordou componentes como: Organização da Educação Brasileira: pensando a educação profissional; Currículo e a prática do professor EBTT; Educação e contemporaneidade: cenários da prática do professor EBTT; Práxis pedagógica do Professor EBTT. Um dos propósitos iniciais do curso, em função desses componentes curriculares, era ressignificar a prática pedagógica dos professores da instituição, o que ficou prejudicado, uma vez que a mudança no público-alvo, em decorrência da exigência da UAB de oferta de vagas para o público externo, resultou em cursistas sem aproximação com a docência e sem experiência com a educação profissional.

Outra questão relevante que apareceu na pesquisa foi o formato EaD como modalidade do curso. Embora o ensino semipresencial tenha facilitado a participação dos cursistas que precisavam conciliar o trabalho com os estudos, os entrevistados indicaram que a falta de suporte tecnológico e de pessoal por parte do instituto se tornou um desafio. Os professores tiveram que preparar aulas com seus

próprios recursos e a produção de materiais mais elaborados, como vídeos, era feita de forma improvisada, pois só no final do curso puderam contar com a TV IFBA. Este foi um questionamento recorrente entre os pesquisados: como um instituto com a estrutura do IFBA se propõe a fazer EaD sem instituir coordenações de EaD nos *campi* e disponibilizar uma estrutura física operacional adequada?

Para além das condições que envolveram os recursos tecnológicos, o curso apresentou limitação quanto à estrutura de pessoal. As equipes eram muito pequenas e formadas pelas mesmas pessoas que exerciam várias funções. Aconteceu de uma mesma servidora fazer parte da equipe de elaboração, atuar como coordenadora, docente formadora e tutora. Essa sobrecarga precarizou o trabalho e fez com que alguns desistissem de participar do processo de implementação do curso, pedindo desligamento.

As condições de funcionamento da EaD na divisão do trabalho entre professores formadores e tutores também representou fragmentação da atividade docente, uma vez que ambas as funções exigiam a formação em pedagogia, mas os professores formadores definiam as interfaces de interação, preparavam as aulas, alimentavam as atividades no AVA e propunham os instrumentos avaliativos, enquanto os tutores ficavam responsáveis por esclarecer as dúvidas dos estudantes, acompanhar o desempenho dos alunos e corrigir as avaliações. Nesse formato o planejamento era feito por um sujeito e executado por outro.

Os tutores não possuíam autonomia didática ou pedagógica e desempenhavam a função de avaliar o que não planejaram, nem lecionaram, seguindo apenas um gabarito elaborado pelo professor formador. Esse formato também implicou em pouca ou nenhuma interação entre os docentes e os cursistas, posto que as ações do professor aconteciam no AVA e os encontros presenciais eram acompanhados pelos tutores. O contato com os estudantes ocorreu com professores que acompanharam TCC ou estágio.

Embora enfrentando muitos desafios e sendo descrito pelos entrevistados como um curso muito “sofrido”, este também foi avaliado como muito importante em seus efeitos. Além do IFBA estar cumprindo sua missão institucional na formação de professores da educação básica com um curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica, que tem pouca oferta pelo país, oportunizou a formação continuada de seus professores que não possuíam a formação requerida pela lei. Na

avaliação do MEC, o curso obteve o conceito quatro, em uma escala de zero a cinco, indicando a sua pertinência, relevância e qualidade.

Uma contradição encontrada nesse processo foi a descontinuação da oferta do curso, logo após a formação de sua primeira turma. Diante de toda a relevância do curso apontada pelos entrevistados e de uma avaliação tão positiva por parte do MEC, esperava-se que as dificuldades fossem superadas e, com a experiência da primeira edição, o curso se solidificasse como uma política institucional. A instituição chegou a emitir pesquisa para formação da segunda turma, porém, o processo não avançou. Segundo uma representante que fez parte da equipe de elaboração, a mudança na gestão do IFBA próxima ao processo de encerramento do curso, ocasionou a troca de equipes e essas não tiveram “braços” para conduzir as mudanças necessárias nos documentos para garantir a continuidade do financiamento da CAPES. Outro fator decisivo se refere à mudança da legislação.

A Resolução CNE/CP nº 02/2015, sob a qual o curso foi elaborado, foi substituída pela Resolução CNE/CP nº 02/2019. A Resolução CNE/CP nº 06/2012 que tratava das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica foi revogada pela Resolução CNE/CP nº 01 de 5 de janeiro de 2021, instituindo mudanças como reconhecimento de saberes e competências (Art. 47), reconhecimento do Notório Saber (Art. 54) e a admissão de instrutores para formação técnica (Art. 58). Dentre as várias mudanças na legislação, destaca-se a Resolução CNE/CP nº 01 de 06 de maio de 2022 que permite que a formação do professor, que só possua bacharelado, ocorra por intermédio de um curso de especialização, com carga horária mínima de 360 horas, acrescidas da declaração de 400 horas de prática pedagógica em docência de componentes curriculares profissionais (Incisos II e III do artigo 4º, Resolução CNE/CP nº 01/2022 (EPTNM-Formação). Segundo a entrevistada (E1), a instituição optou por ofertar a formação pedagógica nesse novo formato de especialização, admitido pela EPTNM-Formação, sendo o início da primeira turma programado para outubro de 2022.

A descontinuidade do curso de LEPT após a oferta da primeira turma e as mudanças na legislação que tratam da formação de professores coincidem com o histórico de fragmentação, emergencialidade e descontinuidade das políticas de formação de professores em nosso país.

REFERÊNCIAS

ANA, W. P. S; LEMOS, G. C. Metodologia científica: a pesquisa qualitativa nas visões de Lüdke e André. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 4, n. 12, 2018.

BARBOSA, Valdete dos Reis. **A dimensão étnico-racial na formação de professores:** a reestruturação do Programa Especial de Formação Pedagógica de docentes do CEFET-MG à luz da resolução 02/2015 do Conselho Nacional de Educação. Minas Gerais, 2017.

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: 20/09/2020.

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: 03/09/2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2/19.** 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). Brasília, DF: CNE, 2019. Disponível em http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19. Acesso em 20/06/2021.

BRASIL. **Decreto 4.877 de 11/2003**. Disciplina o processo de escolha de dirigentes no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4877.htm. Acesso em 19/09/2020.

BRASIL. **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf. Acesso em: fev. de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 4.877, de 13 de novembro de 2003**. Disciplina o processo de escolha de dirigentes no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais.. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2003. Disponível

em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Decreto_4877.pdf. Acesso em: fev. de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5154_04.pdf. Acesso em: fev. de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em: 20/09/2020.

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: 12/09/2020

BRASIL. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Congresso Nacional. Legislação Republicana Brasileira. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 03/09/2020.

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: 20/07/2020.

BRASIL. **Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm#:~:text=LEI%20No%2010.172%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202001.&text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,com%20dura%C3%A7%C3%A3o%20de%20dez%20anos.. Acesso em: fev. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 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.. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2008. Disponível em: https://www.ifsudestemg.edu.br/documentos-institucionais/pdi/legislacao/lei-no-11-892-de-29-de-dezembro-de-2008/view#:~:text=Institui%20a%20Rede%20Federal%20de,Tecnologia%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias.. Acesso em: fev. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério [...] e dá outras providências.. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm. Acesso em: fev. de 2023.

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: 15/09/2020.

BRASIL. **Lei nº 8.711, de 28 de setembro de 1993**. Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/l8711.htm. Acesso em: fev. de 2023.

BRASIL. **Lei no 8.948, de 8 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1994. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8948.htm#:~:text=LEI%20No%208.948%2C%20DE%208%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201994.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20institui%C3%A7%C3%A3o%20do,Tecnol%C3%B3gica%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias. Acesso em: fev. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Resolução 06/2012, que define as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Diário Oficial, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 setembro de 2012. p.229. Acesso em: 11/10/2020

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. **Projeto Pedagógico Institucional do IFBA**, 2013.BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria n. 412 de 17 de junho de 2021**. Diário Oficial da União. Edição 113, sessão1, página 70. Publicado em 18/06/2021.

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: 12/09/2020.

CELLARD, A. A análise documental. *In:* POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CIAVATTA, M. Política e história da educação profissional: luzes e sombras da realidade brasileira. **Cadernos De Pesquisa**, *26*(4), 30–44, (2019). https://doi.org/10.18764/2178-2229.v26n4p30-44

CIAVATTA, M., & RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos Da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. por que lutamos?/The integrated education, the polytechnic and the omnilateral education. Why do we fight?. **Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014.

CLAUDINO, Jane Carla. **Formação de professores para a educação técnica de nível médio – análise do programa especial de formação pedagógica da** UTFPR. Paraná, 2010.

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

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**. São Paulo: Cortez, 1986.

DOURADO, L. F. Formação de profissionais do magistério das educação básica: novas diretrizes e perspectivas. 2016. **Revista eca XXI**, 1_ miolo.indd. Acesso em 20/06/2021.

FARIA, Vanessa Piedade Gontijo. **Políticas Públicas para a Educação Profissional:** estudo da formação/profissionalização e do trabalho do professor do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes. Minas Gerais, 2014.

FEITOZA, Neuza Maria de Souza. **Representações sociais dos alunos do Programa Especial de Formação Pedagógica:** um estudo sobre a formação docente de professores, que já são professores. São Paulo, 2013.

FILHO, A. J. A. de **A. A EaD e a mercantilização da universidade brasileira**. Dissertação apresentada ao PPGE do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará - Fortaleza, 2015.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em Educação Matemática:** percursos teóricos e metodológicos. 3ª Edição Revisada. Campinas: Autores Associados, 2009, p. 193-206.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. 1ª ed. Expressão Pupular. São Paulo, 2018.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GIOLO, Jaime. A educação a Distância e a Formação de Professores. **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008.

GIOLO, Jaime. Educação a Distância no Brasil: a expansão vertiginosa**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**-Periódico científico editado pela ANPAE, v. 34, n. 1, p. 73-97, 2018.

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

IFBA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e**

Tecnologia da Bahia – IFBA: 2020 - 2024. Disponível em: https://portal.ifba.edu.br/institucional/documento/documentos-institucionais>. Acesso em: março; de 2022.

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

IFBA. 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.

JÚNIOR, José Ferrari. **A educação profissional técnica de nível médio:** visão dos Professores sobre um Programa Especial de formação Pedagógica de formação continuada na modalidade EAD. São Paulo, 2018.

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

KUENZER, Acácia Zeneida. GRABOWSK, Gabriel. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 297-318, jan/jun. 2006. http://www.perspectiva.ufc.br

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas [1985] 2003.

LIMA, Denise; MILL, Daniel. Reflexões sobre autonomia e limitações nas relações polidocentes na educação a distância. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, [*S. l.*], 25 jun. 2013.

MACHADO, L. R. de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, *[S. l.]*, v. 1, n. 1, p. 8–22, 2015. DOI: 10.15628/rbept.2008.2862. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br

MACIEIRA, Daniel de Souza. **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**. Minas Gerais, 2009.

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

MATTÉ, Ângela Rosina Alexius. **O Ensino de Didática no Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR – Medianeira-PR, de 2005 a 2012**. São Paulo, 2015.

MAY, Tim. **Pesquisa social:** questões, métodos e processos. Trad. Carlos Alberto Silveira Netto Soares. - 3.ed. - Porto Alegre: Artmed, 2004.

MILL, D. **Estudos sobre processos de trabalho em educação a distância mediada por tecnologias da informação e da comunicação.** Belo Horizonte: FAE/UFMG. 2002. 193p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

MIRANDA, Pauline Vielmo. **A formação pedagógica dos professores do ensino técnico**: para além da instrução. Rio Grande do Sul: 2017.

MORAES, Maria Helena Machado de. **Mapeamento da Pós-Graduação em Educação em escala mesorregional:** estudo cientométrico dos indicadores sociais e da produção científica. Rio Grande, 2013.

MORORÓ, L. P. Pesquisa avaliativa e política de formação de professores: considerações metodológicas. *In:* MORORÓ, L. P., COUTO, M. E. S., and ASSIS, R. A. M., orgs. **Notas teórico metodológicas de pesquisas em educação:** concepções e trajetórias [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017, pp. 55-74. ISBN: 978-85-7455-493-8. Disponível em: http://books.scielo.org/id/yjxdq/epub/mororo-9788574554938.epub. Acesso em: fev. De 2023

MORORÓ, Leila Pio. **Política de Formação de Professores em Debate:** As contradições se estabelecem. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2022.

MOURA, Dante Henrique. Trabalho e formação docente na educação profissional. 1ª ed. **Coleção formação pedagógica**. Curitiba, 2014.

NETTO, J. P. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Mudanças no mundo do trabalho: Acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 40-62, abr. 2000.

PEREIRA, Cláudio Wilson dos Santos. **Política e concepção de formação de professores nos cursos de licenciatura dos Institutos Federais**. Vitória da Conquista, 2017.

PRATES, Roberta Vecchi. **A formação didático-pedagógica do professor do ensino técnico:** programa especial de formação pedagógica. Rio de Janeiro, 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. O trabalho e a educação: implicações para a produção do conhecimento em educação profissional*. In:* MOURA, Dante Henrique, (organizador). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

REMOR, Clóvis Ricardo. **Formar-se para ensinar na educação profissional, científica e tecnológica:** experiência de um Instituto Federal. São Paulo, 2015.

RODRIGUES, Gildeny de Almeida. **O curso de formação pedagógica dos professores da educação profissional:** análise do programa do Instituto Federal da Bahia (IFBA). Vitória da Conquista, 2022. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

RODRIGUES, Marcela Rubim Schwab. **Formar-se para ensinar na educação profissional, científica e tecnológica:** experiência de um Instituto Federal. Brasília, 2015.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petropólis, RJ: Vozes, 2010.

SALES, Paula Elizabeth Nogueira e OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Políticas de educação profissional no Brasil: trajetórias, impasses e perspectivas. *In:* **Cultura, saberes e práticas:** memórias e histórias da Educação Profissional. São Paulo: Centro Paulo Sousa, 2011.

SANTOS, Alexandra da Silva. **O trabalho do tutor da EaD: aproximações e distanciamentos do trabalho do docente da educação presencial.** Rio de Janeiro, 2020. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Revista Poíesis Pedagógica**. Catalão-GO, v.9, n.1, p. 07-19, 2011.

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

SILVA, S. A da. **Educação à Distância e Universidade Aberta do Brasil: quando a mercantilização do ensino e a precarização da docência alcançam um novo ápice?** Fortaleza, 2011.Tese de doutorado - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

SIMÃO, Maria Fernanda. **Entre o pensado e o construído: um estudo sobre o Curso de Formação de Docentes do CEFET-MG**. Minas Gerais, 2004.

SOARES, Juliana de Souza. **Políticas para Educação Profissional:** Um Estudo de Caso Sobre o Programa Especial de Formação Pedagógica de Docente em uma Instituição de Ensino Técnico de Belo Horizonte. Minas Gerais, 2013.

SOUZA, Renan Arjona de. **O significado social dos cursos de licenciatura do campus Nova Iguaçu da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro para a Baixada Fluminense.** Rio de Janeiro, 2016.

VALLADARES, J. S. de O. **Consórcio:** estratégia de implementação de políticas públicas em EaD, maio de 2007.

APÊNDICES

Apêndice I — Quadro das produções localizadas por temas

Quadro A - Temas dos trabalhos descartados no descritor “Programa Especial de Formação Pedagógica”

Temas	Quantidade
Identidade	2
Atendentes de Desenvolvimento Infantil	1
Análise da cultura docente	1
Total	4

Quadro B - Temas dos trabalhos descartados no descritor “Formação Pedagógica” AND “Instituto Federal”

Temas	Quantidade
A construção dos saberes pedagógicos de professores EPT de um Instituto	1
A Prática Pedagógica do Docente da Disciplina Educação Física no Instituto Federal Fluminense Campus Centro	1
A questão agrária e a educação agrícola: estudo de caso no Campus Vitória de Santo Antão do Instituto Federal de Pernambuco	1
O corpo do docente na formação pedagógica em saúde - estudo socioclínico institucional das práticas dos docentes de enfermagem	1
Percepções do aluno adolescente sobre a saúde na escola: Uma perspectiva Merleupontiana	1
Obesidade Na Adolescência: A Interdisciplinaridade Como Estratégia De Promoção Da Saúde	1
Análise das percepções de docentes da EPT acerca dos programas de formação pedagógica em suas carreiras (Obs: Não estudou um curso de formação, mas sim a visão dos professores sobre o assunto)	1
Educação inclusiva no ensino superior para alunos surdos: resistências e desafios	1
Perspectivas de docentes bacharéis sobre a inclusão de pessoas com deficiência: o caso do Instituto Federal de	1

Sergipe- Campus Lagarto	
O impacto da formação pedagógica (ou falta dela) no desempenho dos professores da área técnica do Instituto Federal do Amapá –IFAP	2
A influência da formação pedagógica na prática dos docentes. (Obs: Não estudou um curso de formação, mas sim a legislação e investigou a visão dos professores sobre o assunto)	1
Quais os aspectos da constituição de ser professor da educação profissional e os saberes docentes que influenciam esse processo?	1
A relação teoria e prática no curso de Licenciatura em Física ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	1
A formação influencia a prática do professor EBTT?	1
Raízes de uma trajetória docente no âmbito de ser mulher (Licenciatura em Física)	1
A Avaliação no Instituto Federal do Paraná, Campus Umuarama: Limites, Impasses, Desafios sobre o Processo Ensino-Aprendizagem	1
Identificar os programas de formação continuada realizados institucionalmente	1
A constituição da docência dos professores do Curso Superior de Tecnologia em Saneamento Ambiental do Ifes Campus Colatina	1
Investigar, compreender e avaliar se os programas que versam sobre a formação continuada e as capacitações permanentes geridas pela assessoria pedagógica do IFPA contribuem para a formação dos professores bacharéis do Curso de Bacharelado em Engenharia Agronômica do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFPA	1
O político e o pedagógico: análise das enunciações dos docentes e dos discentes do curso Técnico em Agropecuária	1
Currículo, Epistemologia e Formação Docente em Química: uma abordagem histórico social	1
O programa de apoio à formação estudantil no ensino médio integrado do IFRN/CNAT: vivenciando transformações pelo trabalho como princípio educativo	1

Políticas Públicas de Educação a Distância na Formação de Professores de Matemática	1
O ensino em enfermagem: dimensões política, pedagógica e perfil docente na formação profissionalizante	1
Compreender como professores bacharéis, que não obtiveram nenhuma formação pedagógica nas suas formações iniciais, constituem suas identidades profissionais como docentes	1
A formação continuada de professores da educação profissional e tecnológica: a experiência do IFPR - Campus Telêmaco Borba (Não tem perfil de complementação por Licenciatura)	1
Prática pedagógica e formação dos professores da educação profissional na relação com concepções e princípios do Proeja	1
A prática curricular dos professores do curso superior de Tecnologia em Controle de Obras do IFMT	1
Docência na educação profissional e tecnológica: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na Rede Federal (Formação específica)	1
Análise da visão dos professores bacharéis sobre a dimensão profissional da docência e as interfaces entre a formação profissional e a atuação docente	1
O trabalho docente no ensino básico, técnico e tecnológico: o caso do IF Sudeste MG - Campus Rio Pomba	1
Como me tornei professor: os saberes experienciais docentes e as histórias de vida de professores não-licenciados	1
Investigar e compreender como o Programa de Formação e Capacitação Continuada contribuiu para a formação e o desenvolvimento profissional dos professores de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFC – campus Rio do Sul	1
A aprendizagem da avaliação em seus três níveis em um curso de licenciatura (Letras/Espanhol) de um Instituto Federal : desafios e possibilidades	1
Pressupostos políticos que norteiam a concepção da formação de professores do Instituto Federal do Tocantins, a partir da investigação dos caminhos que induziram a implantação dos cursos de licenciatura nessa instituição	1
A prática pedagógica de professores do Instituto Federal de Pernambuco na qual se usam dispositivos móveis	1

Influência da formação pedagógica na prática do docente de EPT (Não estuda nenhuma formação específica)	1
A implementação da educação profissional no IFPA - campus Santarém: implicações na formação do técnico em agropecuária	1
Quais são as dificuldades e os desafios teórico-pedagógicos encontrados pelos bacharéis-professores da área de Telecomunicações do IF-SC	1
A profissionalidade do bacharel docente da educação profissional e tecnológica no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - Campus Paracatu	1
EFETIVIDADE SOCIAL E PEDAGÓGICA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: Análise de sua implantação no Instituto Federal Goiano	1
Investiga as concepções dos idealizadores de um curso de formação de professores na área das Ciências da Natureza com cunho inovador e interdisciplinar	1
Analisa a exigência de formação pedagógica para os professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente que atuam nos cursos técnicos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma integrada e suas repercussões para a prática pedagógica	1
Representações sociais de professores do Ensino Técnico Integrado ao Médio do IFPB sobre formação docente	1
Os saberes docentes construídos ao longo do processo formativo do Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), na modalidade EaD	1
Um estudo da expansão da educação superior no IFPB: desafios institucionais e alcance social	1
Os sentidos atribuídos ao trabalho e a prática docente em Educação Profissional e Tecnológica	1
Total	48

Apêndice II — Roteiros de Entrevistas

I – **Roteiros de Entrevistas: Equipe de Elaboração do Curso (PPC: 9 elaboradores/ Entrevistar 2)**

Sou Lucineide Rodrigues Santos Brito, mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, na linha de pesquisa Política Pública Educacional, sob orientação da Professora Dra Leila Pio Mororó. A pesquisa que estou desenvolvendo tem como objetivo. Analisar o processo de elaboração, implantação e implementação do Curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica do IFBA (2018 – 2020). Assim, gostaria de contar com sua colaboração, no sentido de responder às questões dispostas a seguir. Sua participação é muito importante, pois auxiliará na compreensão das contribuições do curso, podendo sugerir elementos de reflexão a serem considerados na formação do(da) docente da Educação Profissional. A entrevista é sigilosa, a gravação dependerá de sua autorização e ocorrerá após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A utilização das informações será para fins exclusivos da pesquisa.

Dados do entrevistado: Formação/ Vínculo com a instituição

1. Como foi definida a composição da equipe de elaboração do curso?
2. Qual a motivação inicial para criação do curso?
3. Quais ideias e/ou conceitos sobre a formação de professores estavam presentes?
4. Quais os modelos e o formato de curso que foram discutidos?
5. Como definiram quais componentes seriam privilegiados?
6. Havia consenso na equipe sobre as definições de metodologia e avaliação?
7. Quais os principais debates que permearam o processo de elaboração?

II _ Roteiros de Entrevistas: Professor do Curso (PPC: 13 pedagogos e 24 de área específica, 1 Libras. Entrevistar 2)

Sou Lucineide Rodrigues Santos Brito, mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, na linha de pesquisa Política Pública Educacional, sob orientação da Professora Dra Leila Pio Mororó. A pesquisa que estou desenvolvendo tem como objetivo Analisar o processo de elaboração, implantação e implementação do Curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica do IFBA (2018 – 2020). Assim, gostaria de contar com sua colaboração, no sentido de responder às questões dispostas a seguir. Sua participação é muito importante, pois auxiliará na compreensão das contribuições do curso, podendo sugerir elementos de reflexão a serem considerados na formação do(da) docente da Educação Profissional. A entrevista é sigilosa, a gravação dependerá de sua autorização e ocorrerá após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A utilização das informações será para fins exclusivos da pesquisa.

Dados do entrevistado: Formação/ Vínculo com a instituição/ Função no curso

1. Como foi feita a seleção dos professores?
2. Segundo o PPC do curso, a elaboração do *plano de curso da disciplina*, a produção do *material didático* e a definição de *atividades interativas* eram atribuição de cada professor. Como ocorreu esse processo?
3. Como se deu a interação com o grupo de trabalho multidisciplinar?
4. Sobre o formato da formação docente através do Ensino a Distância, mediado pela tecnologia e internet, quais as facilidades e dificuldades enfrentadas?
5. Como avalia a participação dos estudantes (autonomia, interação e dedicação ao curso)?
6. Sob o seu ponto de vista, quais os principais desafios enfrentados tanto de ordem institucional, quanto de ordem pedagógica durante o funcionamento do curso?

III _ Roteiros de Entrevistas: Tutor do Curso (PPC: 9 tutores presenciais e 9 tutores a distância. Entrevistar 2)

Sou Lucineide Rodrigues Santos Brito, mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, na linha de pesquisa Política Pública Educacional, sob orientação da Professora Dra Leila Pio Mororó. A pesquisa que estou desenvolvendo tem como objetivo Analisar o processo de elaboração, implantação e implementação do Curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica do IFBA (2018 – 2020). Assim, gostaria de contar com sua colaboração, no sentido de responder às questões dispostas a seguir. Sua participação é muito importante, pois auxiliará na compreensão das contribuições do curso, podendo sugerir elementos de reflexão a serem considerados na formação do(da) docente da Educação Profissional. A entrevista é sigilosa, a gravação dependerá de sua autorização e ocorrerá após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A utilização das informações será para fins exclusivos da pesquisa.

Dados do entrevistado: Formação/ Vínculo com a instituição/ Função no curso

Tutor a distância

1. Como ocorreu a seleção de tutores?
2. Conforme o PPC do curso, as funções dos tutores a distância incluíam *acompanhar e intervir nas atividades* online propostas e *avaliar os trabalhos* dos alunos. Como ocorreu esse processo?
3. Sobre o formato da formação docente através do Ensino a Distância, mediado pela tecnologia e internet, o que considerou como sendo facilidades e dificuldades enfrentadas?
4. Como avalia a participação dos estudantes no sentido da autonomia, interação e dedicação ao curso?
5. Como ocorreu a interação com os tutores presenciais?
6. Como ocorreu a interação com os professores formadores?
7. Houve coordenação de tutoria? Como ocorreu?
8. Sob o seu ponto de vista, quais os principais desafios enfrentados, tanto de ordem institucional quanto de ordem pedagógica, durante o funcionamento do curso?

IV _ Roteiros de Entrevistas: Coordenador (PPC: 1 coordenador do curso e 1 coordenador de tutoria. Entrevistar 1)

Sou Lucineide Rodrigues Santos Brito, mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, na linha de pesquisa Política Pública Educacional, sob orientação da Professora Dra Leila Pio Mororó. A pesquisa que estou desenvolvendo tem como objetivo Analisar o processo de elaboração, implantação e implementação do Curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica do IFBA (2018 – 2020). Assim, gostaria de contar com sua colaboração, no sentido de responder às questões dispostas a seguir. Sua participação é muito importante, pois auxiliará na compreensão das contribuições do curso, podendo sugerir elementos de reflexão a serem considerados na formação do(da) docente da Educação Profissional. A entrevista é sigilosa, a gravação dependerá de sua autorização e ocorrerá após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A utilização das informações será para fins exclusivos da pesquisa.

Dados do entrevistado: Formação/ Vínculo com a instituição/

1. Como você percebe a diferença entre o que foi planejado e o que se aplicou na realidade?
2. O conteúdo trabalhado se caracterizou como satisfatório?
3. O tempo disponibilizado para o curso foi suficiente ou deveria ter sido diferente?
4. Como fluiu a relação entre professores formadores, tutores e cursistas?
5. A metodologia prevista se mostrou adequada para formar o profissional que se almejava?
6. Conforme o PPC do curso uma das atribuições do Coordenador de curso era propor estratégias de permanência de alunos em potencial evasão. Como ocorreu esse processo?

Apêndice III — Termo De Consentimento Livre E Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

CONVIDAMOS o(a) senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar de uma pesquisa científica.
Por favor, leia este documento com bastante atenção e, se você estiver de acordo, rubrique as primeiras páginas e assine na linha "Assinatura do participante", no ponto 8.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?
1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Lucineide Rodrigues Santos Brito
1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: Leila Pio Mororó

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA
Formação Pedagógica: Análise do Curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica do IFBA (2018-2020)
2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):
Estudar a formação de professores da educação profissional é de grande relevância uma vez que as políticas para esta formação, em nosso país, são marcadas por ações descontínuas e de emergencialidade. Compreender como se deu o curso ofertado pelo IFBA, uma instituição de significativa importância para a formação profissional de jovens e adultos no estado da Bahia, pode indicar os caminhos que a formação de professores vem percorrendo.
2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

Nosso objetivo com esta pesquisa é analisar o processo de elaboração, implantação e implementação do Curso de licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica do IFBA (2018-2020.

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

O(a) participante da pesquisa será entrevistado(a) pela pesquisadora e responderá em torno de 6 a 8 perguntas de acordo com o roteiro que será previamente encaminhado para conhecimento do(a) participante. Como a entrevista é semiestruturada poderão surgir novas questões tanto por parte da pesquisadora, quanto por iniciativa do(a) participante.

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

Considerando que a maioria dos(as) participantes da pesquisa residem em diferentes municípios da Bahia, as entrevistas ocorrerão, predominantemente, no formato remoto. Utilizaremos a plataforma digital Google Meet. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) será assinado e encaminhado digitalmente para os participantes entrevistados por meio remoto. Os(as) participantes que residem em Vitória da Conquista poderão optar pela entrevista presencial e, nesse caso, o local será acordado com a pesquisadora. A data e o horário de cada entrevista serão marcados de acordo com a disponibilidade do(a) participante.

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

30 minutos

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

1. A participação na pesquisa implica em riscos mínimos, como a identificação do(a) respondente e/ou o desconforto ao responder alguma das questões propostas. Para minimizar estes riscos e manter o sigilo utilizaremos códigos para os participantes de acordo com o grupo que pertencem. Por exemplo: para a equipe de Elaboração será utilizado E1, E2, E3; para a equipe de Coordenação: C1, C2; para a equipe de Tutores: T1, T2, T3; para a equipe de Professores: P1, P2.

2. Outro risco possível, seria o desconforto diante de algum dos questionamentos feitos pela pesquisadora. Nesse sentido, o(a) participante terá total liberdade para responder ou não, questões que provoquem constrangimento, memórias ou sensações desagradáveis.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Após a transcrição das entrevistas, estas serão encaminhadas para apreciação da pessoa entrevistada que avaliará se quer indicar a retirada de qualquer parte que julgar inconveniente para publicação.
As gravações das entrevistas ficarão disponíveis apenas em arquivos pessoais da pesquisadora, sendo retiradas do armazenamento em nuvens. Os dados coletados serão usados estritamente para fins de pesquisa.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):
Esta pesquisa poderá contribuir para compreensão de como a formação de professores da Educação Profissional está ocorrendo em nosso país/estado, podendo indicar convergências e contradições do processo.
5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):
A análise de como ocorreu a elaboração, implantação e implementação do Curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica do IFBA poderá contribuir como fonte para outras pesquisas científicas. Também poderá contribuir para

aperfeiçoamento de propostas de formação a partir da experiência observada no curso analisado.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?
R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.
6.2. Mas e se você acabar gastando dinheiro só para participar da pesquisa?
R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.
6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Voce pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à
universidade.
6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)
R: Não. Você só precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.
6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?
R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.
6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?
R: Nenhum.
6.7. O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa?
R: Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.
6.8. Os participantes não ficam expostos publicamente?
R: Em geral, não. O(A) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou

não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.

6.9. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.

6.10. Qual a “lei” que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Há, também uma cartilha específica para tratar sobre os direitos dos participantes. Todos esses documento podem ser encontrados no nosso site (www2.uesb.br/comitedeetica).

6.11. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: Lucineide Rodrigues Santos Brito

Endereço: Avenida Sérgio Vieira de Melo, nº3150, Zabelê. Vitória da Conquista - BA. CEP: 45.078-300.

Fone: (77) 3426 4210 / E-mail: lucineiderbrito@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

☐ em participar do presente estudo;

☐ com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Local,

Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)

Impressão Digital
(Se for o caso)

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

LOCAL, Clique aqui para inserir uma data.

Assinatura do(a) pesquisador

Apêndice IV — Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: ANÁLISE DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO IFBA (2018 - 2020)

Pesquisador: LUCINEIDE RODRIGUES SANTOS BRITO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 59887222.5.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.776.487

Apresentação do Projeto:

"Esta pesquisa se propõe a analisar as contribuições do curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal da Bahia - IFBA em 2018, na prática de professores dainstituição, egressos do curso. Os instrumentos serão aplicados em formato remoto. A perspectiva deanálise será a análise crítica da realidade a partir do materialismo histórico-dialético. Partiremos do contexto histórico, buscando compreender os condicionantes dessa realidade, as contradições que a permeiam e possíveis mediações que podem alterá-la. A compreensão de como a formação de professores vem acontecendo em nosso país e do contexto em que o IFBA passa a implementar um curso de formação docente, entendendo a concepção de sociedade, de educação e de sujeito que estão presentes em sua constituição. [...] Por isso, vemos a importância de investigar os efeitos deste curso de formação de professores da educação profissional no IFBA na docência, de forma a identificar seus avanços, retrocessose possíveis contribuições. Inicialmente, faz-se necessária uma revisão bibliográfica sobre a política de formação de professores da

educação profissional em nosso país, no contexto da educação básica. Na categoria de conteúdo, buscaremos compreender conceitos como formação pedagógica e docência. Na análise do curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica, serão consultados os documentos institucionais do IFBA, no intuito de identificar a proposta de formação docente contida no curso. Serão analisados aspectos como: objetivos, perfil do egresso, organização curricular, procedimentos metodológicos e procedimentos de avaliação. Os registros institucionais também serão consultados a fim de mapear o perfil de formação dos(as) docentes que lecionam nos cursos do Ensino Técnico Profissionalizante Integrados ao Ensino Médio, nos campi que tiveram docentes matriculados(as) no curso. Buscaremos identificar quantos(as) dos que têm bacharelado se inscreveram no curso de formação, quantos(as) o concluíram e quais dificuldades enfrentaram. Nesse sentido, serão aplicados questionários com os(as) docentes participantes do curso. Na sequência, serão coletados dados a partir da aplicação de questionários com todos os docentes do IFBA egressos do curso e entrevistas semiestruturadas com 3 a 5 docentes concluintes, de campus diferentes, buscando identificar quais as contribuições do curso em sua docência. Nesta categoria empírica analisaremos o que mudou (e se mudou) quanto às concepções sobre a atividade docente, sua relação com o discente e quanto ao domínio de conteúdos pedagógicos envolvendo metodologia, sistemática de avaliação e planejamento (possibilidades de integração/interdisciplinaridade) do componente lecionado com os demais componentes do currículo".

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:
Analisar o processo de elaboração, implantação e implementação do Curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica do IFBA (2018 – 2020).
Objetivo Secundário:
Analisar a estrutura curricular do curso: componentes curriculares, metodologia, sistemática de avaliação;
Identificar junto aos elaboradores do curso quais ideias, concepções sobre a formação de professores da Educação Técnica e Tecnológica-ETT circulavam entre eles/elas;
Analisar os documentos institucionais de implantação do curso (tais como portarias e editais);
Identificar sob o ponto de vista dos professores e tutores que atuaram no curso os principais desafios enfrentados.
Identificar junto à coordenação como se deu o processo de implementação do curso.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Riscos: A participação na pesquisa implica em riscos mínimos, como a identificação do(a) respondente e/ou o desconforto ao responder alguma das questões propostas. Para minimizar estes riscos e manter o sigilo utilizaremos códigos para os participantes de acordo com o grupo que pertencem. Por exemplo: para a equipe de Elaboração será utilizado E1, E2, E3; para a equipe de Coordenação: C1, C2; para a equipe de Tutores: T1, T2, T3; para a equipe de Professores: P1, P2. Outrorisco possível, seria o desconforto diante de algum dos questionamentos feitos pela pesquisadora. Nesse sentido, o(a) participante terá total liberdade para responder ou não, questões que provoquem constrangimento, memórias ou sensações desagradáveis. Após a transcrição das entrevistas, estas serão encaminhadas para apreciação da pessoa entrevistada, que avaliará se quer indicar a retirada de qualquer parte que julgar inconveniente para publicação. As gravações das entrevistas ficarão disponíveis apenas em arquivos pessoais da pesquisadora, sendo retiradas do armazenamento em nuvens. Os dados coletados serão usados estritamente para fins de pesquisa

Benefícios: Esta pesquisa poderá contribuir para compreensão de como a formação de professores da Educação Profissional está ocorrendo em nosso país/estado, podendo indicar convergências e contradições do processo. A análise de como ocorreu a elaboração, implantação e implementação do Curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica do IFBA poderá contribuir como fonte para outras pesquisas científicas. Também poderá contribuir para aperfeiçoamento de propostas de formação a partir da experiência observada no curso analisado.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto de Mestrado na área de Ciências Humanas e está vinculado ao Curso de Pós-Graduação em Educação, Campus de Vitória da Conquista - UESB.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1889802.pdf OK

Cronograma2_Pesquisa.docx OK
Alteracoes_Parecer.docx OK
Declaracao_Pesquisadores.pdf OK
Projeto_Lucineide.pdf OK
TCLE_CEP.pdf OK
roteiros_entrevistas.pdf OK
termo_coleta_dados.pdf OK
folha_de_rosto.pdf OK

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Nesta nova versão a Pesquisadora Lucineide Rodrigues Santos Brito atendeu a todas as solicitações do CEP UESB, incluindo a explicitação dos riscos nos textos do PB de Informações Básicas e TCLE, apresentação da Declaração de compromisso assinada pelas pesquisadoras e atualização do Cronograma. Desta forma, o projeto apresentado atende a todas as exigências éticas das Resoluções CNS N° 466 de 2012 e Nº510 de 2016.

Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil, por meio de Notificação, os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB autorizou a aprovação por ad referendum assim que as pendências fossem sanadas. Portanto, fica aprovado o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1889802.pdf	10/11/2022 15:43:10		Aceito
Cronograma	Cronograma2_Pesquisa.docx	10/11/2022 15:39:19	LUCINEIDE RODRIGUES SANTOS BRITO	Aceito
Outros	Alteracoes_Parecer.docx	21/07/2022 12:14:41	LUCINEIDE RODRIGUES SANTOS BRITO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_Pesquisadores.pdf	21/07/2022 12:09:23	LUCINEIDE RODRIGUES SANTOS BRITO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Lucineide.pdf	18/07/2022 11:43:56	LUCINEIDE RODRIGUES SANTOS BRITO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP.pdf	16/07/2022 10:26:51	LUCINEIDE RODRIGUES SANTOS BRITO	Aceito
Outros	roteiros_entrevistas.pdf	29/04/2022 16:38:40	LUCINEIDE RODRIGUES	Aceito

Outros	roteiros_entrevistas.pdf	29/04/2022 16:38:40	SANTOS BRITO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo_coleta_dados.pdf	29/04/2022 16:37:24	LUCINEIDE RODRIGUES SANTOS BRITO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	29/04/2022 16:36:31	LUCINEIDE RODRIGUES SANTOS BRITO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 24 de Novembro de 2022

Assinado por:

Leandra Eugenia Gomes de Oliveira(Coordenador(a))

Apêndice V — Autorização de Coleta de Dados – IFBA

INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Bahia

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA
Av. Araújo Pinho, 39 - Bairro Canela - CEP 40110-150 - Salvador - BA - www.portal.ifba.edu.br

TERMO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Ivanildo Antonio dos Santos, Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, na qualidade de representante do Instituto Federal da Bahia – IFBA junto à Plataforma Brasil (Portaria nº 758 de 25 de fevereiro de 2021), autorizo a pesquisadora **Lucineide Rodrigues Santos Brito**, mestrando do **Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB,** sob orientação da Profa. Dra. Leila Pio Mororó, a executar a pesquisa intitulada "*Formação Pedagógica: Análise do curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica do IFBA (2018 - 2020)*" nas dependências desta Instituição, mediante entrega de Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do IFBA.

A presente autorização está condicionada desde que sejam assegurado os seguintes requisitos:

a) Cumprimento dos termos das Resoluções CNS nº 466/2012 e nº 510/2016, bem como de suas legislações complementares;

b) Garantia de recebimento de esclarecimentos do pesquisador sobre qualquerquestionamento e em qualquer etapa da pesquisa (antes, durante e depois);

c) Isenção de qualquer despesa para esta Instituição em decorrência da co-participação napresente pesquisa;

d) Liberdade em retirar minha anuência, em qualquer etapa da pesquisa, sem penalizaçãopara esta Instituição, caso seja descumprido algum dos requisitos acima.

sei! assinatura eletrônica

Documento assinado eletronicamente por **IVANILDO ANTONIO DOS SANTOS**, **Pró-Reitor(a) de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação**, em 08/04/2022, às 14:11, conforme decreto nº 8.539/2015.

A autenticidade do documento pode ser conferida no site http://sei.ifba.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&acao_origem=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0 informando o código verificador **2271197** e o código CRC **C6DEDE10**.