UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – PPGEDUC – DEDC – CAMPUS I

ALBERTINO FERREIRA NASCIMENTO JÚNIOR

FORMAÇÃO DE PROFESSOR NÃO LICENCIADO: DESAFIO ESTRATÉGICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

SALVADOR
2018

ALBERTINO FERREIRA NASCIMENTO JÚNIOR

FORMAÇÃO DE PROFESSOR NÃO LICENCIADO: DESAFIO ESTRATÉGICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade do Departamento de Educação – Campus I da Universidade do Estado da Bahia, na Linha de Pesquisa: Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. Augusto Cesar Rios Leiro

SALVADOR
2018

FOLHA DE APROVAÇÃO

FORMAÇÃO DE PROFESSOR NÃO LICENCIADO: DESAFIO ESTRATÉGICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

ALBERTINO FERREIRA NASCIMENTO JÚNIOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 20 de fevereiro de 2018, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Prof. Dr. Augusto Cesar Rios Leiro
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Prof. Dr. Dante Henrique Moura
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN
Doutorado em Educação
Universidad Complutense de Madrid, UCM, Espanha

Profa. Dra. Micheli Venturini
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFBA
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Profa. Dra. Célia Tanajura Machado
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Ficha Catalográfica

Universidade do Estado da Bahia

Sistema de Biblioteca

Ficha Catalográfica - Produzida pela Biblioteca Edivaldo Machado Boaventura

NASCIMENTO JÚNIOR, Albertino Ferreira.
FORMAÇÃO DE PROFESSOR NÃO LICENCIADO: Desafio da Educação Profissional / Albertino Ferreira NASCIMENTO JÚNIOR.– Salvador, 2018.
161 : il:.

Orientador: AUGUSTO CESAR *RIOS LEIRO*
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, 2018

1. Formação de professor. 2. Educação profissional. 3. Pedagogia Histórico-Crítica. I. RIOS LEIRO, AUGUSTO CESAR II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I.

CDD: 370

A meus pais,
Adalgisa e Albertino,
referências constantes.

Dedico este trabalho ao povo baiano que, com o fruto de seu trabalho, paga os impostos que mantém a UNEB enquanto Universidade Pública Gratuita, com o objetivo da formação integral do cidadão e do desenvolvimento das potencialidades econômicas, tecnológicas, sociais, culturais, artísticas e literárias da comunidade baiana, sob a égide dos princípios da ética, da democracia, das ações afirmativas, da justiça social, pluralidade étnico-cultural e demais princípios do Direito Público.

AGRADECIMENTOS

Para chegar até aqui? Muito eu caminhei! Mas tive boas e generosas companhias.

Na conclusão dessa importante etapa acadêmica só tenho gratidão pelo amor, carinho, atenção, cuidados, escutas, críticas e companheirismo das pessoas que direta ou indiretamente caminharam comigo na construção da minha formação inicial e continuada, como pessoa e como professor.

Muito obrigado:

A família: meus pais Adalgisa e Albertino (in memoriam), Vó Julia e Vó Bernada (in memoriam), meus irmãos Analice, Luiz, Gelson e Lunalva (que sempre cuidou de mim e continua cuidando), tia Vandinha, tia Lindaura, tia Eliete (in memoriam), tia Isaura (in memoriam), sobrinhas e sobrinhos, primas e primos, cunhados e cunhadas;

A Nouta, Patrícia, Lua, Clara, compadres, comadres, afilhadas e afilhados;

Aos professores das Escolas onde estudei: Escola Polônia (RJ); Escola Marcelo Rangel Pestana e Escola Normal (Vit. da Conquista); Colégio Estadual Edgard Santos, Colégio Central, Escola Técnica Federal da Bahia; Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal do Rio de Janeiro e na Faculdade de Educação da Bahia;

A Mala, Neca, Daniel, Robson, Paulo Abafado, Sandoval (in memorian), Date, Almir, Roberto Vilas Boas e aos amigos e amigas da Rua Santo Expedito(RJ); da Rua do Baú; do Parque São Braz; da Rua Fonte do Boi e de Vitória da Conquista;

Aos amigos, amigas e estudantes das Escolas onde trabalhei: Colégio Ultra; Colégio Antônio Vieira; Colégio Sartre; Colégio Status, Escola Teresa de Lisieux; Instituto Nossa Senhora da Salette; Colégio São Paulo; EMARC de Valença; Escola Técnica Federal da Bahia, CEFET-BA e IFBA/Campus de Salvador;

Aos amigos e amigas do IQ-UFBA, do Movimento Estudantil, do SINPRO-BA, do SINASEFE, do Conselho Estadual de Educação, do mandato do dep. Zilton Rocha, do Setorial de Combate ao Racismo do PT de Salvador e do Grupo Raiz;

Ao IFBA e aos amigos e amigas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica;

Aos amigos da Confraria do Ócio Criativo, que na realidade tem ócio para ser confraria;

A Madalena, Rita, Nieta, Admirço, Graça, Abu Chacra, G. Andion, Dailton (in memoriam), Nilzete, Walter, Juarez, Miranda, Garrido, Manoel, Edmilson (in memoriam), Vera Ramos, Gregório, Tia Ruth, Tia Carmem, Eliane, Joesia, Jane, Cristina, Zé Carlos, Dailton (in memoriam), Pe. Ugo (in memoriam), Pe. Guy (in memoriam), pessoas queridas que marcaram minha passagem pelo CAV;

A Núbia, Alda, Lucélia, Conceição Veiga, Larissa Dronneau, Marisete, Andréa Bitencourt, Teka, Roberto Melo, Drumond, Catiane e Marijane que contribuíram diretamente em alguma etapa da construção desta dissertação;

Aos professores e professoras que responderam ao questionário desta pesquisa;

A Gil, Suzana, Mizia e Carol, meu querido Gabinete;

A João Alfredo, Lybia, Paulo Cesar, Allan, Pablo, Débora, P. Bastos, P. Nilo, Cad, Chico, A. Medeiros, Tânia Jussara, André, Vinicius, Roberta, Elisangela, Delma, Celiana, Fernando, Catiane, Marijane, Waléria, Verinha, Marise Issa, Soninha e Parracho (in memoriam), amigos na dura/doce trajetória da Direção do Campus de Salvador/IFBA;

A Anilson, Aurina, Adalgiso, Bruni, Dan, Elenise, Lucia Helena, Luzia, Mª Helena, Zé Luiz, Marlene, Norma, Renato, Ricardo Torres, Affonso, Reinaldo Rosas e Ucha, companheiros histórico de luta por um IFBA cada vez melhor;

A Conceição, Edna, Luiza, Vera, Goreti, Nádia, Márcia Abreu, Ileana, Lurdinha, Alice, Vilma, pessoas queridas que deixaram marcas especiais em minha vida;

A Joseane, Fátima, Cleide, Sandra, Guilherme, Paulo Lisboa, Carrera, Paraná, Álvaro, Mª José, Mônica, Carlos Correa, Rita Nano, Rita Cerqueira, Heloisa, Djane, M. Veloso, Wagnar, Cristiane, Gevaldino (in memoriam), Georges, Iara, Teresa, Marize e Adilson, amigos da Coordenação de Química desde a ETFBA;

A Dicíola, Paulo Marinho, Thiago, Epaminondas, Arleno, Robson, Marcos, Fabíolo, Rui Mota, Rui Santana, Jaime, Irênio, Esaú, Elieser, Robério, Josélia, Emanuel, Moab, Handerson, Edna, Alba, Ricardo Cunha, Humberto e Raigenes, amigos na experiência de ser diretor de campus do IFBA;

A Edilson Moradillo, Pimentel, Petronilio, Adelaide Viveiros, Soraia e Bernadete, amigos do IQ-UFBA;

A Raimundo José companheiro de pedaladas pela Orla de Salvador, momento de aliviar as tensões dos estudos e da escrita;

A Sharlene, Claudete, Rivailda e a todos do Comitê de Ética na Pesquisa do IFBA;

Aos amigos e amigas da turma 2016.1 do Mestrado do PPGEduC;

Aos amigos e amigas dos grupos de pesquisa FECoM e MEL;

A Direção do Departamento de Educação - DEDC - Campus I;

A Coordenação e aos professores do PPGEduC, particularmente a Luciano, A. Dias, Liege, Jane, Mary Valda, L. Ornelas, Mª Olivia, Tânia Dantas, Elizeu e Cesar;

Aos técnicos do PPGEduC e CDI sempre atenciosos e prestativos;

Aos professores Célia Tanajura e Dante Moura pelas contribuições na qualificação e por compor a banca avaliadora;

A professora Micheli Venturini por compor a banca avaliadora;

A Cesar Leiro, meu orientador, pela orientação, rigor acadêmico e amizade.

A Nicolau, herança que Adalgisa me deixou, companheiro de escritas, o felino mais dengoso, dorminhoco, carinhoso, intelectualizado e especialista em metodologia científica que eu conheço.

A ESTRADA

Você não sabe o quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui
Percorri milhas e milhas antes de dormir
Eu nem cochilei
Os mais belos montes escalei
Nas noites escuras de frio chorei, ei, ei, ei
A vida ensina e o tempo traz o tom
Pra nascer uma canção
Com a fé do dia a dia encontro a solução
Encontro a solução
Quando bate a saudade eu vou pro mar
Fecho os meus olhos e sinto você chegar
Você chegar
Quero acordar de manhã do teu lado
E aturar qualquer babado
Vou ficar apaixonado
No teu seio aconchegado
Ver você dormindo e sorrindo
É tudo que eu quero pra mim
Tudo que eu quero pra mim
Meu caminho só meu pai pode mudar
Meu caminho só meu pai
Meu caminho só meu pai

(Toni Garrido, Bino, Lazão e Da Ghama)

RESUMO

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa que toma a dialética como referência fundante da investigação da realidade e resulta de pesquisa realizada no mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). O lócus da pesquisa foi o campus de Salvador do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Neste *campus*, o quadro docente do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional apresenta um percentual de 45,9% de professores não licenciados, sujeitos desta pesquisa. No Brasil, para atuar como docente na Educação Básica, a formação mínima exigida é a licenciatura. Por determinação da Resolução nº 06/2012 do Conselho Nacional de Educação, os professores não licenciados precisam ter formação pedagógica até o final do ano 2020. Diante deste cenário e considerando a Pedagogia Histórico-Crítica como base do Projeto Político Institucional do IFBA, a presente pesquisa teve o intento de identificar quais os saberes necessários para o projeto formativo de professores não licenciados que atuam nos cursos do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional no IFBA/*Campus de Salvador*. Assim, constituiu-se como objetivos específicos da pesquisa: a) Analisar as necessidades didático-pedagógicas, em diferentes áreas do conhecimento humano, dos professores não licenciados do IFBA que atuam no EMI; b) Descrever saberes necessários à realização do trabalho dos professores não licenciados nas turmas do EMI; c) Identificar, além dos saberes, outros componentes curriculares que devem compor um projeto formativo de professores não licenciados, levando em consideração as demandas apresentadas pelos próprios professores suas trajetórias, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFBA e a legislação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). No desenvolvimento desta pesquisa, utilizamos diferentes fontes de estudos. Realizamos um levantamento de informações no banco de dissertações e teses nos repositórios dos Programas de Pós-graduação em Educação da UNEB e da Universidade Federal da Bahia (UFBA) para reconhecer os estudos desenvolvidos que entrecruzavam formação de professor com educação profissional. A pesquisa documental propiciou ainda lançar mão de informações acerca da legislação relativa à Educação Profissional e dos regimentos institucionais do IFBA. O quantitativo de professores não licenciados foi levantado junto aos Departamentos Acadêmicos do *campus* em questão. Ao lado do levantamento documental a colheita de informações, sobre a formação pedagógica dos docentes não licenciados, dialogou com os sujeitos investigados através de um questionário misto, aplicado eletronicamente. Ficou evidente na pesquisa em tela o relevo do fortalecimento do campo da formação docente para atuar nos cursos técnicos como desafio estratégico para o desenvolvimento científico e tecnológico da educação profissional no Brasil.

Palavras-chave: Formação de professor. Educação profissional. Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT

This is a qualitative study that takes dialectics as a foundational reference of the investigating of reality and result of a research carried out in the master's degree program of Education and Contemporaneity (PPGEduC) at Universidade do Estado da Bahia (UNEB). The locus chosen for the research was the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, IFBA, *Campus de Salvador* (Bahia, Brazil). On this campus, the teaching staff of the Ensino Médio Integrado a Educação Profissional (EMI) – somewhat equivalent to Vocational Education – presents a percentage of 45.9% of unlicensed teachers, who are the subjects of this research. In Brazil, one must have a Teaching Degree in order to act as a teacher in Educação Básica – somewhat equivalent to American Grade and High School. The Resolution No. 06/2012, adopted by Conselho Nacional de Educação – an independent agency associated with the Ministry of Education – establishes that unlicensed teachers must have pedagogical training by the end of the year 2020. On the basis of this scenario and considering the Historical-Critical Pedagogy as the basic of IFBA's Projeto Político Institucional (PPI) – an institutional political project – the present research aimed to identify the necessary knowledge for the training project of unlicensed teachers who work in the courses offered in the Ensino Médio Integrado à Educação Profissional at IFBA, *Campus de Salvador*, which accounts for their pedagogical trajectories. Thus, the specific objectives of the research are: a) To analyze the didactic-pedagogical needs of the unlicensed IFBA teachers who work in the EMI, in their specific fields of knowledge; b) To describe the necessary knowledge in order for unlicensed IFBA teachers to work in the EMI classes; c) To identify, besides knowledge, the curriculum components which should constitute a training project for unlicensed teachers, one that takes into account the demands presented by the teachers themselves, as well as IFBA's PPI, the Historical-Critical Pedagogy and the legislation on Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Throughout the development of this research, different sources of studies were used. A survey in the thesis and dissertation database in the repositories of the Post-Graduate Programs in Education of UNEB and the Universidade Federal da Bahia (UFBA) was carried out so as to have a sample of the number of studies carried that intersected on teacher education applied to professional education. Documentary research also provided information on both the legislation on Vocational Education and IFBA's institutional regiments. The number of unlicensed teachers was obtained from the Academic Departments in *Campus de Salvador*. Along with the documentary survey, the collection of information on the pedagogical training of unlicensed teachers, dialogued with the subjects investigated through a mixed questionnaire, applied electronically. It was evident in the screen survey the importance of strengthening the field of teacher education to act in technical courses as a strategy to develop professional education in Brazil, both scientifically and technologically.

Keywords: Teacher training. Professional education. Historical-Critical Pedagogy.

RESUMEN

Se trata de un estudio de naturaleza cualitativa que toma la dialéctica como referencia fundante de la investigación de la realidad y resulta de investigación realizada en el máster del Programa de Postgrado en Educación y Contemporaneidad (PPGEduC) de la Universidad del Estado de Bahía (UNEB). El lusus de la investigación fue el campus de Salvador del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Bahía (IFBA). En este campus, el cuadro docente de la Enseñanza Media Integrada la Educación Profesional presenta un porcentaje del 45,9% de profesores no licenciados, sujetos de esta investigación. En Brasil, para actuar como docente en la Educación Básica, la formación mínima exigida es la licenciatura. Por definición de la Resolución nº 06/2012 del Consejo Nacional de Educación, los profesores no licenciados necesitan tener formación pedagógica hasta el final del año 2020. Ante este escenario y considerando la Pedagogía Histórico-Crítica como base del Proyecto Político Institucional del IFBA, la presente la investigación tuvo el intento de identificar cuáles son los saberes necesarios para el proyecto formativo de profesores no licenciados que actúan en los cursos de la Enseñanza Media Integrada la Educación Profesional en el IFBA / Campus de Salvador. Así, se constituyen como objetivos específicos de la investigación: a) Analizar las necesidades didáctico-pedagógicas, en diferentes áreas del conocimiento humano, de los profesores no licenciados del IFBA que actúan en el EMI; b) Describir los conocimientos necesarios para la realización del trabajo de los profesores no licenciados en las clases del EMI; c) Identificar, además de los saberes, otros componentes curriculares que deben componer un proyecto formativo de profesores no licenciados, teniendo en cuenta las demandas presentadas por los propios profesores sus trayectorias, el Proyecto Pedagógico Institucional (PPI) del IFBA y la legislación de la Educación Profesional Técnica de nivel medio (EPTNM). En el desarrollo de esta investigación, utilizamos diferentes fuentes de estudios. Se realizó un relevamiento de informaciones en el banco de disertaciones y tesis en los repositorios de los Programas de Postgrado en Educación de la UNEB y de la Universidad Federal de Bahía (UFBA) para reconocer los estudios desarrollados que entrecruzaban formación de profesor con educación profesional. La investigación documental propició además lanzar información sobre la legislación relativa a la Educación Profesional y los regimientos institucionales del IFBA. El cuantitativo de profesores no licenciados fue levantado junto a los Departamentos Académicos del campus en cuestión. Al lado del levantamiento documental la recolección de informaciones, sobre la formación pedagógica de los docentes no licenciados, dialogó con los sujetos investigados a través de un cuestionario mixto, aplicado electrónicamente. Se hizo evidente en la investigación en pantalla el relieve del fortalecimiento del campo de la formación docente para actuar en los cursos técnicos como desafío estratégico para el desarrollo científico y tecnológico de la educación profesional en Brasil.

Palabras clave: Formación de profesor. Educación profesional. Pedagogía Histórico-Crítica.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CB	Câmara Básica
CBAI	Comissão Brasileiro-Americana do Ensino Industrial
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CENAFOR	Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
CENTEC	Centro de Educação Tecnológica da Bahia
CEP	Conselho Pleno
CFE	Conselho Federal de Educação
CNCT	Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSUP	Conselho Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação
DEDC	Departamento de Educação
EBTT	Educação Básica Técnica e Tecnológica
EMI	Ensino Médio Integrado a Educação Profissional
EPEN	Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
FAPESB	Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado da Bahia
FECoM	Formação do Educador Comunicação e Memória
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
GESTEC	Mestrado Profissional Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
JK	Juscelino Kubitschek.

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
Lpq	Linha de Pesquisa
MEC	Ministério da Educação
MEL	Mídia/Memória, Educação e Lazer
MPEJA	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
MS	Magistério Superior
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIBITI	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação
PIVIC	Programa Voluntário de Iniciação Científica
PIVITI	Programa de Voluntários de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEdUC	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico
SEC-BA	Secretaria de Educação da Bahia
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SESC	Serviço Social do Comércio
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SUPROF	Superintendência de Educação Profissional
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DAS TABELAS

Tabela 1 - Percentagem das categorias temáticas da pesquisa no campo da EPT no Brasil 25
Tabela 2 - Os saberes dos professores 41
Tabela 3 - Professores EBTT que atuam no EMI no Campus de Salvador/IFBA..... 98
Tabela 4 – Formação Pedagógica dos Professores não Licenciados 99
Tabela 5 - Faixa etária 103
Tabela 6 - Gênero 104
Tabela 7 – Titulação 104
Tabela 8 - Declaração da profissão 105
Tabela 9 – Formação para a docência 107
Tabela 10 - Experiência na docência anterior ao IFBA 108
Tabela 11 - Departamento de lotação 109
Tabela 12 - Ano de ingresso no IFBA 110
Tabela 13 - Motivação para o ingresso no IFBA 112
Tabela 14 - Sobre o PPI do IFBA 113
Tabela 15 - Sobre o conhecimento das Normas Acadêmicas do IFBA 113
Tabela 16 - Sobre a legislação da Educação Profissional e Tecnológica 114
Tabela 17 - Sobre a realização do planejamento das aulas. 115
Tabela 18 – Sobre a Pedagogia Histórico-Crítica 116
Tabela 19 - Relação com o setor pedagógico do IFBA. 117
Tabela 20 - Graus de dificuldade para manter a disciplina dos estudantes durante as aulas. 118
Tabela 21 - Grau de dificuldade para elaborar avaliações. 119
Tabela 22 - Grau de dificuldade para dimensionar o tempo das avaliações. 120
Tabela 23 - Grau de dificuldade para realizar o planejamento das aulas. 120
Tabela 24 - Grau de dificuldade para cumprir os prazos institucionais. 121
Tabela 25 - Grau de dificuldade para manter diálogo com os estudantes 122
Tabela 26- Sobre o Conhecimento da determinação do CNE para não licenciado se qualificar. 122
Tabela 27 - Você acha necessário que os docentes não licenciados sejam obrigados legalmente a se qualificarem pedagogicamente? 124

Tabela 28 - O que você acha indispensável em um curso de qualificação para a docência? 124

LISTA DOS GRÁFICOS

Gráfico 1 - Faixa etária dos pesquisados 104
Gráfico 2 - Gênero dos pesquisados 104
Gráfico 3 - Titulação dos pesquisados 105
Gráfico 4 - Declaração da profissão dos pesquisados 106
Gráfico 5 - Formação para a docência dos pesquisados 108
Gráfico 6 - Experiência dos pesquisados anterior ao ingresso no IFBA 109
Gráfico 7 - Departamento Acadêmico dos pesquisados 110
Gráfico 8 - Ano de ingresso dos pesquisados no IFBA 111
Gráfico 9 - Razão do ingresso no IFBA 112
Gráfico 10 - Sobre o conhecimento do PPI/IFBA 113
Gráfico 11 - Sobre o conhecimento das Normas Acadêmicas do IFBA 114
Gráfico 12 - Sobre o conhecimento da Legislação da EPT 115
Gráfico 13 - Sobre a realização do planejamento das aulas 115
Gráfico 14 - Sobre o conhecimento da PHC 117
Gráfico 15 - Sobre a relação com o setor Pedagógico do Campus 117
Gráfico 16 - Grau de dificuldade para manter a disciplina dos estudantes durante as aulas 119
Gráfico 17 - Grau de dificuldade para elaborar avaliações 119
Gráfico 18 - Grau de dificuldade para dimensionar tempo das avaliações 120
Gráfico 19 - Grau de dificuldade para realizar o planejamento das aulas 121
Gráfico 20 - Grau de dificuldade para cumprir prazos institucionais 122
Gráfico 21 - Grau de dificuldade para manter diálogo com os estudantes 122
Gráfico 22 - Conhecimento da determinação do CNE para os não licenciados 123
Gráfico 23 Você acha necessário que os docentes não licenciados sejam obrigados legalmente a se qualificarem pedagogicamente? 124
Gráfico 24 - O que você acha indispensável em um curso de qualificação para a docência? 125

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 19

2 BASES TEÓRICAS E ORDENAMENTO LEGAL 24
2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSOR 24
2.1.1 Breve histórico da formação de professor no Brasil 26
2.2 DIRETRIZES CURRICULARES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 32
2.2.1 Concepções/Particularidades de professor da EPT 35
2.2.2 A formação continuada dos professores 38
2.2.3 Saberes que configuram os processos educativos 39
2.2.4 Uma política de Estado para formação de professores 42
2.3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL FEDERAL PÚBLICA NO BRASIL 44
2.3.1 A rede federal de EPT do Brasil 49
2.3.2 Os Cursos da Educação Profissional 59
2.4 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA 64
2.4.1 Uma articulação psicopedagógica 72
2.4.2 A Pedagogia Histórico-Crítica na berlinda 75
2.5 O IFBA E A OPÇÃO PELA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA 78
2.6 ANÁLISE DO PPI – IFBA 79
2.6.1 O PPI – IFBA e a formação de professor 84

3 DESAFIOS ESTRATÉGICOS DA PESQUISA 86
3.1 SABERES E NECESSIDADES 92
3.2 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM FOCO 94
3.3 CAMPUS DE SALVADOR - LÓCUS DA PESQUISA 95
3.4 SUJEITOS DA PESQUISA 97
3.5 DADOS OBTIDOS COM A APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS 102
3.5.1 Tabulação e análise dos dados obtidos com os questionários 102

4 DESAFIOS ESTRATÉGICOS EM PAUTA 127
4.1 CONSIDERAÇÕES AO FINAL DESTA ESCRITA 130

REFERÊNCIAS.....133

APENDICE A.....140
APÊNDICE B.....143
APÊNDICE C.....145

ANEXO I.....147
ANEXO II.....150
ANEXO III.....154
ANEXO IV.....150

1 INTRODUÇÃO

O ponto de partida desta pesquisa é a existência de professores não licenciados atuando no Ensino Médio Integrado a Educação Profissional (EMI), no *campus* de Salvador, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Este fato está em desacordo[1] com a legislação em vigor, uma vez que, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9394/96, para atuar como docente no Ensino Médio Integrado na Educação Profissional a formação mínima exigida é a licenciatura. No entanto, a falta de licenciados não é uma realidade exclusiva desse *lócus*, ela se repete, podemos arriscar e afirmar pelos registros oficiais do Ministério da Educação (MEC), em todas as escolas de Educação Profissional no Brasil. O objetivo principal desta pesquisa é identificar saberes[2] necessários para compor um projeto formativo para os professores não licenciados que atuam no EMI no Campus de Salvador, levando em consideração informações sobre suas trajetórias pedagógicas em consonância com o Projeto Pedagógico Institucional do IFBA (PPI/IFBA), que adota a Pedagogia Histórico-Crítica como sua referência pedagógica. Consequentemente, a principal questão desta pesquisa é: Da perspectiva Projeto Político Institucional do IFBA e da Pedagogia Histórico-Crítica, quais os saberes necessários para a formação de professores para o Ensino Médio integrado a Educação Profissional?

Dessa questão central, surgem outras indagações para a construção da análise dos dados, face às complexas relações que decorrem do objeto dessa pesquisa:

a) Quais os indicadores que constam no PPI/IFBA para a política de formação de professores que atuam na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM)?
b) Quais as trajetórias pedagógicas dos docentes não licenciados, que atuam no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do IFBA/*Campus* de Salvador?

---

[1] Essa situação deve ser entendida do ponto de vista das determinações históricas que fizeram com que chegássemos a esta realidade e não como uma condição particular dos indivíduos.
[2] A educação, como processo social complexo, construído historicamente pela humanidade, produziu e continua produzindo saberes. Saberes que se traduzem em ideias, valores, conhecimentos, habilidades, atitudes, conceitos, símbolos e linguagens, Saviani (1996).

c) Como os saberes necessários para a formação de professores devem ser apresentados aos professores não licenciados do Campus de Salvador/IFBA?

Nesse sentido, o objetivo geral dessa pesquisa desdobra-se em mais três objetivos específicos que são:

1. Analisar as necessidades didático-pedagógicas, em diferentes áreas do conhecimento humano, dos professores não licenciados do IFBA que atuam no EMI;
2. Descrever saberes necessários à realização do trabalho dos professores não licenciados nas turmas do EMI.
3. Identificar, além dos saberes, outros componentes curriculares que devem compor um projeto formativo de professores não licenciados, levando em consideração as demandas apresentadas pelos próprios professores, o PPI do IFBA, a Pedagogia Histórico-Crítica e a legislação da EPTNM.

Esta pesquisa exploratória[3] situa-se como um estudo de natureza qualitativa, utiliza a dialética como método de análise e prevê inicialmente duas diferentes fontes de estudo: 1) o levantamento documental tripartite (legislação nacional, ordenamentos internos do IFBA, levantamento quantitativo dos professores) e 2) aplicação de questionário aos professores não licenciados, sujeitos desta pesquisa. Os atos da pesquisa estão relatados no capítulo 3, denominado DESAFIOS ESTRATÉGICOS DA PESQUISA, onde os dados obtidos são apresentados em tabelas e gráficos.

Esta pesquisa tem como ponto de partida um objeto material, busca apresentar o contexto histórico que fornece os elementos que julgamos ter contribuído para que o objeto da pesquisa se apresente no estágio atual e segue identificando as contradições inerentes aos processos sociais, apresentando sínteses possíveis.

A formação de professor para a prática pedagógica na Educação Profissional, além de ser uma exigência legal para o exercício da profissão docente, é um tema contemporâneo e relevante que carece de mais estudos. Particularmente, se levarmos em consideração o alto percentual de professores não licenciados atuando

[3] Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis. (Gil, 2008)

nesta modalidade de educação, há pouca produção acadêmica sobre o tema e com a política de expansão[4] que sofreu a Rede Federal de Educação Profissional do Ministério da Educação, nos últimos anos, em todo Brasil. A expansão da Rede Federal, acompanhada na Bahia pela recuperação e expansão da Rede Estadual[5], aumentou a demanda por profissionais docentes formados e qualificados legalmente para o exercício da profissão nos cursos da educação profissional.

Elegemos como categorias teóricas principais desta pesquisa a Formação de professores, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a pedagogia histórico-crítica, esta última por ser a referência pedagógica definida no PPI – IFBA. Essas categorias são apresentadas no Capítulo 2, denominado de BASES TEÓRICAS E ORDENAMENTO LEGAL.

Consideramos que a Formação do Professor, para além de ser uma exigência legal necessária ao exercício da profissão, é um fator fundamental à ampliação das possibilidades de sucesso da escola, tanto na forma inicial, licenciatura, como na forma continuada, durante todo o exercício da profissão. Para fundamentar teoricamente este estudo, utilizamos no Capítulo 2 a produção de autores como Moura (2014), Machado (2015), Leiro (2004), Frigotto (2006), Saviani (2013), Nóvoa (1992), Kuenzer (2007) e Tardif (2014).

Aqui vale um destaque, entendemos que possuir licenciatura é ponto de partida para exercer a profissão de professor, mas isso não anula o fato que mesmos os professores licenciados atuantes no EMI também precisam de formação, uma vez que, não temos a garantia de que nos cursos de licenciatura são tratados temas relevantes para a Educação Profissional como a integração da EPT com a educação básica, as relações de trabalho, o trabalho como princípio educativo, entre outros. Diante das características da Educação Profissional a formação continuada de professores licenciados ou não licenciados é uma demanda real e necessária para qualificar a formação dos estudantes, contudo no presente estudo o objeto é a formação dos professores não licenciados. Neste particular a formação dos professores não licenciados se reveste de um duplo sentido: é inicial, uma vez que

[4] A Rede Federal de Educação Profissional está vivenciando a maior expansão de sua história. De 1909 a 2002 foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2016, o Ministério da Educação concretizou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 campi em funcionamento (MEC).

[5] A Bahia tem a segunda maior rede estadual de Educação Profissional do país, ofertando mais de 75 mil vagas em 2015. (SUPROF/SEC-BA)

não tiveram a formação básica que ocorre nos cursos de licenciatura; é continuada, uma vez que esses já se encontram no exercício da profissão.

Além da legislação educacional específica da educação profissional e das resoluções do Conselho Nacional de Educação, o estudo da Educação Profissional no Brasil está referenciado na produção acadêmica de Frigotto (2006), Ramos (2005), Moura (2014) e Ciavatta (2006).

A pedagogia histórico-crítica intenta enfrentar os desafios de uma educação, na contemporaneidade, que busque ultrapassar a forma de organização social conservadora. Nela, a prática social é um ponto de partida e ao mesmo tempo ponto de chegada, pois adota o trabalho como princípio educativo e objetiva, através da ação pedagógica, que os estudantes se apropriem dos instrumentos teóricos e práticos necessários à compreensão e à solução dos problemas. Pretende, ultrapassar, assim, uma inserção acrítica e sem intencionalidade, no âmbito da sociedade, indo em direção a uma inserção crítica e intencional. Saviani (2008, 2012, 2013), Duarte (2012), Marsiglia (2012), Marx (1998), Gramsci (1982), Gadotti (2012), Scalcon (2002), Gasparin (2009) embasam os estudos da pedagogia histórico-crítica nesta pesquisa.

Além de identificar quais saberes necessários devem compor o projeto formativo para os professores não licenciados que atuam no EMI no *Campus* de Salvador, oferecendo à gestão do IFBA uma contribuição, a realização desta pesquisa intenta, também, constatado o pequeno número de estudos sobre a formação de professores implicada à educação profissional, contribuir com o debate e o fortalecimento do campo da formação de professores para os cursos técnicos, como estratégia para o desenvolvimento científico e tecnológico da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil.

Uma das questões que nos move para esta pesquisa é o fato de o presente pesquisador ser professor licenciado em Química pela Universidade Federal da Bahia, exercer a docência há mais de trinta anos e atuar na Rede Federal de Educação Profissional, desde 1989. Compreendemos que o exercício de qualquer profissão requer qualificação e deve ser acompanhada da devida formação exigida legalmente. Nos espaços por onde passamos (sindicatos, partido político, gestão pública e no Conselho Estadual de Educação da Bahia) sempre reivindicamos respeito ao exercício da docência, lutando para que a sala de aula seja delimitada aos licenciados legalmente habilitados. Defendemos que o estágio de respeito pela

docência, adotado pelo poder público, após promover condições reais de qualificação dos professores, seja elevado a um patamar de rigor, de tal forma que aquele que se arvore a ministrar aula, sem estar habilitado legalmente, seja tratado como quem opera uma pessoa na sala de cirurgia sem ter o diploma de médico.

Diante do desafio da qualificação acadêmica no mestrado em Educação da UNEB, identificamos a oportunidade de promover o encontro da luta em defesa do respeito ao exercício da docência com a produção acadêmica de uma dissertação, sustentada por uma pesquisa desenvolvida e associada à Linha de pesquisa Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, (Lpq) 2 do PPGEduC, que tem como objetivo fomentar o estudo das questões teórico-metodológicas com foco na práxis pedagógica e na formação do educador na contemporaneidade. Associado aos objetivos da (Lpq) 2, nos colocamos na condição de professor-pesquisador, que busca ressignificar seu saber e conhecimento, "na compreensão e transformação do seu campo de atuação, em articulação com a construção de uma nova epistemologia da formação na contemporaneidade" (UNEB, 2017). Em síntese, defendemos que a docência seja transformada em profissão regulamentada pelo Ministério do Trabalho, a licenciatura definida como condição preliminar para o seu exercício, com piso salarial digno, com plano de carreira, com estabelecimento de parâmetros físicos e estruturais para o seu exercício e com a criação de mecanismos efetivos de fiscalização do exercício profissional e punição para as ilegalidades cometidas, de forma semelhante ao que ocorre com as profissões regulamentadas por lei, as quais protegem os profissionais como médicos, dentistas, advogados, contadores, administradores, taxistas, arquitetos, engenheiros, entre outros.

O fato de estarmos inseridos no cotidiano institucional e termos aproximação com os sujeitos desta pesquisa nos impõe uma vigilância permanente para, na condição de cientista social, separar o conhecimento comum, ou seja, nossas opiniões, nossos preconceitos, as avaliações relacionadas à posição administrativa que ocupamos, do conhecimento teórico comprometido com a busca das versões, baseada em leis gerais, em dados e em conceitos cientificamente construídos.

As referências dessa dissertação encontra-se formatada segundo a norma NBR 6023/2002 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

2 BASES TEÓRICAS E ORDENAMENTO LEGAL

Formação de professor, educação profissional e pedagogia histórico-crítica foram as três palavras chaves que escolhemos para caracterizar a pesquisa que aqui relatamos. Neste capítulo, discutimos esses três temas com a expectativa de apresentar a importância da formação de professor para atuar nos cursos técnicos da Educação Profissional com objetivo de formar o cidadão emancipado, utilizando, como não poderia ser diferente, uma pedagogia emancipadora, a pedagogia histórico-crítica.

2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSOR

Os cursos de EPTNM têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais. A EPTNM deve ser concebida como oportunidade para a formação humana integral, tendo como eixo estruturante a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, fundamentando-se no trabalho como princípio educativo, na pesquisa como princípio pedagógico e na permanente articulação com o desenvolvimento socioeconômico, para garantir ao cidadão trabalhador a oportunidade de exercer sua cidadania com dignidade e justiça social[6].

Segundo o art. 62 da Lei 9394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), para atuar como docente nos cursos do Ensino Médio integrado a Educação Profissional, etapa final da Educação Básica, a formação mínima exigida é a licenciatura. No entanto o que se observa é um enorme déficit de professores licenciados para o exercício do magistério na educação básica (BRASIL, 2007). O quadro de escassez de licenciados atuando no âmbito da educação se agrava na Educação Profissional em decorrência da falta de licenciaturas específicas para atender a formação geral e as particularidades da formação profissional em diversas áreas do mundo do trabalho. Em síntese, faltam docentes licenciados na Educação Profissional. A superação desse problema está prevista no Título IV das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica

[6] RESOLUÇÃO Nº 6, DE 20 DE SETEMBRO DE 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

de Nível Médio, Resolução CNE/CEB nº 06/2012 (BRASIL, 2012), que trata das possibilidades de formação docente. No entanto, para além do caminho do ordenamento legal importa questionar acerca dos desafios da formação deste docente: particularidades da docência na EPTNM; questões éticas, subjetividades, conhecimentos, saberes e práticas na docência que contemplem, segundo Nóvoa (1992), as três dimensões do desenvolvimento: o pessoal, o profissional e o organizacional.

Considerando os trabalhos científicos que versam sobre a formação de professor, em uma breve consulta no Governo Eletrônico da Capes em janeiro de 2018, sem maiores detalhamentos utilizando-se apenas os títulos "formação de professor" e "formação de professor para a Educação Profissional" foram identificados no seu repositório 1870 trabalhos relacionados com a formação de professores para a educação profissional, ao passo que há 5979 trabalhos sobre a formação de professores em geral, entre dissertações e teses. Em sua dissertação[7] de mestrado, Cavalcanti (2016), discutindo a produção do conhecimento sobre educação profissional, apresenta sete categorias encontradas como um conjunto de trabalhos significativos, considerando a importância de cada uma para a configuração e consolidação da pesquisa no campo da Educação Profissional no Brasil. Na tabela 1 aparecem quantitativamente como essas categorias vêm demarcando o campo.

Tabela 1 - Percentagem das categorias temáticas da pesquisa no campo da EPT no Brasil

TEMÁTICA	QUANTIDADE (%)
Educação Profissional em Saúde	36%
Educação e Trabalho	24%
Ensino médio	18%
Currículo para a Educação Profissional	7%
Políticas Públicas de Educação Profissional	6%
Proeja	5%
Formação de professores para Educação Profissional	4%

Fonte: Cavalcanti, 2016.

[7] A produção do conhecimento sobre educação profissional no portal de periódicos da Capes: a configuração do campo científico. Dissertação Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2016) Vanessa Oliveira de Macêdo Cavalcanti.

Esses dados reforçam a afirmação de que a formação de professores para a Educação Profissional no Brasil carece de mais estudos, aprofundamentos e reflexões.

Ancorada em pesquisa realizada com professores do *Campus* do IFBA em Ilhéus, em sua dissertação de mestrado no PPGEduc/UNEB, Menezes (2014), validando a necessidade de mais estudos sobre a formação de professor para Educação Profissional, traz como consideração a necessidade da constituição de um projeto formativo para os professores na Educação Profissional. Essa consideração também reforça nosso entendimento da pertinência do tema desta pesquisa no âmbito do IFBA.

Apresentaremos, a seguir, um pouco da história na perspectiva de entendermos melhor o atual estágio da formação de professor no Brasil.

2.1.1 **Breve histórico da formação de professor no Brasil**

A falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas tem caracterizado, historicamente, as iniciativas de formação de professor, especificamente para a educação profissional, no Brasil (MACHADO, 2015). Os fatos que relatamos a seguir sustentam tal assertiva.

> Coube à província do Rio de Janeiro a primazia na implementação da primeira Escola Normal das Américas. Em 1835, no município de Niterói, promulgou-se a Lei nº 10 que organizou o ensino normal e estabeleceu as normas para aqueles que pretendiam se candidatar a escola Normal. Deveriam ser "cidadão brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração" e que soubesse ler e escrever (RIO DE JANEIRO, Lei nº 10, 4/04/1835, art. 4º). A boa morigeração relacionava-se à boa conduta, à moral e aos bons costumes. (MARTINS, 2012, p. 177)

O fechamento da Escola Normal de Niterói, pelo presidente da Província do Rio de Janeiro, Couto Ferraz, em 1849, com o argumento de que a mesma era muito onerosa, ineficiente quanto à qualidade da formação que ministrava e insignificante quanto ao número de alunos que formava, é um exemplo de como o tratamento estatal abordava a formação docente. A solução para o fechamento das Escolas Normais era contratar docentes auxiliares. Qualquer aluno maior de 12 anos que se destacasse nas escolas públicas ficaria adido às escolas como ajudantes para se aperfeiçoarem na prática do ensino. Os aprovados no exame do terceiro ano, maiores de 18 anos, permaneciam como adidos, podendo substituir os

professores nos seus impedimentos e ser contratados nas cadeiras que vagassem. Assim, pela via da atuação como auxiliar, se buscou formar novos professores, dispensando-se a Escola Normal (SAVIANI, 2013, p.133).

Em 6 de setembro de 1853 Couto Ferraz assumiu o posto de ministro do Império, nesta condição baixou um Regulamento que ficou conhecido como "Reforma Couto Ferraz", cuja ideia-força era o ensino ligado estreitamente à prática, adota, na província do Rio de Janeiro, a proposta de substituição das Escolas Normais por professores adjuntos. Na prática, a reforma Couto Ferraz não se consolidou plenamente, pois as províncias seguiram criando Escolas Normais, sendo a própria Escola Normal de Niterói fechada em 1849, reaberta em 1859. (SAVIANI, 2013, p.134).

Infelizmente a lógica de fechar escola normal não ficou apenas na Reforma Couto Ferraz. A Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás destinada a formar professores, mestres e contramestres para escolas profissionais, criada no antigo Distrito Federal em 1917, foi fechada pouco tempo depois, em 1937, apesar de ter tido 5.301 matriculados durante este período (MACHADO, 2015). Vale destacar que em 1937 era o início do governo do presidente Getúlio Vargas, período denominado de Estado Novo.

Durante o Estado Novo (1937-1945), ocorreu a reforma Capanema, conjunto de decretos com o objetivo de regulamentar o ensino no Brasil. Um dos produtos da reforma Capanema foi a criação da Comissão Brasileiro-Americana do Ensino Industrial (CBAI). Por iniciativa da CBAI foi ofertado o primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial, ministrado no Rio de Janeiro, em 1947, com a duração de um ano e três meses, uma inspiração da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID).

Apenas em 1961 outra proposição de formação de professores para a Educação Profissional aparece. Segundo a LDB, Lei nº 4.024/1961, artigo 59, a formação de professores que se destinassem ao magistério das disciplinas do ensino técnico seria realizada em Cursos Especiais de Educação Técnica. Este artigo, porém, demorou a ser regulamentado, o que aconteceu só em 1967 e 1968. Porém, em 1968 foi promulgada a Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68) que determinou a formação de todos os professores do ensino de segundo grau (atual Ensino Médio), tanto para disciplinas gerais quanto técnicas, seria em nível superior. Normas complementares (Art. 16 do Decreto-Lei nº 464/69) arguiram, contudo, que

não havendo professores e especialistas formados em nível superior, exames de suficiência realizados em instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo Conselho Federal de Educação (CFE) poderiam conferir esta habilitação. Tal Decreto-Lei estabelecia, contudo, um prazo de cinco anos para a regularização da situação dos não diplomados em nível superior que na data da publicação da Lei nº 5.540/68 ministravam disciplinas específicas no ensino técnico ou exerciam funções de administração e de especialistas no ensino primário, exigência que não foi, entretanto, atendida (MACHADO, 2015).

Para suprir a carência de professores para o ensino técnico agrícola, comercial e industrial em 1969 criou-se uma agência executiva do Departamento de Ensino Médio do MEC – Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR). Foram, então, desenhados cursos emergenciais:

a) **Esquema I**: para complementação pedagógica de portadores de diploma de nível superior;

b) **Esquema II:** para técnicos de nível médio diplomados, nele incluíam disciplinas pedagógicas do Esquema I e as de conteúdo técnico específico.

Em 1971, surgiu outro plano sobre formação de professores para disciplinas especializadas, mas voltado para o ensino médio em geral para atender a Lei 5.692/71. Os Cursos dos Esquemas I e II ganharam normas adicionais do MEC e o CFE tratou de currículo mínimo para a formação de professores para disciplinas correspondentes às áreas econômicas primária, secundária e terciária (MACHADO, 2015).

A Resolução nº 3 do CFE, de 1977, instituiu a licenciatura para a parte de formação especial do segundo grau, fixando currículo mínimo e determinando que as instituições de ensino que ofertassem os Esquemas I e II os transformassem em licenciaturas. Foi dado um prazo máximo de três anos para isso, esse prazo não foi cumprido e pouco sucesso se obteve com relação à implantação dessa licenciatura.

A Resolução CFE nº 7/82, de 1982, tornou opcional a Formação de Professores da Parte de Formação Especial do Currículo de Ensino de 2º Grau, por via dos Esquemas I e II ou por via da Licenciatura.

A Fundação CENAFOR foi extinta em 1986 e foi criado um Grupo de Trabalho destinado a elaborar proposta de Cursos Regulares de Licenciatura em Matérias Específicas do Ensino Técnico Industrial de Segundo Grau.

A atual LDB, Lei nº 9.394/96, no art. 62, determina que, para atuar como docente nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, etapa final da educação básica, a formação mínima exigida é a licenciatura, graduação plena. No entanto, o Decreto 2.208/97, que regulamentou os artigos da LDB referentes à educação profissional, definiu que as disciplinas do ensino técnico poderiam ser ministradas por instrutores e monitores selecionados, principalmente pela experiência profissional e que a preparação para o magistério não precisaria ser prévia, pois poderia se dar em serviço. O Decreto 2208/97 foi revogado pelo Decreto 5154/2004 que não trata da formação dos professores para os cursos técnicos.

Em 4/4/2006 foi aprovado, pelo Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE), o Parecer CNE/CP nº 5/06 que prevê

> os cursos de Licenciatura destinados à Formação de Professores para os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional de nível médio serão organizados em habilitações especializadas por componente curricular ou abrangentes por campo de conhecimento, conforme indicado nas Diretrizes Curriculares pertinentes". (BRASIL, 2006)

Atualmente, a superação da falta de docentes habilitados para atuarem nos cursos técnicos está prevista no *§ 2º do* Art. 40 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Resolução nº 06/2012, CNE/CEB (Câmara de Educação Básica) (BRASIL, 2012).

> § 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas:
> I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação *lato sensu*, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente;
> II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC;
> III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente.
> § 3º O prazo para o cumprimento da excepcionalidade prevista nos incisos I e II do § 2º deste artigo para a formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício da profissão, encerrar-se-á no ano de 2020.

Apesar da flexibilização para a regularização do exercício da docência, o próprio CNE não estabelece as sanções para aqueles que, no prazo determinado,

não obtenham a devida formação e também não indica como o poder público deve agir com as instituições que mantiverem docentes não licenciados.

O Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024), Lei federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, apresenta as seguintes metas relativas à formação e valorização dos docentes:

> **Meta 15**: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014)

O regime de colaboração entre os entes da Federação tem funcionado pouco até o momento no Brasil, no que concerne à formação de professores para a Educação Profissional, mas pode contribuir bastante, otimizando recursos e pessoal, para que essa meta seja atingida no prazo determinado.

> **Meta 16:** formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Esta meta é ambiciosa e exige um esforço e determinação dos governos e das instituições de ensino ofertantes dos cursos de pós-graduação. Um exemplo desse esforço foi a oferta do Curso de Especialização em Metodologia de Ensino para a Educação Profissional, como uma das ações do Projeto de Formação Continuada de Professores da Educação Profissional da Rede Pública do Estado da Bahia, implementado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia/Superintendência de Educação Profissional (SUPROF) em parceria com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A qualificação dos docentes remete, consequentemente, à próxima meta que é a valorização desses profissionais.

> **Meta 17:** valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Essa meta está ameaçada de não ser atingida, uma vez que o atual Governo Federal aprovou a Emenda Constitucional no 95/2016, que congelou os gastos

sociais por 20 anos, o que consequentemente deverá impactar diretamente no congelamento ou redução dos recursos destinados à educação.

> **Meta 18:** assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Porém, na contramão dessas metas, a Lei Federal nº 13.415 de 16/02/2017, que trata da reforma do ensino médio, admite a contratação de profissionais não licenciados com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atuar nos cursos da Educação Profissional, sem nenhuma exigência de formação didático-pedagógica, repetindo a história de desrespeito à profissão docente, sinalizando que no Brasil estamos longe de ter uma política consistente de formação, valorização e reconhecimentos dos professores licenciados. As medidas adotadas pelo atual Governo Federal, instalado em Brasília após a destituição da presidenta Dilma, configuram um retrocesso nas conquistas educacionais e comprometem as metas estabelecidas no PNE/2014-2024, o que leva as comunidades acadêmica e sindical, representativas dos professores a se manifestarem, em inúmeros momentos, de forma contrária a esta situação. Foi o que ocorreu durante a realização do IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional A Produção do Conhecimento em Educação Profissional: a reforma do ensino médio e suas implicações para a educação profissional, realizado em Natal-RN, no período de 24 a 27/07/2017, quando foi redigida uma carta manifestando publicamente críticas ao golpe em curso contra a sociedade brasileira, executado pelo atual governo federal. Ver anexa Carta de Natal - IV Colóquio.

A análise dos fatos históricos brevemente relatados aponta para a necessidade de desenvolvimento no Brasil de concepção consistente e política nacional ampla e contínua de formação profissional de professores, lançando mão, inclusive, das tecnologias que possibilitam formação a distância, com respeito aos prazos estabelecidos e responsabilização das autoridades e das instituições que obstaculizarem os seus cumprimentos. Atualmente existe no Brasil diretrizes para formação de professores estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, que trataremos a seguir.

2.2 DIRETRIZES CURRICULARES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação através da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas modalidades de educação: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola.

Há nestas Diretrizes a compreensão da docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos e que, no exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas.

Entre os princípios das Diretrizes destacamos o compromisso com projeto social, político e ético para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação.

Conjugando os princípios e os objetivos estabelecidos nas Diretrizes o perfil do(a) professor(a) a ser formado(a) é um(a) profissional capacitado(a) com conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos, comprometido(a) com um projeto de nação soberana, que atue contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária, com consciência da diversidade, que articule a teoria e a prática, respeitando, na perspectiva da inclusão e da equidade, as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de diversidade sexual, de necessidades especiais (contemplando a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais - Libras).

A formação dos professores aparece nas Diretrizes dividida em dois blocos: os cursos de formação inicial e os de formação continuada. Aqui apresentamos a estrutura básica dos cursos da formação inicial: 1ª licenciatura; 2ª licenciatura e formação pedagógica para graduados não licenciados,[8] esses cursos são constituídos por três núcleos:

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, compreendendo a participação em atividades acadêmicas-científicas-culturais-sociais-políticas, previstas no PPC.

Divisão da carga horária:

a) 1ª licenciatura

Duração mínima: 3.200 horas / 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos;

I - 2.200 horas, no mínimo, de atividades formativas estruturadas pelos núcleos I e II;

II – 400 horas de prática como componente curricular, ao longo do processo formativo;

III - 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes.

IV - 400 horas de estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica.

b) 2ª licenciatura

[8] Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados são de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida.

Os cursos de segunda licenciatura terão carga horária mínima variável de 800 a 1.200 horas, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura:

b1) 800 horas, no mínimo, quando o curso de segunda licenciatura pertencer à mesma área do curso de origem;
b2) 1.200 horas, no mínimo, quando o curso de segunda licenciatura pertencer a uma área diferente da do curso de origem;
c) 300 horas do estágio curricular supervisionado, nos dois casos.

c) Formação pedagógica para graduados quando o curso de formação pedagógica pertencer à mesma área do curso de origem

I - 1.000 horas, no mínimo de carga total,
II - 500 horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos I e II, conforme o projeto de curso da instituição;
III - 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, conforme núcleo III, consoante o projeto de curso da instituição;
IV - 300 horas do estágio curricular supervisionado.

d) Formação pedagógica para graduados quando o curso de formação pedagógica pertencer a uma área diferente da do curso de origem

I - 1.400 horas, no mínimo de carga total;
II - 900 horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos I e II, conforme o projeto de curso da instituição;
III - 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, conforme núcleo III, consoante o projeto de curso da instituição;
IV - 300 horas do estágio curricular supervisionado.

Estão previamente autorizadas a ofertar cursos de formação pedagógica para graduados instituição de educação superior, preferencialmente universidades, que

ofertem curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória realizada pelo Ministério da Educação e seus órgãos na habilitação pretendida.

Até 2020, o Ministério da Educação, em articulação com os sistemas de ensino e com os fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente, deverá proceder a avaliação do desenvolvimento dos cursos de formação pedagógica para graduados, definindo prazo para sua extinção em cada estado da federação.

A resolução das Diretrizes contempla muito do que foi produzido nas pesquisas sobre formação de professores nos últimos anos (TARDIF, 2014; FREIRE, 2006; SAVIANI, 1996), define as linhas mestras dos currículos numa perspectiva emancipatória, aponta para uma formação sem aligeiramentos, definindo que as licenciaturas terão uma duração de 4 anos e abre a possibilidade de regularizar a situação de muitos profissionais graduados que estão nas salas de aula e não possuem licenciatura na área especifica do conhecimento. Identificamos nesta resolução um importante documento para a orientação das instituições formadoras de professores. Porém, documentos não determinam a realidade, eles apenas induzem possíveis mudanças. Além de uma mudança de postura acadêmica no modo de conceber os cursos de formação de professores, a efetivação do que está proposto nas Diretrizes demanda mais recursos financeiros, determinação política e fiscalização por parte do MEC. Afinal, de nada adianta ter uma resolução avançada se falta investimentos e esforço coletivo para que o que esteja formulado possa efetivamente ser colocado em prática.

2.2.1 **Concepções/Particularidades de professor da EPT**

Na dimensão do materialismo histórico e dialético[9], a formação de professor aqui discutida aponta para a formação de professores-trabalhadores para atuarem na construção de uma sociedade emancipada na perspectiva contra-hegemônica da lógica do capital no sistema capitalista, priorizando os aspectos culturais, éticos, humanísticos, políticos, econômicos e ambientais provenientes da apropriação e a

[9] Segundo Gadotti (2012), a dialética em Marx não é apenas um método para se chegar à verdade, é uma concepção do homem, da sociedade e da relação homem-mundo. Em Marx, a condição para que o homem se torne homem é o trabalho, condição histórica material que intermedeia a relação do homem com a natureza. A partir da crítica ao modo de produção capitalista, defende uma sociedade emancipada sem propriedade privada e sem exploração do homem pelo homem.

utilização dos conhecimentos científicos no interior das relações sociais de produção e reprodução da vida, sempre tendo como referência a emancipação humana. Nesse processo, busca-se romper com a visão ingênua de sociedade, de educação, de conhecimento, de ensino e da aprendizagem, levando a uma forma de tratar com o conhecimento e a organização do trabalho pedagógico, diferente da forma tradicional[10] (MORADILLO, 2010). A reflexão sobre o trabalho como princípio educativo deve constituir-se em um movimento na busca da unidade entre teoria e prática, visando a superação da clássica divisão social entre os trabalhadores comprometidos com a ação de executar e aqueles comprometidos com a ação de pensar e dirigir ou planejar e controlar a qualidade dos produtos e serviços oferecidos à sociedade (MOURA, 2014).

Reconhecer que há especificidades da docência na Educação Profissional em relação à Educação Básica, em geral, ajuda na análise das demandas para formação de professores[11] para atuar na educação profissional.

> Do professor da Educação Profissional é exigido tanto o bom domínio dos saberes pedagógicos necessários para conduzir jovens e adultos nas trilhas da aprendizagem e da constituição de saberes e competências profissionais, quanto o adequado domínio dos diferentes saberes disciplinares do campo específico de sua área de conhecimento, para poder fazer escolhas relevantes dos conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos, para que os formandos tenham condições de responder, de forma original e criativa, aos desafios diários de sua vida profissional e pessoal, como cidadão trabalhador. (BRASIL, 2012)

Os professores da educação profissional, como consequência das frequentes mudanças que ocorrem nos modos de produção e nas relações de trabalho, frutos dos avanços científicos e tecnológicos na atualidade, enfrentam desafios diários para permanecerem atualizados com as inovações sobre as normas técnicas, formas de produção e as exigências de qualidade nos serviços, sem perder de vista a exigência de maior atenção à justiça social, às questões éticas e de

[10] Compreende-se que uma prática pedagógica significativa decorre da necessidade de uma reflexão sobre o mundo do trabalho, da cultura desse trabalho, das correlações de força existentes, dos saberes construídos historicamente a partir do trabalho e das relações sociais que se estabelecem na produção.

[11] Professores de educação básica e de educação profissional comungam das mesmas necessidades com relação à valorização de sua formação, desenvolvimento profissional, condições de trabalho, salário e carreira, que os permitam enfrentar a precarização e se envolver com todo o comprometimento necessário à educação de qualidade. Por outro lado, é cada vez maior a aproximação entre estes dois grupos de profissionais docentes, em razão da expansão da educação profissional de nível técnico integrada ao ensino médio, inclusive na modalidade EJA (MACHADO, 2008).

sustentabilidade ambiental. São novas demandas frente à construção e à reestruturação dos saberes e conhecimentos fundamentais à análise, reflexão e intervenções críticas e criativas na atividade docente.

Compreendendo que a Educação Profissional deve ter por objetivo formar o cidadão-trabalhador onminilateral[12], para além dos saberes técnicos científicos do eixo profissional de atuação, o núcleo da formação didático-político-pedagógica deve contemplar, dentre outros aspectos: as relações entre estado, sociedade, ciência, tecnologia, trabalho, cultura, ser humano e educação; políticas e história da educação brasileira e, mais especificamente, a da educação profissional; a discussão relativa à função social da educação em geral, da Educação Profissional e de cada instituição em particular; a relação entre trabalho e educação; relações entre currículo, educação, cultura, tecnologia e sociedade; currículo integrado; organização e planejamento da prática pedagógica na educação profissional, com uso de novas tecnologias que estão presentes no cotidiano dos estudantes fora da sala de aula; avaliação do processo de ensino-aprendizagem na educação profissional; concepção de formação que se sustente numa base humanista; concepção de docência que impregne a prática desse profissional quando sua atuação se dá no mundo do trabalho; a profissionalização do docente da Educação Profissional: formação inicial e continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho; desenvolvimento local/regional que considere os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos (MOURA, 2014).

Desse itinerário formativo, esperam-se professores e professoras com postura ética, preparados para o encontro com o Outro[13], preparados para mediação dos debates e dos conflitos, ao fomento da livre expressão das opiniões, ficando descaracterizada a neutralidade dos pensamentos, que permita, com liberdade, a cada estudante na sala de aula contestar a teoria apresentada, abrindo caminho

---

[12] Diz-se de um pensamento marxista que defende que o homem deve se sentir completo a partir de sua convivência em sociedade e de seu trabalho, consequentemente, esse homem deve ser formado em todas as suas potencialidades.

[13] O encontro com o Outro, fundamental para a existência humana, constitui-se através de relações éticas. Timm (2004), defende a ética-política como o encontro com o Outro e com a natureza. A esse exercício chama de responsabilidade social. Ética como *fundamento* da condição humana que vive e medita sobre si, sobre seu *lugar*, sobre sua *casa*, sobre seu mundo: ética como uma questão *ecológica*. O ético no encontro real exige a racionalidade do encontro com o outro, diferente da racionalidade dos conceitos. Ética e política são dois lados da mesma moeda, ambas formas de se fazer justiça. A postura ética defendida por Timm considera o preconceito e o racismo expressões de negação do encontro com o Outro, agregamos também a essa negação o sexismo, o machismo e o desrespeito à natureza como atitudes que não podem ser toleradas, principalmente no ambiente escolar.

para um novo debate ou um campo de investigação até então desconsiderado, professores capazes de escutar,

> [...] somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contraposições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele. (FREIRE, 1996, p. 127)

A escrita freireana nos leva ao encontro com o Outro, com as subjetividades fabricadas no meio social. O Outro aqui é compreendido como o Outro social, mas também como a natureza, os acontecimentos, as invenções. A subjetividade, segundo Guatari (1996), é compreendida como um processo de produção humana na qual comparecem e participam múltiplos componentes: valores, ideias e sentidos ganham um registro singular, tornando-se matéria-prima para expressão dos afetos vividos nos encontros para os quais a escola deve estar sempre atenta.

2.2.2 **A formação continuada dos professores**

A formação continuada associa-se ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar. Na Educação Profissional existe um significativo contingente de professores não licenciados ministrando aula. Para esses professores, importa um processo formativo em serviço que propicie o conhecimento de teorias e práticas pedagógicas básicas apresentadas nos cursos de licenciaturas, a construção da identidade de educador e o reconhecimento do seu papel social enquanto trabalhador docente. A formação continuada relaciona-se à ideia de aprendizagem constante no sentido de provocar inovação na construção de novos conhecimentos que darão suporte teórico ao trabalho docente. Sendo assim, entende-se que a formação do professor é indispensável para a prática educativa, a qual se constitui o lócus de sua profissionalização cotidiana no cenário escolar.

Nóvoa (1992) sinaliza que para a formação de professores é indispensável que a mesma tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. Além disso, que o trabalho possibilite e favoreça espaço de interação entre as dimensões pessoais e

profissionais, promova os seus saberes e seja um componente de mudança. Isto exige estudo e abertura para os desafios e persistência na busca do conhecimento. A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada.

Na perspectiva de construção coletiva importa assegurar, nas instituições de ensino, espaços sistemáticos[14] onde ocorram com frequência encontros de estudos, partilhas e socialização de experiências pedagógicas, construção de projetos formativos coletivos, articulados com os projetos das instituições, mobilizadores da classe docente, onde as professoras e os professores, assumindo a produção de sua profissão, sejam protagonistas ativos em todas as fases dos processos de formação: concepção, realização e avaliação.

O que enfim concebemos, concordando com Nóvoa (1992), é a possibilidade de evoluirmos no sentido da docência se tornar uma profissão reflexiva e científica, que desenvolva os seus próprios sistemas e saberes, através de percursos de formação continuada, construídos com e para os próprios docentes.

2.2.3 **Saberes que configuram os processos educativos**

A educação, como processo social complexo, construído historicamente pela humanidade, produziu e continua produzindo saberes. Saberes que se traduzem em ideias, valores, conhecimentos, habilidades, atitudes, conceitos, símbolos e linguagens. Saviani (1996) procurando identificar traços comuns categorizou os saberes que entende ser necessários ao domínio de qualquer professor e, consequentemente, devem fazer parte do itinerário formativo dos mesmos como saber atitudinal, saber crítico-contextual, saber específico e saber pedagógico:

Saber atitudinal: abrange atitudes e posturas requeridas aos professores como: disciplina, pontualidade, atenção e respeito aos estudantes, justiça, equidade;

Saber crítico-contextual: relativo a compreensão sócio-históricas que determinam o ato de educar;

---

[14] Que vão além dos encontros pontuais, normalmente denominados de Semana ou Jornada Pedagógica, gerando programas diversificados e alternativos de formação contínua, concebidos pelos próprios docentes.

Saberes específicos: correspondentes as disciplinas, área de conhecimento que integram os currículos;

Saber pedagógico: são os conhecimentos das ciências da educação e das teorias educacionais.

Para Tardif (2014), o professor ideal é aquele que conhece sua matéria, sua disciplina e seu programa, possui conhecimentos pedagógicos e desenvolve um saber prático em suas experiências com os estudantes. Ele elenca os saberes dos docentes em quatro categorias: saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Os saberes da formação profissional são aqueles produzidos a partir dos conhecimentos científicos das ciências humanas, ciências da educação e da ideologia pedagógica, transmitidos pelas instituições nos cursos de formação de professores, inicial ou continuada. A prática docente mobiliza vários saberes que passam a ser chamados de saberes pedagógicos.

Saberes disciplinares são oriundos dos conhecimentos científicos das áreas do conhecimento que tradicionalmente são apresentadas como disciplinas nas instituições de ensino (matemática, química, filosofia, ...).

Saberes curriculares são aqueles que dizem respeito aos componentes dos cursos das instituições de ensino, definidos nos projetos pedagógicos e nos programas escolares (tempo de aula, objetivos, critérios de avaliação, métodos, ...) que os professores devem conhecer, aprender e utilizar.

Saberes experienciais são frutos das análises e reflexões dos professores sobre suas práticas, individuais ou coletivas, no cotidiano do exercício da docência, no conhecimento do seu meio de trabalho e na experiência/convivência com os estudantes.

Em síntese, os saberes que servem de base para o ensino abrangem uma série de questões relacionadas com o trabalho docente, são plurais e bastante diversificados, oriundos de diversas fontes de naturezas diferentes. Na tabela 2 é apresentada uma síntese da pluralidade do saber profissional dos professores, as fontes de aquisição e os modos de integração na atividade docente.

Tabela 2 - Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido *lato*, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização de "ferramentas" dos professores: programas, livros, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif, 2014, p. 63.

Freire (1996) considerando que educar não é transferir conhecimento, que a educação é uma especificidade humana que se concretiza no encontro com o outro, sintetiza essas categorias afirmando que educar exige do professor rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos estudantes, criticidade, estética e ética, exemplos, risco de aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, decisões conscientes, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, reconhecimento e a assunção da identidade cultural, consciência do inacabamento, respeito à autonomia dos estudantes, bom senso, humildade, tolerância, luta em defesa dos direitos dos estudantes, alegria, esperança, curiosidade, convicção de que a mudança é possível, segurança, competência profissional, saber escutar, disponibilidade ao diálogo, reconhecer que a educação é ideológica, generosidade, comprometimento, liberdade, autoridade, e querer bem aos estudantes.

Os saberes aparecem agrupadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, em forma de núcleos que devem compor os cursos de formação de professores no Brasil como: 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, compreendendo a participação em atividades acadêmicas-científicas-culturais-sociais-políticas, previstas no PPC.

2.2.4 **Uma política de Estado para formação de professores**

Ensino de qualidade não se materializa se não há professores e professoras bem formados, capazes de entender a real função social da escola para poder situar os papéis dos seus sujeitos. A formação de professor precisa ser assumida com responsabilidade estatal e com o rigor técnico e científico que o tema exige. O poder público no Brasil precisa avançar para além de programas pontuais de formação de professores. É imperiosa a construção de uma política de Estado permanente para a formação, qualificação e valorização dos professores e professoras, construída coletiva e democraticamente, dando condições para que o ingresso na carreira do magistério só ocorra para aqueles que sejam devidamente LICENCIADOS, superando os erros históricos, recheados de "jeitinhos" oficiais com emissão de pareceres, portarias, decretos e leis que, ao invés de solucionar o problema pela raiz, sempre formularam um modo de flexibilização que acabou levando o país ao quadro gritante de ter hoje, em pleno século XXI, na educação básica, um déficit de mais de duzentos mil professores licenciados em todas as áreas de conhecimento (NASCIMENTO, 2015).

Pelo pouco volume das pesquisas sobre a formação de professor para a Educação Profissional no Brasil, não há condições científicas para generalizações sobre qual a organização curricular mais adequada, quais as práticas de ensino mais eficazes e que formas de gestão propiciam uma formação de qualidade. Isso aponta para necessidade da intensificação dos estudos e pesquisas sobre formação

inicial e a formação continuada de professores e professoras para atuarem na Educação Profissional e Tecnológica. No entanto, como aponta (GATTI, 2011), as pesquisas devem contribuir para um debate amplo sobre a melhoria da qualidade da educação ofertada no país, atentando que a formação do(a) professor(a) não é o único elemento no qual se deve investir para melhorar a qualidade da educação. A valorização social da profissão docente, os salários, as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, a carreira, as formas de organização do trabalho escolar devem constituir uma política geral de apoio aos docentes. Esses fatores devem ser considerados no delineamento de políticas para os professores.

Assim como no exterior, no Brasil as discussões sobre políticas docentes têm sido alvo de eventos, mobilizações e publicações, mostrando que a formação de professores preocupa muitos países pela centralidade que assume nas políticas públicas e na elevação dos padrões educacionais do conjunto da população. Em seus estudos (GATTI, 2011) mapeou[15] e analisou as políticas relativas à formação inicial e continuada para o magistério, à carreira e à avaliação de docentes, bem como os subsídios oferecidos ao seu trabalho. O exame dessas políticas permitiu identificar muitos de seus pressupostos e direcionamentos, constatar sua diversidade e riqueza e, ainda, várias de suas fragilidades nos diferentes níveis de atuação. Permitiu também a apresentação de grande leque de alternativas ensaiadas pelas políticas públicas, atestando que é possível encaminhar soluções gestadas e desenvolvidas dentro das circunstâncias específicas dos variados contextos educacionais brasileiros, que constituem possibilidades de reverter as condições de exercício do magistério e de contribuir para alçar a educação a um novo patamar.

Na esfera federal foi criado em 2007 por meio da Portaria Normativa MEC nº 38/2007, e, instituído no âmbito da Capes, pela Portaria Normativa Capes nº 122/2009. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), política educacional voltada para a formação de professores com os objetivos de incentivar a iniciação à docência durante a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura de instituições públicas de ensino superior e de elevar a qualidade das ações voltadas para a formação inicial de professores.

---

[15] Foram realizados estudos de caso em cinco secretarias estaduais de Educação e dez secretarias municipais de Educação distribuídas por todo o país. Tais estudos permitiram uma visão mais próxima e compreensiva de como essas políticas vêm sendo implementadas pelos órgãos executores em nível estadual e municipal.

O PIBID busca desenvolver ações voltadas ao processo de iniciação à docência de licenciandos, promovendo a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas, sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola onde ocorre a inserção. O programa pretende alcançar a renovação dos processos educacionais por intermédio de experiências metodológicas de caráter inovador e interdisciplinar. É uma proposta que almeja valorizar os futuros profissionais desde o processo de formação, visando a melhoria da educação brasileira. Identificamos nas ações do PIBID[16], por estarem vinculadas às universidades, a possibilidade da formação dos licenciandos ocorrer através da indissociabilidade das funções do ensino, da pesquisa e da extensão, associando teoria e prática, diminuindo o risco de termos uma formação de professores meramente executores de receitas pedagógicas, os ditos professores instrumentais. Como apresentado nos parágrafos acima, há um conjunto de políticas de formação de professores sendo implementadas nos três níveis da Federação, consequentemente a formulação de uma política de Estado para formação de professores no Brasil poderá partir da análise científica do que já está sendo praticado e da articulação dessas políticas pela União, com garantias de financiamento para a formação/qualificação, melhoria da carreira, dos salários, de oferta de apoios pedagógicos diversos, em síntese uma política permanente de justiça e de valorização da docência.

2.3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL FEDERAL PÚBLICA NO BRASIL

> "A partir do trabalho, o ser humano se faz diferente da natureza, se faz um autêntico ser social, com leis de desenvolvimento histórico completamente distintas das leis que regem os processos naturais" (LESSA & TONET, 2008, p. 17).

Aqui apresentaremos as características da Educação Profissional. Traremos fatos históricos, políticos, econômicos, culturais e educacionais que avaliamos ter contribuído/influenciado as políticas públicas para a constituição da Educação Profissional no Brasil. Na tentativa de estabelecer nexos históricos, a partir da

[16] O governo Temer, através da CAPES, ameaçou descontinuar o PIBID, porém a mobilização e a resistência da Comunidade Acadêmica fez com que o governo recuasse e mantivesse o programa, apesar de uma redução no valor total dos recursos financeiros destinado às bolsas, no ano de 2018.

legislação atual que regulamenta a oferta de Educação Profissional, transitamos do Brasil Colônia até o governo Dilma/Temer, passando por fatos e datas (Escravidão – Governo Nilo Peçanha – Escolas de artífices – Estado Novo- Reforma Capanema – Golpe Militar 64 – milagre brasileiro – Neoliberalismo – Governos Lula/Dilma/Temer) que julgamos serem marcantes para compreendermos o estágio em que se encontra a Educação Profissional, particularmente na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Atualmente no Brasil, a organização, planejamento, desenvolvimento e avaliação dos cursos regulares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, EPTNM, ofertadas pelas instituições de ensino públicas e privadas, são regidas por um conjunto articulado de princípios e critérios definido como diretrizes estabelecidas pela Resolução 06 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, de 20 de setembro de 2012, (Res. 06/2012, CNE/CEB). Esta Resolução é precedida do Parecer CNE/CEB nº 11/2012 na qual são apresentadas as justificativas legais e históricas para a definição das atuais diretrizes.

As atuais diretrizes são fruto da disputa entre os setores progressistas e conservadores da sociedade brasileira, pela hegemonia do campo da educação profissional. A Educação Profissional e Tecnológica sofre as influências diretas do mundo do trabalho, determinadas pelo momento econômico financeiro de uma sociedade capitalista, industrializada, fortemente marcada pelo racismo e pelas desigualdades e discriminações deixadas pela cultura escravocrata que perdurou no Brasil por mais de três séculos.

As influências políticas-econômicas-sociais determinam o avanço ou retrocesso da organização da Educação Profissional. No Brasil colônia, por exemplo, o ensino profissional permaneceu estagnado durante um longo período devido o processo de industrialização ter sido retardado por um alvará assinado pela rainha D. Maria I, em 5 de janeiro de 1785, proibindo o funcionamento das fábricas e manufaturas. Portugal, a metrópole que avidamente explorava a colônia, considerava que o aumento do número de fábricas e manufaturas que havia se difundido em diferentes capitanias do Brasil traria graves prejuízos para a lavoura e para a exploração de ouro e diamantes daquele vasto continente, uma vez que quanto maior o número dos fabricantes, mais diminuiria o dos cultivadores e menos braços haveria para empregar no que consistia a sua riqueza certa e imediata, as

quais somente se conseguiam por meio de colonos e cultivadores, e não de artistas e fabricantes. (GONÇALVES, 2013)

Diante desse entendimento, a rainha houve por bem ordenar que todas as fábricas, manufaturas ou teares, exceto aqueles em que se teciam ou manufaturavam fazendas grossas de algodão, que serviam para o uso e vestuário dos negros, para enfardar e empacotar fazendas e para outras utilidades semelhantes, todas as mais fossem extintas e abolidas em qualquer parte onde se achassem nos domínios do Brasil. Para dar efetividade a execução do alvará havia uma recompensa no valor de cada uma das ditas manufaturas, ou teares, e das fazendas que nelas se encontrasse. Repartida a dita condenação metade a favor do denunciante, se houvesse, e a outra metade pelos oficiais, que fizessem a diligência. Não havendo denunciante, tudo pertenceria aos oficiais (BRASIL, 1785). Na realidade o objetivo desse alvará era manter os lucros de Portugal com o comércio praticado à época e dificultar a autonomia da colônia, reduzindo as possibilidades do seu desenvolvimento econômico.

Somente com a chegada da família real no Brasil, em 1808, o país retoma o avanço industrial. Em 1º de abril de 1808, D. João VI assina um novo alvará permitindo a instalação de fábricas manufatureiras no Brasil, revogando o documento anterior de D. Maria I.

Para atender a necessidade de mão de obra das novas fábricas e as relações econômicas em função da abertura dos portos ao comércio com as nações estrangeiras, D. João criou o Colégio de Fábricas, o primeiro estabelecimento instalado pelo poder público no Brasil, com a finalidade de atender à educação dos artistas e aprendizes. (GONÇALVES, 2013)

O processo de atraso da industrialização, a economia sustentada pela produção agrícola e pela exploração mineral, as relações sociais e de trabalho marcadas pela escravização e a educação formal dos filhos da elite, realizada fora do Brasil ou em escolas confessionais[17] privadas, são as características do Brasil (Colônia/Império/1ª República)[18]. Esse cenário contribuiu para que a oferta de uma

[17] Destaque para a atuação da Companhia de Jesus.

[18] Salienta-se, neste período, o seguinte contexto social: população de cerca de 5.520.000 habitantes, sendo desses 2,5 milhões de escravizados/descendentes de escravizados; ensino descentralizado e sem informações educacionais nacionais; imigração europeia, os colonos trazendo a cultura da valorização da educação para todos; na região sul, os colonos criam seus próprios sistemas de ensino; início da industrialização e introdução das ideias liberais e demandas por educação escolar. (Revista Iluminart, AnoV, nº10, ISSN1984-8625, Jun/2013)

Educação Profissional, voltada para a formação de trabalhadores especializados para execução de atividades com alto grau de complexidade, não figurasse no centro das demandas sociais da elite dirigente. As primeiras experiências de ensino para o trabalho foram destinadas aos "humildes, pobres e desvalidos", para uma população constituída, em sua maioria, de africanos e afrodescendentes.

> No Brasil, o ensino profissional teve como pontos marcantes em suas características e em suas origens pelo menos dois princípios ideológicos: o primeiro deles diz respeito à sua destinação, pelo qual se procurou atender aos órfãos, aos carentes e aos "desvalidos da fortuna"; o segundo é o que se relaciona com sua função, enquanto instrumento ou elemento de estabilização e da manutenção da "ordem pública social". Atribui-se historicamente ao ensino profissional a função de fazer o "homem ordeiro". (NASCIMENTO, 2007, p.102)

É nesse contexto, baseado em uma lógica assistencialista/compensatória, que chegamos a 23 de setembro do ano de 1909, quando o presidente Nilo Peçanha[19], através do decreto 7566, cria 19 Escolas de Aprendizes e Artífices[20], uma para cada estado da federação, constituindo um marco histórico para a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Ministério da Educação do Brasil. A criação das Escolas de Aprendizes e Artífices constitui-se no primeiro sistema educacional de abrangência nacional:

> [...] tratava-se de um agregado de estabelecimentos de ensino, dotados de propósitos comuns, cujo funcionamento se regulava por uma mesma legislação, além de estarem afetos à mesma autoridade administrativa e pedagógica. Só muito mais tarde é que surgiram no país outros sistemas educacionais dotados de características semelhantes. (CUNHA, 2005a, p. 66)

Para atender ao funcionamento das Escolas de Aprendizes e Artífices não houve um processo de preparação dos seus professores, o corpo docente era formado por professores primários que não sabiam lidar com os conteúdos escolares adequando-os para o ensino profissional. Os mestres de oficina, vindos diretamente das fábricas, não possuíam a necessária base teórica, com conhecimentos pedagógicos para transmitirem aos seus discípulos os

---

[19] Com a morte do presidente Afonso Pena em 14 de junho de 1909, Nilo Peçanha, o então vice-presidente, assumiu a presidência para completar o mandato (1909-1910). Nilo Peçanha foi o sétimo presidente da República, e o primeiro e único afrodescendente a ocupar o cargo até os dias atuais.

[20] Todas localizadas nas capitais dos Estados, exceto a de Campos dos Goytacazes-RJ, terra natal de Nilo Peçanha.

conhecimentos empíricos. Assim, pressupõe-se que desde o início a formação de docentes para a Educação Profissional caracteriza-se como uma fragilidade para uma possível articulação interdisciplinar dos conteúdos de natureza propedêutica com a aprendizagem do ofício. (GONÇALVES, 2013)

A história aqui narrada sobre esse período seria outra caso a Educação Profissional no Brasil tivesse nascido associada a um projeto de nação soberana, vinculado aos propósitos de emancipação de homens e mulheres na perspectiva de superação do legado negativo de séculos de escravidão, mas para isso seria preciso que a elite brasileira tivesse outra visão do mundo e não fosse tão mesquinha, que, ato contínuo ao fim legal da escravização, políticas emancipatórias e afirmativas destinadas aos africanos e afrodescendentes, aos indígenas e indiosdescedentes fossem efetivadas, que a chegada dos trabalhadores imigrantes europeus e asiáticos tivesse sido acompanhada por uma política de integração com os trabalhadores que aqui habitavam e essa migração não ter servido para o acirramento do racismo, da discriminação e da cruel divisão social do trabalho em nosso país.

Da passagem da máquina a vapor, para a eletromecânica, chegando à microeletrônica e à manipulação genética o mundo do trabalho evolui e sofreu modificações profundas decorrentes dos avanços científicos e das inovações tecnológicas. A humanidade sobreviveu a duas guerras mundiais, a radicais mudanças comportamentais (individuais e coletivas), a mudanças de paradigmas políticos, ao acirramento das desigualdades fruto do processo de globalização e ao desaparecimento e surgimento de postos de trabalho. O Brasil deixou de ser colônia, virou império, república capitalista, industrializou-se, sofreu golpes, ditaduras, democratizou-se, transformou-se na sétima economia mundial.

A Educação Profissional, acompanhando todo esse processo de transformação, enfrentando contradições e disputas, superou a condição inicial para qual foi criada oficialmente, cresceu e é oferecida em instituições públicas e privadas com diversos cursos em diferentes níveis e modalidades: formação inicial e continuada, técnico de nível médio, graduação e a pós-graduação, contribuindo com o processo formativo e o desenvolvimento de jovens e adultos, homens e mulheres, que possuem o direito constitucional à educação e ao trabalho.

Superando seu destino inicial de acolher os "desvalidos da fortuna" e torná-los "homens ordeiros", as Escolas de Aprendizes e Artífices, acompanhando o processo

de industrialização, as mudanças econômicas, as orientações governamentais e as novas demandas do mundo do trabalho, passou por modificações significativas e se transformou na Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ministério da Educação, exemplo exitoso de política pública no Brasil.

2.3.1 **A rede federal de EPT do Brasil.**

Seguindo a linha do tempo presente nos documentos da SETEC/MEC apresentamos a seguir, a partir da criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, datas que consideramos marcantes na história de constituição da Rede.

Em 1937 foi assinada a Lei 378 que transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus de ensino. Essa mudança ocorreu no governo do Presidente Getúlio Vargas, como parte do projeto político ideológicos do período denominado "Estado Novo".

Apenas cinco anos após a primeira transformação, em 1942, o Decreto 4.127, de 25 de fevereiro, transformou os Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas, que passaram a oferecer formação profissional em nível equivalente ao do secundário. Ainda sob o governo de Getúlio Vargas, um conjunto de leis conhecidas como Reforma Capanema[21], conduzidas pelo então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema Filho, alterou o cenário da educação brasileira com a estruturação do ensino industrial, reformulação do ensino comercial e a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)[22].

Em 1959, durante o governo do presidente Juscelino Kubitschek (JK), as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em Escolas Técnicas Federais, autarquias com autonomia didática e de gestão. "Cinquenta anos de progresso em cinco anos de governo" esse era o lema do governo JK, consequentemente, para acelerar o desenvolvimento nacional era preciso potencializar a formação de profissionais com mão de obra qualificada, fundamental diante do processo de aceleração da industrialização do País.

---

[21] A Reforma Capanema é considerada uma reforma elitista, dualista e discriminatória, pois destinava aos filhos da elite Ensino primário, Ensino Secundário (ginasial e científico ou clássico) e Ensino Superior e para as classes populares Ensino Primário e cursos profissionalizantes. (Gonçalves, 2013)

[22] Ficam assim determinadas duas estratégias para a formação da mão de obra: o sistema federal de ensino sob o controle do Ministério da Educação e os cursos de aprendizagem industrial sob o controle da classe empresarial. (NASCIMENTO, 2007)

Juscelino foi sucedido na presidência por Jânio Quadros, que tomou posse em 31 de janeiro de 1961 e renunciou à presidência da República em 25 de agosto de 1961, quando assumiu o governo o então vice-presidente João Goulart (1961 – 1964). Neste contexto, depois de tramitar por quase 13 anos, em 20 de dezembro de 1961, foi aprovada a Lei nº 4.024, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A LDB de 1961organizou o sistema de ensino em três graus: primário, médio e superior, elevou de 10 para 12% a obrigação mínima de recursos federais para o ensino, criou o Conselho Federal de Educação (CFE) que elaborou o Plano Nacional de Educação que teve Anísio Teixeira[23] como relator. Em relação à Educação Profissional uma vitória importante foi o estabelecimento de tratamento igualitário aos diversos ramos do ensino médio, abolindo a discriminação contra o ensino profissional que marcou as leis orgânicas[24] herdadas do Estado Novo. (SAVIANI, 2003)

Já em plena ditadura civil-militar (1964-1985), durante o governo do general Emílio Garrastazu Medici, em agosto de 1971 foi promulgada a Lei nº 5.692, Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional, que tornava compulsoriamente profissional todo o ensino de 2º grau com a intenção de formar técnicos em regime de urgência, visando atender as demandas do desenvolvimento do País, impulsionado pelo chamado "Milagre Brasileiro"[25]. Isso refletiu em um aumento no número de cursos técnicos e de pessoas matriculadas. As Escolas Técnicas Federais, nesse período, aumentaram expressivamente o número de matrículas e implantaram novos cursos técnicos, pois, além da cultura da formação profissional, havia naquelas unidades escolares condições objetivas (laboratórios, equipamentos e professores das áreas técnicas) para atender aos objetivos da formação proposta. Nas demais escolas de outras redes, públicas e privadas, de modo geral, a Lei 5692 não foi efetivamente

[23] Signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), figura central da educação brasileira na década de 1950 e início dos anos 60, Anísio foi diretor da CAPES e do INEP, inspirou a criação da Universidade de Brasília, de onde foi reitor em 1963. Em sua avaliação um aspecto negativo da LDB de 1961 foram as concessões feitas à iniciativa privada, uma vez que defendia a reconstrução educacional pela via da construção de um sólido sistema público de ensino. (SAVIANI, 2013).

[24] Apenas o ensino secundário possibilitava acesso a qualquer curso de nível superior. Os outros ramos de ensino médio só davam acesso aos cursos a eles correspondentes. Caso um aluno quisesse transferir-se de um ramo para o outro do ensino médio teria de começar do início o novo ramo (SAVIANI, 2013).

[25] Entre 1968 e 1973 o Brasil viveu um período de extraordinária expansão econômica. O Produto Interno Bruto (PIB) do país crescia 10% ao ano ou mais. No setor da construção civil, o crescimento chegava a 15%. Na indústria, 18%. Mas na realidade o chamado Milagre Econômico Brasileiro foi um dos períodos mais nefastos da história, marcado pela concentração de renda, elevação da dívida pública, corrupção e pelo aumento da desigualdade social.

implementada porque não havia as condições materiais objetivas e nem quantidade de professores habilitados para as disciplinas técnicas (NASCIMENTO, 2007).

Aqui ressaltamos que há semelhança nas medidas educacionais anteriores; a adoção da Lei 5692 também teve um caráter imediatista sem um planejamento para ações de curto, médio e longo prazo, usando sempre o argumento de atender as demandas do desenvolvimento e aos interesses do mercado capitalista. Apesar do caráter autoritário da Lei 5692, dialeticamente sua aplicação contemplava um anseio dos setores progressista, acabava com o dualismo no curso de 2º grau, uma vez que todas as Escolas deveriam formar para o trabalho.

Agregado a falta de infraestrutura das escolas e de professores para as áreas técnicas, a resistência e a pressão política das elites em função do preconceito contra o trabalho em geral, especialmente contra o trabalho manual, herança dos tempos da escravidão, foi definidora para alteração da Lei 5692. Em 1982 o governo cedeu às pressões e editou a Lei 7044, assim a obrigatoriedade da formação de técnicos no ensino de 2º grau transformou-se genericamente em "Preparação para o Trabalho".

Durante a implementação da Lei 5692, para atender o aumento de matrículas, as direções das Escolas Técnicas recorreram ao recrutamento de docentes sem experiência na Educação Profissional e sem um mínimo de treinamento antes de assumir as atividades nas salas de aulas. Além do incremento do número de matrículas e da contratação de novos professores, houve uma alteração substantiva no perfil socioeconômico dos estudantes das Escolas Técnicas Federais, originário principalmente da classe média e média alta, estes buscavam um ensino público de qualidade, particularmente uma boa preparação para o vestibular, independente da formação como técnico de nível médio. Essa alteração de perfil levou para dentro das escolas novos debates e demandas educacionais que colocavam em cheque as práticas pedagógicas até então adotadas. (NASCIMENTO, 2007)

Outra alteração verificada na vida das Escolas Técnicas Federais neste período foi adoção oficial do tecnicismo como proposta pedagógica. A orientação pedagógica denominada de tecnicista está relacionada à organização racional do trabalho, segundo o taylorismo e o fordismo, e ao choque sistêmico e ao controle comportamental, segundo o behaviorismo (SAVIANI, 2013).

> Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; e se na pedagogia nova a iniciativa se deslocava para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva; na pedagogia tecnicista o elemento principal passa ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (SAVIANI, 2013, p.382)

Segundo a orientação tecnicista o processo educacional ocorria planificadamente com instruções minuciosas sobre como proceder para cada tarefa específica. O ato pedagógico[26] foi fragmentado e o professor passou a ser considerado um técnico orientado por outros técnicos, submetido a um árduo preenchimento de formulários através de instruções técnicas e objetivas.

Voltando ao relato das transformações das Escolas da Rede, em 1978 A Lei 6545 transformou as Escolas Técnicas Federais do Paraná, de Minas Gerais e a do Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Tecnológica, essas transformações contribuíram para a inserção dos cursos superiores de tecnologia no universo das Escolas Técnicas mantida pelo MEC.

Em 1993, fruto da fusão da Escola Técnica Federal da Bahia com o Centro de Educação Tecnológica da Bahia-CENTEC- foi criado o Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia – CEFET-BA. Em 1994 a Lei 8.948, de 8 de dezembro: - institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em CEFETs; - Nesse momento, orientado por organismos internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, sob a influência dos ditames neoliberais com sua proposta de Estado Mínimo, houve uma imposição legal ao crescimento do Sistema Nacional de Educação Tecnológica: a expansão da oferta da educação profissional ficou condicionada a parcerias com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que seriam responsáveis pela manutenção e pela gestão dos novos estabelecimentos de ensino.

---

[26] A pedagogia tecnicista ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações. (SAVIANI, 2013, p.383)

Nos anos seguintes, durante o governo FHC, após a aprovação da LDB em 1996, a Rede Federal de Educação Profissional sofreria um duro golpe com o decreto 2208/97, cuja característica fundamental foi a desvinculação dos ensinos médio e técnico. Com uma visão distorcida sobre os investimentos financeiros para a educação, o governo federal argumentava que os cursos técnicos da Rede Federal eram caros, que poucos egressos iam para o mercado de trabalho e que era uma formação de qualidade que patrocinava o acesso às Universidades. As alterações curriculares implementadas a partir do decreto 2208 estavam de acordo com os ditames dos organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), principal agência financiadora da reforma da educação profissional, denominado de Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP)[27].

O PROEP impactou a vida acadêmica da Rede Federal que historicamente desenvolvia cursos técnicos de nível médio integrados ao ensino médio. Em meio as ameaças de privatização, de estadualização da Rede Federal e a imposição do conceito de competências, com vistas à formação de técnicos com um perfil profissional pretensamente adequado às constantes transformações do mercado de trabalho. Dialeticamente, esses impactos também provocaram ricos debates internos sobre a importância da integração do Ensino Médio com a Educação Profissional e a responsabilidade social da Rede Federal, além de pensar em quais perspectivas de sobrevivência estavam colocadas para professores, técnicos e principalmente para os estudantes naquele contexto neoliberal.

Após a mudança de orientação política no Planalto Central, durante o primeiro governo do presidente Lula, em 2005, foi lançada a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal, com a construção de 60 novas unidades de ensino pelo Governo Federal. Neste mesmo ano o CEFET do Paraná foi transformado em Universidade Tecnológica Federal do Paraná. (NASCIMENTO, 2007)

No contexto de expansão e valorização da educação profissional desencadeado pelo Governo Lula, em 29 de dezembro de 2008, através da Lei 11892, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e

[27] O PROEP envolveu um montante de 500 milhões de dólares no período de 1997 a 2003. Desse total, 250 milhões seriam provenientes de empréstimo junto a esse banco e os outros 250 milhões oriundos do orçamento da União (MEC), bem como do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), com valores iguais de 125 milhões cada um. (LIMA FILHO, 2002).

Tecnológica, criando 38 Institutos[28] Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Além dos Institutos compõem a Rede a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, presentes em todos os Estados e no Distrito Federal, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, promovendo a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e à educação superior, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com suas práticas pedagógicas. Os Institutos são equiparados às universidades federais para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de Educação Superior (BRASIL, 2008) e possuem as seguintes 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;

[28] 31 centros federais de educação tecnológica (Cefets), 75 unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades deixaram de existir para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

> 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. (BRASIL, 2008)

Além dessas finalidades e características os Institutos possuem os seguintes objetivos[29]:

> I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
> II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
>
> III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
>
> IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
>
> V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e
>
> VI - ministrar em nível de educação superior:
>
> a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
>
> 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;
>
> c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
>
> d) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
>
> e) cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. (BRASIL, 2008)

---

[29] No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender os cursos da educação profissional técnica de nível médio, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender aos 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)

Entre os objetivos dos Institutos dois dizem respeito mais diretamente a esta pesquisa: 1) ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos. Como esse objetivo tratar de Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, há a exigência que seus docentes sejam todos licenciados; 2) ministrar 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. Essa demanda histórica da educação brasileira - a formação específica para os professores que atuam na Educação Profissional - é o centro das atenções desta pesquisa que ora desenvolvemos.

Os Institutos Federais representam a evolução de um processo de organização da Educação Profissional que iniciou com as Escolas de Aprendizes e Artífices que são, ao mesmo tempo, centenários e recém criados em um processo de definição de uma identidade institucional em curso, que não é mais puramente a identidade da antiga Escola Técnica e nem é o das Universidades, encontrar o equilíbrio entre formar técnicos e produzir ciência e tecnologia é o desafio. A verticalização da oferta dos cursos, a integração da educação básica com a educação profissional, a indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão, o processo de expansão e interiorização, o choque de cultura entre velhos professores, muitos ex-alunos formados com um forte vínculo com o mundo do trabalho, e os novos professores, muitos doutores recém saídos das universidades, são elementos do contexto dos Institutos que precisam ser tratados democraticamente para que as sínteses dialéticas sejam as mais efetivas para a consolidação e sucesso da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil, para que a mesma continue contribuindo na busca de soluções de velhos e novos problemas enfrentados pela Educação Profissional. Dentre eles, sem ferir seus princípios e a qualidade dos serviços, atender demandas governamentais.

E foi exatamente com o argumento de atender a demanda emergencial do país, que em 2011 o governo da Presidenta Dilma Rousseff (2011 -2016) criou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico (Pronatec), com objetivos que iam desde ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica até a melhoria da educação básica. O Pronatec envolveu as seguintes iniciativas:

- Programa Brasil Profissionalizado - ampliação da oferta e ao fortalecimento da educação profissional e tecnológica integrada ao ensino médio nas redes estaduais, em parceria com o Governo Federal.
- Rede e-TecBrasil - oferta gratuita de cursos técnicos e de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, na modalidade a distância. Podiam oferecer cursos a distância as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; as unidades de ensino dos serviços nacionais de aprendizagem (SENAI, SENAC, SENAR e SENAT) e instituições de educação profissional vinculadas aos sistemas estaduais de ensino.
- Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem - ampliar, progressivamente, a aplicação dos recursos do SENAI, do SENAC, do SESC e do SESI, recebidos da contribuição compulsória, em cursos técnicos e de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, em vagas gratuitas destinadas a pessoas de baixa renda, com prioridade para estudantes e trabalhadores.
- FIES Técnico e Empresa - FIES Técnico financiar cursos técnicos e cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional para estudantes e trabalhadores em escolas técnicas privadas e nos serviços nacionais de aprendizagem – SENAI, SENAC, SENAT e SENAR. O FIES Empresa financiar cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores, inclusive no local de trabalho.
- Bolsa-Formação - Além das iniciativas voltadas ao fortalecimento do trabalho das redes de educação profissional e tecnológica existentes no país, o Pronatec criou a Bolsa-Formação, por meio da qual foram oferecidos, gratuitamente, cursos técnicos para quem possuía o Ensino Médio e para estudantes matriculados no Ensino Médio e cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional.

Com a meta de ofertar 8 milhões de vagas em cursos de formação técnica e profissional para estudantes do Ensino Médio de escolas públicas e para trabalhadores, 5,6 milhões para cursos de curta duração, destinados à qualificação profissional de trabalhadores, e 2,4 milhões de vagas para cursos técnicos voltados aos estudantes do Ensino Médio, com duração mínima de um ano. O orçamento total do Pronatec era da ordem de R$ 24 bilhões. De 2011 a 2014, por meio do Pronatec, foram realizadas mais de 8,1 milhões de matrículas, entre cursos técnicos

e de qualificação profissional em mais de 4.300 municípios. Em 2015, foram 1,3 milhão de matrículas. (NASCIMENTO, 2015).

Entre as críticas ao PRONATEC estão: destinação de dinheiro público para a iniciativa privada; cursos de curta duração com baixa complexidade tecnológica, reiterando o mito da empregabilidade criticado durante o governo FHC; não promover uma Educação Profissional de qualidade e integradora ao ensino médio, já que ao invés de oferecer uma formação integrada à Educação Básica baseada no conceito de politecnia, oferece à sociedade uma formação que se opõe a integração entre educação profissional e educação geral, caminhando na direção da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral, uma vez que 70% das matrículas foram em cursos de formação inicial e continuada; e falta de um sistema de acompanhamento da qualidade dos cursos ofertados. (SALDANHA, 2012)

Em 2016 o mandato da Presidenta Dilma foi interrompido e em relação as medidas adotadas pelo governante que a sucedeu corroboramos com a análise e proposições expressa na "Carta de Natal". (Ver nos anexos Carta de Natal - IV Colóquio)

Chegamos ao século XXI no Brasil diante da disputa pela consolidação de um projeto de desenvolvimento socioeconômico para o país. Entendemos que nessa disputa estão dois grandes projetos de sociedade: um projeto que tem a centralidade na dimensão econômica e se preocupa com as leis do mercado, nele o papel da educação profissional é formar para atender aos interesses imediatos do mercado de trabalho e outro projeto cuja centralidade é a dimensão humana, no qual o papel da educação profissional é a emancipação de homens e mulheres, indo além da competência técnica para exercer determinada tarefa.

A alternância de governos no país nas últimas duas décadas demonstra uma alteração na correlação de forças que determinam as políticas de desenvolvimento, ora privilegiando um ou outro projeto. Resultado dessa disputa, a Res. CNE/CEB 06/2012 é fruto de uma conjuntura em que houve o favorecimento das forças progressistas, consequentemente nela estão elementos voltados para uma Educação Profissional emancipatória.

A resolução CNE/CEB 06/2012 é uma prerrogativa legal, mas entre a conquista de uma prerrogativa legal e a sua consolidação como uma política pública, sustentada pela possibilidade de tornar essa concepção de educação orgânica e

unitária em nossa sociedade, há um longo processo marcado por disputas e dificuldades de ordem ética, política, intelectual e econômica (FRIGOTTO *et al*, 2014). Não é sem justificativas que o debate sobre a estruturação do ensino médio integrado toma a centralidade, trazendo velhos e novos argumentos para, de um ponto de vista emancipatório, garantir a formação integral dos estudantes, e do ponto de vista conservador da elite do atraso[30] assegurar nos processos educativos o adestramento para execução de tarefas e os mesmos limites e dominação do sistema capitalista.

2.3.2 **Os Cursos da Educação Profissional**

A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, nos termos da Lei nº 9.394/96 (LDB), alterada pela Lei nº 11.741/2008, abrange os cursos de formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional; Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação.

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio pode ser desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio. Na forma articulada pode ser integrada ou concomitante ao Ensino Médio. Na forma integrada ofertada ao estudante que já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, com currículo único, com o objetivo da habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo da conclusão do Ensino Médio, última etapa da Educação Básica. Na forma concomitante, ofertada ao estudante que ingressa no Ensino Médio ou já em curso, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em uma mesma instituição ou em instituições de ensino distintas. Na forma subsequente ofertada ao estudante que tenha concluído o Ensino Médio.

Os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são organizados por eixos tecnológicos. Anteriormente os cursos eram organizados por áreas profissionais, essa organização indicava que o princípio organizacional se referenciava na diversidade das atividades econômicas, criando distorções como a ausência de unicidade de critérios organizacionais da oferta de cursos, pois dentre

[30] Elite do atraso, termo cunhado por Jessé Souza, na tentativa de descortinar o papel das elites no Brasil do tempo da escravidão até a Operação Lava jato. (SOUZA, 2017)

elas algumas áreas correspondiam a setores da economia (Indústria, Comércio, Agropecuária), outras se referiam a subsetores econômicos (Construção Civil como subsetor da Indústria, por exemplo), outras diziam respeito a nichos tecnológicos (Informática, Gestão, Telecomunicações, Geomática etc.). O fato é que a organização da oferta da educação profissional e tecnológica por áreas profissionais gerou alguns problemas importantes, tais como: grande heterogeneidade entre as 21 áreas com relação ao número de cursos abrangidos e pouca identificação de uns com relação aos outros de uma mesma área; cursos alocados em mais de uma área profissional; enorme dispersão e multiplicidade de denominações de cursos; cursos focados ora em produtos e ora em processos; dificuldades para o MEC exercer sua função reguladora e efetuar censos educacionais.

A organização curricular da Educação Profissional e Tecnológica por eixo tecnológico fundamenta-se na identificação das tecnologias que se encontram na base de uma dada formação profissional, possibilitando itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, coerente com as determinações do Decreto nº 5.154/04 sobre a organização da oferta da educação profissional técnica de nível médio.

A organização dos cursos por eixos tecnológicos se pauta na lógica do conhecimento e da inovação tecnológica que, consequentemente, exige alguns critérios fundamentais para a seleção e definição das matrizes tecnológicas de um eixo tecnológico, tais como: coerência e pertinência; representatividade em relação aos objetos de práxis de que trata o referido eixo; profundidade para dar conta da complexidade e densidade tecnológicas; flexibilidade visando ao uso de abordagens alternativas e às múltiplas entradas e saídas de um itinerário formativo; visão ampla e crítica das relações entre sociedade, trabalho, natureza, cultura, tecnologia e ciência; sólido sistema de valores comprometido com transformações sociais e a emancipação humana. Diferente da organização por áreas profissionais que ocorre segundo a lógica de organização dos setores produtivos. (MACHADO, 2010)

Definida a organização dos cursos por eixos tecnológicos, foi criado o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) que é um instrumento que disciplina a oferta e serve como referencial para subsidiar o planejamento de cursos da educação profissional técnica, de nível médio, e para orientar as instituições, os estudantes e a sociedade em geral.

Atualmente o CNCT apresenta treze eixos tecnológicos, as denominações dos cursos com as respectivas cargas horárias mínimas, perfil profissional de conclusão, infraestrutura mínima requerida, campo de atuação, ocupações associadas à Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), normas associadas ao exercício profissional, e possibilidades de certificação intermediária em cursos de qualificação profissional, de formação continuada em cursos de especialização e de verticalização para cursos de graduação no itinerário formativo. (BRASIL, 2008)

Segundo o Art. 5º da Resolução CNE/CEB 06/2012, os cursos da Educação Profissional têm por finalidade proporcionar aos estudantes conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais baseado nos seguintes princípios:

> I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;
> II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional;
> III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;
> IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;
> V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;
> VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
> VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular;
> VIII - contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas;
> IX - articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo;
> X - reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade,
> XI - reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo;
> XII - reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, as quais estabelecem novos paradigmas;

> XIII - autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto político-pedagógico, construído como instrumento de trabalho da comunidade escolar, respeitadas a legislação e normas educacionais, estas Diretrizes Curriculares Nacionais e outras complementares de cada sistema de ensino;
> XIV - flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, nos termos dos respectivos projetos político-pedagógicos;
> XV - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais;
> XVI - fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federados, incluindo, por exemplo, os arranjos de desenvolvimento da educação, visando à melhoria dos indicadores educacionais dos territórios em que os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio forem realizados;
> XVII - respeito ao princípio constitucional e legal do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. (BRASIL, 2012)

Esses incisos que apresentam os princípios da Educação Profissional contemplam os princípios da integração da educação profissional com a educação básica. Eles surgem em atenção às demandas apresentadas pelo decreto 5154/2004, editado[31] no primeiro governo do presidente Lula, que tinha como tarefa corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), que através do decreto 2208/97 trazia no seu cerne o reforço do dualismo. De maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores (BRASIL, MEC, 2005, p. 2).

Os princípios apresentados nas Diretrizes sustentam a concepção de educação integrada na perspectiva emancipadora de homens e mulheres, pressupõem o desenvolvimento integral do estudante, através de processos pedagógicos que possibilite, principalmente aos filhos de trabalhadores, o acesso

[31] São significativas as alterações promovidas na LDB pela Lei nº 11.741/2008, incorporando os dispositivos essenciais do Dec. 5154/2004, ao qual se sobrepôs, inserindo-os no marco regulatório da Educação Nacional. Essas alterações ocorreram no Título V da LDB. Foi inserida a seção IV-A do Capítulo II, que trata "da Educação Básica". Assim, além da seção IV, que trata "do Ensino Médio", foi acrescentada a seção IV-A, que trata "da Educação Profissional Técnica de Nível Médio", com a inserção de quatro novos artigos: 36-A, 36-B, 36-C e 36-D. Foi acrescentado, ainda, um novo parágrafo ao art. 37, já na seção V, que trata "da Educação de Jovens e Adultos". Finalmente, foi alterada a denominação do Capítulo III do Título V, para tratar "da Educação Profissional e Tecnológica", bem como foi alterada a redação dos dispositivos legais constantes dos arts. 29 a 42 da LDB. (Par. CNE/CEB 11/2012)

aos conhecimentos científicos, éticos e estéticos produzidos histórica e coletivamente pela humanidade, bem como aos meios necessários à produção de sua existência e à sua emancipação como classe trabalhadora. Arte, esporte, ciência e cultura são dimensões fundamentais da vida e devem fazer parte naturalmente dos processos formativos de todos os seres humanos.

Destacamos que o trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular traz para dentro da Escola o debate sobre a importância e o valor do trabalho na constituição das humanidades, trabalho no sentido ontológico. Essa definição tem uma importância especial para a sociedade brasileira, uma vez que a mesma é marcada em sua história por três séculos de escravidão dos povos indígenas, africanos e afrodescendentes. A escravização de seres humanos exacerbou a divisão social do trabalho, rebaixando a execução de trabalhos manuais a homens e mulheres escravizados, considerados seres de segunda categoria. Recuperar no processo formativo escolar o debate histórico ideológico sobre o trabalho no sentido ontológico é fundamental na perspectiva emancipatória que aqui defendemos e, para tal, faz-se necessário adoção de uma proposta pedagógica que comungue dos mesmos princípios e objetivos.

Dessa forma, compreendemos que a Res. 06/2012 CNE/CEB, do ponto de vista do marco legal, ampara em seus princípios uma educação profissional voltada para formar homens e mulheres, em todas as suas lateralidades, com qualidade socialmente referenciada. Assim, visto que há sustentação nas decisões do CNE, avaliamos que, independente das formulações do atual governo, o EMI deve ser adotado plenamente em toda a Rede Federal, portanto cabe aos dirigentes tomar as decisões políticas que garantam as condições materiais concretas para o seu pleno desenvolvimento: infraestrutura adequada das escolas; quadro efetivo de professores com formação, remuneração e carreiras adequadas; gestão efetivamente democrática dos sistemas de ensino e das escolas; financiamento que garanta a efetividade de todo o processo. Nesse sentido, reformular o E.M. significa garantir as condições para que as atuais DCNEM possam ser materializadas integralmente no chão da escola.

2.4 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A Pedagogia Histórico-Crítica é uma proposta pedagógica originada na década de 1970, a partir da crítica à política educacional e à pedagogia oficial adotada pelo regime militar brasileiro (MARSIGLIA & BATISTA, 2012). Trata-se de um referencial teórico baseado nas reflexões do professor Saviani (2008).

A Pedagogia Histórico-Crítica adota o trabalho como princípio educativo e busca, através do trabalho pedagógico, que os estudantes se apropriem dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a compreensão e para a solução dos problemas detectados, passando a condição de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional.

Para ilustrar cada passo metodológico desta pedagogia, tomamos o conhecimento sobre a polaridade das moléculas e ligações intermoleculares como possibilidade de aplicação no cotidiano escolar, partindo-se de uma prática social simples que é lavar pratos após as refeições.

Ao final, reafirmamos a crença que a adoção da Pedagogia Histórico-Crítica nos oferece mais perspectivas de sucesso do que de fracasso na formação do cidadão histórico-crítico revolucionário, uma vez que, baseada no materialismo histórico e dialético, tem como perspectiva a formação emancipatória, partindo da prática social e a ela retornando através da problematização, da instrumentalização e da catarse, trabalhando os conteúdos historicamente construídos pela humanidade de forma contextualizada e integrada com as diversas áreas do conhecimento, de modo que não se perca o sentido de totalidade e facilite a compreensão das inter-relações de cada objeto estudado.

Considerando que o PPI-IFBA adota como proposta pedagógica a Pedagogia Histórico-Crítica, buscando aprofundar o conhecimento sobre a mesma, apresentamos a origem desta pedagogia, suas bases teóricas, características, relação com a Psicologia Histórico-Cultural e as críticas a esta proposta pedagógica.

A Pedagogia Histórico-Crítica é uma proposta pedagógica contra-hegemônica ao capitalismo, ela tem a sua gênese na década de 1970 a partir da crítica das teorias não críticas[32] e teorias críticas reprodutivistas[33] da educação. No contexto de

[32] Teorias não críticas (pedagogia tradicional, pedagogia nova, pedagogia tecnicista)
[33] Teorias Crítico-Reprodutivistas (Sistema de ensino como violência simbólica, escola como aparelho ideológico de Estado, escola dualista).

plena ditadura civil-militar, um difícil, mas rico momento cultural, político e pedagógico em que, apesar da repressão oficial, foram construídos espaços coletivos para formular críticas à política educacional e à pedagogia oficial adotada pelo regime ditatorial brasileiro.

As pedagogias não críticas, de natureza liberal, encarnam a educação como autônoma em relação à sociedade, estão centradas na visão mecanicista de mundo, formam o indivíduo para manter o *status quo* da sociedade, para cumprir o papel social a ele determinado pelo modo de produção capitalista, incapaz de fazer a crítica do mundo que lhe cerca, consequentemente, uma escola conservadora.

Na mesma direção, porém menos conservadoras, as pedagogias crítico-reprodutivistas levam em consideração que a sociedade é dividida em classes antagônicas, têm elementos na sua formação capazes de ajudar o estudante a realizar a crítica, porém não avançam na proposição da transformação da sociedade.

No entanto, a Pedagogia Histórico-Crítica, contrapondo-se às pedagogias não críticas e às pedagogias crítico-reprodutivistas, afirma-se como uma teoria articuladora da educação com a luta de transformação estrutural da sociedade capitalista e se estrutura a partir do materialismo histórico e dialético, pode ser vinculada à Psicologia Histórico-Cultural por possuírem a mesma base teórica. Nesse sentido, cabe uma reflexão teórica mais ampliada acerca dessa base teórica.

O materialismo histórico e dialético formulado por Marx e Engels a partir da crítica à dialética de Hegel, publicada no livro a Essência do Cristianismo[34], substitui o idealismo hegeliano por um realismo materialista:

> [...] Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de ideia, transforma num sujeito autônomo, e é o demiurgo[35] do real, real que constitui apenas a sua manifestação externa. Para mim, pelo contrário, o ideal não é nada mais que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem. (MARX, 1998, p. 26).

Dessa forma, Marx inverte a dialética de Hegel e lança os fundamentos de um paradigma científico-filosófico radicalmente novo com a pretensão de que, a partir dele, se compreenda melhor a realidade social (TONET, 2013). Compreendendo que a dialética devia ser o princípio dinâmico do materialismo, associado ao conceito

[34] Escrito por Ludwig Feuerbach em 1841, no lugar do idealismo hegeliano se propunha uma concepção materialista que assumia a configuração de antropologia naturista.
[35] Nome do deus criador, na filosofia platônica.

de totalidade[36], Marx nos leva à concepção revolucionária de produção do conhecimento científico, articulando ciência e filosofia na perspectiva da classe trabalhadora.

Segundo Gadotti (2012) a dialética em Marx não é apenas um método para se chegar à verdade, é uma concepção do homem, da sociedade e da relação homem-mundo. Para Marx, a condição para que o homem se torne homem é o trabalho, condição histórica material que intermedeia a relação do homem com a natureza. Por isso que, a partir da crítica ao modo de produção capitalista, Marx defende uma sociedade emancipada sem propriedade privada e sem exploração do homem pelo homem.

Após essa visão geral dos fundamentos do materialismo histórico-dialético, retomemos a relação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural. A Psicologia Histórico-Cultural é uma corrente da psicologia criada na Rússia, em 1924, pós-revolução de 1917, tendo Vygotsky como sua maior expressão, além de Leontiev, Luria e outros. A Psicologia Histórico-Cultural, também denominada de sociointeracionista, concebe o homem como um ser biopsicossocial, explica a natureza social dos processos psicológicos e entende a realidade do indivíduo como síntese de múltiplas determinações sociais, psicológicas e biológicas (SCALCON, 2002) possui a mesma base teórica da Pedagogia Histórico-Crítica, o materialismo histórico-dialético, o que contribui para a fundamentação das bases psicológicas desta pedagogia.

O professor Saviani[37] é o principal articulador da Pedagogia Histórico-Crítica no Brasil, o qual destaca ser esta pedagogia resultante de uma construção coletiva, de inspiração marxista, como afirma:

---

[36] O conceito de totalidade é absolutamente decisivo. Em última análise, o método dialético é a pretensão de reproduzir na cabeça a totalidade do objeto inquirido e do ponto de vista da dialética só a totalidade contém e revela a verdade. (CHASIN, 1988)

[37] Doutor em Filosofia da Educação (PUC-SP/1971); Livre-docente em História da Educação (Unicamp, 1986); Estágio Sênior (Itália, 1994-1995); Pesquisador Emérito do CNPq (2010).
Desde sua tese de doutoramento, defendida em 1971, publicada com o título Educação brasileira: estrutura e sistema, Saviani preocupou-se com a necessidade de desenvolver uma "teoria da educação" que subsidiasse a criação de um Sistema Nacional de Educação, a partir da realidade brasileira, apontando os meios para atingir tal objetivo.
Após essa fase inicial, Saviani passou a desenvolver uma teoria da educação voltada aos interesses e necessidades da classe trabalhadora, fundamentada no materialismo histórico-dialético, contrapondo-se à teoria liberal em educação. Para Saviani, essa tarefa justifica-se por sua insatisfação com a insuficiência das abordagens marxistas da educação, já que delas não emergia uma teoria da educação ou uma pedagogia marxista fundamentada em Marx, Engels, Lenin e Gramsci. (MARSIGLIA, 2012, p.19)

> A fundamentação teórica da Pedagogia Histórico-Crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma de sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lenin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de um mundo e de homem própria do materialismo histórico. (SAVIANI, 2013, p. 422)

A partir de tais percepções e crenças teórico-ideológicas, concebe-se a Pedagogia Histórico-Crítica fazendo um contraponto à Escola Nova, criticando o caráter não dialético da teoria crítico-reprodutivista e defendendo que o domínio do conhecimento e do saber historicamente produzido pela humanidade é uma das condições para a emancipação da classe trabalhadora. Consequentemente, para concretização desta pedagogia, fez-se necessária a definição de uma metodologia.

Com a Pedagogia Histórico-Crítica pretende-se situar-se além das pedagogias tradicional e moderna. Com ela busca-se promover a passagem do senso comum à consciência filosófica dos filhos da classe trabalhadora, necessária para situar a educação na cena social brasileira numa perspectiva revolucionária, enfrentando os desafios postos pelas disputas de projetos hegemônicos na sociedade atual, ultrapassando o horizonte do capitalismo e da sua forma social de organização burguesa, rumo ao socialismo. Nela, a prática social é ponto de partida e ponto de chegada, adota, segundo Gramsci, o trabalho como princípio educativo[38] e busca, através do trabalho pedagógico, que os estudantes se apropriem dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a compreensão e solução dos

[38] A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepção do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecida pelo homem e podem ser por ele modificadas visando o seu desenvolvimento coletivo; a lei civil e estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado à dominação das leis da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente. Pode-se dizer, por isso, que o princípio educativo sobre o qual se baseavam as escolas elementares era o conceito de trabalho [...] O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórica e prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida na ordem natural pelo trabalho. (GRAMSCI, 1982, p. 130)

problemas detectados, passando à condição de uma inserção acrítica e inintencional, no âmbito da sociedade, a uma inserção crítica e intencional.

A partir de tal perspectiva, Saviani (2008) apresenta a metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica em cinco passos metodológicos que inicia na prática social, passa pela problematização, instrumentalização, catarse e finaliza onde inicia, na prática social.

> [...] o ponto de partida do ensino não é a preparação dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a atividade, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova). O ponto de partida seria a prática social (primeiro passo), que é comum a professores e alunos. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor, assim como os alunos, pode se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico, há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor de um lado, e os alunos de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de "síntese precária", a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. (SAVIANI, 2008, p. 56)

Nesse sentido, professor e aluno, em posições diferentes pelo nível de compreensão sobre o conhecimento, são identificados como agentes sociais, tendo a realidade social como cenário para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. O *status* de síntese precária atribuído ao professor permanece até que este conheça os níveis de compreensão dos alunos sobre o conhecimento e identifique o que é necessário e o que é possível realizar para que estes alcancem a compreensão sintética do conhecimento, com objetividade, articulação e sistematização.

Na busca de confrontar o texto com a realidade, exemplificando a aplicação de cada passo da Pedagogia Histórico-Crítica, apresentamos aqui uma possibilidade de se trabalhar o conteúdo químico polaridade das moléculas/ligações intermoleculares com uma turma da primeira série do Ensino Médio, partindo-se de uma prática social presente no nosso cotidiano: lavar prato após as refeições, quando utilizamos o segundo passo da metodologia descrita por Saviani (2008).

> O segundo passo não seria a apresentação de novos conhecimentos por parte do professor (pedagogia tradicional), nem o problema como um obstáculo que interrompe a atividade dos alunos (pedagogia nova). Caberia, neste momento, a identificação dos principais problemas postos pela prática social. Chamemos a este segundo passo de problematização. Trata-se de se detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar. (Ibid., p. 57)

Desse modo, entende-se que a problematização é o momento da identificação das principais questões do ponto de partida, a realidade social, é a hora de levantar os problemas, analisar criticamente, avaliar e buscar soluções reais. Naturalmente que desse momento devem surgir necessidades de apropriação de componentes teóricos e práticos interdisciplinares para solucionar os problemas levantados na prática social. A problematização é um elemento chave na busca da relação entre prática e teoria, isto é, entre fazer cotidiano e cultura elaborada.

Apresentamos aqui questões levantadas a partir da prática social de lavar pratos: Por que não lavar pratos apenas com água? Que tipo de substância serve para remover gorduras? Qual a função social da utilização do detergente e do sabão? Os resíduos das lavagens dos pratos são poluentes? Qual a matéria-prima, como são produzidos e qual o custo social da produção dos sabões e detergentes? Historicamente, como evoluiu a produção de sabões e detergentes? Quais as relações de trabalho presentes na indústria de sabões e detergentes no Brasil? Com tais questões, chegamos ao limiar do exercício do terceiro passo da metodologia, como afirma Saviani (2008) a seguir:

> Segue-se o terceiro passo que não coincide com a assimilação de conteúdos transmitidos pelo professor por comparação com conhecimentos anteriores (pedagogia tradicional), nem com a coleta de dados (pedagogia nova), mas se trata, nesse momento, da instrumentalização, entendida como a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. (Ibid. p.57)

Constatamos assim que a instrumentalização é o momento da apropriação pelos alunos das ferramentas culturais e científicas que levam a um saber sistematizado historicamente. Saber esse que, dialeticamente, vai além das particularidades do que foi problematizado no passo anterior, em um movimento sincrônico e diacrônico da realidade social, de modo que seus nexos e significados do real tenham sentido, uma relação entre o lógico e o histórico. Esse não é um momento tecnicista, envolve encaminhamentos pedagógicos capazes de indicar aos alunos estratégias para a sua apropriação.

Quanto à prática social de lavar pratos, a estratégia pedagógica adotada é a apresentação dos conceitos teóricos de energia de ligação, geometria das moléculas, polaridade das moléculas, solubilidade, combinado com a realização de

práticas experimentais para caracterizar as substâncias e suas propriedades, trazendo aspectos históricos de suas inserções nas relações sociais, apresentando também aspectos econômicos, ambientais, políticos e éticos dentro de relações sociais produtivas capitalistas.

Após o terceiro passo, uma vez tendo se apropriado dos instrumentos teóricos e práticos, vamos para o próximo passo.

> O quarto passo não será a generalização (pedagogia tradicional), nem a hipótese (pedagogia nova). Adquiridos os instrumentos básicos, ainda que parcialmente, é chegado o momento da expressão elaborada da forma do entendimento da prática social que se ascendeu. Chamemos esse quarto passo de catarse, entendida na acepção gramsciana de "elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens" (GRAMSCI, 1978, p. 53). Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social. (Ibid. p. 57)

Assim, a catarse é o momento de autoconsciência por parte do aluno, quando deve ocorrer a assimilação subjetiva da estrutura do real, possibilitando a passagem da "síncrese à síntese". O aluno, ao chegar ao momento catártico, passará a ter compreensão mais objetiva, mais organizada dos problemas e da prática social relacionadas com a cultura e com o conhecimento científico historicamente produzido e os efeitos deste conhecimento.

Para cumprir os objetivos desse momento, no estudo da polaridade das moléculas, propomos a realização de um seminário organizado conjuntamente com os estudantes, para discutir:

a) O papel da ciência na história da humanidade;
b) As formas de utilização do conhecimento científico sobre a polaridade das moléculas nos modos de produção capitalista e as alternativas a esse modo de produção;
c) Responsabilidade ambiental na produção, comercialização e utilização dos produtos da indústria de sabão e detergente.

A partir de tal aplicação na prática, conseguimos trabalhar pedagogicamente a partir dos princípios e ideias da Pedagogia Histórico-Crítica e assim,

> O quinto passo, finalmente, que não será a aplicação (pedagogia tradicional), nem a experimentação (pedagogia nova). O ponto de chegada é a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Nesse ponto, ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o

> professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna cada vez mais orgânica. (Ibid. p. 58)

Assim, professor e aluno, agentes sociais, novamente em posições diferentes, chegam à mesma prática social modificados: o professor enriquecido em sua síntese pela contribuição dos estudantes e os estudantes elevados à condição de realizar sínteses capazes de auxiliar na compreensão da realidade e propor possibilidades para sua revolução.

Voltando à lavagem de prato, nosso ponto de partida e agora nosso ponto de chegada, o esperado é que cada estudante, ao realizar essa prática social, entenda e reflita que, para essa realização material ocorrer hoje, houve historicamente o desenvolvimento de um conhecimento científico e que a aplicação desse conhecimento, com todas suas contradições, interfere na condição da existência humana, direta ou indiretamente, com menor ou maior intensidade.

Para além dessa reflexão, espera-se também que atitudes como escolher detergentes biodegradáveis sejam adotadas.

> (...)a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente. É preciso, no entanto, ressalvar que a alteração objetiva da prática só pode se dar a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais. A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática. (Ibid., p. 58)

A orientação metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica busca recuperar a unidade da atividade educativa no interior da prática social, articulando seus aspectos teóricos e práticos ao mesmo tempo como teoria e prática da educação.

No livro Pedagogia Histórico-Crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora, organizado por Ana Carolina Galvão e Eraldo Leme Batista (2012), são apresentadas produções acadêmicas de diversos grupos de pesquisa, de várias instituições, de diversos estados do país, com reflexões e ações realizadas com base na Pedagogia Histórico-Crítica, demonstrando a vitalidade e o desenvolvimento desta pedagogia nas redes de ensino oficial e nas várias organizações dos movimentos sociais populares de educação. A Pedagogia

Histórico-Crítica é adotada como marco referencial no Instituto Federal da Bahia (IFBA).

2.4.1 Uma articulação psicopedagógica

Para a Pedagogia Histórico-Crítica "o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens". Este trabalho requer uma melhor compreensão das relações entre a educação e a psicologia. Em seu livro "A Procura da Unidade Psicopedagógica", fruto de sua dissertação de mestrado, Suze Scalcon (2002) identifica uma articulação entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, particularmente, pelo fato de terem a mesma matriz teórica, o materialismo histórico-dialético.

Vygotsky[39], ao buscar um elo entre o socialismo e uma nova psicologia integradora de corpo e mente, compreende que o desenvolvimento humano é um curso de apropriação da experiência histórico-cultural originário dos processos de relacionamentos operados entre o organismo individual (o biológico) e o meio físico (social). Para Vygotsky, ao nascer o ser humano possui apenas funções psicológicas elementares. Com a convivência no meio social e cultural ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou seja, aquelas funções mentais que caracterizam o comportamento consciente do homem – atenção e memória voluntária, memorização ativa, percepção, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo e capacidade de planejamento. (SCALCON, 2002)

Para a Psicologia Histórico-Cultural, homens e mulheres são entendidos como sujeitos que constituem suas consciências a partir do contato com o outro, em uma ação de interação, ou seja, o conhecimento é construído socialmente na interação entre sujeitos, a partir de atividades socialmente mediadas pelos instrumentos materiais e pelos signos, entre eles a linguagem. A linguagem exerce fundamental importância na comunicação entre os sujeitos e, consequentemente, na

---

[39] Lev Semenovitch Vygotsky (Orsha, 1896 – Moscou, 1934), professor de literatura bielorrusso, bastante interessado em psicologia, foi pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida. O seu interesse pela Psicologia levou-o a uma leitura crítica de toda produção teórica de sua época, nomeadamente as teorias da Gestalt, da Psicanálise e o Behaviorismo, além das ideias iniciais do epistemólogo e psicólogo suíço Jean Piaget. Sua formação em psicanálise foi omitida por conta das perseguições de Stalin, que considerava as teorias de Sigmund Freud uma ideologia burguesa.

formação e no funcionamento da consciência. Por essa importância, Vygotsky iniciou os estudos das funções psicológicas superiores pela investigação do papel da fala no desenvolvimento do pensamento, para ele "o surgimento do pensamento verbal e da linguagem como sistema de signos é um momento crucial no desenvolvimento da espécie humana, momento em que o biológico transforma-se no sócio-histórico". (SCALCON, 2002, p. 54)

Os estudos sobre a relação entre aprendizagem, educação e desenvolvimento levou Vygotsky a formular a tese que a aprendizagem precede o desenvolvimento[40]. Ao constatar que a aprendizagem das crianças começa antes de chegar na escola, considera que a aprendizagem escolar nunca parte do zero. No entanto, é elementar que o ensino de determinados conteúdos aguarde a chegada de certa idade para que a criança seja capaz de compreender, ou seja, existe relação entre o nível de desenvolvimento e a capacidade de aprender. Isso levou Vygotsky a criar a teoria da zona de desenvolvimento proximal (também denominada de zona de desenvolvimento próximo ou zona de desenvolvimento iminente).

Para Vygotsky, existem dois níveis de desenvolvimento das funções mentais das crianças: no primeiro, nível de desenvolvimento real, no qual a criança é capaz de solucionar problemas sozinha, sem ajuda, expressa funções que já amadureceram, é retrospectivo; no segundo, nível de desenvolvimento potencial ou nível de desenvolvimento proximal a criança depende da colaboração e do auxílio de outra pessoa para solucionar o problema, revela funções que estão em processo de amadurecimento, dirige-se ao futuro, é prospectivo. O reconhecimento do primeiro nível no trabalho pedagógico, nível de desenvolvimento real, é fundamental para fornecer elementos que orientem o trabalho na direção de outras e mais complexas atividades que o estudante deverá realizar. É nessa perspectiva que compreendemos a zona de desenvolvimento próxima como sendo:

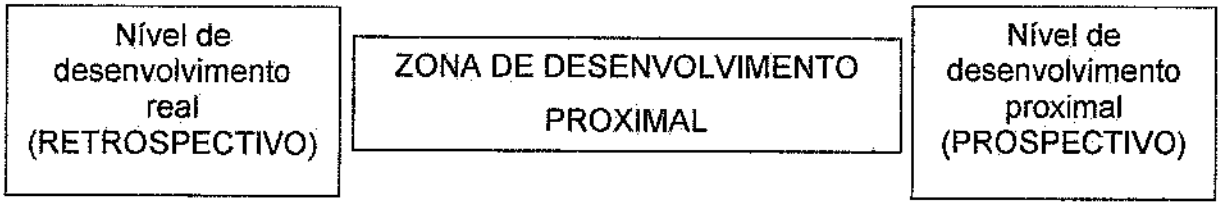
> a distância entre o nível de desenvolvimento atual determinado pela resolução independente de problemas e o nível de desenvolvimento

[40] No artigo "Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar", Vygotsky agrupa em três categorias de solução do problema das relações entre aprendizagem e desenvolvimento: a primeira, a que responde positivamente à independência do processo de desenvolvimento do processo de aprendizagem; a segunda, a da identificação entre aprendizagem e desenvolvimento; a terceira, como categoria que concilia as anteriores, respondendo que o desenvolvimento tanto é independente como é a própria aprendizagem (SCALCON, 2002).

> potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação ou em colaboração com parceiros mais capazes.
> A zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação. (VYGOTSKY, 1991, p. 98)

Desse modo, podemos assim descrever:

Figura 1 - Zona de desenvolvimento proximal.



Elaboração: Autor, 2017.

Percebemos assim que a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento proximal define os processos e as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em estado de formação, portanto em estado de potência, caracterizando o desenvolvimento prospectivamente. É a partir desse entendimento que a zona de desenvolvimento proximal deve ser estimulada com ações mediadoras pelo professor. (SCALCON, 2002)

Há um movimento dinâmico e dialético entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento proximal, uma vez que partindo do nível de desenvolvimento real provoca-se o surgimento de novas potencialidades que permitirão ao estudante encontrar soluções sozinho, mudando o *status* de nível de desenvolvimento proximal para nível de desenvolvimento real, criando, consequentemente, nova zona de desenvolvimento proximal em constante transformação. (SCALCON, 2002)

O conceito de zona de desenvolvimento proximal não fornece fórmula definitiva do que, quando e como ensinar (DUARTE, 2007). São necessários estudos específicos para cada situação/conteúdo, requerendo do professor sólida formação teórica e metodológica para identificar e tratar pendências afetivas e cognitivas dos estudantes e, o mais importante, agir planejadamente sobre elas (MARTINS, 2013), pois, na "escola de Vygotsky", a educação tem um papel ativo na

formação do psiquismo dos indivíduos e ao professor é destinado papel fundamental através de intervenções mediadoras.

Encontramos na Pedagogia Histórico-Crítica elementos que se conciliam com a Psicologia Histórico-Cultural, capazes de mediar as relações necessárias entre psicologia e pedagogia. Há um grau de identidade filosófico-epistemológica e um nível de articulação ético-política que aproximam o pensamento de Saviani e de Vygotsky em relação à educação escolarizada. Esse grau de identidade e de articulação permite avançar nos trabalhos de análises e aplicação da pedagogia histórico-crítica considerando que "a base psicológica da pedagogia histórico-crítica é a própria psicologia histórico-cultural". (SCALCON, 2002, p. 134)

Ambas, a pedagogia proposta por Saviani e a psicologia proposta por Vygotsky, estão no campo marxista, mas não é por estar no campo marxista que a pedagogia Histórico-Crítica não receba críticas dos pensadores que se situam neste mesmo campo.

2.4.2 **A Pedagogia Histórico-Crítica na berlinda**

Dentro do próprio campo marxista surgem algumas questões colocadas para os defensores da Pedagogia Histórico-Crítica que vêm sendo encaradas no debate acadêmico. Críticas formuladas por Sérgio Lessa, Ivo Tonet e Paulo Sérgio Tumolo foram reunidas na tese de doutoramento de Ademir Quintilio Lazarini, apresentada na Universidade Federal de Santa Catarina, cujo orientador foi Paulo Sérgio Tumolo. Na tese com o título "A Relação entre capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani: apontamentos críticos", Lazarini (2010) faz questão de explicitar que está no mesmo campo de Saviani quando afirma: "as minhas críticas a Saviani se põem no sentido de contribuir para o fortalecimento do combate teórico e político contra a ordem social capitalista e, por conseguinte, contra todas as formulações teóricas explícita ou implicitamente favoráveis a essa ordem." (LAZARINI, 2010, p. 37)

Destacamos entre as críticas formuladas por Lazarini:

a) Pedagogia Histórico-Crítica estaria longe de se constituir em uma perspectiva marxista, uma vez que ao invés de se posicionar criticamente em relação à lógica capitalista, defenderia uma educação escolar centrada no ensino dos

processos de trabalho, ou seja, defenderia a domesticação dos indivíduos ao trabalho alienado;

b) A socialização do saber sistematizado apoia-se numa equivocada identificação entre o saber científico e o saber revolucionário;

c) O pensamento de Saviani seria uma mistura de idealismo com empirismo. Idealismo por considerar o trabalho educativo como produção não material e empirismo por conta da materialidade do ato educativo.

Defensores[41] da Pedagogia Histórico-Crítica contestam as críticas formuladas, partindo da premissa de que Lazarini trabalha apenas com o materialismo histórico, abandonando a dialética na sua análise, tanto da obra de Saviani quanto de outros autores nos quais ancoram suas fundamentações (Sérgio Lessa, Ivo Tonet, Mészáros, Luckács, Marx e Engels). Entendem na perspectiva revolucionária socialista que não se pode prescindir do conhecimento produzido historicamente pela humanidade, inclusive o conhecimento produzido nas sociedades capitalistas. Afirmam que a socialização do conhecimento sistematizado é necessária para a organização da classe trabalhadora na luta revolucionária contra as relações capitalistas de produção. Porém, ressaltam que o conhecimento sistematizado, por si só, não constrói um revolucionário socialista. Reconhecem que a luta por um sistema público de ensino que realize a função de socializar o saber sistematizado entra em contradição com a lógica capitalista e que, portanto, a luta pela escola pública com essa finalidade só faz sentido quando é parte da luta pelo socialismo.

Para Saviani (2012) a polarização entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo é inadequada para a compreensão da natureza do trabalho em educação. Ele defende que a contraposição entre trabalho material e trabalho não material é mais adequada à caracterização da especificidade da educação escolar perante outras modalidades de prática social. Essa caracterização não nega a existência da possibilidade de alienação do trabalho do docente, muito menos a existência de alienação em qualquer forma de trabalho na sociedade capitalista.

O debate sobre qual papel cabe à educação no combate revolucionário contra-hegemônico nos marcos do capitalismo não é novo. Que caminhos

[41] Newton Duarte, Benedito J. P. Ferreira, Júlia Malanchen e Herrmann V. de O. Muller fazem contestações à tese de Lazarini no livro Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar, no capítulo 4 – A pedagogia Histórico-crítica e o marxismo - Equívoco de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani.

estratégicos devem percorrer os educadores comprometidos com a classe trabalhadora na perspectiva de superação da forma de produção capitalista? É possível uma teoria educacional marxista ou a teoria de Marx seria contrária a qualquer pedagogia? É possível ter uma escola que promova a educação emancipatória ou apenas se consegue realizar atividades educativas emancipatórias? Não há respostas prontas e definitivas para essas e tantas outras questões, o importante é que na tentativa de encontrar respostas para o que está formulado, professores e professoras têm buscado, dialeticamente, ancorar na Pedagogia Histórico-Crítica os seus anseios revolucionários, apesar das críticas formuladas a esta Pedagogia.

Ressaltamos que, dialeticamente, por mais que um processo educacional contra-hegemônico esteja teoricamente e na prática alinhado com as teses do materialismo histórico e dialético, em que a Escola, como um todo, esteja engajada, desde o projeto político-pedagógico até as práticas educativas cotidianas de cada professor e de cada técnico, não há garantia de que os estudantes não serão, ao seu final, cooptados pelos ideais capitalista, transformando-se em agentes da manutenção e reprodução desse sistema. Ter uma postura contra-hegemônica ao capitalismo dentro do próprio sistema capitalista, não é uma tarefa simples. No entanto, há contradições dentro do próprio sistema que podemos aproveitar para trabalhar a formação histórico-crítica, situando os estudantes no espaço social, capazes de fazer a crítica e a autocrítica, propiciando a possibilidade de alterar as práticas sociais.

Na luta contra-hegemônica, seguindo a Pedagogia Histórico-Crítica, a Escola deixa de ser um lócus de reprodução conservadora e assume o papel da resistência e da construção do novo, onde professores e estudantes são coautores do processo de ensino-aprendizagem, descobrindo criticamente para que e a quem servem os conteúdos construídos historicamente pela humanidade, atentos para a interdisciplinaridade e para a totalidade em suas dimensões políticas, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, culturais, educacionais e sociais. Assim, a Escola torna-se um espaço político, no sentido ontológico, onde as contradições são tratadas com naturalidade, os conteúdos abordados dentro de uma totalidade que se movimenta, onde se valoriza a diversidade de visões de mundo de cada elemento da cena escolar, propiciando um ambiente permanente de debates multirreferenciados e sínteses.

Partindo da realidade social, a Pedagogia Histórico-Crítica abre espaço para que sejam conhecidas as multirreferências dos estudantes e do professor, enriquecendo o debate e tornando vivos os conteúdos em sala de aula, tornando possível um rico processo dialético de leitura, de compreensão e de transformação das práticas sociais numa perspectiva emancipatória.

Apesar das críticas, acreditamos que é possível o crescimento do quantitativo das escolas que adotem a Pedagogia Histórico-Crítica (MARSIGLIA, 2012) nas suas práticas cotidianas e nos ofereça mais perspectivas de sucesso do que de fracasso na formação do cidadão histórico-crítico revolucionário. Para ilustrar essa crença, apresentamos a seguir como a Comunidade do IFBA adotou a Pedagogia Histórico-Crítica em suas práticas educativas.

2.5 O IFBA E A OPÇÃO PELA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Em seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), aprovado em um Congresso Interno com a participação paritária de delegados representantes dos estudantes, técnicos e professores, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) adota a Pedagogia Histórico-Crítica como marco referencial às suas finalidades sociopolíticas e educacionais. A opção por esta teoria deve-se à sua relação com a missão concebida para a instituição, assim definida: promover a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país.

Quando se remete à missão do IFBA, já está subentendida uma visão de ser humano, de sociedade e de educação embasada teórica e filosoficamente no Materialismo Histórico-dialético, desenvolvido por Marx e Engels, o qual pressupõe uma análise da sociedade baseada nos princípios materiais que a sustentam, que reagem dialeticamente com as condições construídas historicamente pelo indivíduo, mesma base teórica da Pedagogia Histórico-Crítica. A partir desse pressuposto, a educação desenvolvida deve estar focada na importância do trabalho para a construção social e na análise crítica da realidade para que os educandos possam, efetivamente, intervir na realidade. (BRASIL, 2013)

A partir dos princípios filosóficos do Materialismo Histórico-dialético é possível, portanto, inserir nas práticas educativas do IFBA a Pedagogia Histórico-

crítica, a Pedagogia do Oprimido, a Pedagogia da Autonomia e todas as mediações possíveis entre as mesmas. Isso pressupõe uma educação que parta da realidade do educando, visando transformá-la a favor de todos os explorados, através de uma análise crítica da realidade, visando a formação de um educando que seja capaz, conforme as palavras de Paulo Freire, de ler o próprio mundo.

Essa visão da educação, inevitavelmente, encerra como objetivo fundamental o desenvolvimento integral do ser humano formado por valores éticos, sociais e políticos, de maneira a preservar a sua dignidade e a desenvolver ações junto à sociedade com base nos mesmos valores (BRASIL, 2013). Nela, o professor assume o papel de mediador, uma vez que o conhecimento é construído na interação sujeito-objeto a partir de ações socialmente mediadas (SCALCON, 2002). Consequentemente, demanda professores formados e informados para pensar e agir dialeticamente, capazes de, na condição de sujeito inserido na mesma prática social dos estudantes, realizar mediações entre esses estudantes, sujeitos da aprendizagem multirreferenciados, e o conteúdo do ensino, pautando-se nos problemas mais próximos da realidade vivenciada, utilizando as tecnologias educacionais como meios auxiliares para atingir seus objetivos. Desta forma, os conteúdos são apropriados como uma expressão complexa da vida material, intelectual e espiritual dos seres humanos em um determinado período da história e não como um produto neutro, fragmentado e anistórico. (GASPARIN, 2009)

2.6 ANÁLISE DO PPI – IFBA

O Projeto Pedagógico Institucional do IFBA é o documento definidor da missão, dos princípios, das metas e dos objetivos da Instituição. Baseado no materialismo dialético, nele consta que as práticas pedagógicas do IFBA devem se referenciar na Pedagogia Histórico-Crítica e nas bases científicas e epistemológicas a ela relacionadas. Buscamos, na produção acadêmica de Veiga (2012), Freire (1996), Gadotti (2012) e Saviani (2013), bem como na legislação educacional, os elementos para compreender o significado do Projeto Político Pedagógico na vida das instituições de ensino.

Estudamos aqui o projeto político-pedagógico do IFBA para conhecer os elementos pedagógicos-políticos-organizacionais para, a partir dessas informações, identificar saberes docentes que devem compor o itinerário formativo de docentes

não licenciados que atuam no Ensino Médio Integrado e na Educação Profissional no *campus* de Salvador. Inicialmente, apresentamos a legislação que exige que cada instituição de ensino construa o seu projeto e os pressupostos que devem embasar a construção do projeto político-pedagógico na visão emancipatória.

Apresentamos um pouco da história da construção do PPI – IFBA, relacionamos seus principais elementos constituintes e identificando o materialismo histórico-dialético como sua base filosófica. Ao final, constatamos que falta no PPI – IFBA uma atenção mais definida para a formação de professores, levando-se em consideração o elevado número de professores não licenciados que atuam nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.

No Brasil, segundo os artigos 12 e 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, cada instituição de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, deve elaborar e executar sua proposta pedagógica com a participação dos professores. Na Resolução Nº 04, de 13 de julho de 2010, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, no Capítulo I do Título VII são apresentados os aspectos que devem ser contemplados pelo projeto político-pedagógico e o regimento escolar:

> Art. 44. O projeto político-pedagógico, instância de construção coletiva que respeita os sujeitos das aprendizagens, entendidos como cidadãos com direitos à proteção e à participação social, deve contemplar:
> I - o diagnóstico da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, contextualizados no espaço e no tempo;
> II - a concepção sobre educação, conhecimento, avaliação da aprendizagem e mobilidade escolar;
> III - o perfil real dos sujeitos – crianças, jovens e adultos – que justificam e instituem a vida da e na escola, do ponto de vista intelectual, cultural, emocional, afetivo, socioeconômico, como base da reflexão sobre as relações vida-conhecimento-cultura-professor-estudante e instituição escolar;
> IV - as bases norteadoras da organização do trabalho pedagógico;
> V - a definição de qualidade das aprendizagens e, por consequência, da escola, no contexto das desigualdades que se refletem na escola;
> VI - os fundamentos da gestão democrática, compartilhada e participativa (órgãos colegiados e de representação estudantil);
> VII - o programa de acompanhamento de acesso, de permanência dos estudantes e de superação da retenção escolar;
> VIII - o programa de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, regentes e não regentes. (BRASIL, 2010)

Diante do que está legislado, as escolas devem construir seus projetos envolvendo a comunidade democraticamente, entendendo e vivenciando a

dimensão política dessa construção, sem perder de vista que o projeto pedagógico é sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola. (GADOTTI, 2000)

O Projeto Político-pedagógico do IFBA denominado de PPI – IFBA é um documento que reúne os pressupostos filosóficos e técnico-metodológicos, diretrizes, metas e objetivos que norteiam as práticas acadêmicas e a organização didático-pedagógica da Instituição. Foi aprovado pelo Conselho Superior do IFBA (CONSUP), através da Resolução nº 86 de 18 de dezembro de 2013.

O processo de construção do PPI – IFBA inicia-se em 2005, quando no programa de campanha da professora Aurina Oliveira Santana, candidata à Diretora Geral do antigo Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET – BA), foi assumido o compromisso de se construir o PPI da Instituição enquanto documento formal, que até então não existia. A professora Aurina foi eleita e em 2006 inicia-se a construção coletiva e democrática do PPI. O processo de diálogo e sistematização das propostas da comunidade que originou o texto-guia, que foi apresentado no I Congresso do CEFET – BA, contou com a assessoria do professor Luiz Alexandre Oxley, então doutorando em Educação pela UFBA, atualmente Professor Adjunto do Departamento de Ginástica do Centro de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo.

Com a participação de 300 delegados e delegados (100 estudantes, 100 técnico-administrativos e 100 docentes), eleitos entre seus pares, a Comunidade, através do I Congresso do CEFET – BA, realizado em 2007, aprovou o seu Projeto Pedagógico Institucional assumindo como princípios balizadores das relações sociais, administrativas e educativas, a igualdade, a solidariedade, a equidade, a inclusão social, a sustentabilidade e a democracia: **A igualdade e a solidariedade** como os valores humanos universais que garantem o respeito, a dignidade e o tratamento com **equidade** a todos os cidadãos e cidadãs; **a inclusão** como princípio de respeito às diferenças e o atendimento às necessidades prementes da maioria da população brasileira; **a sustentabilidade** como princípio de promoção humana e das suas relações com a sociedade e a natureza e, por fim, **a democracia**, como elemento fundante de toda e qualquer ação, individual ou coletiva, desenvolvida na Instituição, não apenas como método de consulta, mas como método de construção das relações sociais, acadêmicas e administrativas. (BRASIL, 2008)

Em dezembro de 2008, ocorreu a mudança de CEFET – BA para IFBA. Em função da nova institucionalidade houve a necessidade da construção do PPI – IFBA. Essa construção tomou como base o PPI do CEFET – BA, a legislação em vigor, o Termo de Acordo de Metas e Compromissos MEC/IFBA, as Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais e a proposta do Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020.

Semelhante ao que ocorreu com o PPI do CEFET – BA, o PPI – IFBA foi aprovado em um congresso com a participação paritária de estudantes, técnicos-administrativos e professores, iniciado no *campus* de Salvador e finalizado no *campus* de Vitória da Conquista, em outubro de 2013.

O PPI – IFBA está organizado em um documento com quatro grandes dimensões, subdivididas em seções. Na dimensão I faz-se a caracterização institucional através da descrição sucinta do histórico da Instituição, inserção regional e perfil institucional. Na dimensão II faz-se a caracterização da sociedade, conhecimento e educação profissional e tecnológica; trata dos princípios filosóficos e técnico-metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas da Instituição. Na dimensão III, são abordadas as políticas de ensino, a configuração didático-pedagógica da Instituição, as políticas de extensão, de pesquisa e de gestão, a política social para o educando e a responsabilidade socioambiental. A dimensão IV trata da estrutura educacional, contemplando arquitetura curricular, níveis de ensino e diretrizes para o desenvolvimento, acompanhamento e avaliação do PPI. O conjunto de elementos básicos constantes do PPI – IFBA que julgamos importantes para esta análise estão transcritos no ANEXO II.

Esse conjunto de elementos no PPI – IFBA se constitui a partir da compreensão de que a Educação Profissional e Tecnológica deve formar o cidadão histórico-crítico inserido em um projeto de desenvolvimento sustentável, social, político e econômico de uma nação soberana e para tal deve integrar a

> [...] formação geral com a formação específica, a formação política com a formação técnica, a cultura com o trabalho, o humanismo com a ciência, a educação com a qualificação profissional, enfim, o desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício das práticas do mundo do trabalho, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 2013)

Consequentemente, a formação do cidadão histórico-crítico contemplará uma ética de respeito às diferenças, da busca da equidade e da igualdade, da solidariedade, da inclusão e da sustentabilidade, tendo a democracia como método de construção das relações e garantindo a construção de relações fraternas, mesmo em um ambiente de debates e contradições.

A Comunidade do IFBA no seu I Congresso, embasada teórica e filosoficamente no materialismo histórico-dialético, a Pedagogia Histórico-Crítica como teoria pedagógica que fundamenta as práticas educativas da Instituição. Isso pressupõe uma educação emancipadora que adota o trabalho como princípio educativo e que parte da realidade do educando, "visando transformá-la a favor de todos os explorados, através de uma análise crítica da realidade, visando uma formação que seja capaz, conforme as palavras de Paulo Freire, de ler o próprio mundo". (BRASIL, 2013)

A eleição da Pedagogia Histórico-Crítica requer um estudo sobre sua origem, suas bases teóricas, características, relação com a Psicologia Histórico Cultural e as críticas a esta proposta pedagógica. Este estudo é objeto na seção 2.3 desta pesquisa.

Além da Pedagogia Histórico-Crítica, considerando os princípios filosóficos do materialismo histórico-dialético, o PPI – IFBA admite outras mediações pedagógicas nas práticas educativas do IFBA como a Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia da Autonomia defendidas por Paulo Freire.

Ao adotar a Pedagogia Histórico-Crítica no seu PPI, a comunidade do IFBA eleva o exercício da docência para além de uma profissão com o simples objetivo de transmitir conhecimento, passando a uma opção ideológica, um compromisso de combate ao conservadorismo e de formação de homens e mulheres para a construção de uma sociedade emancipada na perspectiva do materialismo histórico-dialético. Porém, no IFBA, por ser uma instituição estatal, onde os docentes e os técnicos administrativos ingressam através de concurso público, não existe a garantia de que todos partilham destes ideais. Consequentemente, contradições podem se apresentar nesta convivência entre aqueles que possuem visões de mundo antagônicas.

Analisando o PPI – IFBA, encontramos um documento complexo, que descreve desde as localizações geográficas dos *campi* do IFBA até os princípios filosóficos que sustentam suas propostas pedagógicas, com muitas referências

teóricas indicadas ao final do texto. Há ênfase na participação democrática da comunidade nos espaços de tomada de decisões. Há uma definição ideológica pelo materialismo histórico-dialético que subentende uma visão de ser humano, de sociedade e de educação que pressupõe uma análise da sociedade baseada nos princípios materiais que a sustentam e que a reagem dialeticamente com as condições construídas historicamente pelo indivíduo. A partir desse pressuposto, a educação desenvolvida deve estar focada na importância do trabalho para a construção social e na análise crítica da realidade para que os educandos possam, efetivamente, intervir na realidade. (BRASIL, 2013)

Entendendo que após a construção do PPI – IFBA o maior desafio é torná-lo um marco referencial, um documento vivo no cotidiano de todos os membros da comunidade, é que são apresentadas diretrizes para o desenvolvimento, acompanhamento e avaliação do PPI. Nele, reconhecendo as dificuldades de implementação das propostas, o que se anuncia é um processo que deve acontecer de forma gradual, com ampla divulgação do conteúdo e constante sensibilização da comunidade acadêmica para debater e verificar a assimilação das diretrizes do PPI nas ações cotidianas e nos demais documentos da Instituição, sejam de planejamento geral estratégico ou específico do pedagógico.

Enquanto processo dinâmico, o desenvolvimento do PPI deve ser objeto de avaliação interna do Instituto, conduzida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) e, a cada dois anos, a reitoria deverá realizar o Congresso do IFBA para revisar o PPI, a fim de avaliar se o projeto atual ainda contempla a realidade, propondo, se necessário, modificações e atualizações.

2.6.1 **O PPI – IFBA e a formação de professor**

Lançando sobre o PPI – IFBA um olhar voltado para o objeto desta pesquisa, formação de professor para a educação profissional, não identificamos na caracterização institucional o diagnóstico de que há no IFBA um elevado quantitativo de docentes não licenciados ministrando aulas nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Consequentemente, não há no PPI – IFBA identificação das causas históricas que levaram a essa situação e nem formulação de ações objetivas para enfrentar e solucionar essa realidade. Em termos de formação de professor, no PPI

– IFBA aparecem, sem aprofundamento, três diretrizes indicando a necessidade de um programa de formação continuada para os docentes:

a) A primeira relativa à avaliação de aprendizagem: "proporcionar ao professor orientação didática-metodológica adotada pelo IFBA, antes do início das suas atividades docentes, bem como a criação de um programa institucional permanente para formação continuada" (BRASIL, 2013, p.58);

b) A segunda relativa à diversidade e à educação inclusiva: "promover a formação continuada do docente para o trabalho com a diversidade, por meio de cursos de extensão e pós-graduação" (BRASIL, 2013, p.66);

c) A terceira, de forma descontextualizada, relativa à gestão democrática: "promover especialização na área de ensino para os docentes que não têm licenciatura" (IFBA, p.79).

Avaliamos que a questão da formação docente, diante do quadro atual, mereceria dentro do PPI – IFBA uma atenção especial, um estudo mais aprofundado, apontando com objetividade possíveis práxis para a superação da condição institucional de possuir um quadro docente com professores não licenciados, uma vez que, ao adotar em seu PPI proposta pedagógica com a complexidade da Pedagogia Histórico-Crítica, a formação e qualificação do corpo docente é um dos pilares principais para que o que está formulado em termos didático-pedagógico tenha chance de se concretizar na prática.

Ao final da análise do PPI – IFBA reconhecemos que o mesmo foi construído numa perspectiva democrática e emancipatória de educação, fortalecendo a educação pública. Consequentemente, o que nele está formulado se coloca no campo do enfrentamento contra-hegemônico das teses neoliberais de educação, assim, propõe que a escola, apesar das contradições de funcionar em uma sociedade capitalista, atue na formação de homens e mulheres para a construção de uma sociedade emancipada.

3 DESAFIOS ESTRATÉGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos os caminhos da pesquisa, justificamos as escolhas metodológicas e os procedimentos adotados para obter as informações e dados que possibilitaram as análises na tentativa de responder as questões da pesquisa, indicando, ao final desta caminhada, os saberes necessários que devem compor o projeto formativo para os professores não licenciados que atuam no *campus* de Salvador.

Um dos objetivos do PPGEduC é

> capacitar profissionais para intervir na realidade educacional nas diversas regiões do Estado da Bahia, em especial, e em outras regiões marcadas pela pobreza, pela desigualdade social e pelos desequilíbrios regionais, visando a preservação dos recursos naturais, do patrimônio cultural e do desenvolvimento humano, com o concurso da cultura, da ciência e da tecnologia, na perspectiva do desenvolvimento sustentável. (UNEB, 2017)

O conceito de ciência e tecnologia associado ao desenvolvimento sustentável presente nos objetivos do PPGEduC demarca, sem deixar dúvidas e espaços para especulações, que o fomento da produção científica a que se destina o Programa não suporta o conceito de neutralidade da ciência. Portanto, a pesquisa aqui defendida como uma atividade acadêmica formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento teórico-científico, se constitui em um conjunto de procedimentos na tentativa de se conhecer a realidade e dela se descobrir verdades[42], tomar partido e se posicionar na intenção de contribuir com o debate social na perspectiva de uma sociedade emancipada.

Para buscar responder a questão principal da pesquisa, identificar saberes necessários para compor um projeto formativo para os professores não licenciados que atuam no EMI no Campus de Salvador, levando em consideração informações sobre suas trajetórias pedagógicas em consonância com o Projeto Pedagógico Institucional do IFBA (PPI/IFBA), que adota a Pedagogia Histórico-Crítica como sua referência pedagógica. Adotamos a abordagem qualitativa, uma vez que a questão da pesquisa trata-se de uma questão particular, enfoca um nível de realidade que

[42]Verdade, numa perspectiva contemporânea de ciência, é algo que se coloca como inatingível. A verdade é uma abstração. Socialmente falando, verdades podem ser consensos historicamente construídos e, assim, mutáveis. Em ciência, o que se busca são aproximações da verdade da realidade em que vivemos; aproximações que sejam consistentes e consequentes, pelo menos por um certo tempo. (GATTI, 2002)

não pode ser quantificado e está inserida em um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização quantitativas de variáveis. Essas condições, segundo Minayo (2002), são adequadas para a abordagem qualitativa da pesquisa.

O caráter exploratório desta pesquisa revela-se à medida que visa proporcionar um maior conhecimento sobre o objeto, utilizando levantamento bibliográfico e aplicando questionário aos professores não licenciados que atuam no EMI no Campus de Salvador/IFBA. Essas pessoas que estão na prática envolvidas com o problema, buscando esclarecer e modificar conceitos e ideias para a formulação de uma abordagem na busca da solução do problema. (GIL, 2008)

Os fenômenos educacionais são fenômenos sociais complexos, com suas contradições, suas histórias, são fenômenos das relações humanas, consequentemente com seus valores e subjetividades. No âmbito da pesquisa qualitativa, a subjetividade é considerada parte integrante da singularidade do fenômeno social, o que auxilia na construção dos conhecimentos científicos, (MINAYO, 2002), portanto, foi levada em consideração, como uma das dimensões do problema de pesquisa.

Das demandas teóricas apontadas pela pesquisa qualitativa, coube-nos, enquanto pesquisador, estarmos atentos ao contexto em que o objeto está inserido, relacionar qualidade e quantidade, para apontar com o máximo de segurança quais as inter-relações são as responsáveis por um determinado efeito. Além de estarmos abertos e termos flexibilidade para novas formulações no decorrer da pesquisa, buscando integração com outras áreas do conhecimento para auxiliar na compreensão da complexidade do fenômeno estudado e das relações entre os sujeitos da pesquisa com suas multidimensões, para, após a análise dos dados, termos possibilidades de explicação da realidade, tentando encontrar princípios subjacentes ao fenômeno estudado e situarmos as descobertas num contexto mais amplo, dentro do qual a presença de professores não licenciados na Educação Profissional possa ser interpretada e compreendida, e a superação desta situação seja indicada, conforme os caminhos apontados pelo materialismo histórico-dialético.

O materialismo histórico-dialético, método criado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), é uma abordagem teórico-metodológica e analítica

que visa compreender a dinâmica da sociedade humana e as transformações da história, partindo de uma base material, de seus condicionantes históricos e das contradições produzidas pela própria história.

Tomar como opção metodológica o materialismo histórico-dialético significa que estamos dispostos a duvidar de tudo, tentar enxergar os processos e as inter-relações que compõem as coisas para além das aparências, procurar captar os fenômenos históricos, caracterizados pelo constante devir, (GIL, 2008, p. 31). Esse desafio está coerente com a nossa trajetória social enquanto professor de uma instituição que adota a Pedagogia Histórico-Crítica como referência de suas práticas pedagógicas.

A implementação de uma política pública de educação não se dá de maneira isolada, é marcada por interesses econômicos, políticos e ideológicos, logo, não é possível enxergar o significado de uma política educacional sem compreender a lógica global do sistema orgânico da sociedade em que está inserida e as disputas de poder que ocorrem historicamente no seu interior.

Aqui destacamos o papel que cumpre a historicidade nesta pesquisa. Sendo o nosso objeto um fato social e não natural, significa dizer que esse objeto é fruto da construção histórica da humanidade. Neste particular, a análise crítica e reflexiva da história possui um valor significativo para entendermos como o objeto se constituiu a partir da descrição e classificação das contradições e das relações sócio-econômica-ideológica concreta do fenômeno. A análise crítica e reflexiva da história nos possibilita conhecer e compreender o passado, fornecendo ferramentas para atuarmos no presente e construirmos alternativas conscientes, transformadoras e cientificamente elaboradas para o futuro.

As pesquisas dialéticas se fundamentam na lógica interna do processo e nos métodos que explicitam a dinâmica e as contradições internas dos fenômenos e explicam as relações entre homem-natureza, entre reflexão-ação e entre teoria-prática (razão transformadora) (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998). Fazer a opção pelo desenvolvimento desta pesquisa pelo viés do materialismo histórico-dialético nos impõe contemplar a história com os determinantes econômicos, políticos e culturais, de modo a considerar a complexa realidade social presente nos vários momentos históricos e as contradições que levaram o Brasil, em pleno século XXI, a não ter uma política de Estado consistente de formação de professores e de valorização da carreira docente. Assim, após responder essa questão, de acordo com o nosso

compromisso social, temos como objetivo um projeto de transformação para a situação atual.

Tentamos contemplar no nosso percurso metodológico os princípios da dialética: totalidade, movimento; ação recíproca; contradição; transformação da quantidade em qualidade e a mediação. Identificamos a seguir cada uma dessas etapas, começando pela totalidade.

Tal qual expressa Kosik (2010, p. 41), os fenômenos sociais se relacionam e estão interligados entre si, criando dessa forma uma coerência entre os objetos e os fenômenos. Em nosso caso, a condição de docentes não licenciados atuando nos cursos na EPTNM, não pode ser tomada como um fenômeno/objeto isolado, mas associada às dimensões da política de educação profissional brasileira, que dentre outras questões, assume-se como contraditória na sua materialidade.

Nesse sentido, a não formação docente, mesmo em condições de exigências institucionais, se apresenta como uma contradição, ou seja, nas palavras de Kosik (2010) são ações recíprocas, que somente situadas na totalidade, poderão se desveladas:

> A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes. (KOSIK, 2010, p. 50)

Resguardado num pressuposto da dialética, o sentido das coisas não se atribui pela sua individualidade, mas na sua totalidade, ou seja, na base material da existência, numa concepção de Engels, da unidade dos contrários os fenômeno e objetos se interpenetram pelos seus opostos. Na compreensão de Lefèbrvre,

> Nada é isolado. Isolar um fato, um fenômeno e depois conservá-lo pelo entendimento neste isolamento é privá-lo de sentido, de explicação, de conteúdo. É imobilizá-lo artificialmente, matá-lo. É transformar a natureza – através do entendimento metafísico – um acúmulo de objetos exteriores uns aos outros, num caos de fenômenos" (LEFÈBVRE, 1975, p. 238)

Nesse sentido, a totalidade nos orienta a situar nosso objeto, ou seja, os professores não licenciados atuando na Educação Profissional, dentro do contexto do descumprimento de uma Lei federal no *campus* de Salvador, de um Instituto Federal de Educação Profissional no Estado Bahia, do Ministério da Educação do

Brasil, um país capitalista, sul americano, que tem na sua história a marca tenebrosa da escravidão, que nos movimentos contraditórios de ampliação do capital e da cidadania teve o seu processo de formação social através de um desenvolvimento desigual e combinado, no qual a compreensão de diretos ocorre a partir de privilégios de classes[43].

Na percepção dos movimentos contraditórios referentes ao nosso objeto, identificamos na política de expansão da oferta da Educação Profissional, que essa oferta estaria vinculada ao momento econômico e à orientação política do poder central do país. Nesse movimento contraditório, que na sua dinâmica de avanços e retrocessos interfere nas políticas públicas que sustentarão essa oferta qualificada, uma das dimensões a ser superada são as exigências e as condições da formação docente que atenda essa priorização das políticas públicas da educação profissional. Até porque, no movimento do real concreto e contraditório, as mudanças qualitativas das práticas pedagógicos dos docentes da EPTNM estão, a princípio, associados à dimensão de sua trajetória de formação, constituídas por diversos atravessamentos, desde a escolha da sua trajetória formativa à assunção da docência numa instituição de educação profissional.

Considerando que um dos princípios de mudanças qualitativas, como necessárias para a docência da educação profissional, não se constitui como uma ação automatizada, tão pouco como movimento instantâneo gerador de transformações de imediatas e tópicas, mas sim como um desdobramento de resultados da dialética entre quantidade e qualidade, exemplificado por Gadotti (1995) ao explicar como se gera o novo, em processos de transformações sociais. Tais quais o objeto de nossa pesquisa, o novo não é a simples repetição das coisas e as mudanças qualitativas são geradas por processos de transformação da quantidade em qualidade. Numa perspectiva engeliana, é sobre o princípio da "lei da conversão da quantidade em qualidade e vice-versa" ou, segundo outros, de "lei dos saltos". A partir de certo limiar, dá-se a passagem da quantidade para a qualidade. (GADOTTI, 1995, p. 26)

A relação quantidade-qualidade apresenta-se nesta pesquisa na expectativa que ao final do processo de formação acadêmica, com a qualificação didático-

[43] Ver os trabalhos de CARCANHOLO, Marcelo Dias. Dialética do desenvolvimento periférico: dependência, superexploração da força de trabalho e política econômica. **R. Econ. contemp.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 247-272, maio/ago. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rec/v12n2/03.pdf. Acesso em: 22 mar. 2017.

pedagógica dos professores não licenciados para o exercício da docência, haverá uma elevação da quantidade de professores com a devida formação e, em tese, deverá ocorrer uma melhora na qualidade das aulas ministradas aos estudantes dos cursos técnicos do IFBA. Essa expectativa é recheada de contradições. Contradição que é o próximo princípio da dialética a ser abordado.

> 4) Unidade e luta dos contrários (princípio da contradição). A transformação das coisas só é possível porque no seu próprio interior coexistem forças opostas tendendo simultaneamente à unidade e à oposição. É o que se chama de contradição, que é universal, inerente a todas as coisas materiais e espirituais. A contradição é a essência ou a lei fundamental da dialética. É nesta quarta característica ou "lei" que se detiveram os pesquisadores da dialética no Século XX, desenvolvendo o que Engels havia apenas iniciado. Os elementos contraditórios coexistem numa realidade estruturada, um não podendo existir sem o outro, a burguesia e o proletariado, por exemplo. A existência dos contrários não é um absurdo lógico, ela se funda no real. Esses princípios (ou leis) podem ser aplicados tanto à matéria, como à sociedade humana e aos nossos próprios conhecimentos. (GADOTTI, 1995, p. 26)

É certo que a contradição posta da existência de professores não licenciados atuando na docência, contrariando o que rege a LDB 9394/96, implica na necessidade de construir a partir das análise dos docentes não licenciados do *campus* de Salvador o que estes dizem sobre o itinerário formativo em serviço, que possa, de alguma forma, atender à travessia em que a instituição se encontra, em cumprir as exigências presentes no PPI – IFBA e à necessária qualificação legal docente para sua atuação na EPTNM.

Isso porque um outro par dialético se apresenta nos atravessamentos de uma instituição como IFBA que é a contradição da existência de professores não licenciados atentos em atualizar e aprimorar seus métodos didáticos-pedagógicos e a existência de professores licenciados que não demonstram atenção com ensinamentos básicos vistos nas licenciaturas, para se obter êxito nos processos de ensino-aprendizagem. A síntese dessa contradição é que a necessidade legal da formação teórico-prática para o exercício de qualquer profissão não garante que o profissional formado exercerá com rigor e qualidade as tarefas inerentes à formação obtida. Entretanto, a formação inicial e o respeito à legislação deve ser o ponto de partida para o exercício de qualquer profissão e não seria diferente com a docência na Educação Profissional. Sínteses como essa são obtidas através do trabalho de mediação entre o momento inicial e o momento final em que se encontra o fenômeno.

A mediação é uma categoria fundamental do pensamento dialético, expressa o nexo, o vínculo e a passagem entre dois momentos do desenvolvimento e do movimento na superação das contradições. Para Marx, a capacidade que os homens e as mulheres têm de transformar a natureza está nas mediações que podem fazer diante das coisas que os desafiam, através do trabalho. Ao estudar um fenômeno devemos explicitar as mediações, materiais e imateriais frutos das reflexões sobre o objeto e das suas relações sociais e com a natureza, construídas na passagem de um estado para o outro em decorrência do permanente devir, resultante dos movimentos e das contradições.

Para responder a principal questão da pesquisa, levamos em consideração que o PPI – IFBA deve ser tomado como o fio condutor dos trabalhos, uma vez que o projeto político pedagógico define o referencial pedagógico a ser trilhado pelos docentes da Instituição, o que necessariamente aponta para demandas formativas.

Dessa forma, a pesquisa parte de um objeto material, ou seja, a presença de docentes não licenciados no IFBA/*Campus* de Salvador, com a descrição do contexto em que esse objeto se insere, na expansão dos IFs, que traz desafios à gestão institucional para a sua implementação.

3.1 SABERES E NECESSIDADES

Ao trazer para essa pesquisa a categoria saberes necessários, de imediato duas questões são colocadas: a) quais saberes? b) quem define as necessidades? Essas questões podem encontrar respostas em um campo de estudo denominado análise de necessidades que, enquanto campo de pesquisa surgiu ao final dos anos de 1960 e, a partir daí, vem se firmando como instrumento fundamental do planejamento, um estudo sistemático com informações e opiniões de várias fontes para tomar decisões na área de formação de professores, baseadas nas necessidades identificadas.

As atividades de formação de professores ocorrem para atender demandas de várias ordens: a) de funcionamento das instituições; b) das expectativas dos próprios professores e c) dos interesses sociais. O professor, sujeito da formação, deve ter consciência da proposta formativa e de suas próprias necessidades, identificando e apontando caminhos para o atendimento das mesmas.

Não é fácil definir necessidade, depende do olhar de cada sujeito, de sua ideologia, de fatores sensório-motor, emocionais, sociais, intelectuais, culturais, morais, espirituais e aqueles que estão inseridos no cotidiano das instituições de educação. A necessidade, em geral, está associada a juízos de valor e depende de quem define e de quem a sente, elas são relativas a cada contexto. (ALMEIDA, 2010)

Em sua tese de doutorado[44], Márcio Silva, defende que o conhecimento das necessidades específicas da formação docente, por meio da reflexão do professor sobre as suas próprias necessidades de formação, é constitutivo de transformação de suas concepções e práticas relacionadas ao ensino e pode consistir em conteúdo programático relevante para a formação de professores na área estudada. (SILVA, 2017)

> A pesquisa e a exploração das necessidades sejam as individuais, de grupo ou mesmo institucionais, assumem mais um caráter de instrumento de reflexão sobre a prática, que favorece a tomada de consciência do professor em situação de trabalho, etapa essencial para perceber a formação como inerente ao seu desenvolvimento e não como mera estratégia adaptativa, gerida pelo poder, quer o das instâncias políticas, quer o das instâncias pedagógicas protagonizadas pelos especialistas da educação (RODRIGUES, 2006, p.146).

Foi na perspectiva de auxiliar na tomada de consciência da profissão docente que, nesta pesquisa, adotamos a aplicação de questionário aos professores não licenciados, para conhecer suas trajetórias e identificar necessidades, combinando assim, a proposta de formação para regularizar a situação do exercício profissional, uma demanda institucional, com a possibilidade de se conhecer e analisar as necessidades dos indivíduos, sujeitos da proposta de formação. O questionário apresenta questões da ordem do indivíduo (identificação do sujeito e sua trajetória pedagógica) e da ordem institucional (conhecimento da legislação EPT e dos documentos e procedimentos do IFBA). Em decorrência deste procedimento há a expectativa que da análise da necessidade de formação dos professores resulte um maior envolvimento/comprometimento dos mesmos com sua formação, contribua

[44] Uma apresentação mais detalhada sobre Análise de Necessidades, com a visão de vários autores. Silva, Márcio Carvalho da. **Necessidades de formação docente de professores do PRONATEC**: um estudo de caso na educação profissional. Tese (Doutorado em Educação). - Natal, 2017.

para uma maior adequação da formação ao contexto institucional e possibilite um maior impacto sobre a prática profissional docente.

A análise de necessidades, apesar de alguns autores apresentarem modelos para sua realização (ver quadro no anexo IV), não tem um padrão a ser seguido, no entanto acreditamos ser o método dialético e seus princípios (totalidade, movimento, ação recíproca, contradição, transformação de quantidade em qualidade), um caminho a ser trilhado nas análises de necessidades dos professores.

3.2 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM FOCO

Na primeira etapa da investigação, com o objetivo de conhecer o estágio de produção acadêmica sobre formação de professor para a Educação Profissional no Estado da Bahia, foi realizado um levantamento das dissertações e das teses produzidas até o ano de 2016, nos repositórios dos Programas de Pós-Graduação das duas universidades públicas na capital baiana, no PPGEduC, no GESTEC (Mestrado Profissional Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação) e no MPEJA (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) da Universidade do Estado da Bahia e no PPGE (Programa de Pós-Graduação em Educação) da Universidade Federal da Bahia. O levantamento foi realizado pelos títulos das teses e dissertações, levando em consideração as palavras-chave "formação docente", "formação de professor", "formação de professor para Educação Profissional" e "formação docente para Educação Profissional". Quando algum título suscitava dúvida, recorríamos ao resumo para obtermos a informação procedente e definir a classificação. Os resultados[45] obtidos foram os seguintes:

No PPGEduC da UNEB, entre 347 dissertações de mestrado pesquisadas, 27 tratam de formação de professor e apenas uma trata de formação de professor para EPT. Entre as 66 teses de doutorado pesquisadas, 08 tratam de formação de professor e nenhuma trata de formação de professor para EPT.

No GESTEC da UNEB, entre 189 dissertações do mestrado profissional encontradas na página do programa, apenas 3 tratam de formação de professor e entre estas apenas uma se refere a formação de professor para atuar na EPT.

[45] Ver tabela no APÊNDICE B.

No MPEJA da UNEB, entre 49 dissertações do mestrado profissional encontradas na página do programa, 9 tratam de formação de professor e entre estas nenhuma se refere a formação de professor para atuar na EPT.

No PPGE da UFBA, entre 450 dissertações de mestrado pesquisadas, 27 tratam de formação de professor e apenas uma trata de formação de professor para EPT. Entre as 323 teses de doutorado pesquisadas, 16 tratam de formação de professor e apenas uma trata de formação de professor para EPT.

Esses dados apresentam uma amostra da pouca produção acadêmica sobre formação de professor para atuar na Educação Profissional. O levantamento realizado em apenas duas universidades no Estado da Bahia é limitado, não autoriza generalizações em relação ao que acontece no restante do país, porém acende um alerta e suscita uma inquietação sobre o porquê do pouco interesse sobre o tema nos quatro programas pesquisados dessas universidades baianas.

A pesquisa documental foi realizada acerca da legislação educacional e as resoluções do Conselho Nacional de Educação referente à formação de professores e à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, as diretrizes do MEC e o Projeto Político-pedagógico do IFBA. Assim foram pesquisadas: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), a Lei de criação dos Institutos Federais (Lei 11.892/2008), a Lei do Plano Nacional de Educação / 2014-2024 (Lei 13.005/2014), as Concepções e Diretrizes da EPTNM (Res. 06/2012 do CNE), as Diretrizes do Ensino Médio, (Res. 01/2007 CNE), o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (Res. Nº 04/2012 CNE/CEB), Diretrizes para a formação pedagógica (RES. Nº 02/2015, CNE/CP), o Termo de Acordo de Metas e Compromissos MEC/IFBA, o PPI – CEFET-BA e o PPI – IFBA.

3.3 CAMPUS DE SALVADOR - *LÓCUS* DA PESQUISA

O IFBA, instituição pública, integrante da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, possui 23 campi, sendo o Campus de Salvador o maior e mais antigo com cerca de 4500 estudantes, localizado na Capital Baiana, no bairro do Barbalho. O Campus oferece para sociedade ensino, pesquisa e extensão através de inúmeras ações, com o objetivo de atender a missão de "Promover a formação do cidadão histórico-crítico,

oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país" (Brasil, 2013).

A gestão do Campus, subordinada à Reitoria do IFBA, conta com uma Diretoria Geral, uma Diretoria de Ensino, uma Diretoria de Relações Empresariais e Comunitárias, uma Diretoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação e uma Diretoria de Administração e Planejamento. A Diretoria de Ensino funciona com as seguintes diretorias adjuntas: Diretoria Adjunta do Ensino Profissional Técnico de Nível Médio; Diretoria Adjunta do Ensino Superior; Diretoria Adjunta do Ensino a Distância e Diretoria Adjunta Pedagógica e de Atenção ao Estudante.

A Diretoria Adjunta Pedagógica e de Atenção ao Estudante conta uma equipe multidisciplinar com pedagogos, psicólogos, assistentes sociais e nutricionista. Cada turma dos cursos do EMI é acompanhada por um(a) pedagogo(a) nas questões de ensino-aprendizagem com intermediação, quando necessário, das demandas dos estudantes junto às coordenações de curso, aos departamentos acadêmicos e à Diretoria de Ensino. Os estudantes dos outros cursos são atendidos pelos pedagogos do DEPAE por demanda dos próprios estudantes ou indicação dos professores.

Atualmente o Campus oferece 2 mestrados profissionais (Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) e em Engenharia de Sistemas e Produtos), 3 especializações (em Computação Distribuída e Ubíqua, em Educação Profissional, Científica e Tecnológica e em Estudos Étnicos e Raciais: Identidade e Representação), 10 cursos superiores (Licenciatura em Física, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Matemática, Engenharia Mecânica, Engenharia Elétrica, Engenharia Química, Administração, Tecnologia em Eventos, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Tecnologia em Radiologia), 5 cursos técnicos subsequente ao Ensino Médio (Mecânica, Eletrotécnica, Eletrônica, Automação e Hospedagem) e 9 cursos técnicos integrados ao Ensino Médio (Automação, Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Geologia, Mecânica, Química, Refrigeração, Saneamento). O curso de Saneamento faz parte do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos (Proeja) é indicado para quem tem a partir de 18 anos e deseja dar continuidade aos estudos, unindo ensino médio com qualificação profissional).

Cada curso do Campus possui um(a) coordenador(a) e todos dispõem de laboratórios e oficinas para as atividades de ensino e de pesquisa, além de possuir condições operacionais para realização de aulas de campos, visitas técnicas e micro estágio. O Campus também possui Biblioteca, Ginásio coberto e quadras externas.

Os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, atualmente com duração de 4 anos, têm por objetivo a habilitação profissional e a conclusão do Ensino Médio, etapa final da Educação Básica.

No Campus há docentes da carreira do magistério superior (MS) e docentes da carreira do magistério da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), todos lotados em 22 Departamentos Acadêmicos.

Os docentes do campus de Salvador, atualmente, orientam 64 estudantes de graduação em programas de Iniciação Científica (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e Programa Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC) e Tecnológica (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação - PIBITI e Programa de Voluntários de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação - PIVITI) e 7 estudantes de ensino médio integrado em programa de Iniciação Científica Júnior (PIBIC e PIVIC-Ensino Médio). Os programas são financiados pelo próprio IFBA (Reitoria e Campus de Salvador), pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

3.4 SUJEITOS DA PESQUISA

O levantamento do quantitativo de docentes não licenciados da carreira da Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT), que atuam nos cursos do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no *Campus* de Salvador, sujeitos desta Pesquisa, ocorreu em dezembro de 2015 e foi atualizado em março de 2017, diretamente junto aos registros dos 22 Departamentos Acadêmicos do *Campus*, onde estão lotados os professores que atuam nos cursos técnicos de nível médio ofertados pelo *campus*, com o seguinte quantitativo:

a) Total de professores EBTT – 329;

b) Licenciados – 178;

c) Não licenciados –151;

d) Não licenciados com pós-graduação em Educação – 18;

e) Não licenciados sem nenhuma formação acadêmica em Educação – 133.

Na tabela 3, apresentamos o quadro docente com os quantitativos e os percentuais de licenciados e não licenciados por departamento acadêmico de lotação.

Tabela 3 - Professores EBTT que atuam no EMI no Campus de Salvador/IFBA

	DEPARTAMENTOS	Total Docentes	Docentes Licenciados		Docentes Não Licenciados	
			Quant.	%	Quant.	%
01	ARTE	8	8	100%	0	0
02	AUTOMAÇÃO	16	4	25%	12	75%
03	C. S. APLICADAS	29	2	6,9%	27	93,10%
04	COMPUTAÇÃO	16	0	0 %	16	100%
05	CONST. CIVIL	21	4	19,05%	17	80,95%
06	DESENHO	11	8	72,73%	3	27,27%
07	ELETRÔNICA	18	5	27,78%	13	72,22%
08	ELETROTÉCNICA	12	5	41,67%	7	58,33%
09	ED. FÍSICA	9	9	100%	0	0%
10	FÍSICA	16	13	81,25%	3	18,75%
11	FILOSOFIA	7	7	100%	0	0%
12	GEOLOGIA	8	0	0 %	8	100%
13	GEOGRAFIA	13	13	100%	0	0%
14	HISTÓRIA	10	10	100%	0	0%
15	L. ESTRANGEIRA	15	14	93,3%	1	6,67%
16	L. VERNÁCULAS	18	18	100%	0	0%
17	MATEMÁTICA	24	22	91,67%	2	8,33%
18	MECÂNICA	26	9	34,62%	17	65,38%
19	PEDAGOGIA, PSICOLOGIA E SOCIOLOGIA.[46]	7	6	85,71%	1	14,29%
20	QUÍMICA	25	14	56,0%	11	44,0%
21	SAÚDE E **BIO.**[47]	7	7	100%	0	0%
22	PROC. e ENG QUÍ.	13	0	0 %	13	100%

[46] Apenas professores de Sociologia
[47] Apenas professores de Biologia

	TOTAL	**329**	**178**	**54,10%**	**151**	**45,90%**

Elaboração/Fonte: Autor, 2017 / Departamentos Acadêmicos IFBA

Na tabela 4 apresentamos apenas os Departamentos Acadêmicos onde estão lotados docentes não licenciados com o quantitativo daqueles que tem formação pedagógica, pós-graduação em educação.

Tabela 4 – Formação Pedagógica dos Professores não Licenciados

	DEPARTAMENTOS	Professores não Licenciados	Professores não Licenciados com pós-graduação em Educação
01	AUTOMAÇÃO	12	0
02	CIÊNCIAS. SOC. APLICADAS	27	3
03	COMPUTAÇÃO	16	1
04	CONST. CIVIL	17	4
05	DESENHO	03	2
06	ELETRÔNICA	13	3
07	ELETROTÉCNICA	07	1
08	FÍSICA	03	2
09	GEOLOGIA	08	0
10	L. ESTRANG.	01	1
11	MATEMÁTICA	02	0
12	MECÂNICA	17	0
13	PEDAGOGIA, PSICOLOGIA E SOCIOLOGIA.[48]	01	0
14	QUÍMICA	11	0
15	PROC. e ENG QUÍ.	13	1
	TOTAL	151	18

Elaboração/Fonte: Autor, 2017 / Departamentos Acadêmicos IFBA

A quantidade de docentes não licenciados sem nenhuma formação acadêmica em Educação representa um expressivo percentual de 40,43% do total de docentes atuando no EMI, no *Campus* de Salvador.

[48] Apenas professores de Sociologia

A análise da distribuição dos professores mostra que há 100% de docentes licenciados nos departamentos de Artes, Educação Física, História, Biologia, Filosofia, Geografia e Línguas Vernáculas, enquanto que nos departamentos de Computação, Geologia e Engenharia Química não há nenhum docente licenciado. Como era de se esperar[49], a maior concentração de docentes não licenciados encontra-se nos departamentos das disciplinas técnicas-profissionais.

A colheita de informações sobre a formação pedagógica dos docentes não licenciados foi realizada através da aplicação de um questionário misto, com questões abertas e fechadas, estruturado na ordem do indivíduo (identificação do sujeito e sua trajetória pedagógica) e na ordem institucional (conhecimento da legislação da Educação Profissional e do PPI – IFBA). São 133 docentes não licenciados sujeitos da nossa investigação/construção. No entanto, os professores não licenciados que ingressaram no IFBA antes de 2010 têm a possibilidade de não participar de nenhum curso de formação docente, uma vez que até 2020 terão mais de dez anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, o que lhes será facultado o direito de solicitar o reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes no âmbito da Rede CERTIFIC[50], conforme previsto no inciso II, do § 2º do Art. 40 da Resolução CNE/CEB nº 06/2012 (BRASIL, 2012). Durante o levantamento do quantitativo dos professores não licenciados, observamos que entre esses apenas 43 ingressaram no IFBA a partir de 2010, consequentemente terão que participar de algum processo de formação docente.

O questionário foi editado e formatado na ferramenta eletrônica *Googleo Docs* o que permitiu o envio do mesmo via correio eletrônico aos sujeitos da pesquisa. A utilização dessa ferramenta eletrônica facilitou a colheita de informações, a sistematização e tabulação das respostas, agilizando a análise dos dados obtidos.

Após as análises do conteúdo das respostas dos questionários aplicados aos professores, foi realizado o cruzamento dessas informações com as demandas presentes no PPI – IFBA, buscando assim identificar os componentes curriculares que devem compor o projeto formativo de professores não licenciados, para atuarem

[49] Pelo fato de não existir cursos de licenciatura em várias áreas do conhecimento técnico específico.
[50] Criada pela Portaria Interministerial (MEC e Ministério do Trabalho e Emprego) nº 1.082 de 20 de novembro de 2009. A Rede CERTIFIC constitui-se como uma Política Pública de Educação Profissional e Tecnológica voltada para o atendimento de trabalhadores, jovens e adultos que buscam o reconhecimento e certificação de saberes adquiridos em processos formais e não formais de ensino-aprendizagem e formação inicial e continuada a ser obtido através de Programas Interinstitucionais de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Programas CERTIFIC.

nos cursos do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional no IFBA/*Campus* de Salvador.

Por se tratar de um estudo que envolve seres humanos, seguindo as orientações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP, o projeto desta pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética na Pesquisa (CEP)[51] do IFBA, através da Plataforma Brasil, sendo aprovado pelo Parecer número 2.398.975 (ANEXO III).

Das informações recolhidas, chama atenção a pouca produção acadêmica sobre formação de professores para a Educação Profissional, a falta de consistência das determinações legais que, mesmo quando estabelece um prazo para os não licenciados se formarem pedagogicamente, não estabelece nenhuma sanção para os que não cumprirem o estabelecido. Também chama atenção a constatação de que no PPI – IFBA não há orientações objetivas para solucionar a falta de formação pedagógica de 45,9% de seus professores.

A produção escrita desta pesquisa possibilitou duas participações em eventos científicos com apresentação de trabalhos: o XXIII EPEN, Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste, Teresina – PI, 2016, com o trabalho intitulado "EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E JUVENTUDES: DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE DOCENTE NÃO LICENCIADO" e no IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional - A Produção do Conhecimento em Educação Profissional, Natal – RN, 2017, com o trabalho intitulado "FORMAÇÃO DE PROFESSOR NÃO LICENCIADO: DESAFIO ESTRATÉGICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL".

O projeto inicial sofreu modificações a partir dos conhecimentos obtidos nas disciplinas cursadas no mestrado, das críticas e contribuições recebidas nas sessões do fórum de pesquisa do PPGEduC e nas reuniões dos grupos[52] de pesquisa, das discussões nos encontros com o orientador, nas apresentações dos trabalhos nos dois eventos científicos citados anteriormente e nas observações e críticas dos avaliadores durante o processo de qualificação. Nestes espaços, cada fala, cada escuta, cada silêncio nos permitiu lançar novos olhares, novas reflexões

[51] O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), foi criado em dezembro de 2008 com o objetivo de identificar, analisar e avaliar as implicações éticas nas pesquisas científicas que envolvam seres humanos. A iniciativa visa fomentar a implantação de uma cultura democrática na defesa da comunidade científica, do cidadão e da sociedade.

[52] FECoM - Formação do Educador Comunicação e Memória (UNEB) e MEL - Mídia/Memória, Educação e Lazer (UFBA).

sobre o objeto da pesquisa e experimentar a vivência da dinâmica de avanços e retrocessos no processo de construção do conhecimento.

Aqui registramos que inicialmente, após aplicação do questionário, pensávamos em realizar entrevistas semiestruturadas com uma fração dos pesquisados para ampliar, enriquecer e qualificar as informações obtidas. No entanto, essa possibilidade foi abandonada em função do tempo e por avaliarmos que as respostas das questões formuladas no questionário permitiram conhecer elementos importantes das trajetórias dos professores.

3.5 DADOS OBTIDOS COM A APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

Como afirmado anteriormente o universo de professores não licenciados no Campus de Salvador/IFBA que atua nos cursos do EMI é igual a 151, sendo que desses 18 possuem pós-graduação na área de educação com formação para a docência, sendo, portanto, o nosso universo igual a 133 docentes a serem pesquisados. Foram enviados para o correio eletrônico institucional questionários para os sujeitos desta pesquisa em todos os Departamentos Acadêmicos nos quais identificamos a lotação de professores não licenciados. 42 questionários foram respondidos e devolvidos, o que significa um percentual de 31,57% do nosso universo, uma amostra de pesquisa que julgamos ser representativa, uma vez que só registramos a ausência das respostas de professores de 2 Departamentos Acadêmicos.

Antes de iniciar a resposta do questionário os sujeitos da pesquisa foram apresentados e concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aprovado pelo Comitê de Ética na Pesquisa do IFBA, cópia no APÊNDICE C.

As perguntas do questionário foram divididas em dois grandes grupos: 1 -Da ordem do indivíduo (identificação do sujeito e sua trajetória pedagógica); 2 – da ordem institucional (conhecimento da legislação da Educação Profissional e dos documentos e procedimentos institucionais do IFBA).

3.5.1 **Tabulação e análise dos dados obtidos com os questionários.**

Os dados tabulados estão apresentados nas tabelas e gráficos a seguir e representam um universo das respostas de 42 questionários respondidos pelos sujeitos pesquisados.

Iniciamos as análises pelas respostas das questões que identificam o sujeito e sua trajetória pedagógica. Dos 42 docentes da amostra 38% são do gênero feminino e 62% do gênero masculino (Tabela 6), com uma faixa etária entre 30 e 65 anos, sendo 18% entre 30 e 39 anos, 28% entre 40 e 49 anos, 46% entre 50 e 59 anos e 8% acima de 60 anos (Tabela 5). Todos são pós-graduados, sendo 14% especialistas, 45% mestres e 41% doutores (Tabela 7). Esses dados demonstram ser o grupo majoritariamente masculino e amadurecido em termos de qualificação acadêmica nas áreas técnicas. Os dados da qualificação dos sujeitos da pesquisa apontam, entre as possibilidades legais, que a proposta de formação para a docência adequada para um universo com essas características seja uma Especialização, pós-graduação *lato sensu*, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente nas turmas em que atuam.

Tabela 5 - Faixa etária

Faixa etária	Quant.	%
Entre 30 e 39 anos	10	18
Entre 40 e 49 anos	11	28
Entre 50 e 59 anos	16	46
Acima de 60	5	8

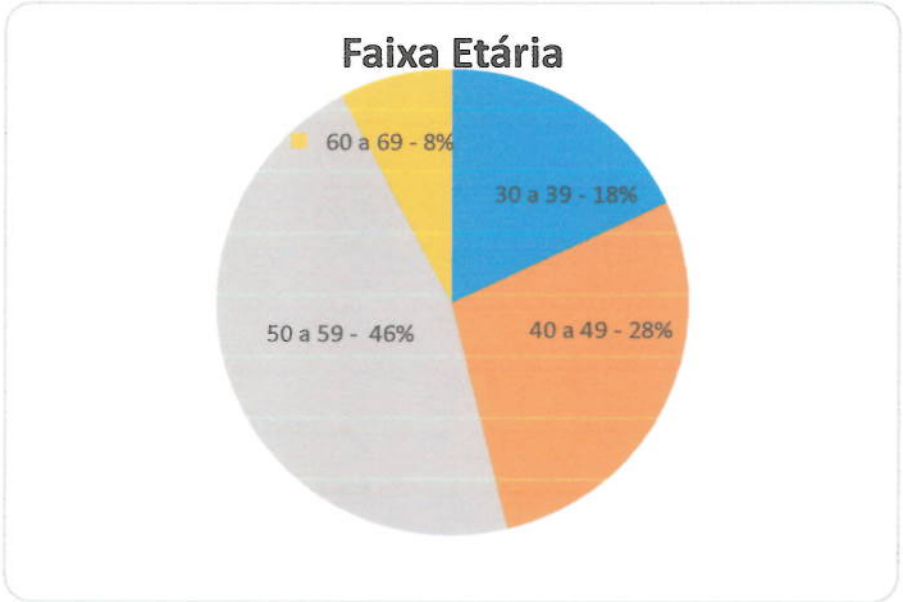


Gráfico 1 - Faixa etária dos pesquisados

Tabela 6 - Gênero

Gênero	Quantidade	%
Feminino	16	38
Masculino	26	62

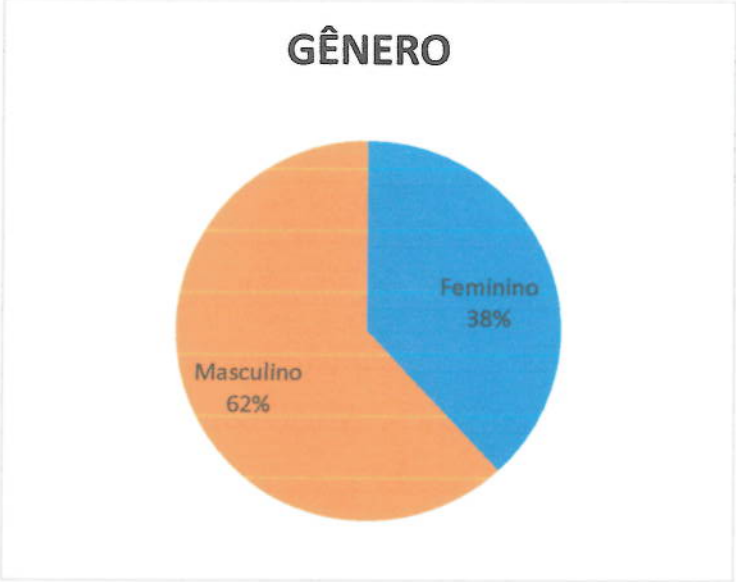


Gráfico 2 - Gênero dos pesquisados

Tabela 7 – Titulação

Titulação	Quant.	%
Especialização	6	14
Mestrado	19	45
Doutorado	17	41

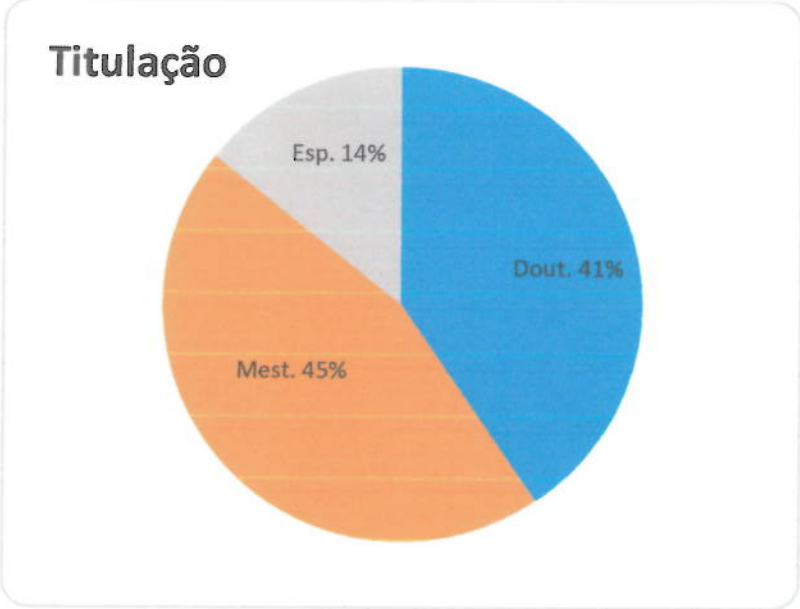


Gráfico 3 - Titulação dos pesquisados

Tabela 8 - Declaração da profissão

Declaração da Profissão	Quant.	%
Apenas professor	19	45
Professor e outra profissão	4	10
Outra profissão e professor	3	7
Outra profissão	16	38

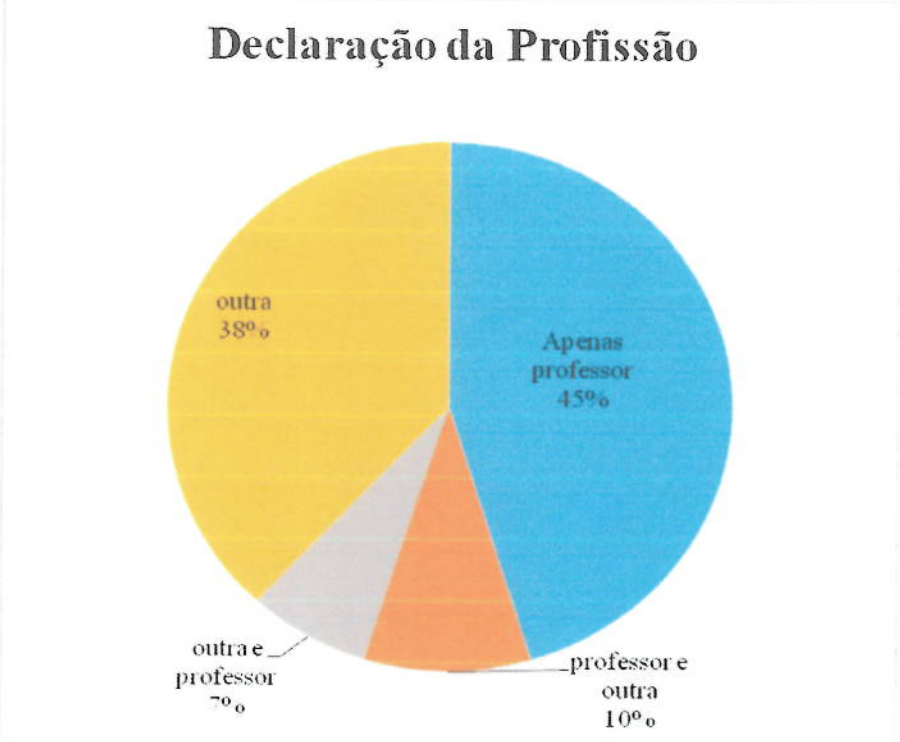


Gráfico 4 - Declaração da profissão dos pesquisados

Para saber da identidade profissional dos pesquisados, quando perguntados sobre qual sua profissão 45% se declararam apenas professor, 10 % professor e outra profissão, 7 % outra profissão e professor e 38% outra profissão apenas (Tabela 8). Estes dados revelam uma contradição, cerca de um terço dos professores não se reconhecem como tal ou, pelo menos, em termos de profissionalidade[53], não expressam uma identidade docente. Uma das causas desse não reconhecimento pode ser a falta de identificação com a profissão, a outra é a falta de valorização da docência, uma vez que se declarar professor em nossa *sociedade não tem o reconhecimento social e do mundo do trabalho compatível com* sua importância para o desenvolvimento da humanidade (MOURA, 2014). Outro fator que contribui para essa contradição é a sistemática desprofissionalização da carreira docente desenvolvida por políticas públicas, como a formulada pela Lei Federal 13415/2017 que admite a contratação de profissionais de outras áreas e especialistas "com notório saber" a darem aulas nas escolas do país.

[53] O termo profissionalidade tem sido introduzido nas reflexões sobre a formação profissional e se traduz na ideia de ser a profissão em ação, em processo, em movimento. Gimeno Sacristan fala da profissionalidade como a expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas que constituem o específico de ser professor. (SACRISTAN, 1993, p.54)

Além da falta de reconhecimento social pela profissão, não se reconhecer professor fica mais bem entendido quando analisamos as respostas ao questionamento sobre quais as motivações para o ingresso no IFBA (Tabela 13) e constatamos que 31% dos pesquisados não apresentam a opção pela docência como a principal causa para o ingresso na profissão. Insatisfação com emprego anterior, melhoria da renda e oportunidade de trabalhar em instituição federal foram algumas das justificativas apresentadas. Sem perder de vista a totalidade, em uma conjuntura de falta de emprego e da necessidade de sobrevivência em uma sociedade capitalista, os indivíduos são levados a ocupar funções para as quais não se prepararam ou que não tem identidade. Fruto dessa realidade o trabalho pode tornar-se fonte de insatisfação, gerando a negação da identidade profissional.

As respostas de outras duas questões ajudam a complementar a análise e o entendimento da falta de identidade profissional docente entre os sujeitos desta pesquisa: a) a falta de preparação acadêmica para docência (62% nunca participou de curso de formação para a docência e 14% participaram de formação inicial e continuada) ; b) a nenhuma ou pouca experiência na docência antes de entrar no IFBA (12% não teve nenhuma experiência na docência antes de ingressar no IFBA, 26% teve até 1 ano, 15% até 2 anos, 7% até 3 anos, 7% até 4 anos, 7% até 5 anos e 26% mais de 5 anos), (Tabela 9), ou seja 53% dos pesquisados teve até 2 anos de experiência na docência antes de entrar no IFBA (Tabela10). Esses dados apontam para a necessidade de se trabalhar, na Especialização proposta, os conhecimentos construídos historicamente que compõem os processos de construção da identidade de ser professor entre os docentes do Campus e os aspectos conjunturais que interferem na tomada de decisão sobre o exercício da docência.

Tabela 9 – Formação para a docência

Formação	Quant.	%
Nunca	26	62
Fic	6	14
Especialização	5	12
Outra licenciatura	2	7
Licenciatura Incompleta	3	5

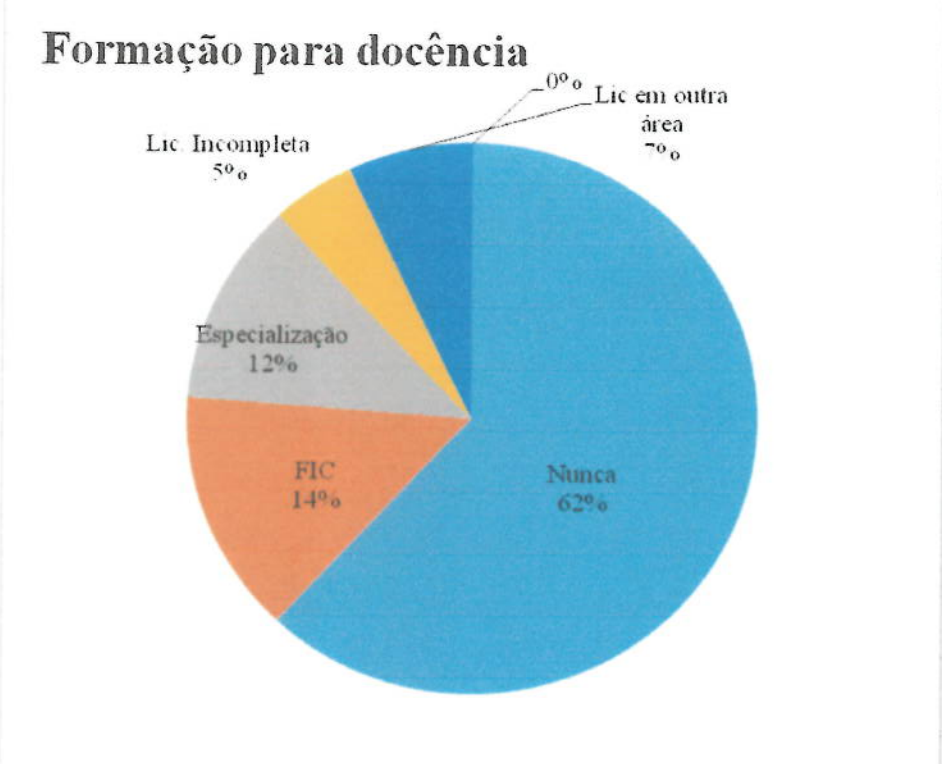


Gráfico 5 - Formação para a docência dos pesquisados

Tabela 10 - Experiência na docência anterior ao IFBA

Experiência na docência anterior ao ingresso no IFBA	Quant.	%
Zero	5	12
Até 1 ano	11	26
Até 2 anos	6	15
Até 3 anos	3	7
Até 4 anos	3	7
Até 5 anos	3	7
Mais de 5 anos	11	26

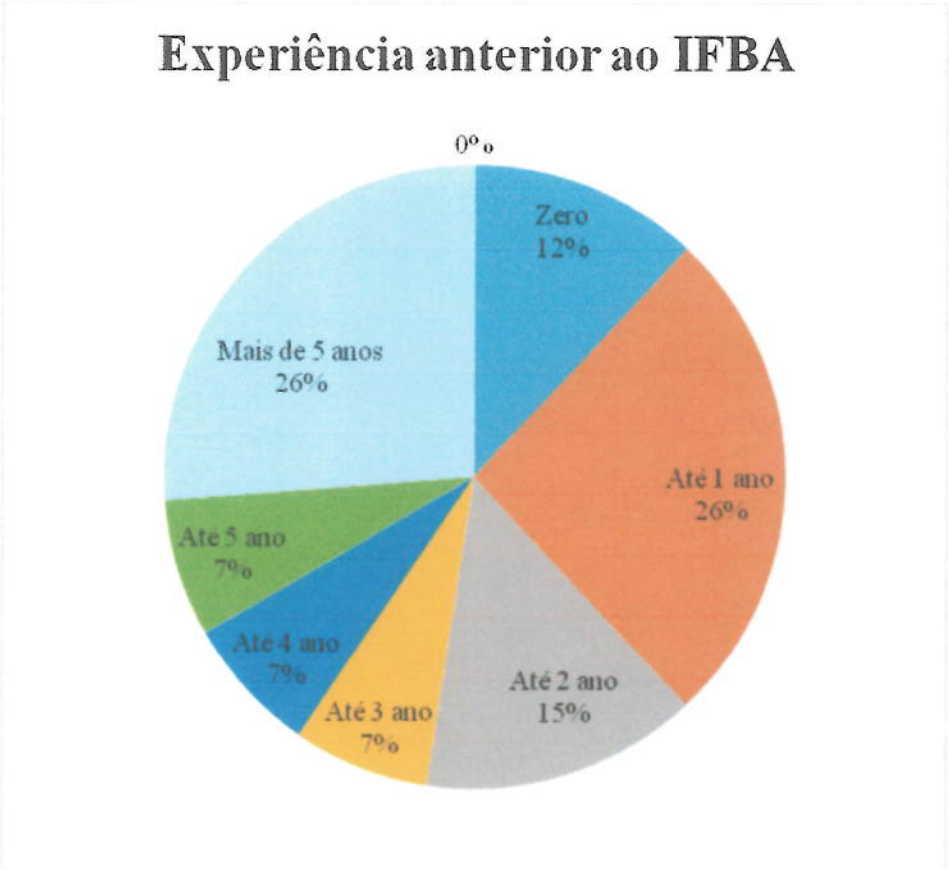


Gráfico 6 - Experiência dos pesquisados anterior ao ingresso no IFBA

Tabela 11 - Departamento de lotação

Dep. de Lotação	Quant.	%
Automação e Sistemas	6	14
Ciências Sociais Aplicadas	4	9
Computação	5	12
Construção Civil	5	12
Desenho	2	5
Eletrônica	1	2
Eletrotécnica	4	10
Física	2	5
Geologia	2	5
Mecânica e Refrigeração	6	14
Processo Ind. e Eng. Química	2	5
Química	3	7

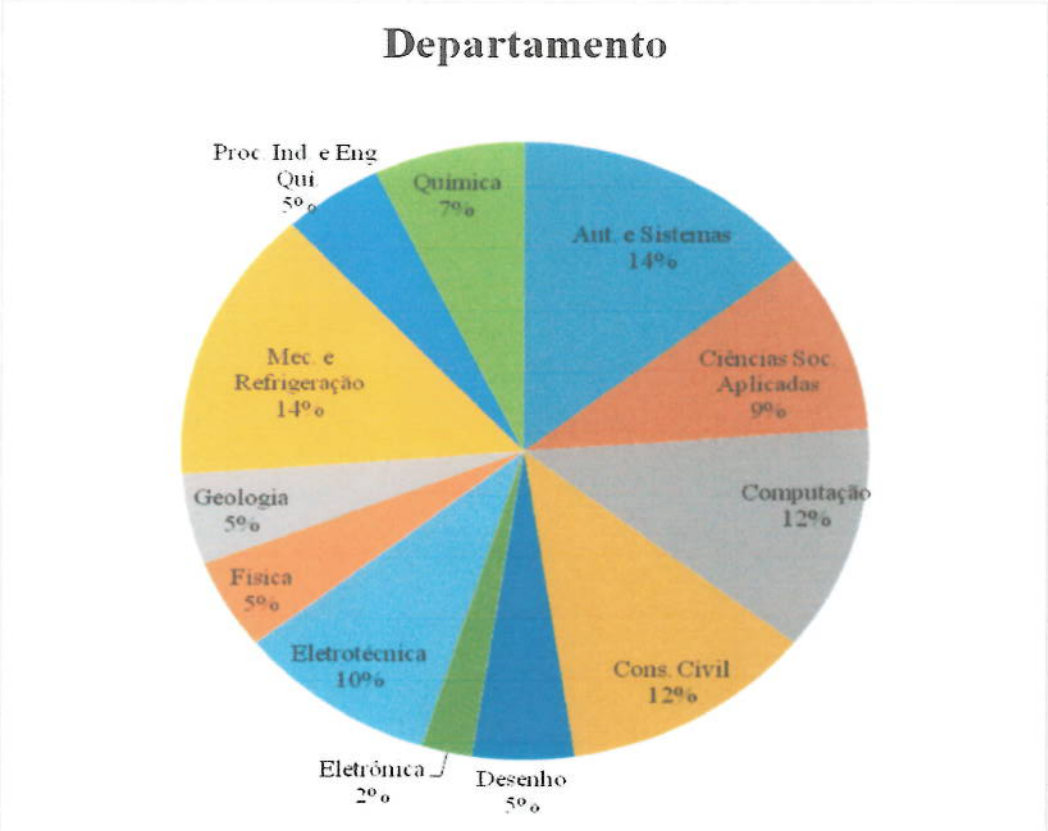


Gráfico 7 - Departamento Acadêmico dos pesquisados

Dos 22 Departamentos Acadêmicos do Campus de Salvador em 8 todos os professores são licenciados ou não licenciados com mestrado em Educação, dos 14 Departamentos onde tem professores não licenciados, recebemos respostas dos 12 Departamentos das disciplinas técnicas, ficando sem responder apenas o Departamento de Sociologia (1 não licenciado) e o Departamento de Matemática (2 não licenciados) (Tabela 11).

Tabela 12 - Ano de ingresso no IFBA

Ingresso no IFBA	Quant.	%
Antes do ano 2008	23	55
Entre 2008 e 2010	7	17
Depois de 2010	12	28

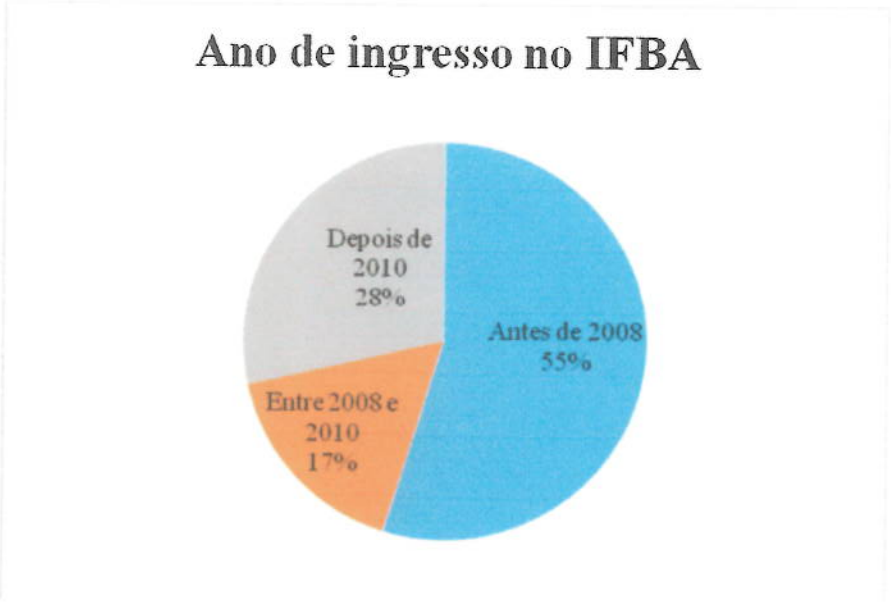


Gráfico 8 - Ano de ingresso dos pesquisados no IFBA

Em relação ao ano de ingresso como professor no IFBA, identificamos que 55% ingressaram antes do ano 2008, 17% ingressaram entre os anos de 2008 e 2010 e 28% ingressaram depois de 2010 (Tabela12). Esse dado é relevante porque demonstra que nessa amostragem houve um equilíbrio entre os que estão há mais tempo na Instituição, com mais tempo de experiência na docência, e os que chegaram mais recentemente. Esse recorte temporal é importante em função da possibilidade dos docentes não licenciados que possuem mais de dez anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional ter a opção de regularizar sua condição profissional recorrendo, até 2020, ao reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes no âmbito da Rede CERTIFIC, conforme previsto no inciso II, do § 2º do Art. 40 da Resolução CNE/CEB nº 06/2012 (BRASIL, 2012). Isso significa que todos os docentes não licenciados que ingressaram no IFBA antes do ano 2008 já possuem a prerrogativa para solicitar o reconhecimento dos saberes. Os docentes que ingressaram entre os anos 2008 e 2010, antes de chegar o ano de 2020 terão atingido a prerrogativa de tempo para a solicitação do reconhecimento dos saberes, enquanto que os que ingressaram a partir do ano 2010 estarão obrigados a participar de algum processo previsto destinado à formação pedagógica. No entanto, o questionário foi enviado a todos os não licenciados sem formação para a docência, independente do ano de ingresso no

IFBA, para podermos contar com as respostas daqueles que possuem mais vivência na Instituição.

Tabela 13 - Motivação para o ingresso no IFBA

MOTIVAÇÃO PARA INGRESSO NO IFBA	Quant.	%
Preferência pela docência	29	69
Insatisfação com emprego anterior	1	2
Melhoria da renda, oportunidade de trabalhar em inst. federal	7	17
Uma alternativa a mais	2	5
Outra	3	7

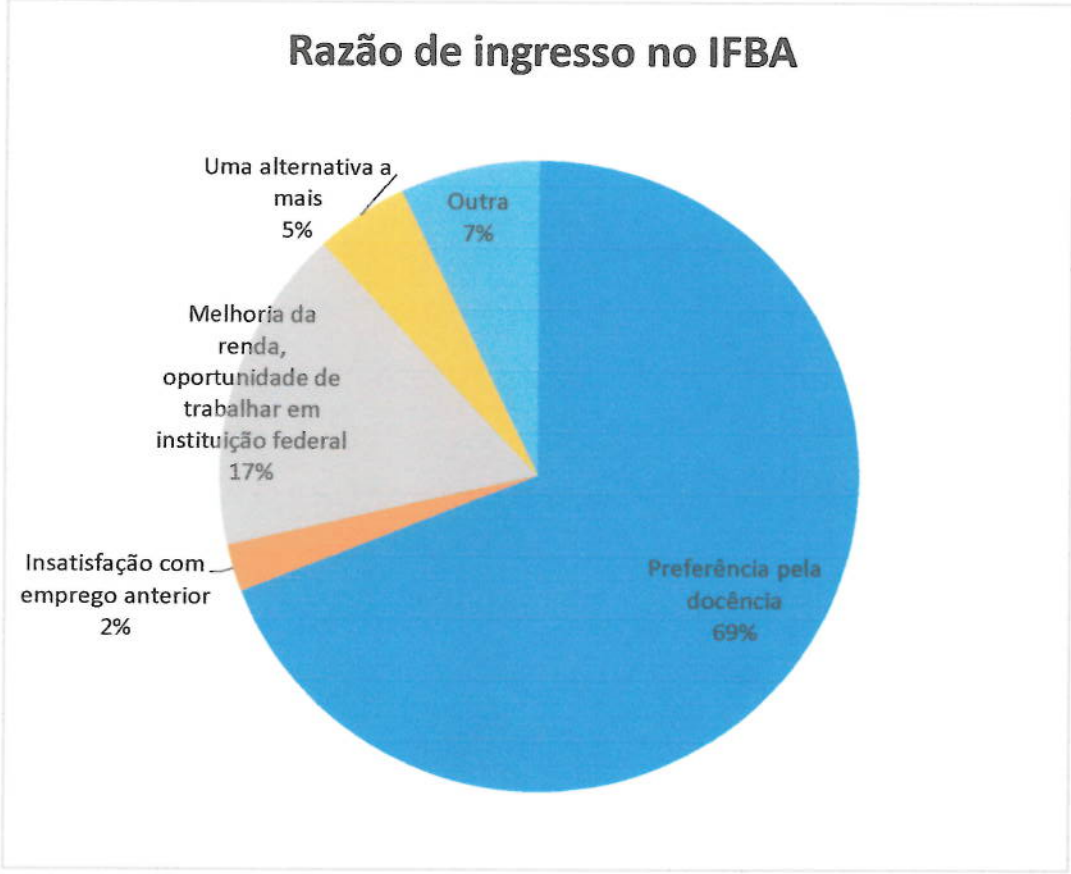


Gráfico 9 - Razão do ingresso no IFBA

As respostas das questões de ordem institucional obtiveram os seguintes percentuais: 1) Sobre o conhecimento do PPI-IFBA (Tabela 14): 28% respondeu que conhece e utiliza no seu cotidiano profissional; 28% que conhece; 39% que conhece parcialmente; e 5% que desconhece. 2) Sobre as Normas Acadêmicas do IFBA

(Tabela 15): 59% Conhece e utiliza no seu cotidiano profissional; 38% conhece; 3% desconhece. 3) Sobre a Legislação da Educação Profissional e Tecnológica (la 16): 25% Conhece e utiliza no seu cotidiano profissional; 26% Conhece; 36% conhece parcialmente; e 13% desconhece. 4) Sobre a relação com o setor Pedagógico do Campus (Tabela 19): 38% apenas no Conselho de Classe; 49% eventualmente por demanda; 8% sempre. O conhecimento da institucionalidade onde se desenvolve os cursos da EPTNM é imprescindível no processo de formação/profissionalização dos docentes, saber dos limites e potencialidades das instituições fornece aos professores condições para optar entre planejar ações acadêmicas conservadoras ou revolucionárias superadoras do conservadorismo escolar.

Tabela 14 - Sobre o PPI do IFBA

Sobre o PPI	Quant.	%
Desconheço	2	5
Conheço parcialmente	15	36
Conheço	11	26
Conheço e utilizo no meu cotidiano profissional	11	26

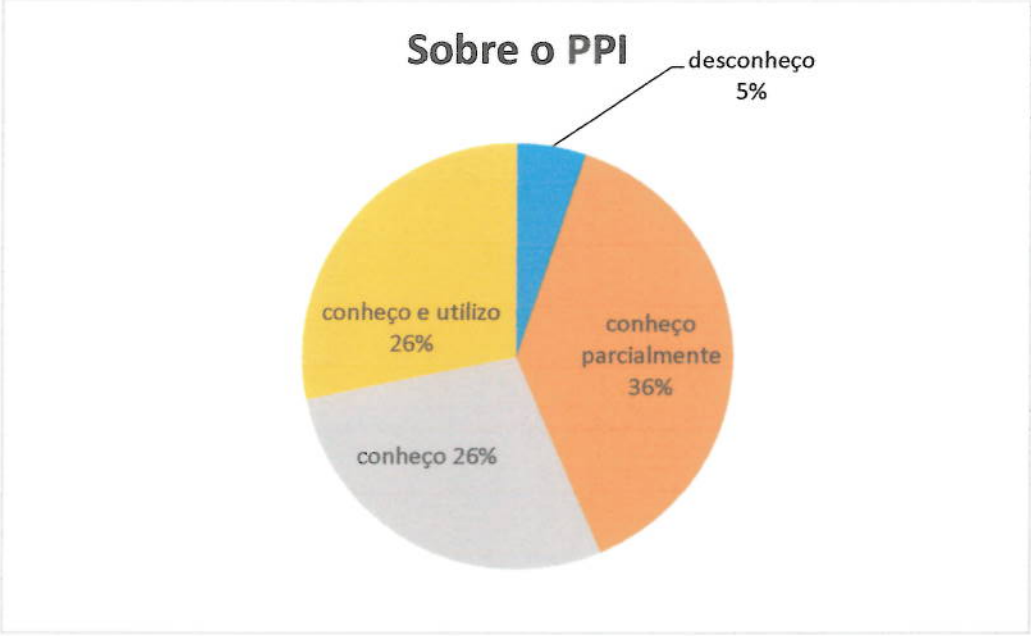


Gráfico 10 - Sobre o conhecimento do PPI/IFBA

Tabela 15 - Sobre o conhecimento das Normas Acadêmicas do IFBA

Sobre as Normas Acadêmicas	Quant.	%
Desconheço	1	5
Conheço	15	33
Conheço e utilizo no meu cotidiano profissional	23	62

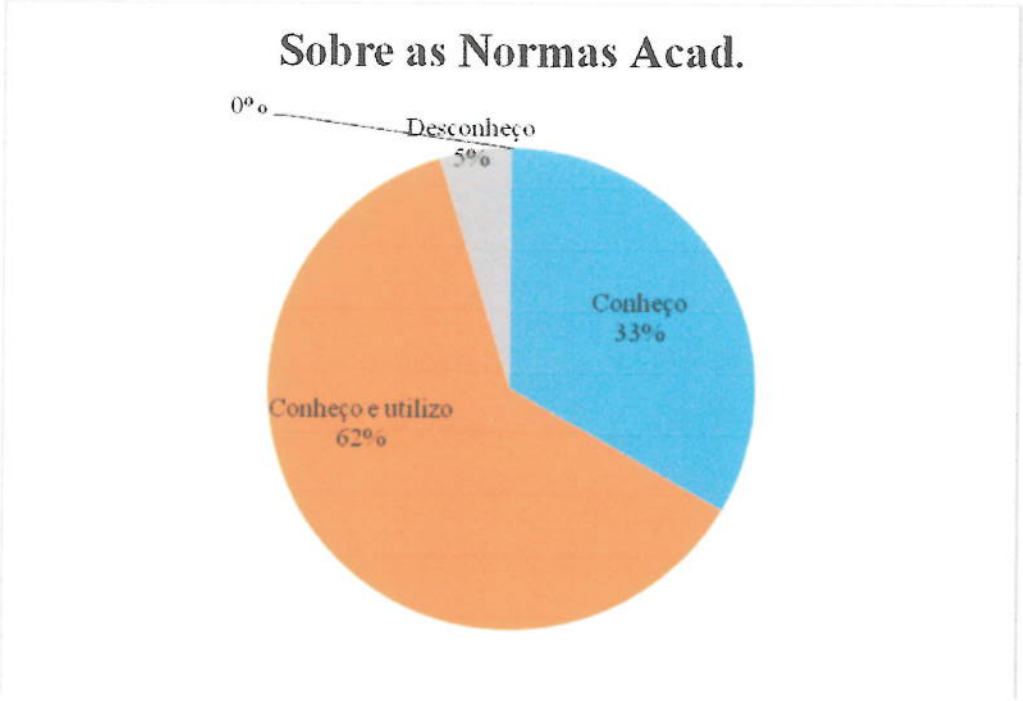


Gráfico 11 - Sobre o conhecimento das Normas Acadêmicas do IFBA

Tabela 16 - Sobre a legislação da Educação Profissional e Tecnológica

Sobre a legislação da EPT	Quant.	%
Desconheço	7	16
Conheço parcialmente	15	36
Conheço	10	24
Conheço e utilizo no meu cotidiano profissional	10	24

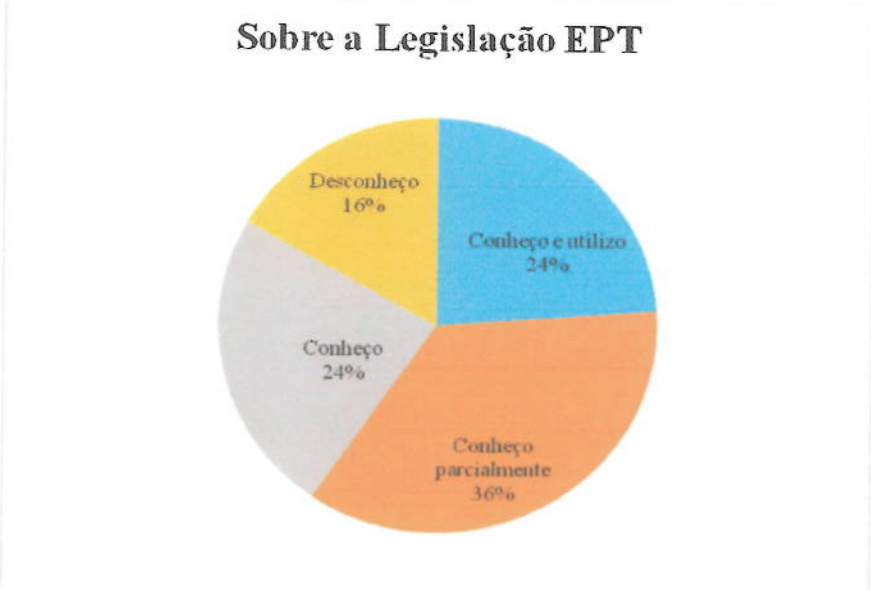


Gráfico 12 - Sobre o conhecimento da Legislação da EPT

Tabela 17 - Sobre a realização do planejamento das aulas.

Planejamento das aulas	Quant.	%
Nunca	00	00
Sempre	37	88
Eventualmente	05	12

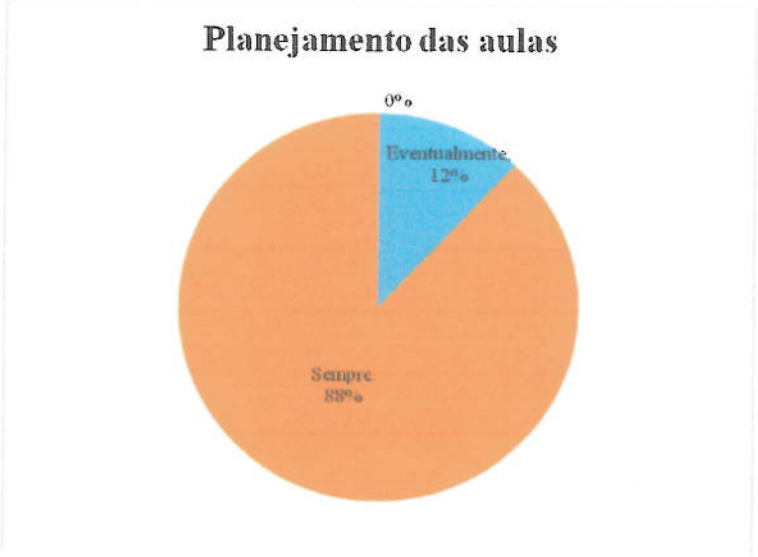


Gráfico 13 - Sobre a realização do planejamento das aulas

Seguindo no objetivo de conhecer as trajetórias dos professores não licenciados que atuam nos cursos do EMI do Campus de Salvador, foi questionado sobre a realização do planejamento das aulas. 88% declararam que sempre o realiza e 12% que realiza eventualmente (Tabela 17). No entanto, quando questionados sobre que referências teórico-metodológicas utiliza para preparar o material didático para suas aulas 31% não apresentou nenhuma referência, apenas 4 (9,52%) dos pesquisados apresentaram referências como "sociointeracionista vigotskiana", "perspectiva histórico-critica", "Freire. Paulo -Santos. Milton - Moraes. L.R. - Dacach. Paulo"; "Vigotski, Piaget (epistemologia genética), Skinner, Aprendizagem Significativa". Os demais pesquisados não apresentaram referências ou apresentaram respostas genéricas sem amparo nos teóricos da pedagogia como: "Observo os objetivos estabelecidos no plano de ensino para cada etapa"; "Apostilas, livros, sites de universidades de outros países"; "Diversas"; "Referências dos professores mais experientes e referências construídas a partir da pesquisa na internet". Esses dados apresentam coerência quando constatamos que 62% dos pesquisados nunca participou de formação para a docência.

Ainda sobre o planejamento das aulas, encontramos uma contradição quando analisamos as resposta da questão sobre o conhecimento da Pedagogia Histórico Crítica (Tabela18), 10% respondeu que conhece a PHC e que a utiliza no seu cotidiano, consequentemente esperava-se que esse mesmo percentual aparecesse indicando a PHC como resposta quando perguntado sobre que referências teórico-metodológicas utiliza para preparar o material didático para suas aulas, no entanto o mesmo percentual não foi verificado. Este fato nos leva acreditar que, mesmos para os professores que conhecem a PHC, deve haver um aprofundamento dessa metodologia, com suas aplicações possíveis.

Tabela 18 – Sobre a Pedagogia Histórico-Crítica

Sobre a PHC	Quant.	%
Desconheço	17	40
Conheço parcialmente	13	31
Conheço	8	19
Conheço e utilizo no meu cotidiano profissional	4	10

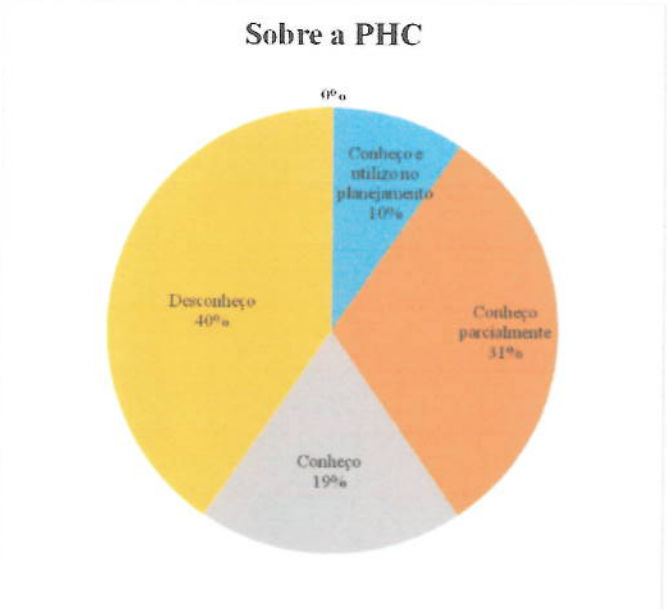


Gráfico 14 - Sobre o conhecimento da PHC

Tabela 19 - Relação com o setor pedagógico do IFBA.

Relação com o setor pedagógico	Quant	%
Eventualmente por demanda	20	48
Sempre	4	9
Apenas no Conselho de Classe	18	43

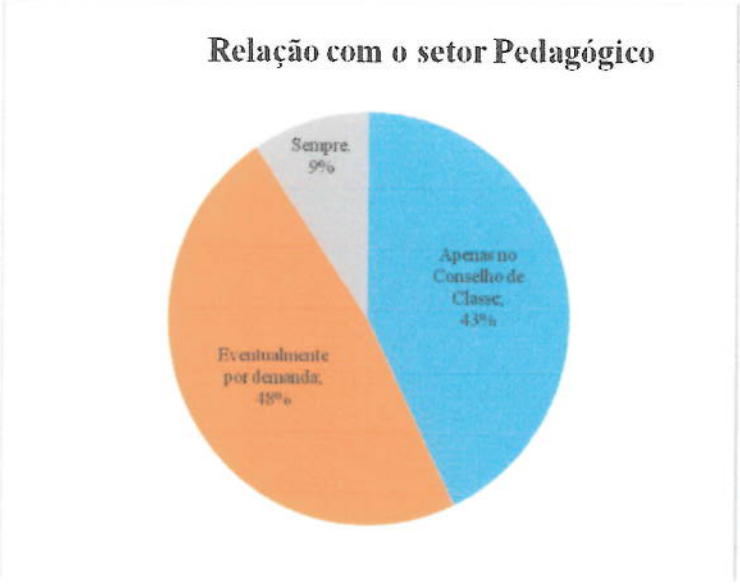


Gráfico 15 - Sobre a relação com o setor Pedagógico do Campus

Quando questionados sobre ao grau de dificuldade no seu cotidiano profissional em relação a atividades como: manter a disciplina dos estudantes durante as aulas (Tabela 20); elaborar avaliações (Tabela 21); dimensionar o tempo das avaliações (Tabela 22); planejamento das aulas (Tabela 23); cumprimento dos prazos institucionais (Tabela 24) e diálogo com os estudantes (Tabela 25) em todos esses itens os entrevistados, em mais de 60%, indicaram baixo grau de dificuldades. Apenas sobre os itens manter a disciplina dos estudantes durante as aulas e cumprimento dos prazos institucionais foi registrado como resposta um percentual acima de 10% com alto grau de dificuldade. O fato dos pesquisados não relatarem grau de dificuldade em cumprir tarefas acadêmicas não assegura que essas tarefas estão sendo executadas dentro de um padrão acadêmico previsto no PPI-IFBA, considerando particularmente o que cada um apontou quando questionado sobre o que julga necessário para melhorar sua prática docente.

19a

Tabela 20 - Graus de dificuldade para manter a disciplina dos estudantes durante as aulas.

Manter a disciplina dos estudantes durante as aulas	Quant.	%
1.Baixa dificuldade	19	45
2.Pouca dificuldade	10	24
3.Média dificuldade	8	19
4.Alta dificuldade	2	5
5.Muito alta dificuldade	3	7

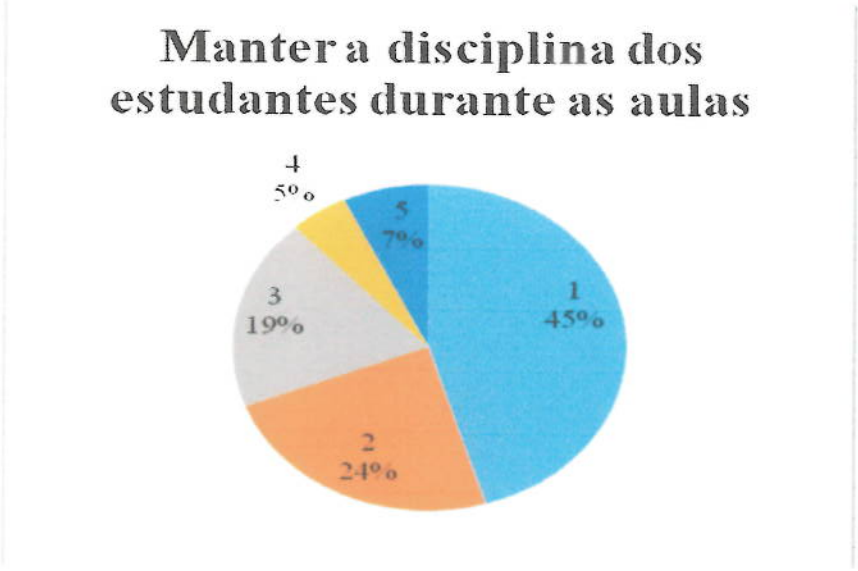


Gráfico 16 - Grau de dificuldade para manter a disciplina dos estudantes durante as aulas.

19b

Tabela 21 - Grau de dificuldade para elaborar avaliações.

Elaborar avaliações	Quant.	%
1.Baixa dificuldade	23	55
2.Pouca dificuldade	7	17
3.Média dificuldade	8	19
4.Alta dificuldade	4	9
5.Muito alta dificuldade	0	0

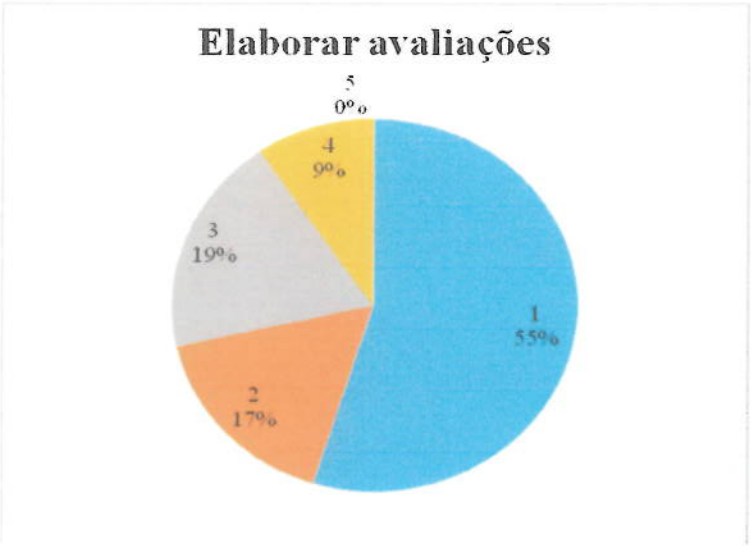


Gráfico 17 - Grau de dificuldade para elaborar avaliações

19c

Tabela 22 - Grau de dificuldade para dimensionar o tempo das avaliações.

Dimensionar o tempo das avaliações	Quant.	%
1 -Baixa dificuldade	24	57
2 -Pouca dificuldade	10	24
3 -Média dificuldade	2	5
4 -Alta dificuldade	6	14
5 -Muito alta dificuldade	0	0

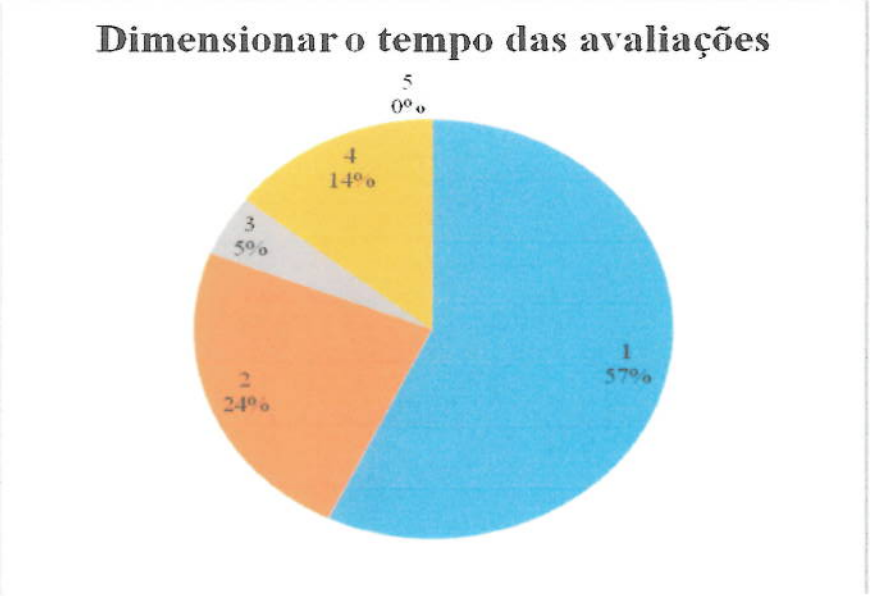


Gráfico 18 - Grau de dificuldade para dimensionar tempo das avaliações

19d

Tabela 23 - Grau de dificuldade para realizar o planejamento das aulas.

Planejamento das aulas	Quant.	%
1-Baixa dificuldade	22	52
2-Pouca dificuldade	14	33
3-Média dificuldade	4	10
4-Alta dificuldade	2	5
5-Muito alta dificuldade	0	0

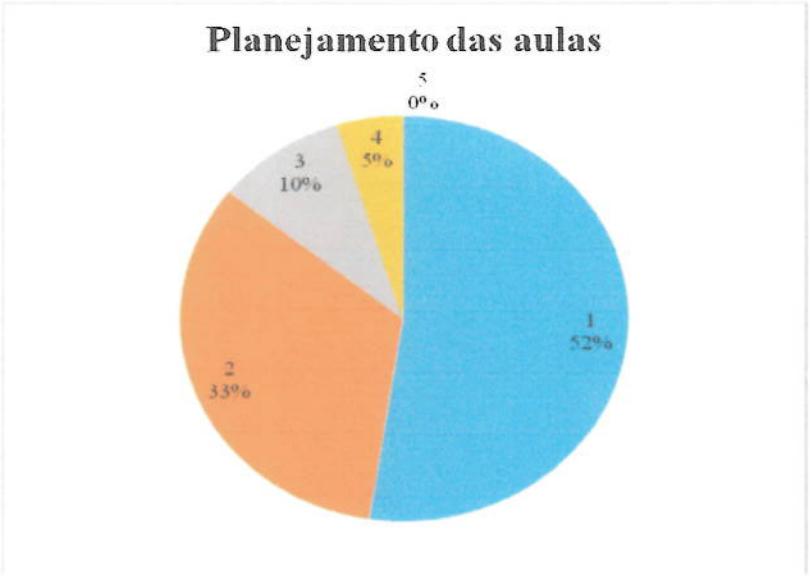


Gráfico 19 - Grau de dificuldade para realizar o planejamento das aulas

19e

Tabela 24 - Grau de dificuldade para cumprir os prazos institucionais.

Cumprir os prazos institucionais	Quant.	%
1.Baixa dificuldade	20	48
2.Pouca dificuldade	7	17
3.Média dificuldade	9	21
4.Alta dificuldade	3	7
5.Muito alta dificuldade	3	7

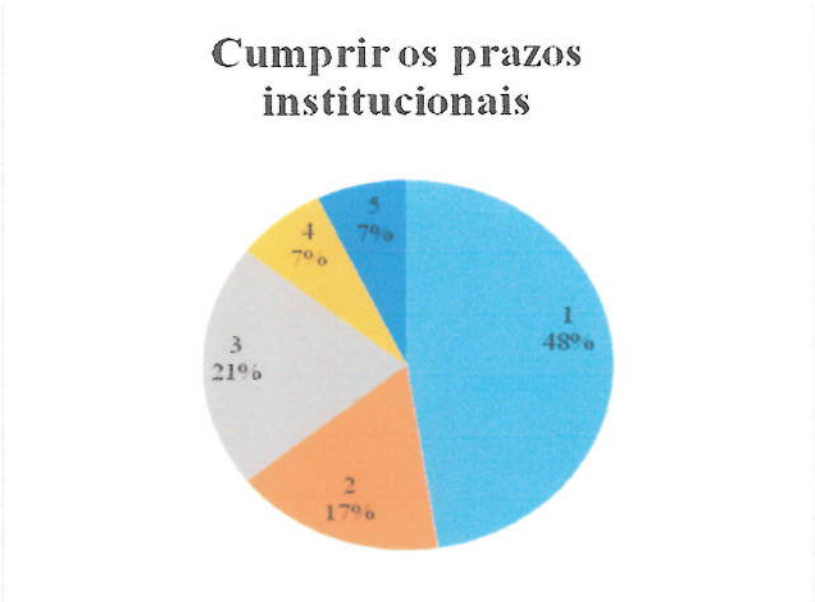


Gráfico 20 - Grau de dificuldade para cumprir prazos institucionais

19f

Tabela 25 - Grau de dificuldade para manter diálogo com os estudantes

Diálogo com os estudantes	Quant	%
1.Baixa dificuldade	28	67
2.Pouca dificuldade	7	17
3.Média dificuldade	5	12
4.Alta dificuldade	1	2
5.Muito alta dificuldade	1	2

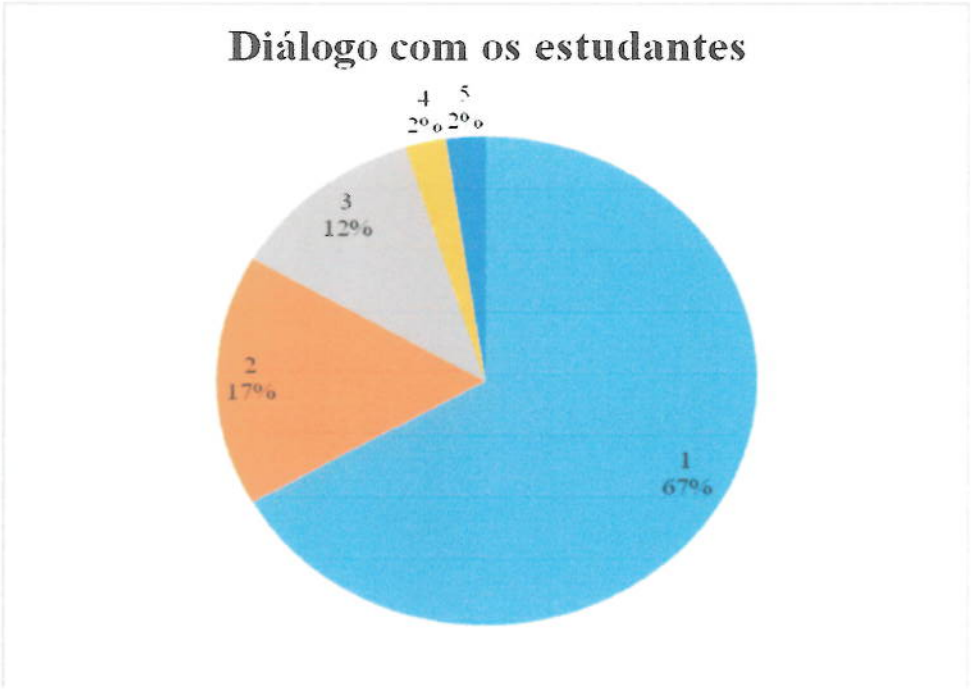


Gráfico 21 - Grau de dificuldade para manter diálogo com os estudantes

Tabela 26- Sobre o Conhecimento da determinação do CNE para não licenciado se qualificar.

Sobre o Conhecimento da determinação do CNE para não licenciado se qualficar.	Quant	%
Sim	26	62
Não	16	38

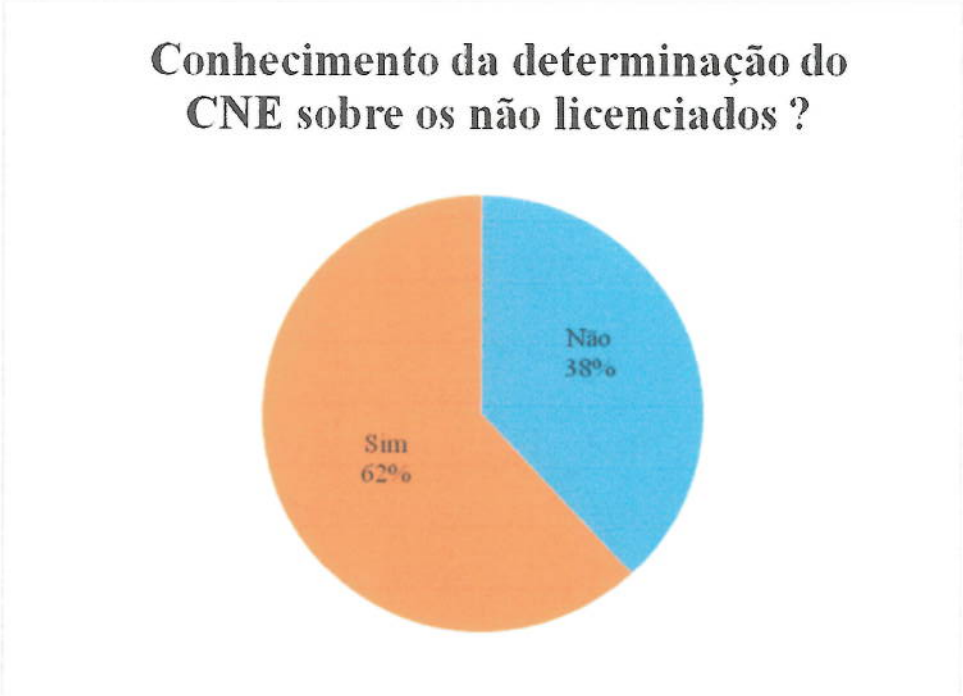


Gráfico 22 - Conhecimento da determinação do CNE para os não licenciados

Apesar de 69% dos pesquisados responderem que não acham necessário que os docentes não licenciados sejam obrigados legalmente a se qualificarem pedagogicamente (Tabela 27), quando questionados sobre o que consideram indispensável em um curso de qualificação para a docência o elemento mais indicado foi a didática com 34 indicações[54], os demais indicados foram: Metodologia - 30; Técnicas de Avaliação - 24; Psicologia da Educação – 12; História da Educação – 6; Sistemas de representação de conhecimento – 1; construção de mapas conceituais – 1; teoria dos sistemas- 1; Ensino com foco em CTA – 1. Há nessas respostas uma tensão entre a negação/desvalorização dos saberes pedagógicos e contraditoriamente o reconhecimento da necessidade desses saberes em um processo de formação para a docência. Essa tensão é um bom ponto de partida para enriquecer o debate sobre o ser professor e a consciência profissional daqueles e daquelas que estão nas salas de aula.

[54] Neste caso não apresentamos os percentuais, pois nesta questão era permitida mais de uma indicação.

Tabela 27 - Você acha necessário que os docentes não licenciados sejam obrigados legalmente a se qualificarem pedagogicamente?

Você acha necessário que os docentes não licenciados sejam	Quant	%
Sim	12	29
Não	19	69
Depende	01	02

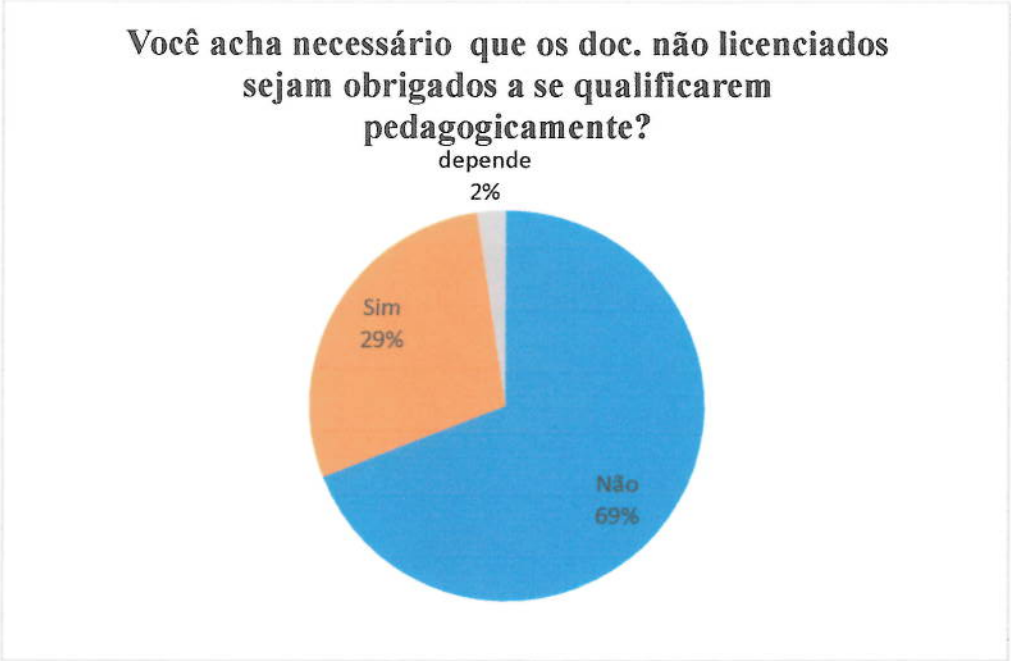


Gráfico 23 Você acha necessário que os docentes não licenciados sejam obrigados legalmente a se qualificarem pedagogicamente?

Tabela 28 - O que você acha indispensável em um curso de qualificação para a docência?

O que você acha indispensável em um curso de qualificação para a docência?	Quant
Didática	34
Metodologia	30
Técnica de avaliação	24
História da Educação	26
Psicologia da Educação	12
Sistema de representação de conhecimento	1
Ensino com foco em CTSA	1

Gráfico 24 - O que você acha indispensável em um curso de qualificação para a docência?

As respostas do que precisa para melhorar a sua prática docente foram as seguinte (Tabela 28): 26,19% apresentaram demandas de capacitação pedagógica (Cursos de qualificação técnica e novas tecnologias de ensino; Sistematização de técnicas de avaliação; Curso de curta duração com enfoque em pedagogia; Mais conhecimento sobre metodologias e teorias e instrumentos didáticos contemporâneos; Novas técnicas de avaliação.); 9,5% apresentaram demandas de melhor capacitação na área técnica profissional específica (Participar de mais eventos técnicos para trazer novas informações; Mais cursos de capacitação na área técnica de atuação; Atualizações técnicas. Treinamentos em conjunto com a indústria, para que sejam inseridos ainda mais exemplos práticos nas aulas); 40,5% apresentaram demandas da ordem de ações individuais (Uso de dispositivos multimídia como filmes de equipamentos em funcionamento, por exemplo; Mais pulso firme com os alunos; Aplicação de instrumentos diversificados de avaliação; Incluir situações-problema reais na prática docente; disponibilizar mais horários de atendimento extraclasse); 16,7% apresentaram demandas da ordem institucional (menos burocracia no IFBa, apoio administrativo e melhores condições físicas da

salas e laboratório; Importante que as turmas tenham uma quantidade de estudantes menor, no máximo 20. Acredito que a dedicação individual para cada estudante favorece o aprendizado. Além disso, a disponibilização de novas tecnologias para que as aulas possam ser mais tecnológicas e interessantes; melhorar a logística, no tocante à disponibilização de recursos audiovisuais; no curso técnico, melhores laboratórios, reduzir o número de aluno por bancada, hoje 3:1, onde o ideal acredito, 1:1). Esses dados corroboram com a sinalização de Nóvoa (1992) que para a formação de professores é indispensável que a mesma tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional, na dupla perspectiva do professor individual, do coletivo docente e das condições institucionais.

4 DESAFIOS ESTRATÉGICOS EM PAUTA

O objetivo formulado nesta pesquisa foi identificar, da perspectiva do Projeto Político Institucional do IFBA e da Pedagogia Histórico-Crítica, saberes necessários que devem compor um projeto formativo de professores não licenciados para atuarem nos cursos do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional no IFBA/*Campus de* Salvador. Na busca para atingir esse objetivo os estudos foram conduzidos, respeitada a legislação da EPTNM, de forma a conhecer os indicadores que constam no PPI/IFBA para a política de formação de professores que atuam na EPTNM, as trajetórias pedagógicas dos sujeitos desta pesquisa e a identificar os saberes necessários para a formação de professores não licenciados que atuam no EMI. De posse de todas essas informações, fizemos o entrecruzamento dos dados obtidos, o que nos permitiu identificar duas possibilidades de oferta de curso: a) um curso de Especialização, pós-graduação *lato sensu* e b) um Mestrado Profissional. Diante do valor acadêmico e do reconhecimento institucional, a oferta do Mestrado Profissional seria o mais recomendado para o IFBA, no entanto, diante do perfil acadêmico dos sujeitos pesquisados, optamos por indicar a Especialização *lato sensu*, uma vez que 86% são mestres ou doutores, o que, a princípio, demonstra um amadurecimento acadêmico dos não licenciados, para atingir os objetivos formativos propostos em um curso da natureza de uma Especialização. Vale ressaltar que a proposta de oferta da Especialização é uma indicação, uma vez que defendemos que a definição do tipo de curso e dos componentes curriculares ocorra a partir do diálogo entre a gestão do IFBA e os professores não licenciados.

As análises das respostas dos questionários nos forneceram elementos que apontam para a necessidade urgente de construção de um processo coletivo no IFBA que auxilie na conscientização de todos os professores que o exercício da docência é uma profissão e, como tal, necessita de uma consciência do ser professor, que passa pela apropriação dos conhecimentos científicos associados a pedagogia. Parte desses conhecimentos foi apontado nas respostas do questionário pelos próprios professores não licenciados. Isso demonstra que há no dia-a-dia do IFBA, mesmo que alguns não percebam, um processo formativo em curso, demonstrando na prática que ninguém nasce professor, nos tornamos professores em uma dinâmica de profissionalização no cotidiano, combinando conhecimentos técnicos específicos, conhecimentos didáticos e pedagógicos, diálogos e

observações de professores mais experientes. Naturalmente que esse processo formativo é mais eficaz se for acompanhado de uma prática docente reflexiva, amparada institucionalmente pelo setor pedagógico da Escola, com espaços de diálogos permanentes que permitam o debate e sínteses democráticas.

Mantendo a coerência institucional, uma vez que em seu PPI a Comunidade do IFBA optou por inserir em suas práticas pedagógicas a Pedagogia Histórico-Crítica, o eixo condutor da proposta de criação de um curso de Especialização de formação pedagógica para o exercício da docência nos cursos da educação profissional deve ser a própria Pedagogia Histórico-Crítica e as bases científicas e epistemológicas com quem a mesma tem relação.

Na busca de uma síntese entre o teórico e o empírico visitado nesta pesquisa identificamos os seguintes componentes curriculares para compor um projeto formativo de professores não licenciados para atuarem nos cursos do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional no IFBA/*Campus de Salvador*: Um curso de Especialização lato sensu concebido, construído e avaliado com a participação dos próprios professores não licenciados, que durante esse itinerário passarão a condição de professor/aluno, cujos saberes pedagógicos sejam valorizados conjuntamente com os conhecimentos técnicos específicos, com disciplinas e interdisciplinaridades ministradas por docentes, mestres e doutores, com conhecimento científico sobre a docência e, preferencialmente, com experiência na Educação Profissional, com uma carga horária que não fique limitada ao mínimo estabelecido por lei, com tempos e espaços flexíveis, que utilize como metodologia a própria PHC, que adote o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, que tenha no seu itinerário a possibilidade de estágio com prática no mundo do trabalho na área profissional em que o docente atua (MOURA, 2008), cujo trabalho de conclusão seja um projeto de intervenção acadêmico/pedagógico nas turmas do(s) curso(s) em que o professor/aluno esteja exercendo a docência. Essa proposição, além de atender os ditames legais para a regularização do exercício da docência no Brasil, pretende tornar a docência uma profissão reflexiva e científica que desenvolva os seus próprios sistemas e saberes, através de percursos de formação continuada, construídos com e para os próprios docentes (NÓVOA, 1992).

Assim, inspirado na Pedagogia Histórico-Crítica, em cada disciplina da formação proposta cinco passos metodológicos deverão ser observados. O primeiro

passo é a prática social, o conhecimento da prática social dos professores/alunos não licenciados nos cursos do EMI, nesse caso em particular da vivência política-acadêmica-pedagógica dentro e fora do IFBA. Muito dessa prática social está revelada nas respostas que os pesquisados apresentaram na amostragem desta pesquisa, deixando explicito limitações, potencialidades e contradições experimentadas na vida acadêmica, dentro e fora das salas de aula em uma sociedade capitalista, com marcas negativas sobre o valor do trabalho, deixadas por três séculos de escravidão de índios, africanos e afrodescendentes.

O segundo passo é a problematização, momento da identificação dos principais problemas apresentados pelos professores/aluno no primeiro passo. Trata-se de se detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática docente e, em consequência, que conhecimentos relacionados com as práticas pedagógicos serão necessários trabalhar. Naturalmente que, os conhecimentos serão inseridos, fruto da análise e dos debates sobre as práticas pedagógicas ao longo do curso, combinado com o PPI-IFBA. A problematização é um elemento chave na busca da relação entre prática docente e as teorias pedagógicas, isto é, entre o dia-a-dia da Escola e cultura elaborada.

O terceiro passo é a instrumentalização, momento da apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática docente dos professores/alunos. Nesse estágio, o estudo do PPI-IFBA e da Pedagogia Histórico-Crítica poderão ser o fio condutor para a introdução de outros conhecimentos, particularmente aqueles indicados pelos próprios professores/estudantes: Didática, metodologia, técnicas de avalição, psicologia da educação, entre outros. O estágio de observação e o debate teórico sobre o ser professor e o processo de profissionalização da docência se encaixam neste momento, haja vista que 64,28% dos pesquisados responderem que não acham necessário que os docentes não licenciados sejam obrigados legalmente a se qualificarem pedagogicamente.

O quarto passo é a catarse, o momento da expressão elaborada da forma do entendimento da prática docente que se ascendeu com os saberes trabalhados nos três primeiros passos. Trata-se da efetiva incorporação dos conhecimentos, saberes e instrumentos culturais da docência, transformados em elementos ativos de transformação do exercício desta profissão, fazendo com que os professores/alunos tenham uma visão mais elaborada da profissão docente através da mediação do

trabalho reflexivo durante o curso em um movimento dialético de sínteses coletivas, após cada debate em sala de aula. Aqui cabe a realização de um seminário/mesa redonda com a participação da representação estudantil.

O quinto e último passo é a prática docente modificada. Nesse caso, o ponto de chegada é a própria prática docente inicial, porém modificada, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos professores/alunos. Nesse ponto os professores/alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontravam os professores da Especialização/Mestrado no ponto de partida. Espera-se que no trabalho de conclusão do curso, pela mediação do trabalho intelectual realizado durante o curso, os professores/estudantes demonstrem que passaram a compreender a docência na Educação Profissional como uma prática social, com saberes produzidos historicamente, dentro de uma totalidade recheada de contradições e, consequentemente, modifiquem suas práticas pedagógicas em uma perspectiva emancipatória.

4.1 CONSIDERAÇÕES AO FINAL DESTA ESCRITA

> Nesta trilha, tomar a formação docente sempre será uma escrita provisória e parcial. Uma versão teórica de um tempo, de arranjos passageiros e de experiências sociais marcantes. Uma caminhada singular e plural de sujeitos ávidos para compreender historicamente o papel estratégico do professor na sociedade contemporânea e sua necessária formação continuada. (LEIRO, 2010, p. 36)

A formação continuada é uma demanda permanente para todos os professores no exercício da profissão. No caso dos professores não licenciados a formação continuada se reveste também com características de formação inicial e nesta condição, buscamos identificar com essa pesquisa os arranjos e experiências sociais marcantes para compor a síntese que aqui apresentamos, consciente que se trata de um recorte de um tempo/espaço com sua conjuntura e particularidades.

Registramos que a formação de professor aqui proposta não se restringe apenas aos sujeitos desta Pesquisa, ela se estende a todos os professores que trabalham na Educação Profissional e buscam sempre possibilitar as melhores condições para um ensino-aprendizagem emancipatório com qualidade socialmente referenciada.

Compreendemos a Escola como espaço permanente de debates e sínteses, local de trabalho especializado onde se educa através do conhecimento. Consequentemente, defendemos que na Escola os debates sobre o papel dos professores e da docência estejam sempre na ordem do dia, de modo que não permita que o conhecimento pedagógico e o trabalho docente sejam desconsiderados ou pouco valorizados. Conhecer e valorizar os conhecimentos científicos e os saberes pedagógicos construídos historicamente pela humanidade é dever de ofício de gestores, técnicos e principalmente de todos os professores e professoras da EPT. Essa é uma das sínteses da nossa pretensão com essa pesquisa de Mestrado.

A realização dessa pesquisa, os caminhos percorridos, os diálogos com os diversos autores que estudam o tema e os desafios enfrentados nos propiciou uma imensa satisfação pessoal e profissional, uma vez que possibilitou tratar cientificamente um tema que nos acompanha na condição de professor militante, uma bandeira de luta, um tema que consideramos relevante para a Educação brasileira, particularmente para a Educação Profissional, a formação de professores e professoras. No enfrentamento contra hegemônico das teses neoliberais de Educação, na perspectiva da construção de um projeto de nação soberana e emancipada, é fundamental o estabelecimento de políticas públicas consistentes de promoção de educação pública de qualidade socialmente referenciada e, naturalmente, a formação de professores e professoras é variável fundamental neste projeto, acompanhada do reconhecimento e da valorização do trabalho docente.

A Educação Profissional no Brasil experimentou nos últimos anos um considerável crescimento com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, constituindo-se em importante lócus de formação da juventude. Para a juventude, com suas multirreferências, importa docentes cônscios do relevo da Escola como um lugar de profissionalização, de protagonismo juvenil e de afirmação da cidadania emancipatória. Com seus olhares, multirreferências e necessidades a escuta dos estudantes fornece elementos que enriquecem as análises sobre a cena escolar e contribuem para ampliar os horizontes de pesquisas sobre formação de professores, entrecruzando as três demandas: dos professores, dos estudantes e da instituição. Infelizmente a realidade instalada e o tempo do mestrado não permitiram a escuta dos estudantes nesta pesquisa, no entanto a necessidade dessa escuta

deixa a perspectiva para a continuidade e aprofundamento dos estudos da formação de professor, em outra etapa acadêmica.

O desafio anunciado no título dessa dissertação torna-se estratégico diante da necessidade de enfrentamento com as consequências deixadas pelas políticas do governo Temer. É estratégico porque foi através de fortes investimentos em educação que as nações modernas conseguiram superar seus entraves desenvolvimentistas. Não temos registro na história recente da humanidade de país que tenha atingido um patamar de país desenvolvido que não tenha sido através de fortes investimentos em educação, incluindo a formação dos professores para o exercício profissional com qualidade. Portanto a defesa e a luta pela formação para qualificar o exercício da docência ganha contornos ainda mais urgentes, diante do relevo da formação permanente de professores para ajudar a pensar e construir um Brasil enquanto uma sociedade a altura do nosso tempo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, V. H.; RIVAS, Selena. **Analise de necessidades formativas pedagógicas dos professores das fadba**. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino -ENDIPE, 2010, Belo Horizonte. Convergência e tensões no campo de formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. Belo Horizonte, 2010. v. 1. p. 1-11.

BRASIL. CNE/CEB. **Escassez de professores no Ensino Médio**: Propostas estruturais e emergenciais. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11 de 12 de junho de 2008. Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pceb011_08.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2017.

BRASIL. Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia. **Projeto Político Pedagógico do CEFET – BA**. Salvador, 2008. Disponível em: <www.ifba.edu.br>. Acesso em: 20 dez. 2016.

BRASIL. Instituto Federal da Bahia. **Projeto Pedagógico Institucional**. Salvador, 2013. Disponível em: <http://portal.ifba.edu.br/proen/PPIIFBA.pdf>. Acesso em 20 dez. 2016.

BRASIL. **Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9394/96. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. MEC.CNE/CEB. **Resolução nº 06/2012**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: MEC, 2014.

BRASIL. **Resolução CNE-CEB nº 04**, de 13 de julho de 2010. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. **Resolução CNE-CEP nº 02**, de 01 de julho de 2015. Brasília, DF: MEC, 2015.

BRASIL.TAMC - Termo de Acordo de Metas e Compromissos - MEC / IFBA - junho 2010. Disponível em:

<file:///C:/Users/ifba/Downloads/tamc_acordo%20de%20metas%20assinado%202.pdf>. Acesso em 20 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/subs_02fev05.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2017.

BRASIL. Alvará de d. Maria I de 5 de janeiro de 1785. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. ARQUIVO NACIONAL (Org.) **O arquivo nacional e a história luso-brasileira**. Lisboa: Paço de Nossa Senhora da Ajuda, 1785. Disponível<http://www.historiacolonial.arquivonacional.gov.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=978&sid=107&tpl=printerview>. Acesso em: 10 dez. 2017.

BRASIL. Alvará de d. João de 1º de abril de 1808. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. ARQUIVO NACIONAL (Org.) **O arquivo nacional e a história luso-brasileira**. Rio de Janeiro: Palácio do Rio de Janeiro, 1808. Disponível em: <http://www.historiacolonial.arquivonacional.gov.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=979&sid=107>. Acesso em: 10 dez. 2017.

CAVALCANTI, Vanessa Oliveira de Macêdo. **A produção do conhecimento sobre educação profissional**. Dissertação de Mestrado. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

CIAVATTA, M; RAMOS, M. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil**: Dualidade e Fragmentação. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: Acesso em: 22 dez. 2017.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo:** a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília, DF: Inep, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A política de educação profissional no Governo Lula:** um percurso histórico controvertido. Educação e Sociedade. Campinas. Vol 26, nº 92. Out. 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; et al. **Produção de conhecimento sobre o Ensino Médio Integrado**: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas. In Colóquio, 2010: Rio de Janeiro, Anais / Produção de conhecimentos de ensino médio integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas, Rio de Janeiro: EPSJV, 2014. p. 12-17.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação:** um estudo introdutório. 9 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

GATTI, Bernardete A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GATTI, Bernardete A. et al. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

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

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GUATTARI, F & ROLNIK, S. **Micropolítica:** cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.

GONÇALVES, Harryson Júnior Lessa.; PIRES, C. M. C.; DIAS, A. L. B.; MONTEIRO, A. C. R. **Marcas e trajetórias da educação profissional no Brasil parte 1**: primeiros quatrocentos anos de história do Brasil (1500 a 1900). Revista Iluminart. S. Paulo. Ano V. nº 10. p. 9 – 22. Jun/2013

GONÇALVES, Harryson Júnior Lessa.; PIRES, C. M. C.; DIAS, A. L. B.; MONTEIRO, A. C. R. **Marcas e trajetórias da educação profissional no Brasil parte 2**: **Das escolas de aprendizes artífices à reforma Capanema**. Revista Iluminart. S. Paulo. Ano V. nº 10. p. 25 – 42. Jun/2013

GONÇALVES, Harryson Júnior Lessa.; PIRES, C. M. C.; DIAS, A. L. B.; MONTEIRO, A. C. R. **Marcas e trajetórias da educação profissional no Brasil parte 3**: **dos anos 60 ao surgimento dos institutos federais**. Revista Iluminart. S. Paulo. Ano V. nº 10. p. 45 – 59. Jun/2013

KUENZER, Acácia Zeneida. (Org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves; Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

LAZARINI, A. Q. **A Relação entre capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani:** apontamentos críticos. 528p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

LEFÈBVRE, Henri. **Lógica Formal, Lógica Dialética.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

LEIRO, Augusto C. **Educação e mídia esportiva:** representações sociais das juventudes. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

LEIRO, Augusto C. Formação docente e educação básica: currículo e arranjos de pesquisa. Educação básica e trabalho docente: políticas e práticas de formação. In: Leiro, Augusto C. e Souza, Elizeu Clementino de. **Educação básica e trabalho docente: políticas e práticas de formação**. Salvador: EDUFBA, 2010.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**.1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.(p.10-27)

LIMA FILHO, Domingos Leite. **Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores:** desescolarização e empresariamento da educação profissional. PERSPECTIVA, Florianópolis/SC, v.20, n.02, p. 269-301, jul./dez. 2002.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. 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, jul. 2015. ISSN 2447-1801. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862/1003>. Acesso em: 04 fev. 2017.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Organização da educação profissional e tecnológica por eixos tecnológicos**. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 89-108, jan./jun. 2010.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica**: desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

MARTINS, Angela Maria Souza. Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 35, p. 173-182, out. 2012. ISSN 1676-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639621>. Acesso em: 15 jan. 2018. doi:http://dx.doi.org/10.20396/rho.v9i35.8639621.

MARTINS, Ligia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuição à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl. **O Capital**. v. 2. São Paulo: Nova Cultura, 1998.

MENEZES, Graziela Ninck Dias. **Entre mitos e narrativas:** a docência na Educação Profissional Técnica. Dissertação de Mestrado. Universidade do estado da Bahia. 2014. 199 fls.

MORADILLO, Edilson Fortuna de. **A dimensão prática na licenciatura em química da UFBA**: possibilidades para além da formação empírico-analítica. Tese (Doutorado) – Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação de professor na educação profissional.** Coleção Formação Pedagógica, Volume III. Curitiba: IFPR-EAD, 2014.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docente para a Educação profissional e tecnológica. In **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, SETEC. V.1, n.1, jun-2008.

MYNAIO, Maria Cecilia de Souza (Org.). **Pesquisa social:** Teoria, Método e Criatividade. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NASCIMENTO JUNIOR, A. F. A formação de professor para educação profissional: um desafio estruturante para o crescimento do Brasil. In: SOUZA, C. R. B., SAMPAIO R. R. (Org.). **Educação, Tecnologia e Inovação**. Salvador: EDIFBA, 2015, v. 13, p. 369-400.

NASCIMENTO, Osvaldo Vieira do. **Cem anos de ensino profissional no Brasil.** Curitiba: Ibpex, 2007.

NÓVOA, António. (Org). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio. **A Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1992. p. 13-33.

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

RAMOS, Marise N. (Org.) ; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.) **Ensino Médio Integrado**: Concepção e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGUES, M. A. **Análise de Práticas e de Necessidades de Formação**. Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Edições Colibri, 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores. In: IMBERNON, Francesc (coord.) **La formación permanente del profesorado en los países de la CEE**. Barcelona: Editorial Horsori, 1993.

SALDANHA, Leticia de Luca Wollmann. O Pronatec e a relação Ensino Médio e Educação Profissional. In IX ANPED, Seminário de pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul, RS, jul/ago 2012.

SAVIANI, D.; Duarte, N. (Orgs). **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves (Org.). **Formação do Educador:** dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Unesp, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas – SP: Cortez; Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4 ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 8 ed. Campinas –SP: Autores Associados, 2003.

SCALCON, Suze. **À procura da unidade psicopedagógica**: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica. Campinas – SP: Autores Associados, 2002.

Silva, Márcio Carvalho da. **Necessidades de formação docente de professores do PRONATEC**: um estudo de caso na educação profissional. Tese (Doutorado em Educação). - Natal, 2017.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio, **Epistemologia da Pesquisa em Educação**, Campinas, Praxis. 1998.

SOUZA, Ricardo Timm. **Ética como fundamento**: uma introdução a ética contemporânea. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

SOUZA, Jessé. **A Elite do Atraso:** da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TONET, Ivo. **Método científico:** uma abordagem antológica. São Paulo: Instituto Lukás, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2012.

URBANETZ, Sandra Terezinha. Uma ilustre desconhecida: a formação de professor para a educação profissional. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 863-883, set./dez. 2012.

VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**: novos desafios para a escola. 9. ed. Campinas – SP: Papirus, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas I.** Madri: Centro de Publicaciones del M.E.C y Visor Distribuiciones, 1991.

APENDICE A

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Prezada(o) professora(o), este questionário faz parte dos procedimentos da pesquisa "FORMAÇÃO DE PROFESSOR NÃO LICENCIADO: DESAFIO ESTRATÉGICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL", desenvolvida no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Ao responder a este questionário, você contribuirá para o desenvolvimento desta pesquisa, porém, deve ser um ato absolutamente voluntário.

Albertino Nascimento (Mestrando, UNEB/2017)

1. Idade _____
2. Gênero: ☐ Fem ☐ Mas
3. Qual sua profissão? _____
4. Departamento acadêmico: _____
5. Disciplinas que leciona nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.

_____

_____

6. Ano de ingresso no IFBA como docente: _____

7. Titulação: ☐ graduação ☐ especialização ☐ mestrado ☐ doutorado

8. Experiência como docente anterior ao IFBA:

☐ zero ☐ até 1 ano ☐ até 2 anos ☐ até 3 anos ☐ até 5 anos ☐ + de5

9. Você já participou de curso de formação para a docência?

☐ Nunca;

☐ Licenciatura em outra área de conhecimento;

☐ Licenciatura incompleta;
☐ Curta duração (fic);
☐ Especialização;
☐ Mestrado;
☐ Doutorado

10. Razões de importância para realizar concurso no IFBA:
☐ Preferência pela docência;
☐ Uma alternativa a mais;
☐ Insatisfação com o emprego anterior;
☐ Melhoria da renda, oportunidade de trabalhar em instituição federal;
☐ Outra(especificar) _____

11. Sobre o PPI do IFBA
☐ Desconheço;
☐ Conheço parcialmente;
☐ Conheço;
☐ Conheço e utilizo no meu cotidiano profissional.

12. Sobre a Pedagogia Histórico-Crítica
☐ Desconheço;
☐ Conheço parcialmente;
☐ Conheço;
☐ Conheço e utilizo no planejamento das minhas aulas.

13. Sobre as Normas Acadêmicas do IFBA:
☐ Desconheço;
☐ Conheço e utilizo no meu cotidiano profissional.

14. Sobre a legislação da EPTNM:
☐ Desconheço;
☐ Conheço parcialmente;
☐ Conheço;
☐ Conheço e utilizo no meu cotidiano profissional.

15. Realiza o planejamento das aulas?
☐ Nunca;
☐ Eventualmente;
☐ Sempre.

16. Que referências teórico-metodológicas utiliza para preparar o material didático para suas aulas?

17. Que referências teórico-metodológicas utiliza para preparar os instrumentos de avaliação dos estudantes?

18. Qual a sua relação com o setor Pedagógico do *Campus*?
☐ Nenhuma;
☐ Apenas no Conselho de Classe;
☐ Eventualmente por demanda;
☐ Sempre.

19. Classifique os itens abaixo quanto ao grau de dificuldade no seu cotidiano profissional (sendo 5 o grau de maior dificuldade)

A	Manter a disciplina dos estudantes durante as aulas	1	2	3	4	5
B	Elaborar avaliações	1	2	3	4	5
C	Dimensionar o tempo das avaliações	1	2	3	4	5
D	Planejamento das aulas	1	2	3	4	5
E	Cumprir os prazos institucionais	1	2	3	4	5
F	Diálogo com os estudantes	1	2	3	4	5

20. O que você acha que precisa para melhorar a sua prática docente?

21. Você acha necessário que os docentes não licenciados sejam obrigados legalmente a se qualificarem pedagogicamente?

22. O que você acha indispensável em um curso de qualificação para a docência?

☐ História da educação
☐ Psicologia da educação;
☐ Didática;
☐ Metodologia;
☐ Técnicas de avaliação
☐ Outra.
Especificar:_____

23. Você sabia que, por determinação do Conselho Nacional de Educação, até 2020 todos os docentes não licenciados deverão se qualificar para o exercício legal da docência?

APÊNDICE B

Levantamento das produções acadêmicas sobre formação docente UNEB e UFBA.

DISSERTAÇÕES DE MESTRADO DO PPGEduC - UNEB - TOTAL PESQUISADA: **347**		
FORMAÇÃO DE PROFESSOR	FORMAÇÃO DE PROFESSOR PARA EPT	TÍTULO
27	01	ENTRE MITOS E NARRATIVAS: A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

http://www.cdi.uneb.br/site/?cat-trabalhos-academicos=ppgeduc

TESES DE DOUTORADO DO PPGEduC - UNEB - TOTAL PESQUISADA: **66**		
FORMAÇÃO DE PROFESSOR	FORMAÇÃO DE PROFESSOR PARA EPT	TÍTULO
08	00	-

http://www.cdi.uneb.br/site/?cat-trabalhos-academicos=teses-ppgeduc

DISSERTAÇÕES DE MESTRADO DO GESTEC - UNEB - TOTAL PESQUISADA: **189**		
FORMAÇÃO DE PROFESSOR	FORMAÇÃO DE PROFESSOR PARA EPT	TÍTULO
03	01	DOCÊNCIA NO IFBAIANO: O TORNAR-SE PROFESSOR

http://www.uneb.br/gestec/trabalhos-de-conclusao-de-curso/

DISSERTAÇÕES DE MESTRADO DO MPEJ - UNEB - TOTAL PESQUISADA: **49**		
FORMAÇÃO DE PROFESSOR	FORMAÇÃO DE PROFESSOR PARA EPT	TÍTULO
09	00	-

http://www.uneb.br/mpeja/trabalhos-de-conclusao-de-curso/

DISSERTAÇÕES DE MESTRADO DO PPGE - FACED/UFBA - TOTAL PESQUISADA: **450**		
FORMAÇÃO DE PROFESSOR	FORMAÇAÕ DE PROFESSOR PARA EPT	TÍTULO
27	01	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS: NOVO CAMPO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/6622/simple-search?filterquery=Forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores&filtername=subject&filtertype=equals

TESES DE DOUTORADO DO PPGE -FACED/ UFBA - TOTAL PESQUISADA: **323**		
FORMAÇÃO DE PROFESSOR	FORMAÇÃO DE PROFESSOR PARA EPT	TÍTULO
16	01	ITINERÂNCIAS RIZOÉTICAS: SABERES E FORMAÇÃO DE PROFESSOR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/6625/simple-search?filterquery=Forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores&filtername=subject&filtertype=equals

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa Formação de Professor não Licenciado: DESAFIO ESTRATÉGICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, associada ao projeto de mestrado do PPGEduC/UNEB, sob a responsabilidade do pesquisador Albertino Ferreira Nascimento Júnior, a qual pretende conhecer que saberes são necessários para a formação de professores para a educação profissional, levando em consideração informações sobre suas trajetórias pedagógicas em consonância com o Projeto Pedagógico Institucional do IFBA.

Sua participação como professor não licenciado que atua nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no IFBA/Campus de Salvador é voluntária e se dará por meio de resposta a um questionário misto, com questões abertas e fechadas.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são cansaço ou aborrecimento ao responder o questionário, não cabendo para tal nenhuma forma de indenização ou reparação. Se o(a) senhor(a) aceitar participar, estará contribuindo para o debate e o fortalecimento do campo da formação docente para atuar nos cursos técnicos, como estratégica para o desenvolvimento científico e tecnológico da educação profissional no Brasil.

Se depois do consentimento inicial o(a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no Campus de Salvador no endereço rua Emídio dos Santos S/N, Barbalho, pelo telefone (71) 21029464, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/IFBA, Av. Araújo Pinho, Nº 39 - Canela - Salvador - BA 40.110-150, telefone (71) 3221-0332

Consentimento Pós–Informação

Eu,_____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Data: ___/ _____/ _____

Assinatura do participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

ANEXO I

Carta de Natal – IV Colóquio

Nós, participantes do **IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional A Produção do Conhecimento em Educação Profissional: a reforma do ensino médio e suas implicações para a educação profissional**, coletivo integrado por pesquisadores, pesquisadoras, educadores, educadoras e estudantes de ensino médio, de graduação e de pós-graduação provenientes de todas as regiões brasileiras e do exterior, realizado no *campus* Natal Central do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, no período de 24 a 27/07/2017:

Manifestamos publicamente nossa crítica radical ao golpe em curso contra a sociedade brasileira que foi planejado, perpetrado e vem sendo executado pelo atual governo federal, seus patrocinadores e apoiadores por meio de conjunto articulado de medidas em implementação ou em gestação. Com relação às medidas já em curso, nos referimos, de forma específica:

1. à Emenda Constitucional nº 95/2016, que congelou os gastos sociais por 20 anos, com implicações diretas na redução dos recursos destinados à saúde e à educação que, em consequência, inviabiliza o Plano Nacional de Educação 2014-2024;
2. à Lei nº 13.365/2016 (Lei do Pré-sal), que altera as regras para a exploração de petróleo e gás natural em águas profundas, extinguindo a atuação obrigatória da Petrobras em todos os consórcios formados para a produção nessas áreas, o que, na prática, visa transferir o patrimônio do povo brasileiro ao grande capital internacional;
3. à Reforma Trabalhista, danosa aos direitos históricos arduamente conquistados pela classe trabalhadora;
4. à Reforma do ensino médio aprovada por meio da Lei nº 13.415/2017, a qual impõe aos filhos da classe trabalhadora deste país, que estudam nas escolas públicas, a redução do direito de acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade.

Além disso, tramita no atualmente fétido Congresso Nacional, a Reforma da Previdência destinada, entre outros aspectos, a extirpar de uma vez por todas o direito dos trabalhadores e trabalhadoras deste país à aposentadoria integral, ao mesmo tempo em que incentiva o mercado dos planos privados de previdência, tratando, assim, este direito da classe trabalhadora como se privilégio fosse. Além disso, desconsidera especificidades da mulher ao eliminar o direito de idade mínima de aposentadoria menor que a dos homens, negando-se a realidade concreta, ou seja, a dupla (até tripla) jornada feminina no mundo do trabalho e em casa.

Nesse sentido, nos aliamos ao que já explicitou, por meio da Carta de Fortaleza, o Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (Forpred/Anped) reunido, no período de 03 a 05/04/2017, em Fortaleza/CE: "Tais

medidas, em seu conjunto, operam segundo uma racionalidade que pretende reconfigurar o estado brasileiro no sentido de torná-lo 'mais mínimo' no que se refere à garantia dos direitos sociais e 'mais máximo' para regular os interesses do grande capital nacional e internacional, especialmente o capital financeiro especulativo, afetando grandes parcelas da sociedade brasileira e, de forma mais intensa, as conquistas sociais alcançadas pela classe trabalhadora mais empobrecida deste país".

É fundamental que as redes públicas de ensino resistam à Reforma do Ensino Médio por meio da organização e articulação entre elas e com os diferentes segmentos da sociedade. Na rede federal já são evidentes as condições materiais concretas de uma resistência à aplicação de qualquer dispositivo decorrente de tal reforma, defendendo, intransigentemente, a manutenção do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio como sua oferta prioritária. São argumentos fundantes nessa direção:

1. os parâmetros utilizados pelo governo federal para anunciar "o caos do ensino médio brasileiro" e, com base nisso, impor a atual reforma como solução, são as avaliações de larga escala (IDEB, ENEM e PISA). Ainda que tenhamos muitas críticas a tais sistemas de avaliação que se centram em aspectos quantitativos dos resultados, desconsiderando os processos e as condições materiais concretas de funcionamento das escolas, é preciso evidenciar que até mesmo pelos parâmetros adotados por esses sistemas de avaliação, o ensino médio desenvolvido na rede federal é o que de melhor há no país, obtendo resultados superiores aos da iniciativa privada, conforme a última publicação do PISA na qual a rede federal obteve resultado em Ciências e em Leitura acima da média da OCDE, no plano internacional, e acima da iniciativa privada, no Brasil;
2. as instituições da rede federal gozam de autonomia didática, administrativa, financeira e pedagógica;
3. o Artigo 35-A da LDB 9.394/1996, que dispõe sobre as formas de articulação entre o ensino médio e a educação profissional, inclusive a que se refere à integração entre ambas, bem como o capítulo dessa Lei que trata da Educação Profissional e Tecnológica (artigos 39 a 42) não foram alterados pela Lei nº 13.415/2017;
4. o §3º do Art. 4º da Lei nº13.415/2017 permite a integração entre componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e os itinerários formativos.

Diante dessa realidade, reafirmamos a importância de fortalecer e constituir espaços de resistência a essas políticas de desmonte do Estado de Direito e da Educação Pública, laica, gratuita e de qualidade social para todos e todas. Neste sentido, conclamamos a participação de todas as pesquisadoras e pesquisadores, instituições federais, estaduais e municipais de ensino, sindicatos e movimentos sociais envolvidos com a pauta da educação para fortalecer o Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE), instância constituída a partir do desmonte do Fórum Nacional de Educação (FNE) e da inviabilização da Conferência Nacional de Educação de 2018 (Conae/2018), promovidos pelos atos do Ministério da Educação no Decreto Executivo de 26/04/2017 e pela Portaria nº 577 de 27 de abril de 2017.
Reiteramos ainda a importância da participação ativa de todos e todas na construção da Conferência Nacional Popular de Educação (Conape/2018), convocada pelo FNPE, com a mobilização dos setores da educação, através das conferências preparatórias municipais, estaduais e distrital, que deverão culminar

com a Conape em abril de 2018. Entendemos que o papel de acompanhamento e avaliação das metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024, inviabilizadas pelas reformas já implementadas e os decretos que representam as restrições orçamentárias, é da sociedade como um todo. Reconhecemos os limites do PNE 2014-2024 para o avanço do caráter público das políticas de educação. Reiteramos, todavia, que essa Lei 13005/2014 foi fruto de um amplo debate para continuarmos a luta em defesa das verbas públicas exclusivamente destinadas à educação pública.

Natal, 27 de julho de 2017.

ANEXO II

ELEMENTOS CONSTITUINTES DO PPI – IFBA

a) Missão

Promover a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país.

b) 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.

c) Princípios:

- **Indissociabilidade:** Será sempre observada a integração entre ensino, pesquisa e extensão, assim como a Instituição buscará a articulação de diferentes áreas de conhecimento;
- **Verticalização:** Verticalização entre os diversos níveis e modalidades de ensino; **Continuidade:** As áreas técnicas/tecnológicas promoverão oportunidades para uma educação continuada;
- **Unificação:** Buscar-se-á a unificação entre cultura/conhecimento e trabalho, para desenvolver as funções do pensar e do fazer;
- **Integração:** A busca da integração interdisciplinar permitirá a geração, construção e utilização do conhecimento produzido pelo ensino e pela pesquisa aplicada para solução de problemas econômico-sociais da região. A vinculação estreita à tecnologia, destinada à construção da cidadania, da democracia e da vida ativa de criação e produção solidárias em uma perspectiva histórico-crítica;
- **Inovação:** A implementação da inovação científica, tecnológica, artística, cultural, educacional e esportiva deverá orientar as ações da Instituição;
- **Democracia:** A Instituição promoverá a vivência democrática, buscando a participação da comunidade acadêmica nos processos de planejamento e gestão;
- **Qualificação:** 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;
- **Autonomia:** O IFBA preservará a autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial;
- **Respeito:** A Instituição deverá assegurar o respeito e a valorização da pessoa humana em sua singularidade e diversidade;

- **Responsabilidade:** O instituto terá compromisso com o bem público, sua administração e sua função na sociedade, primando sempre pelo bem comum, pela ética e priorizando a satisfação das necessidades coletivas à frente das pessoais;
- **Inserção:** O IFBA deverá se integrar à sociedade em seu contexto socioeconômico e cultural no âmbito regional, nacional e internacional;
- **Difusão:** O IFBA disponibilizará todo conhecimento que desenvolver, dando suporte aos arranjos produtivos locais, nas áreas social e cultural;
- **Permanência:** A instituição deverá desenvolver uma política de assistência aos estudantes em situação de vulnerabilidade social, possibilitando a acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiências e necessidades educativas específicas;
- **Inclusão:** Ações Afirmativas de inclusão e garantia de acesso para egressos de Escolas Públicas e/ou em situações de vulnerabilidade social, levando em consideração as questões étnico-raciais e de gênero;
- **Qualidade:** O IFBA buscará sempre a excelência no Ensino na Pesquisa e Extensão;
- **Equidade:** O Instituto promoverá nas suas relações ações de equidade;
- **Transparência:** Os servidores, principalmente quando ocuparem um cargo de direção ou função gratificada, têm a obrigação de divulgar seus atos administrativos e pedagógicos de forma ampla, irrestrita, permanente, atendendo assim o princípio da publicidade da administração pública;
- **Sustentabilidade:** O IFBA comprometer-se-á com a preservação ambiental, de forma a garantir a sustentabilidade nas suas ações;
- **Trabalho:** O trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta política-pedagógica e do desenvolvimento curricular.
-

d) Finalidades/Objetivos

Quanto às finalidades e objetivos deste Instituto, dois documentos respaldam esta questão, sendo eles: a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 e as Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais. A referida lei apresenta as finalidades dos Institutos Federais, no artigo 6º, a saber:

- **Ofertar educação** profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos, com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- 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;

- Promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- 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;
- Constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento do espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- 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;
- Desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- Realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- Promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

A Lei 11.892/2008 apresenta os objetivos dos Institutos Federais, no artigo 7º, a saber:

- Ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- Ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- Realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- Desenvolver atividades de extensão, de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- Estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional;
- Ministrar educação superior, incluindo pós-graduação.

e) Diretrizes

Em consonância com a missão do IFBA, sua função social e as diretrizes da legislação atual, bem como os programas de Governo, o PPI se estrutura a partir das seguintes Diretrizes:

- Fortalecimento em nível estadual, nacional e internacional da identidade do IFBA;
- Implantação do IFBA e sua estrutura de Campi;
- Políticas de fortalecimento do ensino e ampliação do número de vagas no Estado da Bahia;
- Definição de políticas institucionais visando o fortalecimento da imagem do IFBA como Instituição de Ensino Superior;

- Implantação de políticas de fortalecimento e ampliação da pesquisa e da pós-graduação;
- Fortalecimento de políticas de extensão nos processos institucionais;
- Implantação de políticas administrativas de fortalecimento e ampliação da democratização nos processos institucionais;
- Melhoria constante da infraestrutura em todas as atividades institucionais e investimentos contínuos para promover a acessibilidade às pessoas com necessidades especiais;
- Promover políticas institucionais visando a inclusão social (étnica, gênero, necessidades especiais, etc.);
- Investimentos constantes na formação, capacitação, qualificação e adequação profissional de todos os servidores;
- Implantar, desenvolver e consolidar uma política de Educação a Distância – EAD no IFBA.
- Criação de novos Cursos: Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Superior, com ênfase nos cursos de licenciaturas.

ANEXO III

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DE PROFESSOR NÃO LICENCIADO: DESAFIO ESTRATÉGICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Pesquisador: ALBERTINO FERREIRA NASCIMENTO JUNIOR

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 78109517.4.0000.5031

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.398.975

Apresentação do Projeto:

A pesquisa se apresenta de natureza qualitativa, inspirada na dialética, sendo desenvolvida no mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). O lócus da pesquisa será o campus de Salvador do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Pretende identificar quais saberes devem compor o projeto formativo para os professores não licenciados que atuam no campus de Salvador, levando em consideração informações sobre suas trajetórias pedagógicas em consonância com o Projeto Pedagógico Institucional(PPI) do IFBA.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Conhecer que saberes são necessários para a formação de professores para a educação profissional, levando em consideração informações sobre suas trajetórias pedagógicas em consonância com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFBA.

Objetivo Secundário:

a)Analisar as necessidades didático-pedagógicas dos professores do IFBA, não licenciados, mas bacharéis em diferentes áreas do conhecimento humano, que atuam na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM);

b) Descrever saberes necessários à realização do trabalho dos professores não licenciados nas turmas de EPTNM.

c) Identificar base teórico-metodológicas, em articulação com o PPI do IFBA e com a Pedagogia Histórico-Crítica, para a elaboração de um projeto formativo de professores não licenciados para atuar nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no IFBA/Campus de Salvador.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa demonstra como:

Riscos:

Cansaço, aborrecimento ou possível constrangimento ao responder o questionário ou na participação da entrevista semiestruturada (caso necessário). Deixando claro inicialmente que o pesquisado poderá, a qualquer tempo sem constrangimento, desistir de continuar participando da pesquisa, para minimizar os riscos e proporcionar conforto aos sujeitos da pesquisa os questionários serão aplicados individualmente, em local escolhido pelo próprio pesquisado, sendo concedido ao mesmo o tempo que se fizer necessário para a conclusão desta etapa da pesquisa.

Benefícios:

Contribuir para o debate e o fortalecimento do campo da formação docente para atuar nos cursos técnicos, como estratégica para o desenvolvimento científico e tecnológico da educação profissional no Brasil.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa se apresenta como uma investigação qualitativa com a finalidade de identificar saberes que são necessários a formação do professor não licenciado da educação profissional. Apresenta uma proposta interessante na construção de saberes a partir do conhecimento e das competências geradas do professor não licenciado.

Continuação do Parecer: 2.398.975

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentado em conformidade com as Resoluções 466/12 e 510/16.

Recomendações:

Apresentar os relatórios parciais e finais.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as solicitações conforme do parecer nº 2.355.089, foram atendidas,tanto na adequação da metodologia aos instrumentos e na revisão do cronograma.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_964075.pdf	06/11/2017 20:22:26		Aceito
Cronograma	cepcronograma.pdf	06/11/2017 20:20:32	ALBERTINO FERREIRA NASCIMENTO JR	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_final_CEP_2.pdf	06/11/2017 20:19:53	ALBERTINO FERREIRA NASCIMENTO JR	Aceito
Outros	Lattes_Albertino.pdf	29/09/2017 10:33:38	ALBERTINO FERREIRA NASCIMENTO JR	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Augusto_Cesar_Rios_Leiro.pdf	29/09/2017 10:31:39	ALBERTINO FERREIRA NASCIMENTO JR	Aceito
Outros	Proposta_questionario.pdf	29/09/2017 10:03:53	ALBERTINO FERREIRA NASCIMENTO JR	Aceito

Declaração de Pesquisadores	respeito_a_466.pdf	28/09/2017 22:07:55	ALBERTINO FERREIRA NASCIMENTO JR	Aceito
Declaração de Pesquisadores	inicio_466.pdf	28/09/2017 22:05:35	ALBERTINO FERREIRA NASCIMENTO JR	Aceito
Orçamento	orcamento_cep.pdf	28/09/2017 21:54:58	ALBERTINO FERREIRA NASCIMENTO JR	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao.pdf	28/09/2017 21:53:49	ALBERTINO FERREIRA NASCIMENTO JR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP_IFBA.pdf	28/09/2017 21:26:25	ALBERTINO FERREIRA NASCIMENTO JR JUNIOR	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	21/08/2017 14:56:20	ALBERTINO FERREIRA NASCIMENTO JR	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 25 de Novembro de 2017

Assinado por:
Claudete Rejane Blatt
(Coordenador)

Endereço: Instituto Federal da Bahia (PRPGI), Av. Araujo Pinho, nº 39
Bairro: Canela **CEP:** 40.110-150
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3221-0332 **Fax:** (71)3221-0332 **E-mail:** cep@ifba.edu.br

ANEXO IV

Modelos propostos para a Análise de Necessidades

AUTOR	PRINCÍPIO ADOTADO AO CONCEITO DE NECESSIDADES	MODELO PROPOSTO	CARACTERÍSTICAS DO MODELO
Kaufman	Necessidade possui o caráter mutável e dinâmico, entendida como a **discrepância** mensurável entre o atual e o esperado.	Modelo indutivo	Baseia-se em metas e objetivos de programas definidos de onde se compara o comportamento dos alunos, observando o atendimento a tais objetivos, conciliando, em seguida, as discrepâncias identificadas com novos objetivos específicos de formação.
		Modelo Dedutivo	Nesse modelo, inicialmente, determinam e selecionam as metas educativas já existentes. Em seguida, os critérios de medida que se constituem em indicadores de comportamentos representativos. Especificam-se ainda os requisitos necessários à mudança. A partir desses dados prévios, determinam-se as discrepâncias indicativos dos objetivos que estarão na base do programa de educação.
		Modelo Clássico	Considera que o desenvolvimento de programas a implementar e sua avaliação partem de metas e intenções de caráter geral, participando dessa elaboração apenas os técnicos de educação.
		Modelo das Discrepâncias	Esse modelo consubstancia nos valores de especialistas que definem as condições desejadas (objetivos), avaliando, em seguida, a situação existente e identificando-

Mckillip	A necessidade como discrepância mensurável entre o atual e o esperado.		se, por fim, as discrepâncias existentes com a hierarquização das necessidades.
		Modelo de "Marketing"	Esse modelo considera a análise de necessidades como um *feedback* que as organizações recebem de seus clientes. Apesar de adotar um princípio coerente que se aproxima dos indivíduos que sentem a necessidade, as soluções são aquelas que a organização é capaz de fornecer uma resposta.
		Modelo de tomada de decisão	Esse modelo procura explicitar os valores e o papel que os decisores desempenham na análise de necessidades. Desenvolve-se em três fases: 1) Modelagem do problema; 2) Apreciação das necessidades (quantificação); 3) Síntese (ordenamento das necessidades)
D'Hainaut	As necessidades não são absolutas, mas relativas, mostrando-se conflituais, dependendo dos contextos onde ocorrem, podendo abranger tanto as necessidades particulares quanto coletivas (de grupos).	Diagnóstico de Necessidades	Modelo executado em quatro etapas: 1) Diagnóstico das necessidades humanas (necessidades conscientes e inconscientes); 2)Diagnóstico da procura em relação ao sistema (determinam-se as funções que as pessoas querem desempenhar dentro do sistema e também do sistema em relação às pessoas); 3) Tomada de decisão sobre as necessidades e a procura; 4) Especificação das exigências de formação.

Fonte: (Silva, 2017)