



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, LITERATURA E ARTES (DLLARTES) –
CAMPUS II/ALAGOINHAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CRÍTICA CULTURAL (PÓS-CRÍTICA)**

GENIVALDO CRUZ SANTOS

**A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PERMANENTE EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA (EPT) PARA OS (AS) PROFESSORES(AS) DO IF BAIANO**

**ALAGOINHAS-BA
2025**

GENIVALDO CRUZ SANTOS

**A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PERMANENTE EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA (EPT) PARA OS (AS) PROFESSORES(AS) DO IF BAIANO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica), do Departamento de Linguística, Literatura e Artes (DLLARTES), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Crítica Cultural. Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Ana Rita Santiago

**ALAGOINHAS-BA
2025**

Sistema de Bibliotecas da UNEB
Biblioteca Carlos Drummond de Andrade – *Campus II*
Manoela Ribeiro Vieira
Bibliotecária - CRB 5/1768

S237f Santos, Genivaldo Cruz

A formação pedagógica permanente em educação profissional e tecnológica (EPT) para os (as) professores (as) do IF Baiano/ Genivaldo Cruz Santos – Alagoinhas, 2025

279 f.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Rita Santiago

Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Linguística, Literatura e Artes (DLLARTES). Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica) – Alagoinhas, 2025.

1. Formação Pedagógica 2. Bacharel(ia) no IF Baiano. 3. Exercício do Magistério
I. Santiago, Ana Rita. II. Universidade do Estado da Bahia III. Departamento de Linguística, Literatura e Artes. IV. Título

CDD – 371.12

GENIVALDO CRUZ SANTOS

**A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PERMANENTE EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA (EPT) PARA OS (AS) PROFESSORES(AS) DO IF BAIANO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural Pós-Crítica) do Departamento de Linguística, Literatura e Artes (DLLARTES) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito para obtenção do título de Doutor em Crítica Cultural.

Linha de Pesquisa 2: Letramento, Identidades e Formação de Educadores

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a Ana Rita Santiago

Defendida em: 31/07/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Ana Rita Santiago – Pós-Crítica/UFRB
(Presidente/Orientadora)

Prof.^a Dr.^a. Maria de Fátima Berenice da Cruz – Pós-Crítica/UNEB
(Membro Interno - Titular)

Prof.^a Dr.^a. Célia Tanajura Machado – PPGEduc/UNEB
(Membro Interno - Titular)

Prof.^a Dr.^a. Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad – UFSM
(Membro Externo - Titular)

Prof. Dr. Dennison de Oliveira – UFPR
(Membro Externo - Titular)

Prof. Dr. Ricardo Tupiniquim Ramos – UNEB
(Membro Interno - Suplente)

Prof.^a Dr.^a. Eliane Mahl – IF Baiano
(Membro Externo - Suplente)

Dedico este trabalho aos meus ancestrais maternos (indígenas e europeus), maiormente, a *Francisca da Cruz* e paternos (afrobrasileiros), às minhas mães *Amélia Cruz Santos*, *Maria das Graças Mendes Lisboa* e *Cidália Pacheco Mota*, e ao meu pai *José Santiago dos Santos (in memoriam)*, que tornaram minha existência e este trabalho possíveis. Quero alcançar também àqueles(as) que, ao contrário deste pesquisador e dos (das) acadêmicos(as), não conseguiram um doutoramento, mas lutam diariamente, ao seu jeito, para tornar esse mundo um lugar mais justo e, portanto, melhor para todos(as).

AGRADECIMENTOS

Ao final de uma jornada, é essencial reconhecer que não somos autossuficientes e que dependemos **MUITO** dos (das) outros(as) e do mundo ao nosso redor!

Agradeço a minha mãe biológica **Amélia Cruz Santos** pela vida, cuidado, dedicação, pela educação familiar dada, pela atenção escolar, pela atualização da carteira de vacinação, pelas roupas das festas juninas, apoio diário e amor incondicional, pelas suas orações, sem os quais seria impossível atingir esse feito.

Agradeço ao meu pai **José Santiago dos Santos** (*in memoriam*) pela educação familiar dada, pelo amor ao seu jeito, pela compra dos livros e enciclopédias, em especial, a coleção Biblioteca Científica LIFE, que foi decisiva para que eu me enroscasse na Biologia, pelos exemplos positivos e negativos que ele me oportunizou.

Agradeço a minha mãe auxiliar **Maria das Graças Mendes Lisboa** pelo cuidado, carinho e amor na minha infância, pelas suas orações, gestos que se estenderam para toda a vida.

Agradeço a minha mãe adotiva **Cidália Pacheco Mota** que no município de Pedrão, especificamente, no Colégio Estadual João Benevides Nogueira me deu a partir de agosto de 1993, acolhimento, conselhos, exemplo de servidora pública, carinho, sopa com pimenta, apoio diário incondicional e amor, pelas suas orações, imprescindíveis para que eu pudesse chegar até aqui.

Agradeço à banca examinadora da seleção de doutorado para aluno regular da segunda turma do Pós-Crítica (2021) composta pelos(as) docentes: **Prof. Osmar Moreira, Prof.^a Fátima Berenice, Prof.^a Áurea Pereira e Prof.^a Maria Anória** que aprovaram meu projeto de pesquisa e acreditaram no meu potencial e capacidade acadêmica.

Agradeço à minha Orientadora **Prof.^a Ana Rita Santiago** por não ter desistido de me orientar, pela autonomia dada na realização deste trabalho, pela paciência, pela atenção, pelo compromisso, pelo profissionalismo, pelo respeito com que conduziu as atividades de orientação e pelas contribuições à minha formação profissional, científica e pessoal.

Agradeço à **Prof.^a Fátima Berenice** pelo cuidado, orientações, pela generosidade em partilhar o conhecimento, sobretudo nos momentos mais difíceis.

Agradeço à banca examinadora da **Qualificação (I e II)** composta pela **Prof.^a Ana Rita, Prof.^a Fátima Berenice, Prof.^a Célia Tanajura** e pelo **Prof. Dennison**, que contribuíram, significativamente, para a evolução e desenvolvimento da pesquisa e da escrita.

Agradeço à **Prof.^a Eurídice Sosa Peinado** pelo acolhimento, atenção, orientações, parceria, generosidade e por partilhar seu conhecimento durante o estágio doutoral na Universidade Pedagógica Nacional (UPN) na Cidade do México-MX.

Agradeço a **Cristina e Crisley** por acreditar, pelo apoio, pela atenção, pela torcida, pelo carinho, pelo amor e dedicação, fundamentais para continuar essa jornada. Vocês são mais do que especiais.

Agradeço a meus (minhas) queridos(as) irmãos(ãs) ***Zezinho, *Jai, *Aninha, *Nai Naja, *Dilma, *Aroldo, *Zé Pretinho, *Fia e Motinha**, pela convivência, pela torcida, pelo companheirismo, pela fraternidade especial que vocês emanam, sorte, honra e privilégio de compartilhar a mesma ***consaguinidade** com vocês.

Agradeço as minhas amigas especiais **Luciana Medeiros, Midian Sales e Irameyre** pela cumplicidade e apoio incondicional.

Agradeço a minha querida e amada **Denise Assis** pelo carinho, cuidado, apoio e atenção.

Agradeço aos meus sobrinhos **Thyalla e Thayllan** pela torcida e apoio.

Agradeço aos meus primos **Rangel, Ninha e Jean Wyllys**, pelo apoio, incentivo e torcida.

Agradeço aos (as) colegas de turma de doutorado, em especial, **Maria Amélia** (*in memoriam*) pelo brilho contagiante e amizade.

Agradeço aos (as) amigos(as) mexicanos **Josefina, Carlos, Érika, Uriel, Karina, Maria, Margarita, Augustín, Cristian, Jose, Adrian** e guatemaltecos **Juan Jose, Bolfy Cottom, Pedro, Marlene, Carlos**, pela receptividade, amizade, carinho, cuidado, atenção, amorosidade, incentivo e apoio.

Agradeço ao **Pós-Crítica**, especialmente, **Prof. Osmar Moreira, Adnailza, Maiara e Raquel**, pelo apoio, atenção, torcida, ajuda e incentivo.

Agradeço ao **IF Baiano**, especialmente, **Prof. Aécio (Zezão), Prof.^a Cecília, Prof.^a Taíssa e Prof.^a Luciana Mazzuti** pelo apoio, ajuda, atenção e torcida.

Agradeço a **UNEB**, nas pessoas da Técnica Universitária **Glaucia**, dos Professores **Edmilson e Tupi** e da **Prof.^a Cláudia** pela orientação, ajuda e torcida.

Agradeço ao **PCdoB**, em especial, aos camaradas **Pedro Marcelino e Harlen Cunha**, pelo apoio, incentivo e ajuda.

Agradeço a **FSSS**, na pessoa da **Irmã Lúcia**, pelo apoio, ajuda e torcida.

Agradeço a Universidade Nacional Pedagógica (UPN), na pessoa do **Prof. Jose Antonio Serrano** pela carta de aceite para o estágio doutoral na Cidade do México-MX.

Agradeço a **CAPES** e aos (às) cidadãos(ãs) brasileiros(as) pelo auxílio financeiro (bolsa de estudos) recebido durante o último ano de doutoramento.

Agradeço aos **membros da banca de defesa**, por aceitarem o convite e pelas promissoras contribuições no redirecionamento final da pesquisa.

Agradeço aos amigos brasileiros **Kleyton e André** que não me deixaram sentir solidão em terras mexicanas.

Agradecer as pessoas que, direta ou indiretamente contribuíram para que a realização dessa pesquisa fosse possível!

E por fim, agradecer aos pets felinos **Sheldon e Shera** e ao pet canino **Lulinha**, que foram companheiros nas madrugadas, tornando o ambiente mais leve e propício para a criatividade.

Triunfar en la vida no es ganar. Triunfar en la vida es levantarse y volver a empezar cada vez que se cae.

(Pepe Mujica, 2020).

A vida só pode ser compreendida olhando-se para trás, mas só pode ser vivida olhando-se para frente.

(Soren Kierkegaard, 1834).

A vida também é, por vezes, embarcação, por outras, rios ou mares, sobre a qual eu líricos navegam, mergulham e (per) seguem seus caminhos.

(Ana Rita Santiago, 2020, p. 51).

... E ando sobre a terra

E vivo sob o sol

E as, e as minhas raízes

Eu balanço

Eu balanço

Eu balanço

... E ando sobre a terra

E vivo sob o sol

E as, e as minhas raízes

Eu balanço

Eu balanço

Eu balanço

... Me regar mãe

Vem me regar, uo, uo

Vem me regar mãe, êh ah

Vem me regar.

(Edson Gomes, 1991).

RESUMO

O estudo trata do exercício do magistério na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) e sobre a Formação Pedagógica Continuada, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano). Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), devido à natureza da sua criação a partir da Lei nº 11.892/2008, ofertam desde o Ensino Técnico e Tecnológico (EPT) até cursos de pós-graduação *Lato e Stricto Sensu*, o que demanda por profissionais para lecionar em diferentes modalidades e níveis de ensino, admitindo para tanto, professores(as) com diversos tipos de formação, inclusive, àqueles oriundos de cursos de bacharelado. Muitos profissionais são admitidos por possuir o título de mestrado e doutorado, sem se considerar a formação pedagógica necessária ao exercício do magistério e a experiência no ensino. Questiona-se, portanto: De que maneira o processo histórico de formação dos professores da educação básica profissional no Brasil, o ingresso de bacharéis(las) professores(as) nos IFs e a ausência de uma política de formação pedagógica permanente no IF Baiano implicam na docência nos cursos de EPTNM no âmbito do Instituto? Assim, o estudo tem como objetivo geral analisar as implicações do processo histórico de formação dos professores da educação básica profissional no Brasil, do ingresso de bacharéis(las) professores(as) nos IFs e da ausência de uma política institucional de formação pedagógica permanente no IF Baiano para o exercício do magistério nos cursos de EPTNM no âmbito do Instituto. E como objetivos específicos: 1. Descrever o processo de formação e construção da identidade docente do educador-pesquisador em contraste com o (a) bacharel(la) professor(a) e os procedimentos metodológicos da pesquisa; 2. Compreender o processo histórico de formação dos professores para a educação básica profissional no Brasil do império aos dias atuais; 3. Descrever o histórico e as condições estabelecidas nos editais do IF Baiano para o ingresso de professores(as) para o cargo de provimento efetivo na carreira do EBTT a partir de 2010, para atuar na EPTNM e as posições de órgãos e de entidades acerca desse ingresso; 4. Propor diretrizes para a elaboração de uma política de formação pedagógica permanente em EPT para os docentes do IF Baiano, em especial, os (as) bacharéis(las) professores(as), visando atender às especificidades da docência na EPTNM. Tomou-se como base de estudos as ideias de Freire (2004; 2015); Oliveira (2021); Sampaio Jr (2012); Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005); Costa (2016); Kuenzer (2007); Machado (2008); Moura (2018); Nóvoa (1991; 2009); Carvalho; Simões (2006); Freitas (2002); Jardim (2019); Gatti (2009); Colombo (2020); Frigotto (2018); Santos (2018); Moraes (2016; 2019); Lima (2021); Oliveira; Sales; Silva (2017); Barros (2016); Pimenta; Anastasiou (2002), dentre outros. No que tange ao marco metodológico, a pesquisa de natureza qualitativa, de que resulta esta tese, ancorou-se na investigação bibliográfica e documental da legislação que versa sobre a temática, em documentos institucionais como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Relatório de Gestão (2023) do IF avaliado, bem como no Regulamento de Atividade Docente (RAD) e ainda foi subsidiada pelos pareceres de diversos órgão e entidades sobre a atuação do (da) bacharel(la) professor(a) na EPTNM no IF Baiano. Analisaram-se as políticas de formação continuada ofertadas diante das necessidades e especificidades da docência no IF Baiano, *locus* deste estudo – inclusa a necessidade de formação pedagógica do (da) bacharel(la) professor(a) para que ele se torne em professor(a) bacharel(la). Os resultados apontam: (a) necessidade de avaliações constantes referentes às políticas do IF Baiano, (b) a inclusão nos editais de concurso público ou para seleção simplificada como critério para a homologação da inscrição no certame para ingresso na carreira do magistério EBTT no IF Baiano, possuir licenciatura plena como preconiza o Art. 62 da LDB/1996, (c) a relevância do papel dos IFs na promoção de políticas institucionais de formação pedagógica permanente, bem como a demanda por (d) uma perenidade de ações e políticas institucionais de formação

pedagógica do corpo docente. Dessa forma, propõe-se a implantação de um Programa de Intervenção Pedagógica Permanente, como política interna de formação em serviço, visando contribuir para fortalecer a identidade docente e melhorar a qualidade da educação no IF Baiano.

Palavras-chave: Formação Permanente do (da) Professor(a). Bacharel(la) no IF Baiano. Formação Pedagógica. Exercício do Magistério.

ABSTRACT

The study deals with the exercise of teaching in Secondary Level Technical Professional Education (EPTNM) and Permanent Pedagogical Training, within the scope of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Bahia (IF Baiano). The Federal Institutes of Education, Science and Technology (IFs), due to the nature of their creation under Law n° 11.892/2008, offer everything from Technical and Technological Education (EPT) to Lato and Stricto Sensu postgraduate courses, which demands professionals to teach in different modalities and levels of education, admitting, for this purpose, teachers with different types of training, including those from bachelor's degree courses. Many professionals are admitted because they hold a master's or doctorate degree, without considering the pedagogical training necessary to practice teaching and teaching experience. The question is therefore: How does the historical process of training teachers for basic professional education in Brazil, the entry of bachelor teachers into IFs and the absence of a policy of permanent pedagogical training at IF Baiano affect teaching in EPTNM courses within the Institute? Thus, the study's general objective is to analyze the implications of the historical process of training teachers for basic professional education in Brazil, the entry of bachelor's degree teachers into IFs and the absence of an institutional policy of permanent pedagogical training at IF Baiano for the exercise of teaching in EPTNM courses within the Institute. And as specific objectives: 1. To describe the process of training and construction of the teacher identity of the educator-researcher in contrast to the bachelor's degree teacher and the methodological procedures of the research; 2. To understand the historical process of teacher training for basic professional education in Brazil from the empire to the present day; 3. To describe the history, the conditions established in the notices of the IF Baiano, for the entry of permanent teachers into the EBTT career from 2010 onwards, to work at the EPTNM and the positions of agencies and entities regarding this entry; 4. To propose guidelines for the elaboration of a policy of permanent pedagogical training in EPT for the teachers of the IF Baiano, especially the bachelor's degree teachers, aiming to meet the specificities of teaching at the EPTNM. The ideas of Freire (2004; 2015); Oliveira (2021); Sampaio Jr (2012); Frigotto, Ciavatta and Ramos (2005); Costa (2016); Kuenzer (2007); Machado (2008); Moura (2018); Nóvoa (1991; 2009); Carvalho; Simões (2006); Freitas (2002); Jardim (2019); Gatti (2009); Colombo (2020); Frigotto (2018); Santos (2018); Moraes (2016; 2019); Lima (2021); Oliveira; Sales; Silva (2017); Barros (2016); Pimenta; Anastasiou (2002), among others, are taken as a basis for studies. Regarding the methodological framework, the qualitative research, which resulted in this thesis, was based on bibliographical and documentary research on the legislation that deals with the subject, in institutional documents such as the Institutional Development Plan (PDI), Management Report (2023) of the evaluated IF, as well as in the Teaching Activity Regulation (RAD) and was also supported by the opinions of several bodies and entities on the performance of the bachelor's degree teacher at EPTNM at IF Baiano. The continuing education policies offered in light of the needs and specificities of teaching at IF Baiano, the locus of this study, were analyzed – including the need for pedagogical training for bachelor's degree teachers so that they can become bachelor's degree teachers. The results indicate: (a) the need for constant evaluations regarding the policies of the IF Baiano, (b) the inclusion in the public tender notices or for simplified selection as a criterion for approval of registration in the contest for entry into the teaching career EBTT at the IF Baiano, having a full degree as recommended by Art. 62 of the LDB/1996, (c) the relevance of the role of the IFs in promoting institutional policies for continuing education, as well as the demand for (d) a continuity of institutional actions and policies for pedagogical training of the teaching staff. Thus, it is proposed to implement a Teacher Training and Pedagogical Update Program, as an

internal in-service training policy, aiming to contribute to strengthening the teaching identity at IF Baiano.

Keywords: Permanent Education Bachelor's Degree. Teacher IF Baiano. Pedagogical Training. Teaching Practice.

RESUMEN

El estudio aborda el ejercicio de la docencia en la Educación Técnico Profesional de Nivel Secundario (EPTNM) y en la Formación Pedagógica Permanente, en el ámbito del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Bahía (IF Baiano). Los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología (IFs), por la naturaleza de su creación bajo la Ley n° 11.892/2008, ofrecen desde Educación Técnica y Tecnológica (EPT) hasta cursos de posgrado Lato y Stricto Sensu, lo que demanda profesionales para enseñar en diferentes modalidades y niveles de enseñanza, admitiendo, para tal efecto, profesores con diferentes tipos de formación, incluso los de cursos de licenciatura. Muchos profesionales son admitidos por poseer un título de maestría o doctorado, sin considerar la formación pedagógica necesaria para ejercer la docencia y la experiencia docente. La pregunta es entonces: ¿Cómo el proceso histórico de formación de profesores para la educación profesional básica en Brasil, el ingreso de profesores licenciados en los IF y la ausencia de una política de formación pedagógica permanente en el IF Baiano afectan la enseñanza en los cursos de la EPTNM dentro del Instituto? Así, el objetivo general del estudio es analizar las implicaciones del proceso histórico de formación de profesores para la educación profesional básica en Brasil, el ingreso de profesores de grado en los IF y la ausencia de una política institucional de formación pedagógica permanente en el IF Baiano para el ejercicio de la docencia en los cursos de la EPTNM dentro del Instituto. Y como objetivos específicos: 1. Describir el proceso de formación y construcción de la identidad docente del educador-investigador en contraste con el profesor de licenciatura y los procedimientos metodológicos de la investigación; 2. Comprender el proceso histórico de formación docente para la educación profesional básica en Brasil desde el imperio hasta nuestros días; 3. Describir la historia, las condiciones establecidas en los avisos del IF Baiano, para el ingreso de profesores permanentes en la carrera EBTT a partir de 2010, para actuar en la EPTNM y las posiciones de los órganos y entidades con respecto a este ingreso; 4. Proponer directrices para la elaboración de una política de formación pedagógica permanente en EPT para los profesores del IF Baiano, especialmente los profesores de licenciatura, con el objetivo de atender a las especificidades de la docencia en la EPTNM. Las ideas de Freire (2004; 2015); Oliveira (2021); Sampaio Jr (2012); Frigotto, Ciavatta y Ramos (2005); Costa (2016); Kuenzer (2007); Machado (2008); Moura (2018); Novoa (1991; 2009); Carvalho; Simões (2006); Freitas (2002); Jardín (2019); Gatti (2009); Colombo (2020); Frigoto (2018); Santos (2018); Moraes (2016; 2019); Lima (2021); Oliveira; Ventas; Silva (2017); Barros (2016); Pimenta; Anastasiou (2002), entre otros, se toman como base para los estudios. En cuanto al marco metodológico, la investigación cualitativa, que dio como resultado esta tesis, se basó en la investigación bibliográfica y documental sobre la legislación que trata del tema, en documentos institucionales como el Plan de Desarrollo Institucional (PDI), Informe de Gestión (2023) de los IF evaluados, así como en el Reglamento de Actividad Docente (RAD) y también se apoyó en las opiniones de varios órganos y entidades sobre la actuación del docente de grado en la EPTNM del IF Baiano. Se analizaron las políticas de formación continua ofrecidas delante de las necesidades y especificidades de la docencia en el IF Baiano, objeto de este estudio, incluyendo la necesidad de formación pedagógica de los docentes de grado para que puedan convertirse en docentes de grado. Los resultados indican: (a) la necesidad de evaluaciones constantes sobre las políticas del IF Baiano, (b) la inclusión en los llamados a concurso público o para la selección simplificada como criterio para la aprobación de la inscripción en el concurso para el ingreso a la carrera docente EBTT en el IF Baiano, teniendo una titulación completa como lo recomienda el Art. 62 de la LDB/1996, (c) la relevancia del papel de las IF en la promoción de políticas institucionales de formación continua, así como la

demanda de (d) una continuidad de las acciones y políticas institucionales de formación pedagógica del profesorado. De esta forma, se propone implementar un Programa de Formación y Actualización Pedagógica de Profesores, como política de formación interna en servicio, visando contribuir al fortalecimiento de la identidad docente en el IF Baiano.

Palabras clave: Educación Permanente del Profesorado. Licenciatura del IF Baiano. Formación Pedagógica. Práctica Docente.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Referenciais teóricos da pesquisa	45
Quadro 02: <i>Corpus</i> da Pesquisa	49
Quadro 03: Órgãos, entidades e instituições consultadas acerca do exercício do magistério ser praticado por bacharéis(las) na EPTNM do IF Baiano	53
Quadro 04: Comparação de Procedimentos de Diferentes Abordagens	57
Quadro 05: Portarias Ministerial da Década de 1960	112
Quadro 06: Pareceres da Década de 1960	112
Quadro 07: Decretos-Lei e Leis da Década de 1960	113
Quadro 08: Centros de Educação Técnica no Brasil	113
Quadro 09: Portarias Ministerial da Década de 1970	114
Quadro 10: Pareceres da Década de 1970	115
Quadro 11: Lei da Década de 1970	116
Quadro 12: Resoluções do Conselho Federal de Educação da Década de 1970	117
Quadro 13: ECPPT do IF Baiano	137
Quadro 14: Tipos de contatos mantidos com os Órgãos e Entidades consultados na pesquisa	142
Quadro 15: Projeção de oferta de cursos de Licenciaturas (2021-2025)	159
Quadro 16: Oferta de Cursos de Licenciatura Plena em EPT nos IFs	174
Quadro 17: Oferta de Cursos de Especialização em EPT nos IFs	174
Quadro 18: Características do Curso de Formação Pedagógica Inicial em EPT	192
Quadro 19: Política de Formação Institucional do PDI: objetivos e estratégias	197

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Institutos Federais em 2023	31
Tabela 02: Número de professores(as) por Unidade no IF Baiano em 2023	35
Tabela 03: Número de professores(as) Bacharéis(las) e Licenciados(as) por Unidade no IF Baiano em 2023	50
Tabela 04: As cinco (05) formações em bacharelado mais predominantes encontradas nos(as) bacharéis(las) professores(as) do IF Baiano em 2023	51
Tabela 05: Critérios da Prova de Desempenho Didático	140

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE: Associação Brasileira de Educação

AMAN: Academia Militar das Agulhas Negras

ANFOPE: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

APLB-BA: Associação dos Professores Licenciados do Brasil – Seção da Bahia

APLs: Arranjos Produtivos Locais

AVA: Ambiente Virtual de Aprendizagem

BDTD: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BID: Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD: Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB: Câmara de Educação Básica

CEFAM: Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CEFET: Centro Federal de Educação Tecnológica

CEJBN: Colégio Estadual João Benevides Nogueira

CENAFOR: Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional

CEPLAC: Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira

CES: Câmara de Educação Superior

CET: Centros de Educação Técnica

CETEAM: Centro de Educação Técnica da Amazônia

CETEB: Centro de Educação Técnica de Brasília

CETEBBA: Centro de Educação Técnica da Bahia

CETEG: Centro de Educação Técnica da Guanabara

CETENE: Centro de Educação Técnica do Nordeste

CETEP: Centro Territorial de Educação Profissional

CETERGS: Centro de Educação Técnica do Rio Grande do Sul

CF: Constituição Federal

CFAP: Comissão de Formação e Aperfeiçoamento Profissional

CFE: Conselho Federal de Educação

CFPA: Centro de Formação Profissional de Alagoinhas

CGLNRS: Coordenação Geral de Legislação e Normas de Regulamentação da Educação Superior

CGU: Controladoria Geral da União

CILNB: Centro Integrado Luiz Navarro de Brito

CMS: Colégio Militar de Salvador

CNE: Conselho Nacional de Educação

CNTE: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONIF: Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

CP: Conselho Pleno

CRBio-8ª: Conselho Regional de Biologia - 8ª Região

CREA-BA: Conselho Regional de Engenharia e Agronomia da Bahia

CREF13/BA: Conselho Regional de Educação Física da 13ª Região

CREMB: Conselho Regional de Medicina do Estado da Bahia

CRMV/BA: Conselho Regional de Medicina Veterinária da Bahia

DCNs: Diretrizes Curriculares Nacionais

DDR: Diretoria de Desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

DE: Dedicção Exclusiva

DEAD: Diretoria de Graduação e Educação a Distância

DEFIC: Departamento de Fiscalização CREMEB

DEMEC-BA: Delegacia do Ministério da Educação e do Desporto na Bahia

DGP: Direção de Gestão de Pessoas

DLLARTES: Departamento de Linguística, Literatura e Artes

DPR: Diretoria de Política Regulatória

EaD: Ensino a Distância

EAF: Escola Agrotécnica Federal

EBTT: Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

ECPPT: Editais de Concurso Público de Provas e Títulos

EJA: Educação de Jovens e Adultos

EMARCS: Escolas Médias de Agropecuária Regional

EPSS: Editais de Processo Seletivo Simplificado

EPT: Educação Profissional e Tecnológica

EPTNM: Educação Profissional Técnica de Nível Médio

FFPA: Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas

FIC: Formação Inicial e Continuada

ForD: Programa de Formação Didática

GEEI: Grupo Executivo do Ensino Industrial

GTEEI: Grupo de Trabalho de Expansão do Ensino Industrial

IA: Inteligência Artificial

IES: Instituição de Ensino Superior

IF: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

IFBA: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

IFBAIANO: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano

IFE: Instituto de Formação e Educação

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPES: Instituição de Ensino Superior

LCP: Lei das Contravenções Penais

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação

MP: Medida Provisória

MP: Ministério Público do Estado da Bahia

MPF: Ministério Público Federal

MPOG: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão

OAB: Ordem dos Advogados do Brasil

PAC: Plano Anual de Capacitação

PARFOR: Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PDI: Plano Desenvolvimento Institucional

PEC: Proposta de Emenda à Constituição

PNE: Plano Nacional de Educação

PIBID: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PITs: Planos de Trabalho de Individual

PLAFOR: Plano de Formação Continuada dos Profissionais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

PLAFOREDU: Plataforma Digital de Formação Continuada

PÓS-CRÍTICA: Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural

PPP: Projeto Político Pedagógico

PR/BA: Procuradoria da República - Bahia

PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROEN: Pró-Reitoria de Ensino

PRONATEC: Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PRP: Programa de Residência Pedagógica

PSS: Processo Seletivo Simplificado

RAD: Regulamentação da Atividade Docente

RFEPCT: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

RFFSA: Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima.

RFFSA/SENAI: Acordo entre a Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

RITs: Relatórios Individual de Trabalho

SAC: Setor de Atendimento ao Cidadão

SAO: Secretaria Executiva do Conselho Nacional de Educação

SCM: Sistema Colégio Militar

SEC: Secretaria Estadual de Educação

SEI: Sistema Eletrônico de Informações

SENAI: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SERES: Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior

SESEB: Superintendência de Ensino Superior do Estado da Bahia

SESG: Secretaria do Ensino de Segundo Grau

SETEC/MEC: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação

SINASEFE-BA: Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica – Seção Bahia

SITAC: Sistema de Informação Técnico-Administrativo

SME-SP: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

STF: Supremo Tribunal Federal

SUAP: Sistema Unificado da Administração Pública

TAEs: Técnicos Administrativos em Educação

TCU: Tribunal de Contas da União

TIC: Tecnologias da Informação e Comunicação

TWI: *Training Within Industry* ou Treinamento Dentro da Indústria

UEBAS: Universidades Estaduais da Bahia

UEFS: Universidade Estadual de Feira de Santana

UESB: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UESC: Universidade Estadual de Santa Cruz

UFBA/FACED: Universidade Federal da Bahia/Faculdade de Educação

UFPR: Universidade Federal do Paraná

UFRB: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UNB: Universidade de Brasília

UNEB: Universidade do Estado da Bahia

USP: Universidade de São Paulo

UTRAMIG: Universidade do Trabalho de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	24
CAPÍTULO I: OS PERCURSOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	38
1.1. AS TRILHAS DE UM EDUCADOR-PESQUISADOR: a trajetória acadêmico-profissional do olhar crítico para o exercício do magistério	38
1.2. OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA	45
1.2.1. O contexto da pesquisa	48
1.2.2. O delineamento do <i>corpus</i> da pesquisa	49
1.2.3. Os instrumentos de coleta de dados	52
1.2.4. Os fundamentos metodológicos da pesquisa	54
1.2.5. A análise dos dados de pesquisa	57
CAPÍTULO II: A FORMAÇÃO DOCENTE E O EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	61
2.1. O MAGISTÉRIO NOS SÉCULOS XIX E XX	61
2.1.1. O magistério no Brasil - Império	62
2.1.2. A docência na virada do século XIX e as suas repercussões na educação brasileira no século XX	68
2.2. DA FAZENDA MODELO DE CRIAÇÃO AO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO - IF BAIANO	83
2.2.1. Os Institutos Federais: um novo horizonte da EPT no Brasil	83
2.3. O HISTÓRICO DO IF BAIANO	87
2.3.1. A finalidade e competência do IF Baiano	91
2.4.2. As áreas de atuação acadêmica	93
2.4.3. O <i>Campus</i> Alagoinhas	93
CAPÍTULO III: A LEGISLAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)	95

3.1. AS PRINCIPAIS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O CAMPO DA EPT	106
3.2. O INSTITUTO DO NOTÓRIO SABER DELIBERADO PELA LEI Nº 13.417/2017 COMO A NEGAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EPT	128
3.3. O PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS (DAS) SERVIDORES(AS) DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PLAFOR) ...	131
3.4. OS PROCESSOS SELETIVOS PARA DOCENTES: os editais de concurso e seleção do IF Baiano	136
3.5. A ANÁLISE DAS RESPOSTAS DADAS PELOS ÓRGÃOS E ENTIDADES CONSULTADAS	141
CAPÍTULO IV: A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PERMANENTE DOS (DAS) PROFESSORES(AS) PARA O EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO NOS INSTITUTOS FEDERAIS	156
4.1 A LEI 11.892/2008 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) NOS INSTITUTOS FEDERAIS: os cursos de Licenciatura no IF Baiano e no <i>Campus</i> Alagoinhas	157
4.2 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO (DA) BACHAREL(LA) PROFESSOR(A): os IFs como protagonista da formação pedagógica permanente para a EPT	165
4.3 OS IFs COMO LÓCUS ESTRATÉGICO PARA UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PERMANENTE	169
4.3.1. A formação continuada de professores(as) no IF Baiano: as políticas previstas no PDI (2021-2025), no Relatório de Gestão (2023) e na RAD	175
4.3.2 O PDI do IF Baiano (2021-2025): previsões para a formação continuada dos (das) bacharéis(las) professores(as)	176
4.3.3. As políticas de formação pedagógica sob a ótica do Relatório de Gestão (2023)	180
4.3.4. A regulamentação da atividade docente (RAD): ensino e formação pedagógica	182
4.4. POR UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PERMANENTE PARA OS (AS) PROFESSORES(AS) NO IF BAIANO	184

4.4.1. A adequação legal e pedagógica na redação dos editais do IF Baiano: primeira proposta	187
4.4.2. A Formação Pedagógica Inicial em EPT para os (as) ingressantes na carreira EBTT do IF Baiano: segunda proposta	189
4.4.3. A Formação Pedagógica para os (as) bacharéis(las) professores(as): terceira proposta	192
4.4.4. A Formação Pedagógica Permanente do corpo docente do IF Baiano em EPT: quarta proposta	195
CONSIDERAÇÕES FINAIS	199
REFERÊNCIAS	206
ANEXOS	220
ANEXO 01: CONJUNTO DE PERGUNTAS, RESPOSTAS E DOCUMENTOS RELACIONADOS AOS ÓRGÃOS E ENTIDADES CONSULTADOS NA PESQUISA .	221
ANEXO 02: POLÍTICA DE QUALIDADE DE ENSINO DO IF BAIANO	261
ANEXO 03: POLÍTICA INSTITUCIONAL PARA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	279

INTRODUÇÃO

Esta Tese se insere na Linha de Pesquisa 2 “Letramento, Identidades e Formação de Educadores”, do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica), vinculado ao Departamento de Linguística, Literatura e Artes (DLLARTES), *Campus II*, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). O seu foco, prioritariamente, volta-se para as contribuições da criação de uma política institucional de formação pedagógica permanente para o (a) bacharel(la) professor(a) no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), com um olhar mais acurado para o atendimento das especificidades atribuídas à docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) e a formação pedagógica dos (das) bacharéis(las) professores(as).

Discutir a Formação Continuada sob a perspectiva da formação pedagógica dos (das) bacharéis(las) professores(as), que atuam na carreira do magistério no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), do Instituto Federal (IF), em questão, apresenta-se como oportuna pela necessidade crucial de reflexão do seu papel na oferta de políticas institucionais e/ou ações que possam qualificar o seu corpo docente para o exercício do magistério, além da constituição de uma identidade docente institucional.

Neste estudo, permeamos as discussões em diálogo com o histórico e a legislação pertinente à educação, com documentos institucionais, editais de concurso público e seleção simplificada, pareceres de diversas entidades e órgãos, alinhados a uma base epistemológica e metodológica a partir de um arco de estudiosos(as) como Freire (2004; 2015); Oliveira (2021); Sampaio Jr (2012); Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005); Costa (2016); Kuenzer (2007); Machado (2008); Moura (2018); Nóvoa (1991; 2009); Carvalho; Simões (2006); Freitas (2002); Jardim (2019); Gatti (2009); Colombo (2020); Frigotto (2018); Santos (2018); Moraes (2016; 2019); Lima (2021); Oliveira; Sales; Silva (2017); Barros (2016); Pimenta; Anastasiou (2002), dentre outros(as), sobre o tema pesquisado, que refletem nas políticas de formação continuada de professores(as), e conseqüentemente, no exercício do magistério na EPTNM no IF Baiano.

Sob os pilares pretensos de uma educação gratuita e de qualidade nasce a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT)¹ por meio do Decreto nº 7.566 em 23 de setembro de 1909, as 19 Escolas de Aprendizes Artífices foram criadas subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio com o

¹ Essa denominação tem sido utilizada como referência a um conjunto de instituições federais, vinculadas ao MEC, voltadas para a oferta da educação profissional e tecnológica em nível médio e superior.

objetivo de ofertar o ensino profissional primário gratuito. Em 1909, portanto, inaugurou-se um grande marco na história da educação profissional brasileira, conforme sinaliza Cunha (2000), período em que a escolarização tem o trabalho como princípio educativo.

As escolas profissionalizantes surgem sob o domínio do capital agrário-exportador e sua consolidação se deu em processos associados à monopolização de saberes elementares pelo Estado e como continuidade do processo de civilização, uma vez que os rumos da educação profissionalizante brasileira se firmaram na tradição, alimentados pela cultura industrial e por uma ideologia do progresso pelo trabalho. Assim, a RFEPCCT surgiu destinada àqueles que estavam à margem da sociedade, ou seja, para os “desfavorecidos de fortunas”². Com o Decreto, o então presidente Nilo Peçanha defendeu nas suas considerações iniciais, que o motivo para a criação da Rede deveu-se ao:

[...] aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lueta pela existência: que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo tecnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar codações [ortografia da época] uteis à Nação (Brasil, 1909).

Observa-se que esse Decreto, responsável pela criação da EPT no Brasil, trouxe a perspectiva de uma educação de caráter assistencialista, como um cinturão social de contenção de grande parcela da população trabalhadora desempregada e sem instrução da época, ao propor-se com intencionalidade fundamental de atender àqueles que se encontravam em situação de “ociosidade, ignorância, escola do vício e do crime” (Brasil, 1909), ou seja, cidadãos(ãs) em condições sociais de vulnerabilidade que oferecessem riscos à ordem pública ou que não se encaixassem nos padrões de bons costumes determinados pela sociedade elitista do período.

A criação de escolas profissionalizantes também demandou a necessidade de formação de quem ensinava, já que as condições de trabalho e a desvalorização dos “mestres” denunciavam a precariedade desse ofício atrelada à questão da formação. Outra evidência do Decreto refere-se à remuneração e função dos “mestres” que recebiam vencimentos precários para ensinar nessas escolas:

² Conforme esboça o artigo 6º do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 que cria as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito, originando a atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Art. 4º. Cada escola terá um director, um escripturario, tantos mestres de oficinas quantos sejam necessários e um porteiro contínuo. § 1º. O director será nomeado por decreto e vencerá 4:800\$ anuaes. § 2º. O escripturario e o porteiro-contínuo serão nomeados por portaria do ministro, vencendo o primeiro 3:000\$ e o ultimo 1.800\$ annuaes. § 3º. Os mestres de oficinas serão contractados por tempo não excedente a quatro anos, vencendo 200\$ mensais além da quota a que se refere o art. 11 do presente decreto (Brasil, 1909).

Apesar de não se configurar como uma categoria docente, percebe-se a desvalorização e a precarização profissional dos mestres oficinas, materializadas nos baixos salários recebidos como fica demonstrado neste dispositivo legal. Colombo (2020) chama a atenção sobre a necessidade de formação, ao ressaltar que, para os estudos de desenho e ensino primário, as escolas tinham professores, já para as aulas práticas nas oficinas, atuavam os mestres: “Os professores dariam aula noturna enquanto os mestres trabalhariam ensinando nas oficinas durante o dia” (Colombo *apud* Medeiros Neta; Nascimento; Rodrigues, 2012, p. 98).

Sobre a formação de professores e de mestres das Escolas de Aprendizes Artífices, Colombo (2020) sinaliza que a edição do Decreto nº 9.070/1911, por parte do governo tem como justificativa a baixa qualidade dos professores e mestres, revelando que a precariedade na formação de professores para atuar na EPT é um problema situado no passado.

A gravidade da situação do professorado e da mestrança levou o regulamento de 1911 a exigir para os cursos primários e de desenho professores de “comprovada competência”, assim como permitir o contrato, no país ou no estrangeiro, de “profissionais de reconhecida competência para dirigirem as oficinas”. Em 1918, o Regulamento Pereira Lima ratifica essas exigências e acrescenta que o provimento dos cargos de professores e adjuntos de professores e de mestres e contramestres sejam feitos mediante concurso de provas práticas, presididas pelo diretor da escola e de acordo com as instruções que para tal fim forem expedidas (Colombo, 2020, p.23 *apud* Soares, 1982, p. 78).

A precariedade da formação dos professores aliada às péssimas instalações das escolas, era a dura realidade enfrentada por eles no exercício da profissão. Além disso, as salas sempre estavam repletas de alunos, como determinava o Art. 5º do Decreto nº 7.566 de 1909, escancarando a sobrecarga de trabalho e, conseqüentemente a exploração desses profissionais, característica da educação do período – em especial a EPT –, marcada pela falta de preparo dos professores, que tinham que improvisar para atuarem nessa modalidade educacional.

Desde a sua implantação, as Escolas de Aprendizes Artífices passaram por diversas mudanças, sendo transformada e renomeada em diferentes momentos como Liceu Industrial, Escola Industrial, Escola Técnica Federal, Escola Agrotécnica, Centro Federal de Educação Tecnológica/CEFET e atualmente, Institutos Federais. No âmbito federal de ensino a

RFEPCT está atrelada ao Ministério da Educação (MEC), constituída pelos IFs, as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná e pelo Colégio Pedro II (Brasil, 2018).

Criados no governo Lula, primeiro mandato, os IFs se “propõem a implementar uma política educacional de qualificação e formação de 27 profissionais” (Brasil, 2024). A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, criou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), que é vinculada ao Ministério da Educação e constituída por várias instituições, entre elas os IFs, possibilitando a democratização e o aumento da oferta de vagas para a EPT no país. Os IFs são pluricurriculares e multicampi, ofertando a EPT em diferentes níveis e modalidades de ensino de forma verticalizada, possibilitando aos discentes regulares prosseguirem nos itinerários formativos dos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) até os cursos de Doutorado. Possibilitando, também, aos (às) professores(as) da carreira do magistério do EBTT percorrerem por todos esses itinerários. Diante dessa diversidade didático/pedagógica e de ensino/aprendizagem, a formação pedagógica permanente torna-se uma necessidade premente.

Com a criação dos IFs, cria-se também um modelo – enquanto política pública de Estado – de interiorização da EPT, para todo o território nacional, democratizando essa modalidade de ensino para diversas regiões do Brasil, historicamente, desprovidas desse tipo de educação. Com a sua instalação em um município ou região, os IFs têm, no seu escopo, a intenção de contribuir com o desenvolvimento local e, conseqüentemente, ajudar na transformação educacional, social, cultural, econômica, política e tecnológica, a partir da qualificação profissional de trabalhadores, o que pode reduzir os índices de migração de pessoas para os grandes centros urbanos. Portanto, os IFs apresentam-se como “[...] valiosos instrumentos para a mudança da qualidade de vida de brasileiros quando reconhecem que o desenvolvimento local, regional ou nacional não pode prescindir do domínio e da produção do conhecimento [...]” (Brasil, 2008, p.25).

Com essa configuração, os IFs também se alinham com as demandas dos Arranjos Produtivos Locais (APLs) que, para Amoretti (2006, p. 04) são definidos como:

[...] aglomerados de micro e médias empresas que atuam em uma atividade produtiva específica, localizadas num mesmo território, promovendo trabalho e geração de renda na comunidade, criando demandas específicas de mão-de obra, articulando a comunidade em torno de atividades produtivas, em arranjos com outros atores locais como governo, associações empresariais, instituições de crédito, ensino e pesquisa.

Ao atender a essas demandas de qualificação de trabalhadores(as) locais ou regionais e de transformação, em especial, econômico-social, os IFs proporcionam para a sociedade onde estão inseridos, espaços de construção e democratização do conhecimento na oferta da EPT. Assim, cursos variados são ofertados, favorecidos pela infraestrutura encontrada nessas instituições, onde a formação qualificada de trabalhadores(as), através de cursos técnicos e tecnológicos, teoricamente, atende aos interesses do mercado de trabalho, seguindo o modelo de sociedade tutelada pelo Estado e este pelo capitalismo neoliberal.

Na investigação sobre o exercício do magistério na EPTNM no IF Baiano, buscamos compreender o processo histórico de formação dos professores da educação básica profissional no Brasil, o ingresso de bacharéis(las) professores(as) nos IFs e a ausência de uma política de formação pedagógica continuada no IF Baiano, que implica na docência nos cursos de EPTNM no âmbito do Instituto, uma vez que este profissional, está inserido(a), muitas vezes, nessa forma de oferta do ensino médio integrado, ou seja, na EPTNM, contrariando várias normativas, especialmente, o Art. 62 da LDB/1996³, além do inciso I, do Art. 7º e Art. 8º da Lei nº 11.892/2008.

Realizamos um percurso histórico da educação e, concomitantemente, do exercício do magistério no Brasil, destacando a fragilidade na formação dos (das) professores(as) ao longo tempo, bem como a ausência de políticas de formação, sobretudo, quando se trata de bacharéis(las) atuando como professores(as). Entendemos ainda, que esse processo operacionalizado pelo Estado – ontem e hoje –, mas engendrado pela elite econômica, avança sobre a formação da classe trabalhadora, tendo nos IFs a partir do “bacharelismo”, a manutenção dessa lógica.

Segundo conceitua Medina (2009), o bacharelismo é descrito como o fenômeno social caracterizado pela predominância do (da) bacharel(la) na vida social do país, ocupando posição preeminente na atividade política e exercendo funções alheias às suas especialidades ou formação, à falta de profissionais qualificados para exercê-las. O bacharelismo no Brasil tem raízes históricas profundas, remontando ao período colonial. A formação jurídica, em particular, sempre foi valorizada e associada ao poder e à ascensão social. Com a independência, essa tendência se intensificou, consolidando o bacharel como figura central na vida política e social do país. Dessa forma, não podemos discutir formação de professores(as), sem levar em consideração o bacharelismo, e tão pouco a EPT, sem considerar as influências

³ Art. 62: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (LDB, 2023, p. 46).

do neoliberalismo sobre o Estado brasileiro, com repercussão decisiva em relação às políticas públicas. Ao comparar a política do neoliberalismo às outras concepções liberais-sociais, Bianchetti (1996), destaca:

A característica mais importante do neoliberalismo em relação a outras propostas neoliberais é a ampliação do raio de ação da lógica de mercado. Enquanto nas concepções liberais-sociais se reconhece a desigualdade derivada do modo de produção capitalista e, portanto, aceita-se a intervenção do Estado para diminuir as polarizações, o neoliberalismo rechaça qualquer ação estatal que vá além da de ser um árbitro imparcial das disputas. A ideia de Estado Mínimo é uma consequência da utilização da lógica do mercado em todas as relações sociais, não reduzidas somente ao aspecto econômico (Bianchetti, 1996, p. 88).

Nesse sentido, a necessidade imposta pelo mercado, especificamente, no âmbito educacional insere, institucionalmente, muitos(as) bacharéis(las), de diversas áreas do conhecimento científico, via concurso público e/ou seleção simplificada na carreira do magistério do EBTT nos IFs, que atuam em diversos níveis e modalidades de ensino (da educação básica ao doutorado). Com essa influência mercadológica, os (as) candidatos(as) são admitidos a partir do maior nível de titulação/qualificação, na contramão de critérios legais (p. ex.: o que determina o Art. 62 da LDB/1996), ou seja, quanto maior a qualificação técnica do (da) candidato(a), não necessariamente pedagógica, maiores as chances de ingresso, corroborado pelos editais dos diversos certames que valorizam a alta titulação, que são elaborados por uma comissão de concurso e seleção, muitas vezes, formada também por bacharéis(las) professores(as) ativos permanentes dos IFs.

Após o certame, os (as) candidatos(as) aprovados(as) para atuarem como professores(as) nos IFs são nomeados(as) para assumir o cargo de professor(a) EBTT em caráter efetivo, através de concurso público de provas e títulos ou em caráter provisório, através de processo seletivo simplificado (PSS), como professores(as) substitutos(as)/temporários(as). Uma vez na carreira do magistério do EBTT, os (as) docentes não atuam, exclusivamente, na educação básica e/ou ensino técnico, pois a peculiaridade dos IFs é, destacadamente, a “educação profissional e tecnológica - EPT”, esboçado pelo Art. 2º da lei de criação, abrangendo os cursos superiores de bacharelado e licenciatura.

São ofertados diversos cursos em nível médio, nas modalidades: a) integrado, o estudante cursa o ensino médio e o curso técnico, ao mesmo tempo, na mesma instituição de ensino; b) concomitante, o estudante cursa apenas o ensino técnico no IF, enquanto o ensino médio é feito em outra instituição de ensino; c) subsequente, o estudante já concluiu o ensino médio e cursa apenas o curso técnico no IF); e d) EJA-EPT modalidade criada por meio do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, passando a se chamar Programa Nacional de

Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), visando oferecer oportunidades educacionais tanto a jovens e adultos que não possuem o ensino fundamental e médio, através do acesso à educação profissional e tecnológica de forma articulada com a elevação da escolaridade. E em nível superior, cursos de tecnologia, bacharelado em engenharia (que prepara o estudante para atuar em diversas áreas da engenharia) e licenciatura, bem como a pós-graduação (*Lato Sensu* e *Stricto Sensu*).

Assim, há um trânsito do corpo docente dos IFs por todos esses níveis e modalidades de ensino (tornando a atuação pedagógica mais desafiadora), na pesquisa e na extensão, o que atrai candidatos(as), especialmente, bacharéis(las) com formação diversificada e com alta titulação para trabalhar nos IFs. Entretanto, no que se refere aos (as) futuros(as) bacharéis(las) professores(as), existem lacunas de formação pedagógica e, conseqüentemente, uma qualificação inexistente ou inadequada para o exercício do magistério. Admitimos que os (as) bacharéis(las) professores(as) atendam, em muitos casos, os critérios exigidos para o ingresso na docência, como a graduação em uma área específica e pós-graduação. Mesmo assim, esses profissionais podem aprender a ser professor no exercício cotidiano da sala de aula. Sobre esse paradigma Giacomoni e Silveira (2021) afirmam:

Uma das principais competências do exercício docente é aprender a ensinar, ações que ocorrem tanto nos campos formais como as escolas, quanto em não formais como a família. Os atos de ensinar e aprender são inerentes aos seres humanos, porém o ato de ensinar não pode ser reduzido e entendido apenas como a transmissão de um conhecimento. Ensinar é uma tarefa complexa e multifacetada, pois demanda de competências, saberes e habilidades por parte do docente e do estudante, envolve didática, oratória, escrita, recursos físicos e materiais (Giacomoni; Silveira 2021, p. 443).

A tarefa de ensinar, portanto, não é fácil, tão pouco simples, tem a complexidade do processo ensino-aprendizagem, que demanda ciência, preparo, formação, experiência, domínio de técnicas como qualquer outra profissão. Não entender isso é colaborar com a visão reducionista de que qualquer um sem a devida formação, pode ser professor(a). Sabemos que, historicamente, no Brasil, o exercício do magistério encontra ressonância nas heranças deixadas pelos jesuítas e seus métodos de ensino, embasados em três aspectos: a exposição dos conteúdos pelo(a) professor(a), a problematização e exercícios de fixação, seguido por uma avaliação que exige e valoriza a memorização dos conteúdos (Anastasiou, 2005). Nessa perspectiva, o (a) professor(a) é visto como um mero transmissor de informações. Seguindo essa lógica, qualquer indivíduo(a), que consiga seguir um manual de

instruções, pode ocupar essa função, muito distante do necessário, ou seja, um(a) professor(a) preparado(a) para mediar, crítico e reflexivamente, o processo educacional, em que a aprendizagem seja contínua, partindo do pressuposto que o (a) aluno(a) se aproprie, aprenda, entenda e se compreenda nesse processo.

Diante disso, nos IFs, temos uma situação que tensiona a unidade pedagógica e identidade institucional, uma vez que a instituição tem, no seu corpo docente, duas configurações: licenciados(as) e bacharéis(las), distribuídos(as) no território brasileiro em uma complexa estrutura física composta por 64 instituições, com 656 unidades, conforme a Tabela 01:

Tabela 01: Institutos Federais em 2023

Unidades	Cursos	Matrículas	Vagas	Inscritos	Concluintes	Ingressantes
656	12.951	1.681.363	1.431.476	2.774.141	708.940	976.497

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (Brasil, 2024).

Uma rede de ensino, com essa dimensão estrutural e geográfica, com ofertas expressivas de cursos⁴ que alcançam um quantitativo significativo de estudantes, fica evidente a enorme necessidade da formação pedagógica continuada de professores(as) que atuam na educação profissional de nível médio, na perspectiva de uma formação pedagógica consolidada, uma vez que no âmbito dos IFs, é expressivo o número de bacharéis(las) professores(as), com alto nível de titulação de mestrado, doutorado e até pós-doutorado⁵, entretanto, vários(as) deles(as) não possuem a formação didática, pedagógica e metodológica que são pertinentes aos cursos de licenciatura. Além disso, são ofertados vários cursos de bacharelado e de licenciatura no âmbito dos IFs, o que justifica a necessária urgência de possibilitar nessa instituição a formação pedagógica dos (das) bacharéis(las) professores(as).

Destacamos que a concepção de Formação Continuada que adotamos para orientar a pesquisa é aquela contida no Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016 – que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, observando-se o seu Art. 2º e seus incisos IV, V, VI, VII, X, XI e XII, o qual indicam:

⁴ Em 2023, havia a oferta de cursos de bacharelado em 351 unidades dos IFs, com 917 cursos, com 141.516 matrículas, nos cursos de licenciatura, havia oferta em 373 unidades dos IFs, com 960 cursos, com 106.361 matrículas (Brasil, 2024).

⁵ Em 2023, havia um quantitativo de 47.990 docentes nos IFs, sendo que destes, 22.487 com titulação de Mestrado e 19.865 com titulação de Doutorado. O Total Geral de Docentes Efetivos com Dedicção Exclusiva eram 41.691 (Brasil, 2024).

Para atender às especificidades do exercício de suas atividades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, a formação dos profissionais da educação terá como princípios: IV - a garantia de padrão de qualidade nos cursos de **formação inicial e continuada**; V - a articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função; VI - a articulação entre **formação inicial e formação continuada**, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino; VII - a **formação inicial e continuada**, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais; X - o reconhecimento das instituições educativas e demais instituições de educação básica como espaços necessários à **formação inicial e à formação continuada**; XI - o aproveitamento e o reconhecimento da formação, do aprendizado anterior e da experiência laboral pertinente, em instituições educativas e em outras atividades; XII - os projetos pedagógicos das instituições formadoras que reflitam a especificidade da formação dos profissionais da educação básica, que assegurem a organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorram para essa formação e a sólida base teórica e interdisciplinar e que efetivem a integração entre teoria e as práticas profissionais; [...] (Brasil, 2016, grifos nossos).

Além disso, o Inciso II, do Art. 8º, do referido Decreto, é incisivo na defesa da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica ao “assegurar a oferta de vagas em cursos de formação inicial e continuada de professores(as) em exercício que não possuam a graduação e a licenciatura na área de sua atuação, conforme os critérios de prioridade em associação com os sistemas de ensino” (Brasil, 2016).

A partir dessa concepção, o modelo delegado aos IFs, coloca-os em uma posição destacada na proposição de Política de Formação Continuada, como o lugar da efetivação da EPT conforme os objetivos dos IFs consagrados no Inciso II, do Art. 7º, da lei de sua criação, que afirmam que essas instituições devem “[...] 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” (Brasil, 2008).

Feitas essas considerações iniciais sobre os IFs e sobre a atuação dos (das) professores(as) nessas instituições, apresentamos a questão-problema da pesquisa, de que a tese é oriunda: de que maneira o ingresso de bacharéis(las) professores(as) no IF Baiano e a implementação de uma política de formação pedagógica permanente, implicam na docência nos cursos de EPTNM no âmbito do Instituto?

O objetivo principal da pesquisa, visa analisar as implicações do processo histórico de formação dos professores da educação básica profissional no Brasil, do ingresso de bacharéis(las) professores(as) nos IFs e da ausência de uma política institucional de formação pedagógica permanente no IF Baiano para o exercício do magistério nos cursos de EPTNM no âmbito do Instituto.

O IF Baiano dispõe de 01 (uma) estrutura central (Reitoria), sediada na capital Salvador e 14 (catorze) *Campi* distribuídos em diversos territórios de identidade do Estado da Bahia, a saber: Litoral Norte e Agreste Baiano, Velho Chico, Recôncavo, Sertão Produtivo, Piemonte do Paraguaçu, Médio Sudoeste da Bahia, Vale do Jiquiriçá, Piemonte Norte do Itapicuru, Sisal, Irecê, Litoral Sul, Baixo Sul, Extremo Sul, garantindo a interiorização da EPT com alcance e impacto em 416 municípios baianos.

Assim, a escolha do IF Baiano, como campo da pesquisa, ocorreu devido ao meu vínculo funcional com essa instituição, pois sou professor aprovado em concurso público e efetivo na carreira do magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), lotado no *Campus* Alagoinhas. Além disso, o IF Baiano possui 50,77% (458/902) do seu corpo docente formado por bacharéis(las) professores(as).

No *Campus* Alagoinhas, onde exerço a atividade docente, esse percentual é bem maior, chegando a 56,41% (22/39) de bacharéis(las) professores(as), segundo os dados coletados na Plataforma Nilo Peçanha (2024), cruzados com os dados coletados na Plataforma do Sistema Unificado da Administração Pública (SUAP) (2024). Além disso, a escolha do IF Baiano também vai ao encontro dos objetivos da pesquisa, pois a instituição acumula uma longa tradição na oferta de cursos na área agrícola, um bom plano de cargos e salários, o que atraiu, conseqüentemente, bacharéis(las) para atuarem nessa instituição. Outrossim, o IF Baiano apresenta um número expressivo de bacharéis(las) professores(as) e com elevado nível de titulação (mestres e doutores), mas sem a formação pedagógica para ensinar na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Na atual configuração do IF Baiano, o seu quadro funcional conta com expressivo quantitativo de professores(as)⁶, com elevado nível de titulação: 902 professores(as), sendo 379 doutores(as), 434 mestres(as), 69 especialistas e 20 graduados(as), atuando e transitando por vários cursos – visto à heterogeneidade da oferta – que vão desde a Formação Inicial e Continuada (FIC) até a Pós-Graduação.

Demonstradas as justificativas para a escolha do *locus* da pesquisa, expomos objetivos específicos:

1. Descrever o processo de formação e construção da identidade docente do educador-pesquisador em contraste com o (a) bacharel(la) professor(a);
2. Compreender o processo histórico de formação dos (das) professores(as) para a educação básica profissional no Brasil Império aos dias atuais;

⁶ Dados obtidos da Plataforma Nilo Peçanha. Disponível em: <<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZDhkNGNiYzgtMjQ0My00OGVILWJjNzYtZWQwYjI2OThhYWMIiwiwidCI6IjllNjgyMzU5LWQxMjgtNGVhYiIiYjU4LTgyYjJhMTUzNDBmZiJ9>>. Acesso em: 15 ago. 2024.

3. Descrever o histórico e as condições estabelecidas nos editais do IF Baiano para o ingresso de professores(as);
4. Propor diretrizes para a elaboração de uma política de formação pedagógica permanente em EPT para os docentes do IF Baiano.

Essas aspirações apontadas nos objetivos específicos nos despertaram interesse, devido à atuação enquanto professor licenciado na EPTNM no IF Baiano, especialmente, no *Campus* Alagoinhas. Portanto, faço parte do corpo docente permanente da carreira do magistério do EBTT da instituição, convivendo no fazer pedagógico do ensino, pesquisa e extensão com os colegas bacharéis(las) professores (as), desde 2013.

A minha atuação como professor de biologia na EPTNM no IF Baiano ocorreu, primeiramente, nos Cursos Técnicos Integrados em Química, em Alimentos, em Agropecuária e Proeja (Curso Técnico em Cozinha) no *Campus* Catu, e, posteriormente, no Curso Técnico Integrado em Agroecologia, no Curso Subsequente Técnico em Agroindústria e na Pós-Graduação (*Lato Sensu*) em Ensino de Ciências Naturais e Matemática no *Campus* Alagoinhas, essas experiências evidenciaram as dificuldades pedagógicas apresentadas pelos(as) colegas bacharéis(las) professores(as) da instituição, que demonstravam, devido à falta de formação pedagógica, pouco entendimento na atuação profissional docente com os processos didáticos, metodológicos e avaliativos, dentre outras questões.

Apesar da elevada titulação, os (as) colegas bacharéis(las) professores(as), com pouca ou sem experiência na docência, não poderiam atuar na EPTNM, devido ao impedimento legal do Art. 62 da LDB/1996, já que possuíam formação advinda de cursos de bacharelado, apresentando, notadamente, habilidades e competências, alheias à formação pedagógica, que são necessárias para atender as demandas inerentes ao exercício do magistério. Mesmo assim, o (a) bacharel(la) professor(a), ao ser admitido, era conduzido diretamente para a sala de aula, após receber sua carga horária correspondente aos componentes curriculares de sua responsabilidade funcional, a partir de orientações da Coordenação de Curso e/ou da Diretoria de Ensino, portanto sem passar por algum curso de qualificação ou formação pedagógica oferecido pela instituição, visando ao seu aprimoramento profissional para atender às exigências próprias do exercício do magistério, diante das especificidades para a atuação na EPTNM.

É preciso considerar, neste cenário, que o número de professores(as) bacharéis(las) aumentou, significativamente, no âmbito da RFEPCT, sobretudo, depois da mudança dos Cefets para IFs, o que elevou, notadamente, o quantitativo de servidores(as) dessas

instituições. Nesse contexto, “o quadro de professores(as) do IF Baiano que em 2017 era de 741, em 2023 foi para 902, tendo um aumento percentual na ordem de 21,72%” (Brasil, 2024). O percentual de professores(as) por Unidade, no âmbito do IF Baiano em 2023 é apresentado na Tabela 02:

Tabela 02: Número de professores(as) por Unidade no IF Baiano em 2023

<i>Campi do IF Baiano</i>	Percentual
<i>Campus Alagoinhas</i>	4,32%
<i>Campus Bom Jesus da Lapa</i>	6,09%
<i>Campus Catu</i>	11,64%
<i>Campus Governador Mangabeira</i>	6,65%
<i>Campus Guanambi</i>	11,41%
<i>Campus Itaberaba</i>	3,54%
<i>Campus Itapetinga</i>	7,64%
<i>Campus Santa Inês</i>	9,75%
<i>Campus Senhor do Bonfim</i>	8,42%
<i>Campus Serrinha</i>	4,54%
<i>Campus Teixeira de Freitas</i>	6,31%
<i>Campus Uruçuca</i>	8,42%
<i>Campus Valença</i>	6,87%
<i>Campus Xique-Xique</i>	3,88%
Reitoria do IF Baiano	0,44%
15 Unidades	100%

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (Brasil, 2024).

Os maiores percentuais de professores(as) estão localizados nos *Campi* Catu e Guanambi, onde encontramos o maior número de professores(as) licenciados(as) e professores(as) bacharéis(las), respectivamente.

A leitura dessa tabela também mostra que a distribuição de professores(as) por *Campus* é um importante instrumento para avaliar a equidade institucional, as demandas e desafios pedagógicos que o IF Baiano precisa superar, a partir da identificação de desequilíbrios e a compreensão dos fatores que os influenciam. Essa compreensão é essencial para a tomada de decisões estratégicas que visem otimizar a distribuição de professores(as) e garantir a qualidade do ensino ofertado em todos os *Campi* da instituição.

Considerando as peculiaridades atribuídas ao exercício do magistério na EPT, o foco da pesquisa foi direcionado para as estratégias de formação pedagógica na constituição da

identidade docente do (da) bacharel(la) professor(a) do IF Baiano, considerando as eventuais iniciativas e/ou ações propostas e/ou desenvolvidas pela instituição, sem perder de vista a articulação com as políticas emanadas pelo Estado, no âmbito da RFEPCT.

Pelo exposto, como se observa, o tema de estudo se situa próximo ao ambiente profissional do pesquisador. Imerso no contexto analisado, ponderamos que, embora o *locus* da pesquisa nos seja familiar, há muito ainda a se conhecer. Assim, tornou-se relevante, enquanto pesquisador, encontrar caminhos para evidenciar e/ou confrontar a sua realidade. Na condição de servidor público permanente, ocupante do cargo de professor do EBTT, foi conveniente o distanciamento da realidade profissional a partir do afastamento para cursar o Doutorado em Crítica Cultural, no DLLARTES, *Campus II*, da UNEB, o que possibilitou a apropriação de novos percursos reflexivos para a compreensão e transformação da realidade, marco fundamental na formação enquanto pesquisador. Ainda que exista o vínculo profissional com o campo de pesquisa, na condição de pesquisador empenhado em entender, descrever e analisar a realidade das políticas institucionais pertinentes à formação pedagógica continuada dos bacharéis(las) professores(as), nos apropriamos de referenciais teóricos, legislações (constitucional e infraconstitucional), documentos institucionais, entendimento das entidades sindicais, dos órgãos de fiscalização e correição, dos órgãos consultivos, deliberativos e normativos da educação brasileira e das considerações da suprema corte do país sobre a matéria estudada, a fim de garantir a cientificidade necessária à nossa pesquisa.

A estruturação da tese, com vistas a analisar as implicações do processo histórico de formação dos professores da educação básica profissional no Brasil, do ingresso de bacharéis(las) professores(as) nos IFs e da ausência de uma política de formação pedagógica continuada no IF Baiano para a docência nos cursos de EPTNM, no âmbito do Instituto, pretende ainda compreender a conformidade legal do ingresso de bacharéis(las) na carreira do magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) para atuar na EPTNM, a constituição da identidade docente do (da) bacharel(la) professor(a) no âmbito do IF Baiano, bem como propor procedimentos pedagógicos institucionais que impliquem na qualidade do exercício do magistério e adequações nos editais dos certames para provimento efetivo e/ou temporário da carreira do magistério no EBTT, que atendam adequadamente aos dispositivos legais, notadamente, àquele que determina que o (a) candidato(a) deve ter o curso de licenciatura plena para atuar na educação básica brasileira, foi organizada, nessa toada, a introdução, com a apresentação e contextualização da pesquisa e o desenvolvimento de quatro capítulos.

Destarte, para a defesa deste estudo, apresentamos no Capítulo I, um breve percurso, com o objetivo de retomar as experiências de vida e acadêmica, determinantes para traçar as trilhas deste educador-pesquisador, além de evidenciarmos o Percurso Metodológico para a concretização da Tese, destacando os passos metodológicos para a coleta dos dados e o referencial teórico. No Capítulo II, apresentamos a Formação Docente na História da Educação Brasileira, passando pela constituição do ser professor(a) nos séculos XIX e XX, na perspectiva da LDB nº 9.394/1996. No Capítulo III, enfatizo o papel do IFs, em especial, do IF Baiano na formação pedagógica para a melhoria da qualidade do trabalho docente. E por fim, no Capítulo IV, nos propomos a formulação de um programa de formação pedagógica permanente para os professores EBTT, com vistas a alcançar não só os(as) bacharéis(las) professores(as), mas todos(as) os (as) docentes no IF Baiano, que atuam na EPTNM, permeado com a discussão sobre a construção de uma identidade docente institucional e melhoria contínua dos métodos de ensino e aprendizagem através da capacitação e atualização permanentes.

CAPÍTULO I

OS PERCURSOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

1.1. AS TRILHAS DE UM EDUCADOR-PESQUISADOR: a trajetória acadêmico-profissional do olhar crítico para o exercício do magistério

O estudo de doutoramento, ora apresentado, está intitulado como A Formação Pedagógica Permanente em Educação Profissional Tecnológica (EPT) para os (as) Professores(as) do IF Baiano que se justifica, a partir de reflexões e inquietações vinculadas à minha trajetória de formação e atuação profissional no exercício do magistério, surgidas ao longo do percurso da Graduação, na Licenciatura em Ciências com Habilitação em Biologia e da atuação como professor do Ensino Médio da Educação Básica, bem como da convivência com colegas bacharéis(las) professores(as) que atuavam também como docentes em vários estabelecimentos de ensino (particulares e públicos: estadual e federal), nos quais exerci e exerço a carreira de magistério.

A vinculação com o Ensino Profissionalizante, hoje difundido como Educação Profissional e Tecnológica (EPT), ocorreu, em meados de 1986, em virtude da aprovação no Curso de Aprendizagem Industrial, do Centro de Formação Profissional de Alagoínhas (CFPA). Tal curso funcionava a partir de um convênio entre a Rede Ferroviária Federal S.A. (RFFSA) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que possibilitava o ingresso de jovens (apenas do sexo masculino) a partir dos 14 anos (cursando no mínimo a antiga 8ª série), para adquirir uma profissão vinculada às atividades laborais da RFFSA como eletricista, metalúrgico, torneiro mecânico, mecânico de freios e mecânico de locomotivas. A formação profissional ocorria com duração de três anos e em tempo integral, com aulas teóricas em um turno e aulas práticas no contraturno e vice-versa, dependendo do termo (como eram chamados os semestres). Todos os alunos aprendizes tinham a Carteira de Trabalho assinada. Em meados de 1989, realizou-se a formatura da 20ª (vigésima) turma do SENAI, como era mais conhecido o CFPA (RFFSA/SENAI), quando adquiri a primeira profissão como eletricista de locomotivas.

Paralelo à formação profissional no SENAI, a partir de 1988, durante à noite, cursei, no Centro Integrado Luiz Navarro de Brito (CILNB), outro curso profissionalizante correspondente ao Ensino Médio, o curso Técnico em Desenho Arquitetônico, finalizado em dezembro de 1990. Desse modo, de 1986 a 1989, estudei nos três turnos. Atualmente, a

educação profissional técnica, de nível médio, é em tempo integral, o que impede os alunos a obter uma profissão e concluir o ensino médio em instituições diferentes.

Outro aspecto significativo daquele período, conectado a este estudo, é o fato de que, na época, os instrutores do CFPA/SENAI (todos do sexo masculino), com vínculo empregatício com a RFFSA, não possuíam alguma graduação, apenas a formação técnica, mas atuavam como professores, já o corpo docente (maioria do sexo masculino) do Curso Técnico em Desenho Arquitetônico do CILBN era formado por professores(as) licenciados(as), bacharéis(las) professores(as) (Bioquímico, Engenheiro, Advogado, Médico, Arquiteto) e por professores(as) só com a formação em magistério do segundo grau. Com o resgate dessa memória, evidencia que a presença de professores graduados não licenciados no Ensino Médio era, praticamente, uma regra, e não uma exceção.

A Licenciatura não foi a primeira escolha profissional, uma vez que prestei o vestibular no início de janeiro de 1991, concorrendo a uma vaga, como primeira opção, para o Bacharelado em Engenharia Civil na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), sendo aprovado para a segunda opção, Licenciatura em Matemática. No final de janeiro de 1991, prestei outro vestibular, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), concorrendo a uma vaga para a Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas (FFPA), sendo a primeira opção Licenciatura em Ciências com Habilitação em Biologia e a segunda, Licenciatura em Matemática.

Como a aprovação ocorreu na primeira opção do vestibular da UNEB, por questões financeiras, optei por estudar na FFPA. Assim, iniciou-se a minha caminhada rumo à docência. Entretanto, na época, tive ainda que conciliar os dois primeiros semestres da Faculdade com o alistamento e a prestação do serviço militar obrigatório, realizado no Tiro de Guerra 06-001, em Alagoinhas-BA. Durante um ano, vivenciei uma dualidade em instituições, diametralmente, opostas quanto ao propósito de formação e orientação do pensamento: enquanto no Tiro de Guerra, os instrutores tinham a missão de formar novos atiradores como uma reserva estratégica de soldados para o Exército Brasileiro, na FFPA, os (as) professores(as) – vários apenas graduados(as), muitos(as) especialistas, alguns(mas) mestres(as) e poucos(as) doutores(as) – tentavam formar futuros(as) professores(as) para atuarem na Educação Básica municipal e estadual.

Durante a Licenciatura em Ciências, com habilitação em Biologia, sempre estive atento ao fato de pessoas graduadas não licenciadas (bacharéis) atuarem como professores(las), na rede pública ou privada, além de licenciandos(as), em plena graduação, atuarem também como professores(as), como se habilitados(as) fossem. Assim, durante a

minha formação, percebi, ainda que de forma simplória, a contradição entre duas situações: o (a) futuro(a) professor(a) – o (a) licenciando(a) – em pleno processo de formação, já atuando como habilitado(a) para o exercício do magistério, ou seja, como licenciado(a), e bacharéis(las) – profissionais graduados(as) não licenciados(as) –, atuando como se habilitados(as) fossem para atuarem na docência, sendo somente bacharéis(las). Verifiquei, ainda que somente pela vivência, essa realidade presente nas redes públicas, nos diversos níveis e modalidades da Educação Básica. A partir dessa constatação, questioneei, à época, a diferença entre licenciatura e bacharelado, definidas pela LDB/1996: enquanto a licenciatura visa a habilitar o indivíduo para o exercício do magistério. Esse não é o escopo do bacharelado, embora, na prática, se visse, e ainda se veja, bacharéis(las), ou seja, graduados(as) não licenciados(as) no exercício do magistério.

Em contraste com essa situação, verifiquei que médicos(as), engenheiros(as) e advogados(as) – esses(as) últimos(as), só depois da aprovação na prova da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) – tão somente podem exercer as suas respectivas profissões, responsabilizando-se pela sua atuação profissional, a partir da conclusão dos seus respectivos cursos de graduação, do recebimento do diploma e da inscrição no respectivo órgão de classe (Conselhos Federais e Regionais), que fiscalizam a atividade laboral dessas categorias profissionais para evitar o exercício ilegal da profissão e fomentar a adequada formação profissional.

Algumas profissões, entretanto, ficam entre o bacharelado e a licenciatura, visto que formam, em um só curso superior, durante o percurso formativo dos estudantes, licenciados e bacharéis. Assim, embora existam conselhos federais e regionais de Biologia (CRBio) e de Educação Física (CREF), que, em tese, deveriam fiscalizar a atuação de licenciados(as) e bacharéis(las) nessas duas áreas de formação. Não existe um órgão de classe (federal ou regional) para a fiscalização do exercício de egressos de outros cursos com percursos formativos similares (Sociologia, Filosofia etc.) ou das licenciaturas, cujos egressos são formados para o exercício do magistério, em geral, ou seja, um conselho de classe federal e regional que regulamente e fiscalize a profissão de professores(as), nos moldes dos conselhos de classe anteriormente nominados. Acreditamos que isso possa colaborar com a atuação precoce e precária dessa atividade profissional e, com o ingresso de bacharéis(las) na docência, notadamente, na educação básica. Diante dessa realidade, basta estar cursando licenciatura (ou não), independente da sua semestralização, para atuar como professor(a), como ocorreu comigo e com outros colegas da mesma licenciatura, bem como com colegas de outras licenciaturas.

A partir do 2º semestre (1991), de um total de 8 semestres da Licenciatura em Ciências com Habilitação em Biologia, comecei a lecionar no 1º grau, da 5ª a 8ª séries, atual Ensino Fundamental II, em uma escola da rede privada. No 6º semestre (1993), iniciei no ensino de 2º grau, atual Ensino Médio, da rede pública estadual. Em ambas as situações, atuei, profissionalmente, sem ter concluído a licenciatura plena, configurando-se a precarização da profissão de professor(a) e, possivelmente, o exercício indevido do magistério.

Durante o processo de formação para o exercício da profissão docente, tanto na rede pública quanto na privada, as escolas já contratavam professores(as) sem a devida qualificação e com salários precários. Desta forma, inferi que tanto o poder público, quanto a iniciativa privada contribuíam para a consequente desvalorização da profissão docente, visto que um(a) graduado(a) não licenciado(a), seja um estudante de licenciatura em curso ou um(a) bacharel(a) não poderia exercer o magistério. Entretanto, isso ocorria e ocorre livremente e sem óbice das instituições formadoras, os Conselhos Regionais (cujas profissões incluem bacharéis(las) ou bacharéis(las) e licenciados(as)), o mercado de trabalho e a coletividade, os quais pareciam/parecem negligenciar, naturalizar e banalizar a formação e a profissionalização de professor(a), contribuindo com a precarização e a desvalorização dessa categoria.

Quando concluí a Licenciatura, em meados de 1997, já tinha, praticamente, sete anos de atuação em sala de aula. A formação aconteceu na FFPA, sem uma articulação específica e sistematizada com as instituições de ensino da cidade e região e sem uma iniciativa institucional para colaborar com a formação docente, como ocorre hoje com a instituição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) (Brasil, 2010) e do Programa de Residência Pedagógica (PRP) (Brasil, 2016).

Vale ressaltar que, no início de minha formação, na FFPA, a UNEB tinha apenas oito anos de criada, a partir de algumas faculdades isoladas no interior da Bahia e do Centro de Educação Técnica da Bahia (CETEBA), em Salvador, vinculados à Superintendência de Ensino Superior do Estado da Bahia (SESEB). Segundo Boaventura (2009, p. 41), na época, a UNEB contava no seu corpo docente com 3 doutores, 81 mestres, 24 especialistas e 123 docentes apenas com a graduação. Dessa forma, analisando o contexto da época, é possível perceber que o ensino superior na Bahia ainda era incipiente; a UNEB e, conseqüentemente, o Sistema de Educação Superior Estadual da Bahia, hoje formado pela UNEB e demais universidades coirmãs, Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), mais conhecidas como Universidades Estaduais da Bahia (UEBAS). Entretanto, todas as

instituições estaduais, com exceção da UESC⁷ possuíam larga experiência na formação de professores, sendo que nelas eram ofertados cursos de licenciatura que remontam o início da década de 1970 (Pires Ribeiro, 2013; Mendes; Cassimiro, 2017).

Formado nesse contexto, após a conclusão da Licenciatura, fui aprovado em três concursos, dois (1997 e 2000) para lecionar Biologia no Colégio Estadual João Benevides Nogueira (CEJBN), localizado no município de Pedrão-BA e outro para lecionar Ciências Naturais e Biologia no Colégio Militar de Salvador (CMS), em 1998, na capital da Bahia, que compunha o Sistema Colégio Militar (SCM) do Exército, todos no contexto da vigência da LDB de 1996. Nessas duas instituições de ensino, testemunhei várias fragilidades ligadas à questão da devida formação para o exercício do magistério, constatando um processo de institucionalização da precarização da profissão de professor(a).

No colégio da rede estadual, em que fui aprovado para o cargo de professor(a) de Biologia do Ensino Médio, com carga horária de 20 horas semanais, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia também permitiu o ingresso na rede pública, mediante certame público realizado em 1997, para o cargo de professor do Ensino Médio, de bacharéis(las), ou seja, graduados(as) não licenciados(as). No Colégio Militar de Salvador (CMS), onde trabalhei por 20 anos (1998-2018), constatei que militares, de diversas patentes (oficiais militares), ocupavam o cargo de professor(a) da Educação Básica Federal sem atender às prerrogativas legais para isso, ou seja, apenas com a formação da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), às vezes, associada a um curso de Pedagogia oferecido pelo próprio Exército, com duração de apenas 6 meses.

Em 2013, ingressei no IF Baiano, *Campus Catu*, por meio de uma Cessão⁸, quando tive a oportunidade de trabalhar e conhecer outro Sistema Federal de Ensino, que compõe os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (os IFs), criados pela Lei n° 11.892/2008. Em meados de 2015, regressei para o CMS, mas, em 2017, ocorreu outra Cessão, desta feita, para o IF Baiano, *Campus Alagoinhas*. Em 2018, através de uma Redistribuição por Permuta⁹, mudei a lotação do Ministério da Defesa (onde o CMS está vinculado) para o Ministério da Educação, passando a trabalhar, definitivamente, no IF Baiano, *Campus Alagoinhas*. Nessa nova jornada, também convivi com bacharéis(las) das

⁷ Ver: https://www.uesc.br/a_uesc/index.php?item=conteudo_historia.php

⁸ Decreto n° 10.835, de 14 de outubro de 2021: Dispõe sobre as cessões, as requisições e as alterações de exercício para composição da força de trabalho em que a administração pública federal, direta e indireta, seja parte.

⁹ Art. 37, da Lei n° 8.112, de 11 de dezembro de 1990: Redistribuição é o deslocamento de cargo de provimento efetivo, ocupado ou vago no âmbito do quadro geral de pessoal, para outro órgão ou entidade do mesmo Poder, com prévia apreciação do órgão central do SIPEC, [...].

mais diversas áreas do conhecimento científico, ocupando o cargo de professor(a) efetivo(a) ou como professor(a) substituto(a)/temporário(a) na carreira do magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no IF Baiano.

Com o desejo contínuo de enriquecer a minha prática pessoal e profissional na busca de qualificação, a partir da formação continuada e diversificada, depois da graduação, fiz quatro (4) especializações, um (1) mestrado, quando pude desenvolver o estudo sobre a contaminação por fungos e suas toxinas na farinha de milho flocada e pré-cozida, usada para fazer um dos pratos mais típicos e populares do Nordeste, o nosso cuscuz, o que resultou na mudança para uma embalagem mais segura para esse gênero alimentício, ou seja, de embalagem de papel para embalagem de plástico. E, em 2021, ingressei no doutorado como aluno regular do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica), perseverante com a pesquisa ora apresentada.

Na tentativa de aprofundar os estudos sobre o exercício do magistério, a sua regulamentação, o ingresso de bacharéis(las) professores(as), atuando na educação básica e as ações efetivas de formação pedagógica continuada no IF Baiano, após o exame de qualificação I e cumprir todos os créditos do Pós-Crítica, realizei, de outubro de 2023 a março de 2024, um estágio doutoral na Universidade Pedagógica Nacional, da Cidade do México-MX, onde tive a oportunidade de aprender sobre a regulamentação do exercício do magistério e da profissionalização docente na educação básica mexicana e realizar um estudo comparativo sobre a docência entre as duas Constituições – a brasileira e a mexicana –, bem como sobre as mais importantes leis da educação de ambos os países, o que resultou em um artigo intitulado “A Regulamentação e Profissionalização da Docência nas Constituições Brasileiras”¹⁰ e em um livro¹¹ em processo final de elaboração.

Neste percurso e considerando as possibilidades de aprendizagem dessas trajetórias acadêmico-profissionais, observo a relevância de desenvolvimento de uma tese sobre “Bacharéis(las) professores(as) no IF Baiano: formação pedagógica e implicações para o exercício do magistério na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM)” e as contribuições para a criação de uma política de formação pedagógica permanente para os (as) docentes do IF Baiano, especialmente, os (as) colegas bacharéis(las) professores(as) que atuam na docência, como estratégia formativa em âmbito institucional, pois estes profissionais

¹⁰ Divulgado na forma de comunicação oral e de artigo nos anais do III Simpósio de Letramento, Identidade e Formação de Educadores (SLIFE) em maio de 2024.

¹¹ Livro intitulado “Conexões Latinas: considerações constitucionais e infraconstitucionais sobre a docência no Brasil e no México”, com lançamento previsto para o segundo semestre de 2026 na versão em língua espanhola e em português.

incursionaram-se na EPTNM, contrariando o Art. 62 da LDB/1996 e sem a formação e a experiência previstas para a atuação no exercício do magistério, em especial, neste campo educacional.

O ingresso desses profissionais (bacharéis(las) professores(as)) no IF Baiano ocorre, normalmente, através de dois processos: via concurso público de provas e títulos para cargo efetivo permanente ou pelo processo seletivo simplificado (PSS), permitindo nesse último caso o ingresso de professores(as) substitutos(as)/temporários(as). Não foi encontrado em algum documento ou edital pesquisados nesse estudo, o ingresso no IF Baiano de profissionais para atuar na educação escolar básica (EPTNM) por notório saber (Inciso IV, do Art. 61 da LDB/1996). Geralmente, os(as) bacharéis(las) professores(as) possuem elevado nível de formação profissional e conhecimento acadêmico específico, tanto na área de formação (graduação) quanto na pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado).

Prescindem, portanto, de formação pedagógica, didática e metodológica, adquiridas, normalmente, em cursos de licenciatura, sendo um requisito, segundo a legislação em vigor, para o exercício do magistério na educação básica, notadamente, no ensino médio. Assim, a formação pedagógica continuada pode diminuir a distância causada pela inadequação entre formação acadêmica e exercício da profissão, minimizando o comprometimento do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e da implementação de políticas e diretrizes educacionais do IF Baiano.

Atuando no *Campus* Alagoinhas, encontro, na labuta diária da minha profissão, com os colegas bacharéis(las) professores(as), que correspondem a 56,41% (22/39) do corpo docente desta Unidade, que, por não possuírem formação pedagógica para lecionar, precisam dessa formação para melhor qualificar a sua compreensão do processo educativo, pois a sala de aula não está limitada apenas ao repasse e à transmissão de conhecimentos, mas é um espaço fecundo para trocas, construção e consolidação do conhecimento. Com relação ao planejamento de aulas, questões metodológicas e nos processos avaliativos, percebo as lacunas nas políticas institucionais voltadas para a formação pedagógica continuada para os docentes.

Diante desta realidade, vejo como oportuna a proposição da Tese de Doutorado, que visa contribuir com as estratégias de formação pedagógica continuada para os docentes, notadamente, para os (as) colegas bacharéis(las) professores(as), além de analisar a legislação educacional sobre essa questão, possibilitando ao IF Baiano que reflita sobre os desafios, os limites e as possibilidades para implementação de políticas institucionais de “formação

pedagógica permanente” para subsidiar a atuação de bacharéis(las) professores(as), tornando(a)-os(as) professores(as) bacharéis(las).

À guisa de conclusão intrínseca a essas linhas memoriais, foi possível retomar os passos dados e comemorar cada avanço na minha trajetória acadêmico/profissional, o que me instiga o desejo de continuar perseverante como estudante-aprendiz, *ad eternum*, vislumbrando, como possibilidade, a formação pedagógica permanente para enriquecer a minha prática pessoal e profissional na atuação como professor licenciado da carreira EBTT e da EPTNM no IF Baiano, *Campus Alagoinhas*.

1.2. OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA

O caminho que trilhamos para o desenvolvimento da Tese respaldou-se na Pesquisa Qualitativa, de caráter analítico e descritivo, com abordagem bibliográfica e documental, a partir da consulta à literatura pertinente e a documentos oficiais. A pesquisa em tela se estruturou neste binômio, em que cada etapa se constituiu como um elemento imprescindível para a análise do nosso tema: o ingresso de bacharéis(las) professores(as) nos IFs e a implementação de uma política de formação pedagógica continuada no IF Baiano, tão necessária na docência nos cursos de EPTNM no âmbito do Instituto.

Preliminarmente, baseamo-nos na literatura existente e no arcabouço legal referente ao assunto estudado. Ao discorrer sobre a pesquisa bibliográfica, Gil (2006) acentua que o seu desenvolvimento se fundamenta em material já elaborado anteriormente. Mediante o arcabouço existente, buscamos o respaldo em trabalhos sobre o tema estudado, estendendo um diálogo com autores que se mostraram afinados com a temática em discussão, conforme demonstrado no Quadro 01:

Quadro 01: Referenciais teóricos da pesquisa

TEMÁTICA ABORDADA	AUTORES/ANO
Políticas Educacionais; Concepção de Estado	Oliveira (2021); Sampaio Jr (2012); Mészáros (2008); Bobbio (1987); Machado (2008; 2013); Lima (2008); Sanfelice (2008); Bianchetti (1996); dentre outros.
Políticas e/ou formação docente no campo da EPT	Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005); Costa (2016); Kuenzer (2007); Machado (2008; 2013); Moura (2018), dentre outros.
Formação Continuada de professores(as)	Nóvoa (1991); Moritz (2017); Veiga (2010); Lino (2020); Carvalho; Machado (2008; 2013); Simões (2006); Freitas (2002); Jardim (2019); Gatti (2009), dentre outros.
Rede Federal de Ensino e/ou Institutos Federais	Colombo (2020); Frigotto (2018); Santos (2018); Moraes (2016; 2019); Machado (2008; 2013); Amorim

	(2013); Fernandes (2018), dentre outros.
Formação Pedagógica e/ou Professor(a) Bacharel(la)	Sousa (2018); Lima (2021); Oliveira; Sales; Silva (2017); Barros (2016); Machado (2008; 2013); Oliveira; Silva (2012); Oliveira (2008); Isaía (2006); Pimenta; Anastasiou (2002), dentre outros.

Fonte: Bibliografia consultada na pesquisa. Elaborada pelo autor.

A trilha acadêmico-profissional perpassou, ainda, pela consulta à Constituição Federal de 1988, à legislação educacional, bem como pela análise dos documentos institucionais que abordam o tema de pesquisa. Belloni (2003) considera a análise documental uma importante estratégia metodológica no âmbito das pesquisas em ciências humanas e sociais.

Ao recorrer às metodologias qualitativas para investigações em educação, espera-se, enquanto resultado, colaborar com a discussão para a formulação ou a (re)formulação de planos, programas ou políticas de formação pedagógica permanente de professores(as) e práticas no campo educacional, bem como na revisão de legislações e de documentos institucionais que, segundo Gastaldo (2014, p. 9), “[...] requer uma combinação de coragem, clareza teórico-metodológica e otimismo”. Nessa perspectiva, flexibilizar os procedimentos tradicionais de pesquisa qualitativa exige a criação de novas estratégias metodológicas, imprimindo um caráter inovador e não apenas normativo, mas não abandonando dois grandes aportes: o primeiro diz respeito à produção científica atual em educação – a criação de conhecimento, contextualmente específico – e a explicitação do papel do autor e o segundo representa a posição do pesquisador que, para Gastaldo (2014, p. 12), “[...] é a ferramenta primordial para a interpretação do que ocorre no campo e para a criação de uma narrativa que, longe de ser neutra, é rigorosa e engajada, permitindo propor maneiras alternativas de ver e pensar fenômenos”.

Optando, então, por essa abordagem metodológica, somamos a ela as contribuições trazidas por Shiroma, Campos e Garcia (2004), que sinalizam que “[...] essa tarefa exige um olhar investigativo sobre os textos oficiais – legislação, relatório, documento, pareceres – para compreender o que dizem, mas também para entender o que *não dizem*” (Shiroma; Campos; Garcia, 2004, p.439, grifo dos autores). No estudo empreendido, a análise documental serviu-nos como respaldo e base primordial para identificar as propostas e/ou as ações voltadas para a formação pedagógica no IF Baiano. Nesta perspectiva, identificamos o que preconizam os textos do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (2021-2025) – documento que traduz o planejamento da estrutura organizacional, administrativa e pedagógica dos IFs –; no Relatório de Gestão (2023), – a principal peça da prestação de contas anual junto aos órgãos de controle como o Tribunal de Contas da União (TCU) e Corregedoria Geral da União

(CGU); na Regulamentação da Atividade Docente (RAD) – documento que visa normatizar as atividades docentes da Carreira do Magistério do EBTT do IF Baiano; e nos editais de concurso público e processo de seleção simplificada – certames que têm como propósito o preenchimento de vagas reais de modo efetivo e/ou temporário para atuação na EPTNM no IF Baiano. Analisando o PDI, contemplamos a *priori*, temáticas voltadas, notadamente, para as Políticas de Formação Continuada dos professores no IF Baiano. Desse modo, analisamos o que foi proposto (no PDI) e o que, de fato, foi implementado e/ou executado (no Relatório de Gestão). Analisamos os pareceres de entidades representativas (sindicatos, associações), de órgãos de fiscalização e controle (Ministério Público), de órgãos deliberativos, consultivos e normativos (CNE/MEC) e de órgãos de classe (OAB, CREMEB, CRMV, CRBio, CREF, CREA, dentre outros), baseados no questionamento sobre a atividade profissional do (da) bacharel(la) professor(a) quanto a sua atuação na EPTNM. Por fim, somamos as informações obtidas a partir da análise desses documentos com os dados sobre o perfil formativo do corpo docente do IF Baiano, coletados a partir da Plataforma Nilo Peçanha (2024) e do Portal do SUAP (2024). Assim, entender significados, interrogar os textos normativos, encontrar caminhos, rever e problematizar os saberes produzidos e percursos trilhados por outros (Meyer; Paraíso, 2014) significam buscar, a partir da pesquisa, outros olhares, com outras abordagens sobre o *corpus* escolhido para estudar. Desse modo, a pesquisa em tela busca a verdade não dita, aquela que não aparece nas preocupações tradicionais, mas a verdade que vale para os (as) bacharéis(las) professores(as), que colide com uma das lógicas mais importantes da educação, formação e exercício da profissão, pois não existe a verdade, mas, sim, regimes de verdade, isto é, discursos que são considerados verdadeiros (Foucault, 2000). Considerando que a verdade é uma invenção, uma criação, Foucault (2000, p. 23) afirma: “[...] não existe uma verdade a ser descoberta; existem discursos que a sociedade aceita, autoriza e faz circular como verdadeiros”. Os discursos dominantes são formas eficientes, através da política do verdadeiro, materializadas nas leis, absorvidas e naturalizadas pela sociedade. Cabe ao pesquisador em pós-crítica adotar, nas suas investigações, um golpe de vista, conforme Ginzburg (1989), para construir as próprias versões de verdade a partir da desconstrução dos regimes de verdade (Foucault, 2005).

Entender as contradições dos discursos nos textos legais e institucionais, que versam sobre o exercício do magistério e que são construídos a partir da sequência lógica da verdade – aceitação, autorização e divulgação –, nos impulsiona a interrogar e problematizar, nos tira da inércia do que já foi significado e nos estimula a encontrar uma saída e tentar estabelecer outro modo de pensar, pesquisar, escrever, debater, significar e divulgar a educação.

Entretanto, o discurso, produzido por essa pesquisa, é um discurso parcial, consequência daquilo que foi possível ver e significar com os caminhos teórico-analítico-descritivos, utilizados na investigação do *corpus* de estudo e do problema da pesquisa, assim como, provavelmente, o discurso produzido será utilizado na busca pelo exequível sobre o exercício do magistério.

1.2.1. O contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada num panorama pós-pandêmico, ou seja, nos dois últimos anos (2021-2022), de um governo neoliberal com aspirações fascistas e nos dois primeiros anos (2023-2024), de um governo social-democrata de coalizão com nuances neoliberais. Nesses dois cenários, os avanços neoliberais sobre a educação pública só se diferenciaram quanto à velocidade e abrangência dos ataques¹², pois, apesar do atual governo possuir características “progressistas”, tem que dialogar e conviver com um Congresso Nacional conservador e, em muitas pautas, ultraconservador. Foi nesse cenário que despertamos o interesse sobre o papel dos IFs na promoção de políticas de formação pedagógica para o seu corpo docente, considerando a conjuntura política estabelecida de 2021 a 2024 e a sua influência nas políticas educacionais, com repercussão na formação pedagógica continuada, e conseqüentemente, no exercício do magistério dos (das) professores(as). A partir desse ponto de vista, empreendemos uma leitura crítica dos referenciais teóricos sobre a questão, além da legislação educacional pertinente e seus desdobramentos no ingresso e atuação dos (das) bacharéis(las) professores(as) no IF Baiano.

Diante das limitações impostas aos IFs, consideramos a formação pedagógica continuada dos (das) professores(as) como uma estratégia fundamental ou para confirmação das políticas educacionais ou para o seu questionamento crítico, portanto, a sua transformação, como a proposição de “[...] uma concepção de Educação Profissional centrada numa perspectiva de emancipação da classe trabalhadora e que se contraponha ao projeto dominante sustentado pelas forças conservadoras que governam hoje o Brasil” (Frigotto, 2001, p.82). Assim, as dimensões da crise estrutural de outrora, refletem nas políticas educacionais atuais. Isto posto, entendemos que a formação pedagógica permanente de

¹² Segundo a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), nos anos de 2021-2022 o orçamento do MEC foi atacado diversas vezes, devido as diretrizes econômicas neoliberais adotadas no governo da época para conter o gasto público, dessa forma, os Institutos Federais e as Universidades Federais sofreram, de forma contundente, com os cortes e os bloqueios de recursos públicos, precarizando e dificultando o funcionamento dessas instituições.

professores(as) deve estar amalgamada a essa concepção de EPT vislumbrada por Frigotto (2001), qual seja uma formação que enseje a emancipação efetiva, através de uma abordagem pedagógica, didática, metodológica, histórica e política, que dê conta de uma formação humana, politécnica e omnilateral.

A conjuntura político-econômica que se estabeleceu, ao longo desse período, no país, teve ressonância na realização do presente estudo. É importante posicionar o estudo a partir da realidade, historicamente, construída, bem como nas suas contradições (Marx, 2008). Assim, não poderíamos deixar de considerar os desdobramentos na educação pública, principalmente, os efeitos diretos na administração e na implementação de políticas educacionais dessas instituições, devido ao contingenciamento de recursos públicos que atingem o sistema educacional como um todo.

1.2.2. O delineamento do *corpus* da pesquisa

O detalhamento do *corpus* da pesquisa está destacado no Quadro 02, em que se pode perceber a sequência investigativa adotada para analisar as fontes escolhidas para a realização do estudo. Para tanto, nos debruçamos desde o texto constitucional, passando pelos documentos em âmbito institucional, pelos pareceres de diversas entidades até os dados coletados na Plataforma Nilo Peçanha (2023), cruzados com os dados minerados no Portal do SUAP (2024).

Quadro 02: *Corpus* da Pesquisa

DOCUMENTOS LEGAIS	DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS	PARECERES DE DIVERSOS ÓRGÃOS E ENTIDADES	DADOS DO PLATAFORMA NILO PEÇANHA E DO PORTAL DO SUAP
CF/88, LDB/96, Lei N° 11.892, Lei N° 13.415, Decretos, Resoluções, Portarias, Notas Técnicas e Orientações Normativas.	PDI (2021-2025), Políticas Institucionais (2015 e 2018), Relatório de Gestão (2023), RAD e Editais.	APLB-BA, SINASEFE-BA, CNTE, CRBio-8ª, CREA, CREMEB, CRMV/BA, CREF13/BA, OAB, MPF, STF, MEC e CNE.	Dados sobre a formação de docentes do IF Baiano por <i>Campus</i> (2023).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Realizamos a leitura e análise nos documentos legais para entender o respaldo jurídico existente para a atuação do (da) professor(a) na educação básica, notadamente, na EPTNM – destinada aos (às) estudantes que concluíram o ensino fundamental e estejam cursando ou

tenham concluído o ensino médio – e, a partir daí, encontrar elementos que corroborassem com a presença do (da) bacharel(la) professor(a) na carreira do magistério EBTT. Isso posto, buscamos evidências nos documentos institucionais que indicassem programas, estratégias ou políticas de formação pedagógica para o corpo docente do IF Baiano, em especial, os (as) bacharéis(las) professores(as). Fizemos a leitura e análise dos editais tanto para o preenchimento de vagas permanentes, quanto para as vagas temporárias ocupadas por professores(as) substitutos(as). Por meio de envio de mensagens com questionamentos via correio eletrônico institucional de várias entidades, buscou-se o posicionamento delas quanto à atuação do (da) bacharel(la) professor(a) na EPTNM no IF Baiano. E, por fim, com os dados coletados a partir da Plataforma Nilo Peçanha e no Portal do SUAP, verificou-se a quantidade de professores(as) bacharéis(las) e licenciados(as) distribuídos(as) nas diversas unidades (*Campi*) do IF Baiano apresentada na Tabela 03.

Tabela 03: Número de professores(as) Bacharéis(las) e Licenciados(as) por Unidade no IF Baiano em 2023

Campi do IF Baiano	Bacharéis	Licenciados
<i>Campus Alagoinhas</i>	56,41% (22/39)	43,59% (17/39)
<i>Campus Bom Jesus da Lapa</i>	58,18% (32/55)	41,82% (23/55)
<i>Campus Catu</i>	42,85% (45/105)	57,15% (60/105)
<i>Campus Governador Mangabeira</i>	51,66% (31/60)	48,34% (29/60)
<i>Campus Guanambi</i>	61,16% (63/103)	38,84% (40/103)
<i>Campus Itaberaba</i>	40,62% (13/32)	59,38% (19/32)
<i>Campus Itapetinga</i>	44,92% (31/69)	55,08% (38/69)
<i>Campus Santa Inês</i>	52,27% (46/88)	47,73% (42/88)
<i>Campus Senhor do Bonfim</i>	44,73% (34/76)	55,27% (42/76)
<i>Campus Serrinha</i>	53,65% (22/41)	46,35% (19/41)
<i>Campus Teixeira de Freitas</i>	56,14% (32/57)	43,86% (25/57)
<i>Campus Uruçuca</i>	65,78% (50/76)	34,22% (26/76)
<i>Campus Valença</i>	45,16% (28/62)	54,84% (34/62)
<i>Campus Xique-Xique</i>	54,28% (19/35)	45,72% (16/35)
Reitoria do IF Baiano	75% (3/4)	25% (1/4)
Total	52,21% (471/902)	47,79% (431/902)

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (Brasil, 2024); Portal SUAP (2024). Elaborado pelo autor.

O número total de bacharéis(las) professores(as) por *Campi* foram obtidos, através dos dados disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha, ano referência 2023, enquanto as informações

sobre a formação em nível superior por *Campi*, ano referência 2024, foram obtidas através do Portal do SUAP.

Como fora revelado na Tabela 03, o percentual de bacharéis(las) professores(as) do IF Baiano é de 52,21% (471/902), e, dentre as quinze (15) unidades, dez (10) delas, têm o percentual de bacharéis(las) professores(as) maior do que o percentual de professores licenciados, com destaque para os *Campi* de Alagoinhas (**56,41%**: 22/39), onde estou lotado e Uruçuca (**65,78%**: 50/76), o maior percentual de bacharéis(las) professores(as) dentre as dez (10) unidades destacadas, já os *Campi* de Itaberaba (**59,38%**: 19/32) e Catu (**57,15%**: 60/105), respectivamente, se destacam dentre as cinco (5) unidades, com os maiores percentuais de professores licenciados. Cumpre informar que na base de dados consultada não encontramos algum docente com formação inicial como tecnólogo(a) que também é uma das terminalidades previstas na LDB/1996.

Apontamos, na Tabela 04, as cinco (05) graduações mais frequentes de bacharéis(las) professores(as) em ordem de grandeza dentre quarenta e uma (41) graduações em bacharelado existentes no corpo docente do IF Baiano, segundo os dados coletados no Portal do SUAP (2024), onde, o primeiro lugar, é ocupado pelo agrupamento dos bacharelados em Engenharia Agrônômica, Engenharia Agrícola e Agronomia perfazendo 29,03% entre os(as) bacharéis(las) professores(as) e em quinto lugar o bacharelado em Ciências Biológicas com 5,24%. Essas graduações dos bacharéis(las) professores(as) predominantes citadas na Tabela 04, representam cerca de 66,24% (312/471) das formações em bacharelado do corpo docente do IF Baiano.

Esses números também corroboram com os cursos de nível técnico integrado predominantes – Agroindústria, Agropecuária e Informática – no IF Baiano segundo as informações contidas no Portal Oficial da instituição (<https://ifbaiano.edu.br/portal/medio-integrado/>), o que pode explicar o ingresso significativo de Agrônomos(as) e Bacharéis(las) em Análise de Sistemas, Ciência da Computação e Processamento de Dados no IF Baiano de acordo com os dados coletados no Portal do SUAP (2024).

Tabela 04: As cinco (05) formações em bacharelado mais predominantes encontradas nos(as) bacharéis(las) professores(as) do IF Baiano em 2023

Bacharelado	Percentual dos(as) bacharéis(las)-docentes
Engenharia Agrônômica/Engenharia Agrícola/Agronomia	28,23% (133/471)

Análise de Sistemas/Ciência da Computação/Processamento de Dados	14,86% (70/471)
Engenharia de Alimentos	10,19% (48/471)
Zootecnia	7,85% (37/471)
Ciências Biológicas	5,09% (24/471)
Total	66,24% (312/471)

Fonte: Portal SUAP (2024). Elaborado pelo autor.

1.2.3. Os instrumentos de coleta de dados

A investigação ocorreu por meio da análise e descrição de documentos oficiais do Poder Público e do IF Baiano, da bibliografia pertinente ao tema estudado, bem como a consulta aos mais diversos órgãos e entidades a partir de seus respectivos e-mails oficiais sobre o entendimento que possuem quanto à atuação de bacharéis(las) professores(as) na EPTNM do IF Baiano. Além disto, houve a necessidade complementar de descobrir o percentual de bacharéis(las) professores(as) no IF Baiano, especificamente, por *Campi*, através da mineração desses dados no Portal do SUAP (ano referência 2024), cruzados com os dados referentes ao ano base 2023, disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha.

É de suma importância saber o posicionamento de órgãos, entidades e instituições acerca do exercício do magistério ser praticado por bacharéis(las), para tanto encaminhamos mensagens via correio eletrônico institucional para diversas instâncias: 1. CRBio-8^a, CREA, CREMEB, CRMVBA, CREF13/BA e OAB, que têm como principal função fiscalizar o exercício das respectivas profissões vinculadas a esses conselhos. Portanto, é fundamental para a pesquisa saber qual o entendimento legal de cada um desses órgãos de classe sobre a atuação de bacharéis(las) na EPTNM; 2. APLB-BA, SINASEFE-BA e CNTE que têm o dever de representar e defender os direitos e interesses profissionais, coletivos e individuais de seus associados; 3. MEC órgão de governo e o CNE, órgão colegiado integrante da estrutura do MEC, que deliberam sobre as diversas questões relacionadas diretamente à educação no país; 4. O MPF, responsável perante o Poder Judiciário, pela defesa da ordem e segurança jurídica, dos interesses da sociedade e pela fiel observância da Constituição e das leis infraconstitucionais, além do STF, guardião máximo da Constituição Federal, julga, em última instância, os casos de constitucionalidade e inconstitucionalidade referentes às leis ou atos normativos, bem como realiza a arguição de descumprimento de preceito fundamental

decorrente da própria Constituição Federal, como mostra o Quadro 03. E por fim, o IF Baiano *locus* da pesquisa, onde ocorre, plenamente, a EPTNM com a atuação de docentes de diversas matizes formativas, e por isso, deve ser uma instituição que promova e incentive a formação pedagógica continuada, sobretudo, para os(as) bacharéis(las) professores(as).

Quadro 03: Órgãos, entidades e instituições consultadas acerca do exercício do magistério ser praticado por bacharéis(las) na EPTNM do IF Baiano

ÓRGÃOS DE CLASSE	SINDICATOS E ASSOCIAÇÕES	ÓRGÃOS GOVERNAMENTAIS	ÓRGÃOS FISCALIZADOR E JURÍDICO	INSTITUIÇÃO
CRBio-8ª, CREA, CREMEB, CRMV/BA, CREF13/BA e OAB	APLB-BA, SINASEFE-BA e CNTE	MEC e CNE	MPF e STF	IF Baiano

Fonte: Elaborado pelo autor/2025.

Essas diversas entidades poderiam também fiscalizar o exercício da docência dos profissionais cuja formação inicial está sob sua alçada, na EPTNM, bem como contribuindo para a construção de uma base legal que regulamente o exercício do magistério no Brasil, como ocorre em outras atividades profissionais. As informações fornecidas, por meio dessas entidades e por alguns documentos jurídicos, não coadunam com essas proposições, sobretudo, no que diz respeito aos editais de concurso do IF Baiano, no espaço temporal de 2010 a 2023, para preenchimento de vagas para a carreira de professores(as) EBTT que atuam na EPTNM. Aprovados(as), candidatos(as) bacharéis(las), são nomeados para exercer o cargo de professor(a) no EBTT, tornando-se bacharel(la) professor(a), apesar de não possuírem a Licenciatura Plena. Contrastando com essa realidade, Freire (1996, p. 13) alerta “Ensinar exige segurança, competência profissional [...]”, e mais, essa condição é exigida e prevista em lei (Art. 62 da LDB/1996) para atuação na Educação Básica, notadamente, do Nível Médio. Essa situação também contraria um dos princípios mais importantes da Administração Pública, que é o Princípio da Legalidade. Segundo Mello (2015, p. 100) “O princípio da legalidade, como princípio basilar do Estado de Direito, significa que a Administração Pública só pode agir quando a lei expressamente o autoriza. Em outras palavras, a vontade da lei é soberana, e a Administração só pode fazer o que a lei permite.”

Além desse aspecto legal, tem outra questão que corrobora com a reflexão acerca da atuação de bacharéis(las) na EPTNM no IF Baiano, que é a definição do termo bacharel, preconizado na Resolução CNE/CP nº 4/2024, que equivale à denominação “graduados não licenciados”. Logo, ao equiparar “bacharel” a “graduado não licenciado”, a resolução estabelece um marco regulatório. Essa conexão é crucial porque a definição legal de “bacharel” pode ter implicações diretas nas atribuições e no reconhecimento profissional desses indivíduos no contexto da EPTNM. Portanto, é importante entender como as entidades consultadas se posicionam quanto essas implicações (exercício ilegal da profissão, desvio de conduta profissional) nas atribuições e reconhecimento profissional dos (das) bacharéis(las) no exercício do magistério no ensino médio, na modalidade profissionalizante (EPTNM), uma vez que a Nota Técnica nº 387/2013 afirma que o órgão responsável pela formação acadêmica não é também responsável pela fiscalização de profissões regulamentadas, tão pouco o órgão responsável pela fiscalização é responsável pela formação acadêmica.

1.2.4. Os fundamentos metodológicos da pesquisa

Trata-se de um estudo de caso que tem como recorte o IF Baiano, que de acordo com Gil (2006) representa uma metodologia importante explorar fenômenos em seu contexto real, com a capacidade de preservar a integridade da unidade de estudo, possibilidade de descrever o contexto, formular hipóteses ou testar teorias explicando as relações causais inerentes às situações complexas previstas nesses estudos. Ele ainda ressalta que a flexibilidade na metodologia de estudos de caso pode levar a uma riqueza de informações detalhadas e a um aprofundamento do conhecimento, embora também possa trazer o risco de vieses se não houver rigor.

Desse modo, a pesquisa se baseará numa abordagem qualitativa para explorar as complexidades do fenômeno em estudo, nas seguintes condições:

1. Contextualização acadêmico-profissional: a descrição do percurso do educador-pesquisador a partir do seu lugar de fala, possibilita ao (à) leitor(a) uma percepção dos atravessamentos do fenômeno estudado nessa pesquisa ao longo da sua trajetória acadêmico-profissional, portanto, essa pesquisa é uma pesquisa encarnada, pois é uma abordagem metodológica que valoriza o corpo e a experiência pessoal do pesquisa(dor) como elementos centrais na construção do conhecimento, buscando reconhecer a subjetividade do pesquisa(dor), a diversidade de perspectivas e a importância de considerar o contexto social e cultural na produção do conhecimento, desafiando a ideia tradicional de uma pesquisa

objetiva e neutra, defendendo que o conhecimento é sempre situado e influenciado pelas vivências e perspectivas do pesquisador que, segundo Suely Messeder,

Em verdade, no âmbito do pesquisador(a)-encarnado(a), existe o reconhecimento da trajetória biográfica do(a) pesquisador(a) e do tema desenvolvido em suas pesquisas científicas, com foco, sobretudo, na influência dos marcadores sociais fincados em nossas subjetividades corpóreas (Messeder, 2020, p. 47-48).

2. Contextualização histórico e institucional: a análise de documentos como leis, resoluções, projetos pedagógicos, planos e relatórios institucionais permite traçar a evolução da EPTNM no Brasil e no IF Baiano, em especial, sua Diretoria de Graduação e Educação à Distância, ajudando a compreender o contexto em que os(as) bacharéis(las) professores(as) atuam, identificando as políticas que regem a formação de professores(as), o ingresso de bacharéis(las) na docência e a formação pedagógica continuada. Os documentos mostram as diretrizes e normas que orientam a prática docente na EPTNM, como as competências exigidas para atuação dos professores. Isso permite constatar a necessidade dos (das) bacharéis(las) professores(as) terem uma formação pedagógica contínua para se apropriarem dessas diretrizes e como elas influenciam suas práticas pedagógicas, como já asseverava Freire (1996, p. 27) “[...] os órgãos de classe deveriam priorizar o empenho de formação permanente dos quadros do magistério como tarefa altamente política [...]”. A análise documental foi complementada, através de dados coletados, por meio de questionamentos, ainda que, na modalidade virtual, as diversas entidades (CRBio-8ª, CREA, CREMEB, CRMV/BA, CREF13/BA, OAB, APLB-BA, SINASEFE-BA, CNTE, MEC, CNE, MPF e STF), como mostra o Quadro 3 (p. 53) que, na sua maioria, se pronunciaram sobre o fenômeno educacional estudado, fornecendo informações adicionais sobre o contexto legal e normativo que confere ou refuta a atuação de bacharéis(las) professores(as) na EPTNM no IF Baiano. A análise documental contribui também para a triangulação de dados, ou seja, a utilização de diferentes fontes de informação para validar e aprofundar os resultados da pesquisa, pois, ao comparar os dados coletados por meio de diferentes métodos, é possível construir uma compreensão mais completa e consistente do fenômeno em estudo.

3. Análise de conteúdo: a análise dos dados coletados foi realizada por meio da análise de conteúdo, para uma compreensão mais profunda das implicações da falta de formação pedagógica dos (das) bacharéis(las) professores(as) que atuam na EPTNM no IF Baiano, identificando temas recorrentes, categorias e significados presentes nos pareceres de diversos órgãos e entidades, nos documentos legais e institucionais, bem como nos dados coletados no

Portal Nilo Peçanha, que foram organizados em duas categorias: professores bacharéis e professores licenciados por *Campi* do IF Baiano. Assim, essa escolha metodológica é justificada pela sua adequação aos dados textuais e discursivos, a sua capacidade de organizar e interpretar os dados de forma sistemática, organizando-os em tabelas e quadros, utilizados na identificação de padrões e significados de temas e categorias relevantes e seu potencial para a análise crítica dos discursos e documentos, contribuindo para uma compreensão abrangente e aprofundada do fenômeno da atuação dos (das) bacharéis(las) professores(as) na EPTNM no IF Baiano sem a devida formação pedagógica continuada.

A escolha dessa metodologia contrasta com o senso comum que considera que “[...] a educação em geral e, particularmente, a educação profissional se vincula a uma perspectiva de adestramento, acomodação, mesmo que se utilizem noções como de educação polivalente e abstrata” (Frigotto, 2001, p. 80). Portanto, a opção pela pesquisa qualitativa numa perspectiva crítica da realidade se tornou pertinente para abordar as políticas, iniciativas, estratégias e/ou ações institucionais de formação pedagógica na constituição da identidade docente do (da) bacharel(la) professor(a) no contexto da instituição *locus* da pesquisa. Propomo-nos a reflexão sobre o foco dado às políticas e os seus resultados na prática profissional dos (das) bacharéis(las) professores(as), com vista a problematizar o legado histórico imposto a EPT. Para tanto, o nosso estudo se assentou na legislação educacional voltada às prerrogativas do exercício do magistério para a EPTNM no IF Baiano, na formação continuada para professores(as), em especial, os (as) bacharéis(las) professores(as) que nos fez perpassar pelas políticas para a EPT e, conseqüentemente, na sua tradução em políticas de formação continuada para os (as) professores(as) que, por sua vez, estão situadas nos interesses sociais e de classe ou noutras palavras, na realidade e demandas concretas dos IFs, pois como sabemos, essas políticas, muitas vezes, estão idealizadas na concepção e na lógica de produção capitalista, que determinam as regras de acordo com seus interesses. Categorias como exercício do magistério, formação pedagógica de professores(as), qualificação profissional estarão presentes, ainda que implicitamente nas nossas discussões, com o intuito de respaldar a concretude ou não das políticas institucionais. Ressaltamos que as políticas de formação pedagógica permanente precisam se contrapor às condições imperiosas do ‘Deus’ mercado que busca,

[...] conformar um cidadão mínimo, que pensa minimamente e que reaja minimamente. Trata-se de uma formação numa ótica individualista, fragmentária – sequer habilita o cidadão e lhe dê direito a um emprego, a uma profissão, tornando-o apenas um mero “empregável” disponível no mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração (Frigotto, 2001, p.80).

O papel da educação na formação de cidadãos(ãs) conscientes, críticos(as) e capazes de transformar a sociedade é indiscutível, entretanto, é preciso superar a visão individualista e mercantilista da educação e construir um modelo que promova a formação integral do indivíduo, preparando-o para viver em uma sociedade justa e democrática. Esse desafio está vinculado à formação de professore(as) numa perspectiva crítica da realidade, cujos resultados seja o enfrentamento das determinações neoliberais e de conformismo à educação, é primordial para o rompimento da atribuição histórica dada à EPT: a de fornecer mão de obra qualificada para meramente atender as expectativas e interesses do mercado de trabalho.

1.2.5. A análise dos dados de pesquisa

A escolha metodológica para o desenvolvimento da presente pesquisa centrou-se na abordagem quanti-qualitativa, com preponderância da pesquisa qualitativa. Embora alguns teóricos tentem separar as pesquisas qualitativa e quantitativa como se fossem opostos, a combinação das duas metodologias tem se mostrado um caminho bem produtivo para avançar nos estudos sociais, pois segundo Santos (2009, p. 130), “os fenômenos sociais apresentam diversas dimensões e interfaces que requerem a integração de aspectos subjetivos com determinantes estruturais ou contextuais mais abrangentes”. Desse modo, integrar métodos mistos durante as etapas de coleta e análise de dados pode enriquecer a pesquisa, tornando-a mais precisa e instigante. Assim, “o desenho multimétodo, com a combinação de estratégias quali-quantitativa parece ser mais completo e efetivo do que os realizados exclusivamente com uma das duas abordagens” (Santos, 2009, p. 130). Assim, é possível integrar, em um mesmo estudo, pesquisa documental com dados coletados via questionário. No Quadro 04, Santos (2009) compara alguns procedimentos das três metodologias de pesquisa, destacando que a terceira proposta representa uma tentativa de conciliação entre as duas primeiras:

Quadro 04: Comparação de Procedimentos de Diferentes Abordagens

CARACTERÍSTICAS	QUALITATIVO	QUANTITATIVO	QUANTI-QUALITATIVO
Instrumentos de coleta de dados	Entrevista; Observação; Levantamento Bibliográfico e Documental.	Questionário	Concomitante: com um só instrumento quanti-qualitativo; Em sequência: mais de um instrumento utilizado em diversos momentos.
	Roteiro de entrevista com perguntas abertas ou	Questionário padronizado com	Questionário padronizado integrado a

Estrutura do instrumento	sequência de tópicos e subtópicos; Planilha de observação; Guia de termos e forma de compilação.	alternativas de respostas pré-fixadas e algumas perguntas abertas (opcional).	roteiro de entrevista; planilhas de observação; guia de termos e forma de compilação.
Tipo de registro de respostas	Texto narrativo, mídias audiovisuais; fichamentos da pesquisa bibliográfica e documental.	Dicotômicas, escalas e múltipla escolha, transcrição literal de respostas a perguntas abertas.	Integração de técnicas: alternativas de respostas pré-fixadas, texto narrativo, gravação de voz, fotografias ou filmagem e fichamentos.
Forma de processamento dos dados	Arquivos de dados de entrevistas ou documentos; Organização dos dados em temas e categorias; Arquivos de fichas de leitura.	Banco de dados estatístico; Arquivos de fichas de leitura.	Banco de dados estatístico; Arquivo de depoimentos dos entrevistados, arquivo de documentos; Organização dos dados em temas e categorias; Arquivos de fichas de leitura.
Análise e interpretação de dados	Elucidação da estrutura narrativa de textos; Contextualização e interpretação do significado de imagens e sons; Análise de conteúdo de depoimentos e documentos.	Comportamento de variáveis, indicadores e índices: Estatística descritiva ou inferencial; Análise univariada, bivariada ou multivariada; Elaboração de tabelas estatísticas, gráficos e quadros; Testes estatísticos.	Análise integrada de dados quanti-qualitativos; Apresentação de resultados na forma de tabelas, gráficos e quadros, triangulados com trechos de depoimentos dos entrevistados, narrativas e reportagens; Triangulação com documentos textuais e audiovisuais.

Fonte: Santos (2009, p. 150).

No presente estudo, a abordagem quanti-qualitativa se mostrou mais apropriada para cumprirmos as três etapas de coleta de dados que realizamos. Entretanto, os procedimentos metodológicos utilizados para a análise dos dados, guarda mais proximidade com a concepção da abordagem qualitativa. Assim, de perspectiva, predominantemente, qualitativa, a pesquisa em tela “[...] parte também da descrição que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência.” (Trivinos, 1987, p. 129). Portanto, além de identificarmos a existência ou não de políticas, estratégias, iniciativas e/ou ações institucionais destinadas à formação e qualificação pedagógica dos (das) bacharéis(las) professores(as), identificamos também como elas são direcionadas a essa parcela significativa do corpo docente do IF Baiano para subsídio à prática pedagógica. A pesquisa buscou salientar “[...] as causas da existência do fenômeno para explicar a sua origem, as relações, as mudanças e as suas consequências para a vida humana” (Trivinos, 1987, p. 129). Nesse intento, compreender de

que maneira o processo histórico de formação dos professores da educação básica profissional no Brasil, o ingresso de bacharéis(las) professores(as) nos IFs e a ausência de uma política de formação pedagógica permanente no IF Baiano implicam na docência nos cursos de EPTNM no âmbito do Instituto.

Para Frigotto (2002, p. 77) “[...] romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante é, pois, condição necessária para instaurar-se um método dialético de investigação”. Nesta perspectiva, a EPT e, em especial, a EPTNM, que representa a realidade educacional dos IFs, é influenciada, política e ideologicamente, quando da oferta de cursos alinhados aos arranjos produtivos locais, que intencionam à formação de mão de obra para sustentar, impulsionar e/ou subsidiar a lógica do mercado de trabalho.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é historicamente influenciada por diferentes concepções de formação, dentre elas a que defende uma formação voltada para atender aos anseios dos arranjos produtivos, ao modelo de desenvolvimento econômico, implicando em uma formação tecnicista com foco no mercado de trabalho; ou a que almeja uma formação profissional humanista, unitária ou na perspectiva da politecnia, com foco na formação integral do trabalhador (Afonso; Gonzalez, 2016, p. 719).

A presente pesquisa também adotou uma abordagem metodológica mista, combinando a Análise Documental, a Pesquisa Bibliográfica e a entrevista para a coleta e análise de dados. A Análise Documental permitiu examinar criticamente documentos oficiais, como legislações, PDI, RAD e relatórios institucionais, já a Pesquisa Bibliográfica forneceu o suporte teórico necessário para a interpretação dos dados e a contextualização do estudo, enquanto a aplicação do questionário com perguntas abertas, forneceu pareceres importantes e elucidativos de órgãos e entidades acerca de aspectos relevantes presentes nos objetivos específicos. A articulação dessas duas abordagens possibilitou uma compreensão abrangente do tema, considerando tanto o contexto histórico e normativo quanto as perspectivas teóricas relevantes. Para Minayo (2010), o atravessamento de dados abarca diferentes variáveis, possibilitando “combinação e cruzamento de múltiplos pontos de vista” (Minayo, 2010, p. 29). Denzin e Lincoln (2006) destacam que, em se tratando de pesquisas qualitativas, são passíveis a inúmeras estratégias de análise. Lembram ainda que “[...] Os pesquisadores qualitativos utilizam a análise semiótica, a análise da narrativa, do conteúdo, do discurso, de arquivos e a fonêmica e até mesmo as estatísticas, as tabelas, os gráficos e os números” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 20). A combinação, confrontação e contradição dos dados obtidos, possibilitou a síntese da pesquisa, propiciada pela descoberta da realidade das políticas de

formação pedagógica continuada de professores no âmbito do IF Baiano, culminando na “síntese da investigação” (Frigotto, 2002, p. 73).

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO DOCENTE E O EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

2.1. O MAGISTÉRIO NOS SÉCULOS XIX E XX

A história da educação brasileira é marcada por períodos¹³ importantes que compõem as seguintes características, de acordo com Saviani et al. (2006):

a) o primeiro período ocorreu no século XVI, corresponde à pedagogia brasílica, que se iniciou com a chegada dos primeiros jesuítas, em 1549, e se estendeu até 1599, quando entrou em vigor o *ratio studiorum* (Borges, 2019);

b) o segundo período ocorreu no século XVII (1599-1759) e correspondeu à organização dos estudos conforme as regras do *ratio studiorum*, cuja vigência se estendeu até a expulsão dos jesuítas em 1759;

c) o terceiro período ocorreu no século XVIII (1759-1834), século da “pedagogia pombalina”, com a implantação das “aulas régias” que perduraram no Brasil até 1834 (Cardoso, 2004, pp. 180, 187 e 190);

d) o quarto período corresponde ao século XIX (1827-1890), tendo início com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras¹⁴ e se estendeu até 1890 com a implantação dos grupos escolares;

e) o quinto período ocorreu no século XX (1890-2001), com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), completando o ciclo das reformas educativas dos anos 1990 no Brasil.;

f) e, finalmente, o sexto período que corresponde ao século XXI (2001-2024) com a implantação do PNE (2001-2011), a aprovação e a implantação do PNE (2014-2024), a reforma da LDB/1996 pela Lei nº 13.415/2017 e a aprovação da nova Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2024).

Os três últimos períodos descritos são destacados, neste capítulo, que cumpre o objetivo de apresentar uma alusão à história do exercício do magistério na educação brasileira

¹³ O termo período aqui é utilizado para demarcar momentos históricos significativos da educação brasileira, portanto não atende a contagem e lógica cronológica adotada pelos historiadores a partir da categoria século usada para organizar a narrativa historiográfica.

¹⁴ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacao-original-90222-pl.html>. Acesso em: 13 abr. 2024.

entre os séculos XIX e XXI, com ênfase na política de formação de docentes para esse contexto. Em função disso, abordaremos alguns modelos de ensino e a heterogeneidade das instâncias de formação que ajudam a compreender o surgimento, a organização e o desenvolvimento da profissão docente, bem como os impasses e desafios para a regulamentação do exercício do magistério no Brasil.

2.1.1. O magistério no Brasil - Império

Para compreender como a profissão docente foi se estruturando desde o momento em que foi criada, em meados do século XVIII, deve-se salientar que o cenário europeu de formação de professores não correspondeu à trajetória da formação do professor no Brasil, uma vez que a presença de professores leigos, nas escolas brasileiras, principalmente, no ensino das séries iniciais, sinaliza a precarização da profissão docente, praticamente, no seu nascedouro. Essa situação é ressaltada por Azevedo (1961, p. 567), quando afirma que os professores improvisados “[...] mostravam não só uma espessa ignorância das matérias que ensinavam, mas uma ausência absoluta de senso pedagógico”.

De partida, percebe-se que a preocupação e o alinhamento entre a formação acadêmica e o exercício da profissão docente não são, nem de longe, um critério para o exercício do magistério, ainda à época na colônia portuguesa. Aliás, não há, inicialmente, critério e esse “modelo” de ingresso no magistério vai na contramão do que ocorria no Velho Mundo, onde a educação era vista como peça-chave para o processo de civilização e o progresso da sociedade, naquele momento. Assim, modelos de sistemas educacionais foram, gradativamente, pensados e construídos, tendo como base a instrução popular (Vicentini; Lugli, 2009).

Com a chegada da Família Real portuguesa no Brasil, a partir de 1808, as aulas régias começaram a ser ministradas pelos profissionais liberais (bacharéis) – os graduados não licenciados de hoje – formados nas faculdades de Direito, Medicina, Engenharia e Escolas Militares do país, para atender à aristocracia vinda de Portugal. Segundo Ghedin; Maciel (2021, p. 1189), “[...] o sistema de aulas régias deixava muito evidente o privilégio da alta sociedade, uma vez que somente os alunos das camadas mais abastadas teriam a possibilidade de conquistar as circunstâncias imprescindíveis para a continuação dos estudos de ginásio”.

As aulas régias apesar de representarem um avanço em relação ao ensino jesuítico, não conseguiram democratizar o acesso à educação no Brasil Colonial, que continuou sendo um privilégio restrito à elite, contribuindo para perpetuar e aprofundar as desigualdades sociais

existentes e limitando o desenvolvimento do país, aspectos que ainda ressoam no tecido social brasileiro.

No Brasil Colônia, a Coroa Portuguesa não se preocupou em estruturar qualquer modelo de sistema educacional popular por mais de três séculos. Ao negar o acesso à educação formal para a população colonial, por um período tão longo, criou-se um abismo educacional. Tal tragédia configura-se no retrato do Brasil de hoje, com todos os seus problemas e complexidades individuais e coletivas.

A educação popular e o ensino primário ganham importância nos debates políticos com a independência do Brasil, em 7 de setembro de 1822, tendo a nova nação o desafio de organizar-se enquanto Estado, o que implicava a promulgação de uma Constituição própria. Assim, Dom Pedro I convocou, via Decreto Imperial, de 3 de junho de 1823, uma Assembleia Nacional Constituinte e Legislativa, com a tarefa de fixar os parâmetros constitucionais para uma legislação especial sobre a instrução pública que visava a organização de um sistema de escolas públicas a ser implantado em todo território do novo Estado-Nação, a partir da Constituição de 25 de março de 1824, segundo D. Saviani (2006).

Vários projetos ambiciosos foram discutidos para a organização de um modelo de instrução pública para o Brasil Império, dentre eles, podemos destacar o projeto “Memória de Martim Francisco”, que organizava a instrução pública em três graus discutidos na Comissão de Instrução Pública da Assembleia Nacional Constituinte, em 1823, e, depois, com a reabertura do Parlamento em 1826, o projeto de “Januário da Cunha Barbosa”, que pretendia regular todo o arcabouço do ensino distribuído em quatro graus. A Câmara dos Deputados, entretanto, preferiu ater-se a um modesto projeto limitado à escola elementar, o qual resultou na lei de 15 de outubro de 1827, que determinou a criação de “escolas de primeiras letras”, instituindo assim, o ensino elementar no Brasil (Annaes do Parlamento Brasileiro, 1826; 1827).

Curiosamente, a palavra “pedagogias” foi suprimida do artigo 1º da lei das escolas de primeiras letras pelos argumentos mais absurdos possíveis, e não só desse dispositivo, ao longo do texto da lei, nos seus 17 artigos, não aparece o substantivo “pedagogia” ou o adjetivo “pedagógico” (Annaes do Parlamento Brasileiro, 1827). Segundo Machado et al. (2020, p. 298), “A “formação” de pedagogos no Brasil tem uma história recente. O primeiro curso de graduação em Pedagogia no País foi implantado em 1939, autorizado por meio do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que “dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia”.”

O artigo 3º trata da taxação sobre os ordenados (salários) dos professores; o artigo 4º prevê que as escolas seriam de ensino mútuo (monitorial ou lancasteriano); o artigo 8º estipula a boa conduta do candidato como critério importante, para que o professor pudesse ingressar nas escolas de primeiras letras; e o artigo 15 determina que os castigos seriam os praticados pelo método Lancaster. No entanto, essa lei de 15/10/1827, bem como a Constituição de 25/03/1824 foram omissas em relação à qualificação, formação ou experiência no magistério dos professores para atuar e assumir uma cadeira nas escolas de primeiras letras, ou seja, para exercer o magistério (Vicentini; Lugli, 2009).

O método mútuo, empregado pelo Império, por mais de duas décadas, baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. Esses alunos tinham papel decisivo na efetivação desse método pedagógico que, uma vez promovidos a monitores, eram inseridos na função docente. Para Ghedin e Maciel (2021, p. 1189),

Essa iniciativa oportunizava solucionar o impasse da educação no Brasil de uma forma financeiramente ideal para o sistema de governo vigente, com maior rapidez e sem despesas. Não se encontrou em terras brasileiras uma única instituição escolar que preparasse os docentes para as séries iniciais até 1835, sendo que a predominância de docentes leigos, e não ocasionalmente sem provento financeiro, perdurou por quatro séculos.

Essa herança maldita da educação pública brasileira tem impacto decisivo nos indicadores educacionais de hoje, como: o percentual de docentes com curso superior; a adequação da formação docente; e a regularidade do corpo docente (Portal do MEC, 2024). Poderíamos acrescentar ainda outros indicadores, igualmente, preocupantes, como o índice de leitura da população brasileira; a baixa procura por cursos de licenciatura; o baixo número de professores(as) licenciados(as), com especialização, mestrado, doutorado ou com pós-doutorado; e o tempo que se leva para concluir a educação básica, a graduação e a pós-graduação no país.

Esses indicadores demonstram o tamanho dos desafios que a educação brasileira precisa enfrentar e superar, dentre eles, o mais preocupante é o baixo índice de leitura da população, pois reflete, em diversos aspectos, como a dificuldade em compreender textos mais complexos, a menor participação em debates e a menor capacidade de análise crítica, já a baixa remuneração dos professores(as), a desvalorização da profissão e a falta de perspectivas de carreira, podem explicar a falta de interesse pelos cursos de licenciatura o que pode levar à falta de professores(as) em diversas áreas, comprometendo a qualidade do ensino

e o acesso à educação. A falta de professores(as) com pós-graduação é outro problema que afeta a qualidade do ensino, pois a ausência de investimento em programa de pós-graduação para professores(as) e as dificuldades para conciliar trabalho e estudos são alguns dos fatores que contribuem para essa situação. Por fim, o tempo prolongado para concluir os estudos em todos os níveis, associado à falta de recursos financeiros têm como uma das consequências a evasão escolar.

No Segundo Reinado, a partir de 1835, especialmente, no Rio de Janeiro, ocorreu a primeira tentativa de um curso de formação de professores no país. Paralelo ao destaque dado à quantidade absoluta e relativa de professores não habilitados para o exercício do magistério, ocorria a difusão gradativa de instituições de formação de professores para outros estados (Saviani, 2006). Tal iniciativa teve como resultado experiências desastrosas e insuficientes como as seguintes:

A escola Normal de São Paulo era destinada somente aos homens, contando apenas com um único professor, da “Faculdade de Direito”, sem formar mais de 20 anos professores em duas décadas. Nas instituições destinadas às mulheres, trabalhavam as professoras do Seminário das Educandas. A finalidade do governo era valer-se das estudantes no magistério como maneira de solucionar a falta de docentes (Ghedin; Maciel, 2021, p. 1189-1190).

Depreende-se, portanto, que a instrução pública no Brasil caminhou, a passos lentos, na primeira metade do século XIX, devido à insuficiência quantitativa, à falta de qualificação e à parca remuneração paga aos professores, aliado à ineficácia do método lancasteriano, à falta de instalações físicas adequadas à prática do ensino mútuo (não havia escolas públicas ou um sistema público de ensino) e, conseqüentemente, à falta de um serviço de inspeção das escolas, as escolas eram poucas, nas capitais das províncias ou ainda privadas, na casa de um ou outro mais abastado, o que indicava a urgência de uma ampla reforma da instrução pública. Isso ocorre com o Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que aprovou o Regulamento para a Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte (Reforma Couto Ferraz), um documento legal minucioso, composto de Cinco Títulos, que tratavam, segundo Tambara e Arriada, (2005):

- a. “da inspeção dos estabelecimentos públicos e particulares de instrução primária e secundária”;
- b. “da instrução pública primária”;
- c. “da instrução pública secundária”;
- d. do ensino particular primário e secundário”; e

e. “das faltas dos professores e diretores de estabelecimentos públicos e particulares”.

Vale ressaltar que o Título Segundo desse documento se destaca por apresentar, no Capítulo I, os Artigos 12 a 33 que versavam sobre “[...] as condições para o magistério público; as circunstâncias para a nomeação, a demissão e as vantagens dos professores”. Nota-se que, embora esses dispositivos pareçam inaugurar critérios técnicos de formação consolidada em educação para atuação no exercício do magistério brasileiro, ao mencionar sobre as “Condições para o magistério público”, não é isso que se verificava na redação do Art. 12, quando estabelecia: “Só podem exercer o magistério público os cidadãos brasileiros que provarem: 1º Maioridade legal; 2º Moralidade; e 3º Capacidade profissional.” Já o Art. 17 determinava como seria a seleção e a composição da banca examinadora afirmando: “A capacidade profissional prova-se em exame, oral e por escrito, que terá lugar sob a presidência do Inspector Geral e perante dois examinadores nomeados pelo Governo”. Outra questão é que, apesar do texto não deixar de expressar determinada concepção pedagógica as palavras “pedagogia” ou “pedagógico” não aparece ao longo do documento, sendo negligenciadas mais uma vez num texto legal.

A substituição das escolas normais pelos professores adjuntos; substituições nas escolas (Capítulo II, Artigos 34 a 46) são mais um exemplo de precarização do exercício do magistério, promovida pelo próprio Estado, que optou pela implantação de um modelo didático-pedagógico de formação de professores que ocorria a partir de um sistema prático de ensino.

Como último dispositivo engendrado pela política educacional do Império brasileiro, a Reforma Leôncio de Carvalho, instituída através do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, representou uma importante inovação em relação à reforma anterior, ainda que, em alguns aspectos, tenha conservado o que havia no seu texto. Entre as inovações estão a criação de escolas profissionais, o retorno das escolas normais, a presença dos termos pedagogia e pedagógico, respectivamente, no parágrafo 1º do artigo 9º e no inciso 10 do artigo 8º. Segundo Saviani (2006, p. 28), “[...] a institucionalização da escola e da formação de professores foi também um legado do século XIX [...]”.

Sobre as escolas profissionais é importante ressaltar que diversas iniciativas, voltadas para a educação profissional, foram advindas de associações civis ou do Estado (estabelecimentos militares, entidades filantrópicas, Liceus de Artes e Ofícios e escola industrial). Com a criação das Casas de Educandos Artífices, instaladas em dez províncias, entre 1840 e 1865, ampliou-se a formação compulsória da força de trabalho de acordo com Marin, *et al.*, (2019). A educação profissional, no Brasil, tem a sua origem dentro de “[...]”

uma perspectiva assistencialista com o objetivo de amparar os órfãos e desvalidos da sorte” segundo Moura (2007, p. 6). Reforçando esse entendimento da origem do ensino profissional no nosso país, Cunha (2000, p. 69) faz a seguinte observação: “[...] durante o Império, o ensino profissional continuou a ser desvalorizado, contudo, ocorreu uma ampliação da capacitação profissional compulsória, de caráter assistencialista e moralizador, voltada para os pobres e desvalidos da sorte”. De fato, os primeiros esforços para a educação profissional no Brasil estavam ligados a instituições religiosas e assistenciais, que buscavam oferecer aos órfãos e aos mais pobres a oportunidade de aprender um ofício e assim garantir a sua subsistência, por outro lado, a educação profissional também esteve vinculada a interesses econômicos e sociais mais amplos, como a formação de mão de obra para a indústria e a agricultura, consideradas como inferiores às atividades intelectuais e liberais. Assim, essa perspectiva paternalista e moralizante refletia a visão de uma sociedade que buscava, em verdade, controlar e disciplinar as camadas populares e manter seus privilégios.

Seguindo a trajetória do processo histórico da educação no século XIX, após a Proclamação da República, ocorreram dois eventos que têm relação direta com o exercício do magistério: i - a reforma da Escola Normal, em 1890, com a criação da escola-modelo que, para os republicanos paulistas da época, foi imprescindível para a formação dos professores e para a renovação da escola pública; e ii - a Constituição de 1891, que instituiu o sistema federativo de governo e possibilitou a descentralização do ensino e a paridade de sistemas, delegando à União a criação e o controle do ensino superior e o ensino secundário e aos Estados a criação e o controle do ensino primário e o ensino profissional (Saviani, *et al.*, 2006).

A reforma da Escola Normal e a Constituição de 1891 foram marcos importantes na história da educação brasileira, marcando o início de um processo de profissionalização do magistério e de descentralização do ensino que, embora tenha ampliado a autonomia dos estados, também gerou desigualdades regionais na oferta e qualidade da educação. No entanto, é fundamental considerar as limitações e desafios desse período, bem como as influências pedagógicas externas (França e Alemanha) e as questões sociais que moldaram a educação brasileira no século XIX.

Podemos afirmar que, desde os tempos coloniais até meados do Período Imperial, a formação para o exercício do magistério não teve nada de específico tanto para aqueles que iriam atuar na instrução pública ou para aqueles que iriam atuar nas escolas profissionais. No entanto, no final do século XIX, a valorização social do professor e o início da profissionalização do magistério primário constituíram dois aspectos significativos das

transformações educacionais, sobretudo, no Estado de São Paulo. A importância dada à educação popular, nesse período, segundo Saviani *et al.* (2006, p. 70),

Propiciou a constituição de representações sobre a profissão docente nas quais o professor passou a ser responsabilizado pela formação do povo, o elemento reformador da sociedade, o portador de uma nobre missão cívica e patriótica. Era pelo professor que se poderia reformar a escola e levá-la a realizar as grandes finalidades da educação pública.

Assim, nascia, sobre a desolada figura do professor leigo da época Imperial – combalido, sujeito da palmatória e do decoreba, vítima do abandono estatal –, a figura enaltecida dos guardiões da instrução pública, heróis anônimos da República, profissionais de sólida competência, conscientes da sua função, formados pela escola normal.

2.1.2. A docência na virada do século XIX e as suas repercussões na educação brasileira no século XX

As últimas décadas do século XIX foram marcadas por acontecimentos que afetariam para sempre a sociedade brasileira, como a Abolição da escravatura (13/05/1888), a Proclamação da República (15/11/1889) e a promulgação da terceira Constituição Federal (24/02/1891). No entanto, esses eventos sociais, históricos e políticos não trouxeram resultados qualitativos, tão pouco expressivos para o exercício do magistério do país, que apresentassem solução para o analfabetismo, em grande escala, uma vez que, com o aumento populacional, aumentava-se a quantidade de sujeitos iletrados, que as várias reformas do ensino público, entronizadas no século XIX, não deram conta de resolver, pois o investimento na educação era parco e a qualificação docente era insuficiente e duvidosa.

Na tentativa de minimizar essa realidade, mais uma reforma foi realizada, em 1890, ocorrendo a integralização do ensino primário às escolas de 2º grau, passando esse ensino a corresponder a dois cursos: o preliminar e o complementar. Assim, o Decreto nº 144-B, de 30/12/1892, considerou a formação em serviço dos professores públicos, tendo em vista o número de professores leigos e as deficiências da formação docente predominantes, na época, e a necessidade de renovar o ensino (Saviani, *et al.*, 2006).

Antes da virada do século, mais uma proposta para a melhoria da qualidade da educação pública foi implementada. Com isso, o sucesso da escola renovada estava voltado para os novos professores formados de acordo com as concepções educacionais modernas e com os valores republicanos. O magistério deixava de ser uma desventura e tornava-se uma

profissão digna, edificante e reconhecida pela sociedade, graças ao grupo escolar que se consolidou na estrutura do ensino imprimindo racionalidade a esse modelo educacional (Saviani, *et al.*, 2006). O grupo escolar contribuiu para a reafirmação desse *status*, constituindo-se em um campo de trabalho e de produção de identidades profissionais. Para ilustrar esse entendimento sobre identidade profissional Brzezinski afirma:

A identidade construída pode ser pessoal ou coletiva. A primeira é configurada pela história e experiência pessoal e implica um sentimento de unidade, originalidade e continuidade, enquanto que a segunda é uma construção social que se processa no interior dos grupos e das categorias que estruturam a sociedade e que conferem à pessoa um papel e um status social. A identidade profissional configura-se como uma identidade coletiva (Brzezinski, 2002, p. 8).

Isso significa que, ao assumir uma determinada profissão, o indivíduo incorpora valores, normas e comportamentos compartilhados por outros profissionais da mesma área. A identidade profissional, portanto, se sobrepõe, em certa medida, à identidade individual, uma vez que o indivíduo passa a se identificar com um grupo social mais amplo que é importante na construção da identidade profissional.

Os primeiros governos do estado republicano, em São Paulo, investiram na formação dos (das) professores(as) e na valorização do magistério através da reforma da escola normal e da concessão de melhores salários aos(as) professores(as) (Gallego, 2003). Entretanto, o problema da necessidade de formação rápida de professores(as) para as escolas preliminares era uma realidade. Para solucionar esse problema, o governo passou a utilizar as escolas complementares que correspondiam ao segundo grau do curso primário para formação dos (das) professores(as), estabelecendo uma dualidade no sistema de formação do magistério, a escola normal com ensino superior e as escolas complementares com ensino acima do elementar (Tanuri, 2000).

Essa dualidade levou ao surgimento de uma nova categoria docente: além dos (das) professores(as), sem formação específica (os (as) leigos(as)), dos mestres-escolas remanescentes do Império e dos professores normalistas, havia os (as) professores(as) complementaristas. De acordo com Tanuri (1979), de 1890 a 1911, a escola normal formou 1.186 professores, em contraste, no mesmo período (1898 a 1911), as escolas complementares formaram 2.382 professores(as). Efetivamente, as escolas complementares tornaram-se as maiores responsáveis pela formação dos professores primários. Dessa forma, os (as) professores(as) complementaristas correspondiam à maior parcela de profissionais em exercício do magistério nas escolas públicas do Estado de São Paulo no início do século XX.

Os detalhes do quantitativo de professores(as) por categoria docente são expressos no estudo de Tanuri (1979, p. 116),

De fato, em 1910, nas 1.175 escolas isoladas provindas no estado de São Paulo, 209 professores eram normalistas, 779 complementaristas, 24 adjuntos de concurso, 143 intermédias e 20 leigos. Em 1912, considerando todo o pessoal docente nas escolas públicas, 998 eram normalistas, 1.702 complementaristas, 96 normalistas primários, 59 adjuntos de concurso e 171 intermediários.

Esses números indicam que o nível de formação do magistério primário elevou-se, consideravelmente, na primeira década do século XX, em São Paulo, em comparação com a situação do ensino público no início da República, quando predominavam os(as) professores(as) leigos(as). De acordo com Saviani *et al.* (2006, p. 73), “[...] a formação passou a ser o critério fundamental para o ingresso na carreira. Além dela, dois outros critérios condicionaram o recrutamento no magistério primário: a competência legitimada através de concursos e a interferência política”. Esse último critério, no entanto, se sobressaiu em relação aos outros dois, pois o critério para acesso e ascensão na carreira não era a competência profissional certificada pelo concurso, e sim a indicação e o privilégio político e pessoal. Isso demonstra o jogo de interesses e privilégios, ao qual foram submetidos os profissionais do ensino primário à época (Saviani *et al.*, 2006).

Essa nova forma de preparação de professores(as) primários(as), adotada no ensino público de São Paulo, “[...] apenas um pouco mais teórica do que o antigo sistema de professores(as) adjuntos(as)” (Vicentini e Lugli, 2009, p. 40), também foi adotada por vários estados brasileiros no decorrer da década de 1920. Contudo, a partir de 1930, a Escola Normal passou a exigir a conclusão do secundário fundamental como condição de entrada.

Com a Revolução de 1930, a Associação Brasileira de Educação (ABE) sinalizou, através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em março de 1932, sobre a necessidade do Brasil de se ter um sistema nacional de ensino, ao invés de muitos sistemas estaduais, se consolidando como um importante legado, para que fosse possível, entre outras situações, pensar e implementar uma política nacional de educação, influenciando no texto da Constituição de 1934, que previa a competência da União para fixar o plano nacional de educação (Xavier, 2002).

Com a criação, em 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública, foram elaborados e publicados seis decretos, sendo que um deles (Decreto nº 19.850, de 11/04/1931) criou o Conselho Nacional de Educação. Os outros cinco destinaram-se, praticamente, à organização de várias modalidades de ensino, mas chama a atenção o Decreto nº 20.158, de

30/06/1931, que determinava a organização do ensino comercial dotado de uma estrutura orgânica de caráter obrigatório em todo o país. Além disso, regulamentou a profissão de contador, mas nenhum desses decretos fez qualquer menção à adequada formação do (da) professor(a) para exercer a sua atividade profissional ou mesmo sobre a regulamentação da profissão de professor(a) para o exercício do magistério (Saviani, 2014).

Outro aspecto relevante que emergiu, na década de 1930, foi a questão da formação de professores(as), uma vez que a formação de professores(as) primários(as) havia sido, de alguma forma, resolvida com a criação das escolas normais, porém havia um outro problema relativo à qualificação dos docentes do ensino secundário (Saviani, 2014). Para solucionar esse novo problema, foi proposto criar uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, considerando que “[...] o ensino no Brasil é um ensino sem professores, isto é, em que os professores criam a si mesmos, e toda a cultura é puramente autodidática” (Campos, 2000, p. 127). Dessa forma, essa Faculdade não poderia ser apenas um “[...] órgão de alta cultura ou de ciência pura e desinteressada”, mas “[...] antes de tudo e eminentemente, um Instituto de Educação” (Campos, 2000, p. 128), cuja função principal seria a formação de professores(as) para o ensino normal e secundário. Infelizmente, essa nova Faculdade, prevista pelo ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, não chegou a ser instalada. No seu lugar, através do Decreto nº 1.190, de abril de 1939, por iniciativa do ministro da Educação Gustavo Capanema, criou-se a Faculdade Nacional de Filosofia, estruturada em cinco seções: Filosofia, Ciências, Letras, Pedagogia e Didática, passando a ser modelo para as demais Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras instaladas no país. Assim, com a regulamentação, decorrente do Decreto nº 1.190/1939, todos os cursos dessas Faculdades se organizaram em duas modalidades: o bacharelado e a licenciatura (Saviani, 2014). O curso de pedagogia, por exemplo, conforme Saviani (2014, p. 36),

Foi definido como um curso de bacharelado ao lado de todos os outros cursos das demais seções da faculdade. O diploma de licenciatura seria obtido por meio do curso de didática, com duração de um ano, acrescentado ao curso de bacharelado, o que deu origem ao famoso esquema conhecido como “3+1”, que foi flexibilizado a partir de 1962.

Embora tenham ocorrido algumas mudanças e várias contestações, a base organizacional da formação, em nível superior, dos profissionais da educação, aí inseridos os (as) professores(as) e os (as) pedagogos(as), que decorreu dessa estrutura implantada em 1939, têm repercussões até os dias de hoje, representando mais um legado deixado pelo século XX. Da mesma forma, a lógica de sistema de formação rápida que ocorria com os

complementaristas, se replica nos dias de hoje, com os (as) professores(as) que obtêm sua formação de modo aligeirado, simplório e precarizado, a partir de cursos de formação para professores(as) leigos(as) e de licenciaturas na modalidade Ensino a Distância – EaD que, de acordo com os dados mais recentes do Censo da Educação Superior, 2023, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), indicam que 67% dos estudantes de cursos de licenciatura estudaram nessa modalidade. Ambos os sistemas, de formação rápida, compartilham uma lógica que prioriza a rapidez e a simplificação da formação, em detrimento da profundidade, da qualidade do ensino e da formação pedagógica dos (das) professores(as). Já os normalistas equivaleriam aos cursos presenciais de licenciatura plena.

Com mais de dois séculos de reformas, projetos, planos e programas, que resultassem em educação pública de qualidade, a velocidade de formação de professores(as), sem comprometer as suas habilidades e competências pedagógicas. Ainda hoje é um grande desafio para a educação brasileira, pois a tensão entre a necessidade de formar muitos(as) professores(as) e a manutenção da qualidade da formação inicial e continuada desses profissionais, indica a complexidade do problema e a necessidade de abordagens mais profundas e estruturais, que garantam o equilíbrio entre a quantidade de professores(as) formados(as) e o desenvolvimento das habilidades e competências pedagógicas necessárias para um ensino de qualidade. A superação desse desafio requer a adoção de políticas públicas eficazes, a valorização da profissão docente e a implementação de práticas inovadoras na formação inicial e continuada.

Em julho de 1934, Gustavo Capanema assumiu o Ministério da Educação, dando sequência ao processo de reforma educacional, realizando mudanças no ensino superior, nos anos de 1930 e, a partir de 1942, nos demais níveis de ensino, através das “leis orgânicas do ensino”, que ficaram conhecidas como reforma Capanema. Tais reformas englobaram os ensinos industrial e secundário (1942), comercial (1943), normal, primário e agrícola (1946), complementados pela criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI (1942) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) (1946).

Por essas reformas, o ensino médio ficou organizado, verticalmente, em dois ciclos, o ginasial, com a duração de quatro anos, e o colegial, com duração de três anos, horizontalmente, nos ramos secundário e técnico-profissional. Esse último ramo subdividiu-se em industrial, comercial e agrícola, além do normal, que mantinha interface com o secundário (Saviani, 2014).

O propósito de colocar o ensino primário, secundário, técnico-profissional e superior já se vislumbrava com a Constituição do Estado Novo, promulgada em 10 de novembro de 1937, que, no artigo 15, inciso IX, estabeleceu, como competência privativa da União, “[...] fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude”. No entanto, para promover a organização nacional para a formação de professores(as), foi sancionado o Decreto-Lei nº 8.530, de 02/01/1946, que correspondia à lei orgânica do ensino normal, que também assegurava regular essa formação articulada com os demais tipos e níveis de ensino. Essa legislação foi fortalecida com a promulgação da Constituição Federal, em 18 de setembro de 1946, que definiu como privativa da União a competência para “[...] fixar as diretrizes e bases da educação nacional [...]”, o que permitiu uma ordenação unificada da educação nacional.

É importante compreender que essa centralização da organização do ensino normal, permitiu que os diplomas dos (das) professores(as) primários(as) passassem a ter validade nacional, embora ainda, em meados da década de 1960, vários Estados só aceitassem para ingresso na rede oficial de ensino os diplomados em seus próprios estabelecimentos. A lei orgânica do ensino normal estabeleceu, no que se refere à estrutura geral da formação de professores(as), que o curso ficaria dividido em dois ciclos: o primeiro, com 4 anos, formaria regentes para o ensino primário em instituições denominadas escolas normais regionais e o segundo, de três anos, formaria o (a) professor(a) primário(a) nas escolas normais e nos institutos de educação.

Essa lei orgânica ainda assemelhou a organização e duração do curso normal às do curso secundário, que era constituído de um primeiro ciclo com 4 anos (ginasial, com destinação acadêmica, sem formação profissional) e de um segundo ciclo, com 3 anos (o colegial, que se dividia em clássico e científico). A lei previu também melhorias com relação ao curso complementar: as escolas normais regionais deveriam possuir duas escolas isoladas anexas, para a realização do último ano de prática profissional. Apesar dessas intervenções legais, em nível nacional, a situação da formação dos(as) professores(as) já atuantes não apresentou mudanças significativas, notadamente, devido ao limite de idade que foi imposto para a matrícula no ensino normal, de 25 anos, o que impediu um número considerável de professores(as) leigos(as) de obter o diploma para o exercício do magistério (Vicentini; Lugli, 2009).

Um terceiro nível de formação de professores(as) também foi estabelecido por essa lei orgânica do ensino normal para todo o país, o dos Institutos de Educação. Entretanto, já

existia esse nível de formação de professores(as) nos Estados de São Paulo, Minas Gerais e Bahia. Esses Institutos de Educação, apesar de oferecer formação pedagógica aos (às) professores(as) de nível secundário (ginasial e colegial), após 1946, deveriam ofertar também cursos de especialização para professores(as) nas áreas de educação especial, educação pré-primária, desenho e artes aplicadas, música e canto, além de formar os (as) professores(as) do ensino complementar primário e do ensino supletivo. A formação oferecida pelos Institutos de Educação era num nível mais elevado do que o do curso normal. Assim, a legislação determinou que os (as) professores(as) deveriam ter, preferencialmente, formação em nível superior, ou seja, havia professores(as) também nesse nível que eram autodidatas ou oriundos das escolas normais (Tanuri, 2000).

As mudanças nos percursos de formação de professores(as), previstas pela lei orgânica de 1946, definiram como caminhos possíveis no sistema escolar: o (a) candidato(a) à docência, após o primário regular, pudesse fazer o primeiro ciclo do ensino normal (de 4 anos) e tornar-se um(a) professor(a) regente. Caso decidisse voltar a estudar, antes dos 25 anos, poderia matricular-se na escola normal secundária e obter o diploma de professor(a) do ensino primário. Esses professores(as), após 3 anos de exercício do magistério, poderiam fazer cursos de especialização no Instituto de Educação para se tornarem diretores de grupo escolar, inspetores do ensino e orientadores escolares.

Cursar o ensino normal não dava acesso a todos os cursos do ensino superior, apenas aqueles que estivessem vinculados com o tipo de formação oferecido, notadamente, o de pedagogia (criado em 1939). Com as leis de equivalência, implementadas nos anos de 1950 e 1952, todos(as) os (as) egressos(as) de cursos, de nível médio, puderam cursar qualquer curso de nível superior, desde que fizessem um curso de complementação do ensino secundário. Vale ressaltar que, durante as décadas de 1950 e 1960, a área de educação passou a ser reconhecida, de fato como um espaço que exigia um conhecimento especializado e formação longa, o que representou um passo importante no processo de profissionalização docente. Isso foi reforçado com a LDB de 1961, pois a lei orgânica do ensino normal deixou de ser a legislação organizadora do sistema de ensino e a necessidade da equivalência deixou de existir (Ribeiro, 2000).

Entre tantos fatores que impactaram o processo de profissionalização docente, podemos citar o crescimento acelerado do ensino normal, durante a década de 1950, pois os critérios, com os quais se concediam equiparações para os cursos particulares e públicos de formação de professores(as), caracterizava-se pela baixa exigência com relação à qualidade do ensino, combinados com o controle ineficaz por parte do poder público, resultando em

efeitos desastrosos com relação à devida formação dos (das) professores(as) primários(as). Isso agravou com a criação dos cursos normais noturnos, pois, embora ampliasse o acesso à formação, contribuiu para a precarização da qualidade do ensino. A carga horária reduzida, a dificuldade de conciliar trabalho e estudo e a menor dedicação dos estudantes a esses cursos podem ter comprometido a formação dos(as) professores(as) que os concluíam.

Durante a década de 1960, o Estado de São Paulo apresentava excesso de professoras(res) primárias(os) normalistas(os), enquanto, em outros Estados, havia falta de pessoal habilitado (Tanuri, 2000). Deve-se considerar aqui que a distribuição de recursos e investimentos em educação era desigual entre os Estados brasileiros, o que afetava diretamente a oferta de cursos de formação de professores e as condições de trabalho dos docentes, além do governo paulista, na época, ter implementado políticas que valorizavam a profissão docente, oferecendo melhores salários e condições de trabalho. Isso, por sua vez, atraiu ainda mais candidatos(as) para os cursos de formação de professores(as), que vislumbravam no ensino primário uma possibilidade de ascensão social.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que foi promulgada em 20/12/1961 (Lei nº 4.024/1961), manteve, mas, com flexibilização, a organização do ensino decorrente da reforma Capanema e do conjunto de leis orgânicas do ensino decretadas, entre 1942 e 1946. Entretanto, no que se refere à formação de professores(as), a LDB/1961 apresentou a seguinte determinação, no artigo 59: “A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica”. Esse artigo foi decisivo para que a educação superior fosse marcada por uma abordagem tradicional, com forte ênfase nas humanidades. Também estava conectado a um Brasil que vivenciava um período de industrialização acelerada, demandando profissionais técnicos para atender às necessidades do mercado de trabalho. No entanto, a formação de professores(as) era vista como um processo de transmissão de conhecimentos, com pouca valorização da prática pedagógica e da pesquisa. Esse dispositivo legal representa um marco histórico na legislação educacional brasileira, refletindo as demandas e as concepções de educação de sua época.

Além dessa previsão, o artigo 61 estabelecia: “O magistério nos estabelecimentos de ensino médio só poderá ser exercido por professores registrados no órgão competente”. Ao estabelecer uma exigência clara e objetiva para o exercício do magistério no ensino médio, a partir da obrigatoriedade de registro no órgão competente, essa disposição legal buscava garantir a qualificação dos profissionais da educação e, conseqüentemente, a qualidade do

ensino oferecido aos estudantes. Um efeito prático dessa medida foi elevar o status da profissão docente, conferindo-lhe um caráter mais técnico e especializado, uma vez que o registro funcionava como um atestado da formação e da competência do (da) professor(a), assegurando que apenas profissionais habilitados estivessem em sala de aula.

Mais uma vez, o “[...] Estado procura aperfeiçoar a regulamentação do ingresso, da seleção e do exercício do magistério, de modo geral, desobrigando-se do estímulo à formação qualificada e do estabelecimento de princípios organizadores de planos de carreira” (Brzezinski 2002, p. 11). É preciso admitir que a exigência do registro não garante, por si só, a atualização contínua dos conhecimentos e das práticas pedagógicas dos (das) professores(as). É fundamental que haja políticas públicas que incentivem a formação pedagógica continuada e a pesquisa na área da educação. A discussão sobre o registro profissional docente deve ser acompanhada de um debate mais amplo sobre a valorização da carreira docente, a garantia da qualidade do ensino e a democratização do acesso à educação.

Esse comportamento estatal, que capturou o profissionalismo docente, agudizou-se, sob a égide do regime militar implantado, devido a um Golpe de Estado, em 1964, a partir de diversas iniciativas como:

a. a assinatura dos acordos entre o Ministério da Educação do Brasil e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (MEC-Usaid)¹⁵, que estabelecia mecanismos de cooperação para reformular aspectos específicos do ensino brasileiro;

b. a reforma do ensino superior pela Lei n° 5.540/1968, que implantou um modelo inadequado de formação de professores(as);

c. a LDB/1971 (Lei n° 5.692/1971), que alterou os dispositivos da LDB/1961 correspondentes às bases da educação consubstanciadas na estrutura do ensino primário, médio e superior, entre outras iniciativas desastrosas para a educação brasileira e para o profissionalismo docente que ecoam até os dias de hoje.

A LDB/1971 reformulou os ensinos de primeiro grau em oito anos (antigos primário: da 1ª à 4ª séries e ginásio: da 5ª à 8ª séries) e de segundo grau em três anos (colegial: do 1º ao 3º ano), imprimindo um caráter tecnicista à educação, transformando o segundo grau em ensino profissionalizante. Isso resultou, no fim do ensino normal primário e complementar, que ainda existia como alternativa para a formação de professores(as) em muitos Estados brasileiros e na equiparação da escola normal – que passou a se chamar habilitação para o magistério – aos demais cursos de nível médio, em termos de estrutura de ensino. Essas

¹⁵ Disponível em: < <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/12411/6868>>. Acesso em: 13 abr. 2024.

transformações funcionaram para desestruturar a qualificação profissional dos docentes das primeiras séries do 1º grau, uma vez que, ao incorporar a formação para o magistério a uma estrutura de ensino de 2º grau, essa medida reduziu, consideravelmente, o espaço das disciplinas específicas (Gatti, 1997). Dessa forma, “[...] a desvalorização do professor do ensino fundamental foi acentuada com a LDB/1971, que descaracterizou o *locus* tradicional de formação – a Escola Normal” (Brzezinski 2002, p. 13). Essa mudança impactou diretamente a formação dos (das) professores(as), que passou a ter uma formação mais técnica e menos generalista. A Escola Normal que, tradicionalmente, era responsável pela formação de professores(as) do ensino fundamental, perdeu seu papel central. A nova lei priorizou a formação profissionalizante, desvalorizando a formação pedagógica e os conhecimentos específicos da área da educação. Essa mudança contribuiu para a desvalorização da profissão docente, uma vez que a formação dos (das) professores(as) passou a ser vista como menos importante e menos qualificada. Além disso, a ênfase na profissionalização gerou uma fragmentação da formação, dificultando a construção de uma identidade profissional sólida.

Estabeleceram-se, com isso, várias modalidades de estudo aceitável para o exercício do magistério no primeiro grau, sendo a escolarização mínima requerida a habilitação específica para o magistério (curso de 3 anos em nível de segundo grau). Também poderiam ensinar da 1ª a 8ª séries professores(as) que possuíssem habilitação específica obtida em curso de grau superior, como pode ser explicitada no Art. 30 da referida LDB:

Art. 30. Exigir-se-á como **formação mínima** para o **exercício do magistério**: *a)* no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; *b)* no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; *c)* **em todo o ensino de 1º e 2º graus**¹⁶, **habilitação específica** obtida em **curso superior de graduação** correspondente a **licenciatura plena** (Brasil, 1971, grifo nosso).

Os (As) professores(as) que possuem a licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração, estão qualificados com a licenciatura curta, assim, a redação dada ao *caput*¹⁷ do Art. 30 coloca as alíneas “a)”, “b)” e “c)” separam os professores e suas qualificações em seus estratos de atuação. Para reforçar o entendimento dado à alínea “b)” do Art. 30 da LDB/1971, o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 895/1971 legalizou o modelo de licenciatura curta em instituição de ensino superior (IPES).

¹⁶ A partir da edição da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (LDB/1971), ocorreu a modificação da denominação de 1º e 2º graus para, respectivamente, ensino fundamental e ensino médio.

¹⁷ Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/legislacao-e-publicacoes/glossario-tecnica-legislativa/-/TecnicaLegislativa/termo/caput#:~:text=Parte%20inicial%20do%20artigo%20que,expressos%20por%20meio%20de%20par%C3%A1grafos>>. Acesso em: 13 abr. 2024.

Outra questão constatada na LDB/1971 pode ser vista no Art. 40: “Será condição para exercício de magistério ou especialidade pedagógica o registro profissional, em órgão do Ministério da Educação e Cultura, dos titulares sujeitos à formação de grau superior”. Em uma mesma lei, exigia-se a plenificação da licenciatura para o exercício do magistério no 2º grau, portanto, a mesma condição prevista para atuar no que conhecemos hoje como ensino médio, além da obrigatoriedade de registro profissional em órgão competente.

Cheguei a ter uma carteira dessas, válida em todo o território nacional, expedida pela Delegacia do Ministério da Educação e do Desporto na Bahia (DEMEC-BA) que me habilitava a lecionar como professor no 1º grau (Ciências Físicas/Biológicas e Matemática) e no 2º grau (Biologia). Esse Registro Profissional foi concedido conforme Portaria nº 399-89, em 25 de março de 1998. Nesse quesito as duas Leis (LDB/1961 e LDB/1971) se equiparam, pois em ambas existia essa previsão legal como requisito para lecionar, ou seja, possuir o registro profissional, entretanto, o avanço é percebido na segunda LDB, pois traz a exigência da licenciatura plena para o exercício do magistério no 2º grau (atual ensino médio). Portanto, os artigos 30 e 40 da LDB/1971 editada em pleno regime militar, nesse ponto, contribuiu para a profissionalização do exercício do magistério. Entretanto, essa mesma legislação apresentava contradições, pois possibilitava que docentes com habilitação específica de grau superior (bacharéis(las) em letras, história, matemática etc.), bem como licenciatura plena em áreas específicas, pudessem trabalhar em todas as séries do ensino de primeiro e segundo graus. E mais,

[...] caso não estivesse disponíveis professores com essas formações para ocuparem os postos disponíveis nas escolas, seria possível contratar egressos do curso de magistério que tivessem feito ainda um ano de curso em instituição de ensino superior para lecionarem até a sexta série do ensino de primeiro grau. Também os professores portadores de diploma de *licenciatura curta*¹⁸ poderiam, tendo realizado estudos adicionais, atuar até a segunda série do segundo grau (Vicentini; Lugli, 2009, p. 50-51, grifo e referência nossas).

As possibilidades de formação diferenciada, inclusive a partir de estudos adicionais, eram amplas, no sentido de garantir oferta de professores com algum nível de qualificação para o exercício do magistério em todo o país. Isso torna evidente a precariedade da formação dos (das) professores(as), que, inclusive, por mais absurdo que seja, estava prevista na LDB/1971 de três outras maneiras:

¹⁸ A Licenciatura Curta foi implantada a partir de 1965, como uma solução de emergência para garantir o preparo de docentes para o sistema de ensino em expansão e somente deixou de existir com a LDB nº 9.394/1996 (Vicentini; Lugli, 2009, p. 51).

i) Art. 77. “Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário: [...]”;

ii) Parágrafo único: “Onde e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar: [...]”; e

iii) Art. 78. “Quando a oferta de professores licenciados não bastar para atender às necessidades do ensino, os profissionais diplomados em outros cursos de nível superior poderão ser registrados no Ministério da Educação e Cultura [...]”.

Constar em uma lei infraconstitucional normatizadora da educação, pois, da regulamentação do ensino no país, a possibilidade de o exercício do magistério ocorrer “em caráter suplementar e a título precário” foi legalizar a crise de formação de professores(as) à época. As consequências dessa ação legal repercutem e impactam até hoje a profissionalização, a identidade e a autonomia docente. Abrir o espaço para a contratação de professores(as) em condições precárias, sem direitos trabalhistas e com contratos temporários, por iniciativa legal, produz insegurança no emprego, e as péssimas condições de trabalho impactam a identidade docente, gerando um sentimento de desvalorização e fragilidade profissional. As consequências da legalização da precariedade no magistério não se limitam ao passado, atualmente, ainda enfrentamos desafios relacionados à valorização da profissão docente, à estabilidade no emprego e à garantia de condições de trabalho dignas para todos(as) os (as) professores(as). Para Nadai também há outras razões como

A formação pretendia, em carga horária reduzida com relação à licenciatura regular, preparar professores polivalentes em áreas com “alguma proximidade”, como, por exemplo, a matemática e a biologia. Estes cursos foram mais numerosos no interior dos estados, em faculdades particulares e ofereceram uma preparação para o magistério avaliada de modo geral como precária, devido à falta de estrutura mínima da maior parte das instituições que a ofereciam, à pouca disponibilidade de tempo dos alunos para o estudo, uma vez que eram trabalhadores, à baixa qualificação do corpo docente e à fragmentação do currículo, que apresentava conteúdos insuficientes, tanto na parte de formação geral como na especificamente pedagógica (Nadai, 1991 apud Vicentini; Lugli, 2009, p.51).

Esse cenário, denunciado pela professora e pesquisadora Elza Nadai, revela mais uma faceta da estrutura estatal montada, contribuindo para a precarização da formação docente em todo território brasileiro, sem qualquer compromisso com o rigor e a qualidade que devem estar presentes no currículo, na carga horária, no corpo docente formador, nas condições estruturais, didáticas e pedagógicas, para que resultasse em uma possível consolidação da

formação dessa profissão com o mínimo de unicidade, respeito e decência, como ocorre em outras profissões.

Numa tentativa de mudar essa lamentável realidade, revitalizar e adequar a formação de professores(as) em nível de segundo grau, adequando-a às novas realidades educacionais, o Ministério da Educação e Cultura propôs, em 1982, o projeto dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) que visavam, dentre outras situações, melhorar as condições das escolas de formação de professores(as), criando os meios adequados para formar devidamente os (as) novos(as) professores(as) em nível médio, que atuariam no ensino pré-escolar e nas séries iniciais. As avaliações obtidas, a partir dos resultados dessa iniciativa, foram positivas, configurando-se nas taxas significativas de aprovação e de baixos índices de evasão, de acordo com os dados da Secretaria do Ensino do Estado de São Paulo (Silveira, 1996).

Sem sombra de dúvidas, essa iniciativa representou um projeto diferenciado de política de formação de professores(as). No entanto, a partir de meados da década de 1980, o MEC interrompeu o projeto, principalmente, por não ser um Projeto de Estado, mas de governo e pela descontinuidade administrativa do MEC, devido à passagem de cinco ministros da educação, entre 1985 e 1989. Mesmo assim, alguns Estados deram seguimento a esse projeto de formação de professores(as), garantindo, eles próprios, o financiamento necessário.

Com o fim da ditadura militar, portanto, com a redemocratização que culminou na promulgação da Constituição Federal de 1988, vislumbrou-se uma nova perspectiva para a estruturação da educação brasileira, bem como para o processo de formação de professores(as) que atendessem tanto aos anseios históricos da categoria docente quanto à realidade educacional que se apresentava. Vicentini e Lugli (2009, p. 53), no entanto, lembram um dado importante com o advento da LDB/1996, onde

[...] os cursos em nível secundário de habilitação ao magistério também não se encontram extintos no país e, após a LDB de 1996, voltaram a se chamar Cursos Normais. Essa lei incentivou e deu preferência clara à formação docente em nível superior para todas as modalidades do ensino escolar.

Diante das concepções de educação, na década de 1990, a formação de professores(as) assumiu uma posição de destaque ainda não vista nos períodos anteriores, ensejando discussões em vários fóruns, compostos por estudantes, docentes e órgãos governamentais, que estruturaram os debates para a redação da nova LDB, que indicou, como mudanças, no

que se refere à formação de professores(as) e à prioridade dos cursos de nível superior para a formação dos (das) professores(as) em todo o sistema de ensino (Silva, 2003). Na visão de Brzezinski (2002, p. 13),

[...] Esperava-se que a nova LDB viesse reforçar a necessidade de ultrapassar o modelo imposto pela reforma universitária do governo militar. No entanto, a Lei nº 9.394/96 e a legislação dela decorrente vêm provocando ainda maior desqualificação na formação inicial dos profissionais da educação, propondo a transferência da sua formação da universidade para instituições de ensino superior, nas quais a articulação entre ensino e pesquisa não precisa ser respeitada. A legislação permite interpretar equivocadamente que o professor é um profissional da prática, como se esta requeresse apenas transmissão de conteúdos e não produção de saberes por meio de severo processo de investigação.

Com a LDB/1996, a licenciatura curta deixa de existir e passou a ser regulamentada pela Resolução CNE/CES nº 2, de 19/05/1999, que dispôs sobre “[...] a plenificação de licenciaturas curtas por faculdades e faculdades integradas do sistema federal de ensino”. Apesar dessa lei, os (as) professores(as) já formados pela licenciatura curta, quando ainda permitido, conseguiam exercer a função de professor(a) na educação básica.

Para atender a formação almejada para os (as) professores(as) da educação básica, a LDB/1996 articulou-se com a CF/1988, no inciso XIII, do Art. 5º “[...] é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer [...]”, e no inciso I, do Art. 37 “[...] os cargos, empregos e funções públicas são acessíveis aos brasileiros que preencham os requisitos estabelecidos em lei, [...]”, com a redação apontada no Art. 62 da LDB/1996, que indica a seguinte prerrogativa legal para atuação no exercício do magistério na educação básica:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996, grifo nosso).

Com a LDB/1996, criou-se, portanto, mais uma vez, uma condição clara de formação, para que o (a) professor(a) estivesse apto a exercer a sua função. Esse dispositivo legal fundamentou a formação visando enfrentar o desafio de oferecer formação didático-pedagógica de forma integrada à cultural-cognitiva (Gomez; Ramos, 2018). Entretanto, essa mesma lei, na tentativa de superar a dicotomia entre teoria e prática, legitimou a capacitação em serviço, estabelecendo uma informalidade na formação, ao não definir a capacitação e torná-la parte do processo formativo. Como enfatiza Gomez e Ramos (2018, p. 9),

A partir daí surgiu outro problema: o que poderia ser uma solução para os professores sem formação adequada até a data da promulgação da Lei n. 9.394 (1996), se tornou uma justificativa para não formar adequadamente depois dela, já que a capacitação em serviço passou a ser reconhecida como formação. E no fim gerou a interpretação de que, se estes profissionais podiam ser formados em serviço, não havia por que existir outro processo formativo separado do exercício da profissão. A partir daí a tese da formação em serviço, de cunho neoliberal, passou a ser difundida em legislações nacionais, estaduais e municipais posteriores e permanece nos dias atuais.

A disposição transitória da LDB/1996, enunciada no Art. 87, instituiu a Década da Educação, no período entre 1997 e 2007, determinando que, após este período, só fossem admitidos, irrevogavelmente, professores(as) habilitados(as) em nível superior ou treinados(as) em serviço, com exceção da formação de professores(as) em nível médio nas escolas normais que já estava estabelecida na regra geral no Art. 62.

Apesar dos avanços para a categoria docente estabelecidos, especialmente, no Art. 206 da CF/1988 e, a partir da redação dada à LDB/1996, com a obrigatoriedade imposta por essa última como prerrogativa formativa, possuir licenciatura plena para o exercício do magistério na educação básica, bem como o estabelecido nas suas Disposições Transitórias no Art. 87, a Década da Educação (1997-2007) que, especificamente, no § 4º estabelecia o seguinte entendimento: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Infelizmente, esse parágrafo foi revogado com a publicação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a LDB/1988.

Assim, esses dispositivos legais foram violados pelo próprio Estado ao flexibilizar, adiar, aligeirar e negligenciar a formação adequada dos (das) professores(as) que lhes permitisse atuar na Educação Básica brasileira, admitindo ainda, via concurso público (vide 3º parágrafo da página 28 e a Tabela 03) e PSS, o ingresso de bacharéis(las) para atuar no ensino médio (EPTNM) sem a devida formação acadêmica e experiência profissional para a docência, “legalizando” uma situação ilegal.

Esse estado de coisas aponta para um projeto de Estado onde a educação profissional é reduzida ao treinamento de mão de obra, em vez de ser um espaço de desenvolvimento da autonomia do estudante. O próprio Estado poderia corrigir essa anomalia pedagógica na EPTNM através de programas de Licenciatura para Bacharéis(las), buscando deste modo, a regularização documental e pedagógica imediata destes (destas) profissionais. Para que essas políticas não sejam apenas paliativas, a **Formação Permanente** dentro dos Institutos Federais precisa ser entendida como um direito do professor e um dever do Estado, isso permitiria que

o (a) bacharel(la) que ingressou “sem a devida formação” possa construí-la de forma sólida e contínua, e não em cursos isolados e superficiais.

2.2. DA FAZENDA MODELO DE CRIAÇÃO AO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO - IF BAIANO

2.2.1. Os Institutos Federais: um novo horizonte da EPT no Brasil

A Lei nº 11.892, promulgada em 29 de dezembro de 2008, instituiu a RFEPCT e resultou na criação de 38 Institutos Federais, o que viabilizou a expansão da infraestrutura e, por conseguinte, da EPT em território nacional. Essa Rede Federal estabelecida abarca os IFs, os Centros Federais (CEFETs), as Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. Sendo “[...] reconhecida pela qualidade do ensino ofertado, pela diversidade de cursos e por sua relevante atuação junto à população e às empresas locais, atua no sentido de potencializar o que cada região oferece de melhor em termos de trabalho, cultura e lazer”.¹⁹

Essa expansão dialoga, estreitamente, com a LDB/1996, em seu Art. 39, que define a EPT como a modalidade educativa que articula os diversos níveis e formas de ensino com as esferas do trabalho, da ciência e da tecnologia (Brasil, 1996). Além disso, a EPT representa a convergência de dois direitos básicos do cidadão: o direito à educação e o direito à profissionalização (Setec, 2021).

Apesar dessa vantagem prática da EPT, o Brasil ainda não oferece um grande volume de oportunidades nessa modalidade de ensino, em grande parte devido a um persistente preconceito social, por esta ser “culturalmente associada à pobreza, à perspectiva da servidão” (Moraes; Albuquerque, 2019, p. 7). Contudo, essa visão é confrontada com a abrangência da EPT, definida pelo § 2º, do Art. 39 da LDB/1996, incluído pela Lei nº 11.741/2008, que estabelece a amplitude da EPT na educação brasileira, indo desde os cursos FIC, passando por cursos técnicos de nível médio e de graduação até a pós-graduação (Brasil, 2008). Essa dimensão de níveis educacionais, apesar de paradoxal, possibilita, por um lado, que a EPT seja capaz de abarcar toda a população economicamente ativa, mas, por outro lado, que a EPT se apresente como uma “estrutura paralela ao sistema escolar” (Moraes; Albuquerque, 2019, p. 11), uma vez, que a própria LDB/1996 define no Art. 21 apenas dois níveis escolares: a “educação básica” e a “educação superior”.

¹⁹ No excerto sob análise, evidencia-se a presença de uma linguagem com forte apelo comercial no discurso institucional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>>. Acesso em: 21 jan. 2024.

Vale lembrar que antes da instituição dos IFs, em 2005, o MEC, através da SETEC, idealizou o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, visando ampliar sua presença e alcance em todo o país. Para concretizar essa iniciativa, o governo federal promulgou a Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005, que alterou a redação do § 5º do Art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.

§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, preferencialmente, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (Brasil, 2005).

Dessa maneira, o plano de expansão dos IFs era iniciado, marcando a primeira etapa de um projeto que visava ampliar a presença e a abrangência dessas instituições, facilitando o acesso da população brasileira à EPT em diversas regiões do país. Foram contempladas nessa fase 23 unidades da federação. A segunda fase de expansão, iniciada em 2007, o SETEC/MEC previu a criação de 150 novos IFs. Já a terceira fase, que ocorreu 2011, definiu a criação de 208 novos IFs até 2014, assim

[...] a política de expansão da RFEPCT se realizou em três fases [...]. Na primeira e na segunda, durante a gestão de Lula, foram construídas um total de 214 escolas, e, na terceira fase, período no qual esteve à frente do Executivo a Presidenta Dilma Rousseff, foram inauguradas 208 escolas (Santos, 2018, p. 120)

Os novos IFs foram instalados nos 26 Estados da federação, mais o Distrito Federal, alcançando 150 municípios diferentes a critério do MEC e de acordo com a manifestação de interesse e articulação política das prefeituras.

Como resultado, a partir de 2006, um processo de crescimento e descentralização das instituições federais de EPT foi implementado, elevando o número de unidades de 144 para 659 em território nacional até 2018, sendo 643 delas já operacionais. Esse aumento significou a criação de mais de 500 novas instalações, superando a meta de 400 novas unidades estabelecida nas três etapas planejadas.²⁰

Com a expansão e o aumento da área de atuação da RFEPCT, tornou-se necessária a presença de profissionais com múltiplas habilidades e competências, uma vez que essa mudança permitiu que professores(as) transitassem entre diferentes níveis e modalidades de ensino. Para Pacheco; Pereira; Sobrinho (2010) a organização do currículo permitiu que os

²⁰ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec-programas-eacoes/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 21 jan. 2024.

(as) profissionais dessas instituições pudessem dialogar de forma simultânea e articulada, abrangendo desde a educação básica até a pós-graduação, o que reflete o princípio da verticalização do ensino, pois

Segundo a Lei, os *Institutos Federais*, enquanto instituição de EPT, devem dar prioridade aos níveis educacionais mais básicos, progredindo, gradativamente, até a pós-graduação *Stricto Sensu*, dentro de uma política educacional conhecida como *verticalização da oferta*. A ideia básica gira em torno de promover a elevação da escolarização de um mesmo aluno, oportunizando-lhe um *itinerário formativo* que permita iniciar sua formação técnica em curso de qualificação profissional, por exemplo, ingressando posteriormente em curso técnico de nível médio e, mais tarde, incentivado pela instituição, concluindo sua formação em um curso superior. (Moraes, 2016, p. 09, grifos do autor).

As concepções e diretrizes que fundamentam estas instituições as descrevem como “[...] uma estratégia de ação política e de transformação social” (Brasil, 2008, p. 21). Os critérios utilizados para a distribuição dos IFs pelo território nacional incluíram a:

[...] definição das cidades-polo a distribuição territorial equilibrada das novas unidades, a cobertura do maior número possível de mesorregiões e a sintonia com os arranjos produtivos sociais e culturais locais, reafirma-se o propósito de consolidar o comprometimento da educação profissional e tecnológica com o desenvolvimento local e regional (Brasil, 2008, p. 17).

A criação dos IFs teve como foco principal a reformulação e o crescimento da RFEPCT. Esses institutos foram concebidos como locais cruciais para impulsionar o desenvolvimento cultural e econômico das áreas em que atuam. “Enfim, os Institutos Federais fundamentam-se em uma ação integrada e referenciada na ocupação e desenvolvimento do território, entendido como lugar de vida” (Brasil, 2008, p. 17). Essa perspectiva coloca a RFEPCT como espaços estratégicos com o propósito de construir um país soberano através da intervenção na e da realidade. Portanto,

Os Institutos Federais estabelecem-se como rede social, tendo como eixo norteador o ideário comum que sustenta sua razão de ser. A rede é tecida a partir das relações sociais existentes, que propiciam, por um lado, o compartilhamento de ideias, visando à formação de uma cultura de participação; e, de outro, a absorção de novos elementos, objetivando sua renovação permanente. Trata-se, portanto, de um espaço aberto e em movimento de atuação regional com bases em referenciais que expressam também uma missão nacional e universal (Brasil, 2010, p. 24).

Nesse cenário, os IFs representaram uma nova estratégia de política pública voltada para a EPT em andamento no Brasil.

Isso significa que, para trilhar o caminho que leva a essas instituições, passamos necessariamente pela expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica; pelas medidas que, em cooperação com estados e municípios, visam à ampliação da oferta de cursos técnicos, sobretudo na forma de ensino médio integrado, inclusive utilizando a forma de educação a distância (EaD); pela política de apoio à elevação da titulação dos profissionais das instituições da rede federal com a formação de mais mestres e doutores; e pela defesa de que os processos de formação para o trabalho estejam visceralmente ligados à elevação de escolaridade, item em que se inclui o Programa da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). O que está em curso, portanto, reafirma que formação humana e cidadã precedem a qualificação para o exercício da laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se permanentemente em desenvolvimento (Brasil, 2010, p. 06).

Os princípios aqui apresentados propõem uma formação que transcende a mera qualificação técnica, enfatizando uma educação humana integral, abrangente e politécnica. Contudo, no que concerne a formação dos (das) profissionais da RFEPCT, incluídos(as) aí os (as) professores(as), observa-se uma defesa explícita da obtenção de títulos acadêmicos elevados, mas que, necessariamente, não estarão vinculados à obtenção de conhecimentos pedagógicos.

Uma vez que a reformulação da RFEPCT elevou a importância da EPT nas diretrizes educacionais, conferindo a essa área uma visibilidade sem precedentes, é fundamental pautar a formação pedagógica continuada, especialmente, para os (as) bacharéis(las) professores(as) que integram os IFs, possibilitando a formação de um quadro de docentes que contribua com a concepção institucional de formação integral do ser humano, distanciando-se da perspectiva neoliberal de preparação de mão de obra para atender as necessidades imperativas do mercado de trabalho, pois a EPT deve passar “do reino da necessidade para o reino da liberdade” (Saviani, 2007, p. 164).

Como consequência, a criação dos IFs “quebra a cultura centenária da educação profissional constituída no país, representada pela vivência das Escolas Técnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica” (Fernandes, 2018, p. 13). Assim, enquanto ferramenta de desenvolvimento da classe trabalhadora, os IFs:

[...] representam a mais ampla, inclusiva e interiorizada política pública de educação de qualidade sem precedentes em nossa história, pela inclusão de novos sujeitos sociais até então excluídos: índios, quilombolas, pretos, pardos e jovens pobres. Uma opção, portanto, que confronta o estigma escravocrata e o DNA golpista da classe dominante brasileira, que teima em sustentar um projeto societário que mantém a estrutura social da casa-grande e senzala (Frigotto, 2018).²¹

²¹ Trecho extraído da contracapa da apresentação do livro “Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento”. Gaudêncio Frigotto, organizador. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

Portanto, considerando o estabelecimento de uma nova estrutura institucional, as características desejáveis dos (das) professores(as) que atuam nessas instituições tornaram-se objeto de constantes debates. Nesta perspectiva, Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010) sinalizam que:

[...] é evidente que esse modelo curricular exige mudanças no perfil do profissional docente inserido na Rede, pois lidar com o conhecimento de forma integrada e verticalizada exige a superação do “modelo hegemônico disciplinar” e a construção do perfil de um profissional docente capaz de “desenvolver um trabalho reflexivo e criativo e promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos” (Pacheco; Pereira; Sobrinho, 2010, p. 81).

Dotados de institucionalidade, os IFs carregam uma base conceitual e política que viabiliza o desenvolvimento do senso crítico. Essa abordagem é relevante tanto para a nova configuração da EPT, em termos de qualidade e quantidade, quanto para a construção da emancipação cidadã dos (das) estudantes e da formação pedagógica continuada dos (das) professores(as) para lidar com os desafios inerentes a essas instituições.

2.3. O HISTÓRICO DO IF BAIANO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) foi instituído pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. No entanto, a sua história se iniciou na cidade de Catu, ainda no século XIX, com a oferta inédita de ensino profissional, na Bahia, na área agrária. Através da Lei nº 75/1897, implantou-se a Fazenda Modelo de Criação pelo governo da Bahia, com o objetivo de promover a criação de gado, através do ensino de técnicas pecuárias. A partir de 1918, deu-se início ao processo de federalização da Fazenda Modelo, que passou a fornecer técnicas pastoris para a comunidade agrícola local, desenvolvendo atividades de criação até o início de 1964 (IF Baiano, 2018)²².

Com o Decreto nº 53.666, de 05 de março de 1964, o que era Fazenda Modelo passou a se chamar Colégio Agrícola de Catu, subordinado à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, do Ministério da Agricultura. Em 03 de maio de 1966, por meio do Decreto nº 58.340, foi designado como Colégio Agrícola Álvaro Navarro Ramos, com a finalidade de formar Técnicos em Agropecuária a nível de segundo grau, a partir do regramento filosófico do Sistema Escola-Fazenda: aprender a fazer e fazer para aprender (IF Baiano, 2018). Porém,

²² Ver: <https://ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2015/12/pdi-2015-2019-versao-2018.pdf>.

através do Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967, ocorreu uma mudança de subordinação ministerial e de designação. Assim, o Colégio ficou atrelado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), passando a funcionar como Escola, em 1969, formando a primeira turma de Técnicos em Agropecuária (IF Baiano, 2018). Segundo Helmer (2012, p. 101):

No início dos anos 1970, a educação foi organizada com projetos de desenvolvimento de organismos internacionais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), como fator direto de crescimento econômico. A participação desses organismos no financiamento de projetos visando provimento de técnicos para o setor produtivo, especialmente no nível de segundo grau implicou uma grande ênfase ao ensino profissionalizante.

A influência dos organismos internacionais pode contribuir para a homogeneização dos sistemas educacionais, dificultando a adaptação às especificidades de cada contexto nacional e regional. Portanto, a visão da educação como um fator direto de crescimento econômico e a ênfase no ensino profissionalizante podem levar a uma redução da educação ao papel de mera formação para o mercado de trabalho, desconsiderando outras dimensões importantes da educação como a formação cidadã e o desenvolvimento pessoal.

Em 4 de setembro de 1979, via Decreto nº 83.935, o Colégio Agrícola ganha a denominação de Escola Agrotécnica Federal de Catu Álvaro Navarro Ramos (IF Baiano, 2018). A denominação de “Escola Agrotécnica Federal” surgiu no contexto de governo militar, tornando-se destacada a sua vinculação direta com a União. Por força da Lei nº 8.670/1993, foram criadas mais três Escolas Agrotécnicas Federais – as de Guanambi, Santa Inês e Senhor do Bonfim –, subordinadas e mantidas também pelo Ministério da Educação. Com a Lei nº 8.731/1993, foram transformadas em autarquias, passando a gozar de quadros e orçamento próprios, além de autonomia disciplinar e acadêmica. Em 1998, via Decreto nº 2.548, as escolas agrotécnicas federais passaram a ofertar ampla formação articulada com os setores produtivos, especialmente, nas áreas de agricultura e agroindústria (IF Baiano, 2018).

Em 2008, com a Lei nº 11.892, a Escola Agrotécnica Federal de Catu Álvaro Navarro Ramos passou a ser denominada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), assumindo, perante a lei, o *status* de Universidade. Inicialmente, constituído pelos *Campi* de Catu, Guanambi, Santa Inês e Senhor do Bonfim, mas, em 2010, na segunda expansão da rede profissional, ganhou mais dois novos *Campi* implantados nas cidades de Bom Jesus da Lapa e Governador Mangabeira.

A essa trajetória histórica, integraram-se, em 2010, as Escolas Médias de Agropecuária Regional (EMARCs), criadas e mantidas pela Comissão Executiva do Plano da

Lavoura Cacaueira (CEPLAC), órgão vinculado ao Ministério da Agricultura. As atividades das EMARCs foram iniciadas, em 1965, a partir da criação da unidade EMARC/Uruçuca-BA, tendo ocorrido a ampliação da rede, entre os anos de 1965 e 1980, em decorrência do precário sistema educacional, vivenciado pelas populações vinculadas ao agronegócio. Coube à EMARC, inicialmente, servir como Centro de Treinamento de mão de obra e de formação de nível médio, a fim de atender às necessidades da agropecuária do Sul da Bahia, associado a programas de pesquisa agrícola e de extensão rural da CEPLAC, instrumentos importantes para o desenvolvimento da, então, incipiente estrutura socioeconômica da região cacaueira baiana (IF Baiano, 2018). De 1965 a 1980, a EMARC cresceu e transformou-se em um importante centro de ensino técnico agropecuário e industrial e de formação profissional rural, de reconhecimento para a qualificação de trabalhadores(as). Com o crescimento da demanda por técnicos(as) e trabalhadores(as) qualificados(as) para atuarem nas regiões cacaueiras do país,

o Governo do Estado da Bahia, em articulação com o Conselho Deliberativo da CEPLAC e com o Ministério da Agricultura, firmou, em 11 de abril de 1980, contrato de comodato, transferindo a responsabilidade administrativa, pedagógica e financeira das Unidades Escolares Polivalentes, localizadas nas cidades de Itapetinga, Teixeira de Freitas e Valença, para a Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (IF Baiano, p. 17).

Ainda em 2010, as Escolas Médias de Agropecuária Regional – EMARCs, de Itapetinga, Teixeira de Freitas, Uruçuca e Valença passaram a ser administradas pelo IF Baiano. O Decreto nº 7.952, de 12 de março de 2013, vinculou, definitivamente, as EMARCs ao Ministério de Educação, transformando-as em *Campi* do IF Baiano. Em 2012, o governo anunciou mais uma expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Com a previsão da criação de vários *Campi* nas 27 Unidades da Federação, sendo que, 09 desses *Campi* seriam implementados na Bahia. Para o IF Baiano, coube a missão de implantar mais 04 *Campi*, sediados nas cidades de Alagoinhas, Itaberaba, Serrinha e Xique-Xique (IF Baiano, 2018). Atualmente, o IF Baiano consolidou-se como Instituição *multicampi*, com o objetivo de formar profissionais competentes e promover o avanço da ciência e da tecnologia nas diferentes cidades e regiões do Estado da Bahia, garantindo a interiorização da educação profissional, sobretudo, pela sua inserção em diversos territórios de identidade.

O IF Baiano é formado por:

a) 01 (uma) Reitoria, sediada em Salvador; e

b) 14 (catorze) *Campi* em funcionamento, nos seguintes municípios e respectivos Territórios de Identidade: Alagoinhas (Litoral Norte e Agreste Baiano), Bom Jesus da Lapa (Velho Chico), Catu (Litoral Norte e Agreste Baiano), Governador Mangabeira (Recôncavo), Guanambi (Sertão Produtivo), Itaberaba (Piemonte do Paraguaçu), Itapetinga (Médio Sudoeste da Bahia), Santa Inês (Vale do Jiquiriçá), Senhor do Bonfim (Piemonte Norte do Itapicuru), Serrinha (Sisal), Teixeira de Freitas (Extremo Sul), Uruçuca (Litoral Sul), Valença (Baixo Sul) e Xique-Xique (Irecê);

c) 01 (um) *Campus Avançado* na cidade de Medeiros Neto (Extremo Sul), vinculado ao Campus Teixeira de Freitas.

Com a expansão do IF Baiano, novos desafios administrativos, acadêmicos e científicos foram estabelecidos, de modo que o quadro de professores(as) e de servidores(as) técnico-administrativos(as) em educação (TAEs) correspondam às demandas derivadas dessa expansão. No caso dos (das) professores(as) que são sujeitos estratégicos na formação de outros sujeitos, a instituição deve adotar políticas de formação complementar e pedagógica junto ao seu corpo docente, que atendam a complexidade do processo de ensino/aprendizagem que envolvem esses sujeitos.

De acordo com os Indicadores de Pessoal na Plataforma Nilo Peçanha²³, o IF Baiano possui 902 docentes servidores(as), sendo 819 efetivos(as) e 83 substitutos(as)/temporários(as); 21 com 20h, 76 com 40h e 805 com DE (Dedicação Exclusiva); 20 com graduação, 69 com especialização, 434 com mestrado e 379 com doutorado. Quanto ao Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC)²⁴, o IF Baiano apresenta 466 servidores(as) docentes sem RSC, 3 com RSC I (que equipara à titulação de especialista), 47 com RSC II (que equipara à titulação de mestre) e 386 com RSC III (que equipara à titulação de doutor). E de acordo com o Portal do SUAP dos (das) 902 professores(as) que atuam no IF Baiano, 458 são bacharéis(las) e 444 são licenciados(as).

Esses indicadores revelam que a grande maioria dos docentes (91%) possui vínculo efetivo com a instituição, o que sinaliza uma estabilidade no quadro de servidores(as) docentes. A distribuição da carga horária dos docentes mostra uma concentração na dedicação exclusiva (89%), com apenas uma pequena parcela trabalhando em regimes de 20h ou 40h. O corpo docente apresenta um alto nível de qualificação, com a maioria possuindo mestrado ou

²³ Disponível em: <<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZDhkNGNiYzgtMjQ0MjY0OGVILWJjNzYtZWQwYjI2OThhYWMIiwiwidCI6IjllNjgyMzU5LWQxMjgtNGVkYiIiYjU4LTgyYjJhMTUzNDBmZiJ9>>. Acesso em: 15 maio 2024.

²⁴ Disponível em: <<https://ifbaiano.edu.br/portal/comissoes/comissao-permanente-de-pessoal-docente/reconhecimento-de-saberes-e-competencias/#:~:text=O%20Reconhecimento%20de%20Saberes%20de,atividades%20realizadas%20no%20meio%20acad%C3%AAsico>>. Acesso em: 15 maio 2024.

doutorado. Esse fator é fundamental para a qualidade do ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos na instituição. Entretanto, há uma discrepância entre a titulação formal dos docentes e o reconhecimento de seus saberes e competências. Quanto à presença dos (das) bacharéis(las) professores(as), é necessário considerar a relação entre formação acadêmica, a experiência profissional para atuar no magistério, notadamente, na EPTNM e o impacto da formação dos docentes na qualidade do ensino oferecido. Esses dados podem subsidiar a elaboração do planejamento estratégico da instituição e de políticas de formação complementar e pedagógica mais eficientes que visem valorizar a qualificação dos docentes, especialmente, os (as) bacharéis(las) professores(as) a construção da identidade docente no IF Baiano.

2.3.1. A finalidade e competência do IF Baiano

O IF Baiano é uma autarquia do Poder Executivo e faz parte da Administração Indireta. É vinculado à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), criado nos termos da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. A finalidade do IF Baiano, conforme a lei de criação, é ofertar educação profissional e tecnológica (EPT), em todos os seus níveis e modalidades, com o objetivo de formar e qualificar cidadãos(ãs) para a atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.

Nessa perspectiva, o IF Baiano pauta-se no cumprimento do Estatuto e das competências institucionais definidas na Lei de Criação dos Institutos Federais, quais sejam:

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, com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e ambientais;

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;

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.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano deve atuar no sentido de contribuir para consolidar a qualidade da educação profissional no Estado, tendo em vista a oferta de cursos técnicos de nível médio, cursos de graduação de tecnologia, licenciatura e bacharelado e cursos de pós-graduação, nas diferentes regiões e cidades da Bahia, sempre pautado na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e focado no desenvolvimento regional.

O IF Baiano tem finalidades claras e objetivas quanto à consolidação da EPT nos diferentes níveis e modalidades – desde a EPTNM até a pós-graduação –, o que demonstra uma compreensão institucional da necessidade de formação qualificada em diversas áreas. Ao enfatizar a oferta de cursos nas diferentes regiões e cidades da Bahia, assume o compromisso na democratização do acesso ao ensino superior e na redução das desigualdades regionais. O alinhamento entre os três pilares da educação (ensino, pesquisa e extensão) demonstra que o IF Baiano não se limita à transmissão de conhecimento, avança na produção de conhecimento, com vista na resolução de problemas da sociedade. Ao focar no desenvolvimento regional, assume um papel estratégico na promoção do desenvolvimento socioeconômico da Bahia, através da formação de profissionais qualificados e da geração de conhecimento.

2.3.2. As áreas de atuação acadêmica

Com o objetivo de promover a inovação e o desenvolvimento sustentável, o IF Baiano é uma instituição de referência na oferta de educação profissional e tecnológica de qualidade. A instituição busca desenvolver pesquisas e projetos de extensão que visam à solução de problemas relevantes para a sociedade, fortalecendo o seu papel como agente de transformação social, a partir da formação de cidadãos(ãs) críticos(as) e criativos(as). Através de projetos e programas, que valorizam os contextos local e regional, o IF Baiano contribui para a construção de um futuro mais justo e equitativo. Assim, a instituição oferece uma educação que valoriza a diversidade, a inclusão e o respeito aos direitos humanos (IF Baiano, 2018).

2.3.3. O *Campus* Alagoinhas

O *Campus* Alagoinhas foi inaugurado em 2017, localiza-se à Rua Manoel Romão, nº 116/150, no bairro Alagoinhas Velha, dentro do perímetro urbano da sede municipal. Foi criado visando atender às demandas dos municípios localizados no território Litoral Norte e Agreste Baiano, complementarmente, à atuação do *Campus* Catu, situado no mesmo território, através da formação de profissionais qualificados(as) e alinhados(as) aos vetores de desenvolvimento locais.

O município de Alagoinhas dista 124 km da capital do Estado. O acesso à região, a partir de Salvador até a sede municipal, por transporte rodoviário, dá-se, principalmente, através das rodovias BR-324 e BR-110. O acesso à Feira de Santana, segunda maior cidade do Estado, distante 75 Km, pode ser feito, através da rodovia BR-101, uma das mais importantes rodovias do país e uma das principais ligações entre as regiões Nordeste e Sudeste no sentido norte-sul. Em virtude da articulação rodoviária que lhe é peculiar, possui forte relação com os dois grandes centros estaduais.

A cidade é um centro redistribuidor de bens e serviços para a sua área de influência, sendo, na hierarquia urbana estadual, um centro regional no agreste e litoral norte da Bahia. Sendo um polo, relativamente, dinâmico, o município apresenta distintos vetores de desenvolvimento, identificados no estudo de demanda para subsidiar os cursos a serem implantados. Os principais são: Turismo e Hotelaria, em razão dos grandes empreendimentos e investimentos turísticos na região; Indústria química de bebidas e de petróleo, com a perspectiva de ampliação do polo de bebidas e de sua cadeia de suprimentos, bem como a

manutenção das importantes atividades petrolíferas na região; e Agroindústria avícola e frutícola (IF Baiano, 2018).

De acordo com os Indicadores de Pessoal na Plataforma Nilo Peçanha (2024) o IF Baiano, *Campus* Alagoinhas possui 38 docentes servidores(as) efetivos(as) e 1 substituto(a)/temporário(a); 1 com 20h, 4 com 40h e 34 com DE (Dedicação Exclusiva); 1 com especialização, 22 com mestrado e 16 com doutorado. Quanto ao Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) o IF Baiano *Campus* Alagoinhas apresenta 17 servidores(as) docentes sem RSC, 1 com RSC II (que equipara à titulação de mestre) e 21 com RSC III (que equipara à titulação de doutor). E de acordo com o Portal do SUAP (2024) dos (das) 39 professores(as), que atuam no IF Baiano, *Campus* Alagoinhas, 22 (56,41%) são bacharéis(las) e 17 (43,59%) são licenciados(as).

Esses dados quantitativos não oferecem um contexto mais amplo sobre a qualidade do ensino, a produção científica, a participação em projetos de pesquisa e extensão, a participação em eventos científicos, a contribuição para o desenvolvimento institucional, entre outros aspectos relevantes para avaliar a atuação do corpo docente. Entretanto, a presença de bacharéis(las) sem a formação pedagógica e o aprofundamento teórico-prático necessários para ministrar disciplinas técnicas pode comprometer a qualidade do ensino, na medida em que a formação pedagógica é fundamental, para que o docente possa planejar, executar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem de forma eficaz.

O fato de 56,41% dos docentes serem bacharéis(las) indica uma discrepância significativa em relação à legislação educacional para atuar no EPTNM. Portanto, os (as) bacharéis(las) professores(as), que atuam em áreas que exigem licenciatura devem ser incentivados(as) a complementar a sua formação. Dessa forma, a instituição deve tomar medidas para regularizar a situação, promovendo a adequação do corpo docente à legislação, a partir da oferta de cursos de formação pedagógica continuada e de programas de pós-graduação *Lato Sensu* em educação profissional. É preciso ainda revisar os critérios de seleção para docentes, priorizando candidatos(as) com formação pedagógica e experiência no exercício do magistério, garantindo que os (as) ingressantes na carreira do EBTT tenham a formação adequada para atuarem no EPTNM.

CAPÍTULO III

A LEGISLAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)

Consideradas as suas especificidades, a educação profissional requer uma formação de professores(as) que seja capaz de dialogar com tríade educação, trabalho e sociedade. Para tanto, a modificação da LDB/1996, em sua “Seção IV – Ensino Médio”, que é a última etapa da Educação Básica, inclui-se a “Seção IV-A – Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, especialmente, o Inciso I, do Art. 36-B (Brasil, 1996, p. 30), deixando evidente que o nível médio da educação profissional é considerado educação básica. Além disso, a função delegada ao (à) professor(a) no que tange à expressão “Educação Profissional” foi introduzida na LDB/1996 como uma das modalidades de educação; conforme disposto no Art. 39, do “Capítulo III – Da Educação Profissional e Tecnológica”, alterado pela Lei nº 11.741/2008, estabeleceu que “A educação profissional e tecnológica, [...], integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”. De acordo com o parágrafo 2º, ela abrange os cursos: “I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação” (Brasil, 1996, p. 33).

A integração da educação profissional aos diferentes níveis e modalidades de educação, como estabelecido pela Lei nº 11.741/2008, demonstra a intenção do legislador em ampliar o acesso à educação e qualificar os (as) trabalhadores(as). Assim, a inserção da EPTNM na Educação Básica representa um avanço na legislação educacional brasileira, ampliando as oportunidades de formação e qualificação, notadamente, para os jovens. No entanto, é preciso superar os desafios existentes, como a necessidade de qualificação pedagógica dos (das) professores(as) que atuam nesse nível da educação, especificamente, os (as) bacharéis(las) professores(as), para garantir a qualidade e a efetividade do que foi preconizado na legislação para a EPTNM.

Segundo essa Lei, a educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) pode ser desenvolvida de forma subsequente ao nível médio da educação básica ou com ele articulada. Nesse caso, a educação profissional pode ocorrer na forma concomitante ou integrada. O curso integrado confere ao aluno a habilitação profissional técnica de nível médio, ao tempo em que ele faz jus ao certificado de conclusão do ensino médio, constituindo-se como um curso único ofertado por uma mesma instituição de ensino. Nele, as disciplinas de formação geral são integradas às de formação especial (Oliveira, 2010).

Após a LDB 9.394/1996 e até o ano de 2008, a educação profissional não era concebida como componente da educação básica, que tem o ensino médio como etapa final. Hoje, a EPTNM se interage numa interdependência com o ensino médio, uma vez que não se certifica o aluno que conclui a educação profissional sem concluir o ensino médio, independente, da forma cursada. Nesse novo horizonte da educação básica, que sinaliza um reconhecimento legal para o ensino técnico, a formação dos (das) professores(as) para essa modalidade de ensino exige uma formação acadêmica que considere os princípios estruturantes da EPT. Essa condição deve encontrar abrigo nas “[...] licenciaturas que são os espaços privilegiados de formação acadêmico-profissional para a docência na EPT, uma vez que as exigências ao perfil desse profissional se tornam mais complexas e mais elaboradas” (Machado, 2008, p. 10). Para tanto, é necessário entender que o “[...] padrão da escola-oficina, que impunha ao aluno a aplicação de séries metódicas de aprendizagem. Instrutores recrutados nas empresas, segundo o padrão de que para ensinar, basta saber fazer [...]” (p. 10), não correspondem mais às necessidades profissionais e pedagógicas da atualidade.

As afirmações de Machado nos convidam a refletir sobre a importância da formação inicial de professores(as), reconhecendo a importância de uma formação específica voltada para a docência na EPT e sobre o papel das licenciaturas nesse processo. No entanto, é fundamental que essa formação seja, constantemente, revisada e atualizada, a fim de garantir aos (às) futuros(as) professores(as) oportunidades de vivenciar práticas pedagógicas inovadoras e significativas, que os preparem para os desafios da sala de aula e da educação contemporânea. Já a ideia de que as licenciaturas são “[...] os espaços privilegiados de formação para a docência na EPT” pode ser questionada, pois existem outras formas de formação, como cursos de especialização, mestrado e doutorado, que podem complementar e aprofundar a formação inicial. Além disso, a experiência profissional e a formação pedagógica continuada também são elementos importantes na construção da identidade profissional do docente. Por fim, reduzir o ensino a uma mera transmissão de técnicas e conhecimentos, como ocorria no modelo da escola-oficina, afeta o desenvolvimento integral do aluno, negligenciando aspectos como a criatividade, a autonomia e o pensamento crítico.

Os programas emergenciais e aligeirados de formação docente não poderão atender essas demandas na forma de políticas públicas de Estado para a formação dos (das) professores(as) da educação profissional, como políticas de governo, que se afirmam como políticas temporárias, sem a perenidade necessária para a consolidação de programas de formação sérios e consequentes. Nesse sentido, as políticas de formação docente para a educação profissional devem atender princípios norteadores para além da aquisição de uma

técnica para suprir apenas a demanda dos postos de trabalho, mas considerando o trabalho como princípio educativo, bem como os desafios tecnológicos que impõem à formação dos (das) professores(as) que vão atuar na EPTNM. Nas palavras de Oliveira (2001, p. 102), seria a “formação humana [...] ligada à assimilação, construção e produção cultural e não apenas à transmissão de ideias, valores e conhecimentos”.

O cenário, que se apresenta para essa formação é preocupante, uma vez que o próprio MEC não possui políticas públicas de Estado efetivas e contínuas para a qualificação docente na EPT, via SETEC, representando um abismo na formação dos (das) professores(as) que atuam na educação profissional e técnica em nível médio, notadamente, os (as) bacharéis(las) professores(as), o que requer, possivelmente, o aumento de cursos de licenciaturas, a criação de novas licenciaturas e a revisão das atuais, além da criação de programas de formação pedagógica continuada e compulsória para os profissionais que já estão inseridos no exercício do magistério sem a devida formação acadêmica, mais exitosos do que o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)²⁵. Para Costa (2016, p. 23),

Essas medidas paliativas vão se consolidando e maquiando a elaboração de políticas de Estado para o cenário para essa formação de professores para a EPT. Assim, esse processo vai se tornando um movimento cíclico à medida que se alternam os governos, reelaboram-se programas e sempre retornam ao ponto de partida, ou seja, a regulamentação para que os profissionais liberais possam atuar como docentes na EPT. Revisitar a história das políticas de formação docente para a EPT possibilitou reconhecer que ela se consagra por meio de arranjos regulamentais, portarias, decretos, resoluções e pareceres, que visam oficializar e facilitar o acesso de outros profissionais às salas de aula da educação profissional e tecnológica. Contudo, enfatizo que essas ações se constituem em marcos regulatórios governamentais e não em políticas de Estado para essa formação docente. Observo também que a organização político-pedagógica do ensino técnico de nível médio tem sido conivente com os programas de inserção de profissionais, não docentes, nas salas de aula. Digo isso porque não observo nenhuma ação de repúdio ao Governo Federal, no sentido de mostrar a indignação com a situação e exigir que seja discutido com as Instituições de EPT, possibilidades de intervenção e mudanças. Considero, que a inexistência da formação docente específica para a formação do trabalhador – uma vez que os alunos oriundos do ensino técnico se formam para o trabalho – pode comprometer os fundamentos de uma educação crítica e emancipatória, que prepare os jovens para enfrentarem os desafios presentes nos mundos do trabalho. Nesse sentido, uma inquietação que sustenta minhas discussões, baseia-se na convivência político-institucional no que tange a história e recorrente permissão de profissionais “não licenciados” nas salas de aula do ensino técnico de nível médio (Costa, 2016, p. 24).

A formação de professores(as) é um dos pilares da qualidade da educação. Flexibilizar as exigências para o exercício do magistério, como a permissão para que profissionais liberais (bacharéis(las)) atuem em sala de aula, é uma medida irresponsável para tentar suprir a

²⁵ Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 28 jun. 2024.

demanda por professores(as), que tem como consequência, a fragilidade das políticas públicas e a prevalência de medidas pontuais e reativas por parte do governo, sem prestigiar um planejamento estratégico de médio e longo prazo para a formação de professores(as) na EPT.

Considerando a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e a implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), a partir da promulgação da Lei 11.892/2008, vale ressaltar que a gênese das escolas federais de educação profissional não ocorre na perspectiva do ensino superior, tão pouco na implantação de licenciaturas (Costa, 2016). No entanto, o processo de criação dos IFs imprime a obrigatoriedade de formar professores(as) visando resolver o problema da falta de docentes para a educação básica, configurando-se, desse jeito, em uma grande contradição, já que os IFs herdaram das antigas escolas federais de educação profissional um corpo docente formado na sua maioria por profissionais liberais (bacharéis(las) de diversas áreas do conhecimento científico), ou seja, graduados(as) não licenciados(as). Esse perfil de formação profissional continuou a ingressar, via concurso público ou processo simplificado de seleção como “professores(as)” graduados(as) não licenciados(as), seguindo na carreira EBTT.

Essa situação representa apenas mais um capítulo das fraturas históricas envolvendo a devida formação profissional para o exercício do magistério que se estende também para a EPT, modalidade de ensino que exige do seu corpo docente uma formação politécnica (Moura, *et al.*, 2015), sem a qual, dificilmente, conseguirá êxito na formação dos discentes. Infelizmente, a EPT no Brasil tem sua gênese apartada de uma educação politécnica²⁶, pois nasceu como uma forma de instruir, doutrinar e disciplinar as crianças e os adolescentes por meio de um ofício para afastá-los da ociosidade e livrá-los da criminalidade. Destinava-se, conforme previsto no Decreto nº 7.566/1909, “[...] não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime [...]” (Costa, 2016, p. 46).

O fio condutor da história da EPT, pois, é o capital, sendo, “[...] as forças produtivas o divisor social e técnico do trabalho [...]” (Kuenzer, 2001, p. 13). Lamentavelmente, os fatos históricos, sinalizam que a EPT foi forjada para atender aos interesses do capital, ou seja, do mercado de trabalho. Quando, na verdade, a EPT deveria servir para promover a emancipação e autonomia da classe trabalhadora, mas, infelizmente, o fato motivador da sua gênese

²⁶ Para Gramsci, a educação politécnica é um modelo de formação integral que une o trabalho manual e intelectual, o saber científico e técnico, e a cultura geral, visando à emancipação do indivíduo e à construção de uma sociedade socialista. Ela busca superar a fragmentação do conhecimento e a alienação do trabalho, proporcionando aos estudantes o domínio dos fundamentos científicos de diferentes técnicas, sem se fixar apenas em um ofício específico (**Cadernos do Cárcere - Caderno 12, 1970**).

perdura até os dias atuais, caso contrário, teríamos uma massa trabalhadora não só técnica, mas, politicamente, consciente.

Conforme Frigotto (2003, p. 87) “[...] A ótica instrumentalista e pragmática, na vertente de adequação ao mercado de trabalho, é desenvolvida e acentuada nos anos 1940 com a criação da rede de escolas técnicas industriais e agrícolas”, inseridas em um contexto histórico da Era Vargas (1930-1945) de transformações econômicas e sociais, impulsionadas pela industrialização, expansão agrícola e pela necessidade de formação de técnicos(as) e operários(as) qualificados(as) – nas áreas de mecânica, eletricidade, metalurgia, construção civil, agricultura, pecuária, agroindústria e silvicultura –, capazes de operar e manter os equipamentos e processos produtivos, representou um marco na história da educação profissional no Brasil, influenciando a criação de instituições como o SENAI e o SENAC.

Assim, com a EPT, o sistema educacional brasileiro buscou, de forma objetiva, atender apenas a uma demanda do mercado de trabalho, por mão de obra, tecnicamente, qualificada. Essa mão de obra, tão esperada pelo mercado, encontra lugar e propósito nos IFs, porque, historicamente, o exercício do magistério, nas escolas de ensino técnico e hoje na EPT é exercido por profissionais alheios à educação politécnica, ou seja, são profissionais do próprio mercado de trabalho (liberais). Concursados ou contratados temporariamente, que vão atuar, prioritariamente, no exercício do magistério da EPTNM nos IFs. Assim, um círculo vicioso envolve a formação docente que provoca colapso na identidade profissional, refletindo, imediatamente, no exercício do magistério. Se nos espaços acadêmicos locais, legítimos e específicos de formação, nos deparamos com lacunas formativas, serão os (as) bacharéis(las), alheios à licenciatura, que resolverão esse passivo profissional e, conseqüentemente, educacional?

Essa preocupação faz todo sentido quando pensamos na perspectiva formativa dos (das) professores(as) que atuam na EPT, uma vez que a docência, nessa modalidade de educação, exige dos (das) professores(as) habilidades e competências que vão além da mera transmissão do conhecimento técnico, pois o exercício do magistério para a EPT deve ter como característica o pensamento crítico sobre as relações que se estabelecem entre a educação, o (a) trabalhador(a), os modos de produção e o “Deus” mercado. Esse entendimento é reforçado pela reflexão de Costa (2016, p. 61):

[...] fortalecer a formação de professores para a educação profissional com políticas sólidas, problematizando as relações estabelecidas entre a educação, a sociedade, o trabalho (os mundos do trabalho), a cultura, a ciência, a técnica e a tecnologia, poderá favorecer a formação de trabalhadores mais críticos, politizados, conscientes e autônomos.

As evidências apontam para uma criação, meramente, tecnocrática dos IFs, divorciada dos anseios dos (das) educadores(as), dos movimentos sociais e da comunidade acadêmica, grupos de pressão, historicamente, indignados(as) com os rumos da educação profissional no país. Também podemos inferir que, do ponto de vista identitário, essa criação não foi produto de uma construção histórica e coletiva, a partir da reflexão e da autocrítica da categoria sobre a sua responsabilidade e sobre o contexto que sempre atingiu o exercício do magistério. Dessa maneira, a criação dos IFs não representou um ato revolucionário que alcançaria uma formação, devidamente, adequada dos (das) professores(as), bem como a regulamentação específica do exercício do magistério. Pelo contrário, essa iniciativa estatal, divorciada da categoria profissional e de suas representações, reafirmou a precarização histórica dessa atividade profissional, com um verniz de institucionalidade e legalidade.

Enquanto professor licenciado, atuando na carreira do EBTT, observamos que o IF Baiano é um terreno fértil para o ingresso de professores(as) bacharéis(las). A associação dessas palavras deveria ser considerada, automaticamente, uma grave contradição, no entanto representa uma sólida e legítima realidade, que se amplia a cada certame, pois, num espaço, que deveria ser limitado, segundo a norma legal, aos (às) portadores(as) de diploma de cursos de licenciatura, é possível o ingresso de profissionais liberais. Desse modo, vivenciamos, de perto, os conflitos didático-pedagógicos-metodológicos, por conta da ausência da obrigatoriedade de se formar professores(as) para lecionar na EPTNM. Essa contradição profissional é articulada, a partir da lógica capitalista e neoliberal, que tem, como subterfúgio, a busca para responder a uma demanda de formação de mão de obra, devidamente, qualificada para o mercado de trabalho.

A dicotomia entre ensino técnico, mais ligado à formação para o trabalho, e o ensino profissional, com um caráter mais geral e humanista, influenciou a formação dos (das) professores(as) e a concepção da EPTNM que, historicamente, valorizava mais o conhecimento técnico em detrimento do conhecimento pedagógico. Assim, firmou o entendimento que, para o exercício do magistério na EPTNM basta o domínio dos conhecimentos profissionalizantes, deixando a formação de professores(as) para EPT à margem do campo da educação, não se traduzindo numa política de formação docente condizente com as perspectivas da formação politécnica. Esse raciocínio associa-se com a compreensão de que ser um bom engenheiro mecânico não significa ser um(a) bom(a) professor(a), capaz de transpor o conhecimento científico para os espaços escolares (Kuenzer, 2006). Para ajudar no raciocínio desenvolvido aqui Machado (2008, p. 19) afirma:

[...] para formar a força de trabalho requerida pela dinâmica tecnológica que se dissemina mundialmente, é preciso um outro perfil de docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares. Nesse sentido, a formação docente para a educação profissional e tecnológica requer a problematização das contradições presentes no mundo do trabalho, nas organizações sociais e de trabalho.

Sem dúvida, a formação docente para EPT, é uma questão desafiadora, considerando a relação entre educação e trabalho, e o papel da escola na formação de cidadãos(ãs) críticos(as) e criativos(as). Isso impõe para a sociedade uma mudança na perspectiva de formação de professores(as) e de profissionais, inseridos num mundo em transe e em trânsito, expondo a todos a problemas complexos, que exigem, cada vez mais, para solucioná-los, uma visão mais abrangente e criativa.

A formação de professores(as), em geral, e para a EPT, em particular, continua sendo regulamentada pela Resolução nº 02/1997. Tal regra foi elaborada num contexto sociopolítico, econômico, histórico e cultural muito distante da atualidade, portanto, é de extrema necessidade conhecer e problematizar as narrativas incutidas nessa legislação que conduzem para lógica do mercado de trabalho, vinculado à matriz curricular. Essa Resolução ainda define o rumo da formação dos (das) professores(as), que fomentarão a ideologia em tais currículos nos diversos cursos da EPT. A formação de professores(as) deveria reverberar um indicador de mudanças, a partir do exercício do magistério, e não a perpetuação da ideologia da classe dominante, transvestida nos interesses do mercado de trabalho, em detrimento das garantias e direitos da classe trabalhadora. A formação docente se faz elo entre a profissão e a construção da identidade do educador ao formalizar a dinâmica social do seu trabalho, ou seja, na formação do (da) professor(a), teremos, enquanto consequência profissional, dois possíveis resultados identitários: ou o surgimento de um defensor da ideologia da classe dominante, ou um indivíduo emancipado(a), por isso, com capacidade de entender o seu papel decisivo e fundamental para ajudar na construção da consciência de classe dos (das) trabalhadores(as) e de seus descendentes (Guimarães, 2004).

A formação docente, segundo o autor, pode gerar dois resultados opostos, o (a) professor(a) agente de reprodução das estruturas de poder existentes, internalizando e transmitindo valores e conhecimentos que reforçam a desigualdade social ou um profissional crítico, capaz de questionar o *status quo* e atuar como agente de transformação social, promovendo a consciência de classe, a emancipação dos (das) trabalhadores(as) e o compromisso com a justiça social. Por outro lado, a formação docente não se encerra com o

fim da graduação, tão pouco, pode ser considerada determinante da identidade do (da) professor(a) de forma linear e irreversível, pois ela é um processo dinâmico e complexo, influenciado por diversos fatores, além da formação inicial, como as relações de trabalho, a cultura escolar e o contexto social. Assim, a formação continuada é essencial para acompanhar as mudanças sociais e pedagógicas, além de permitir que os (as) professores(as) aprofundem seus conhecimentos e habilidades. Dessa forma, fica evidente o papel das instituições formadoras na construção de identidades docentes comprometidas com a transformação social, ou seja, com uma formação que seja relevante, crítica e contextualizada. No entanto, a formação de professores(as) no Brasil sempre foi tratada de forma secundária e generalista, não tomada como uma prioridade para o Estado e da coletividade. Esses ataques sistemáticos e atemporais justificam também o tratamento desrespeitoso e o comportamento de desconfiança manifestado, repetidamente, pela coletividade e chancelado pelo poder público ao exercício do magistério. Enquanto não forem superados esses problemas históricos dos cursos de licenciatura, a formação fornecida por eles e os profissionais que visam formar, não poderemos tratar de educação de qualidade ou no exercício legal do magistério, em justiça (em qualquer perspectiva) ou em democracia, pois continuaremos, tão somente, convivendo com uma realidade “bizarra e grotesca” descrita pelo Prof. Dennison de Oliveira:

[...] manifesto aqui minha expectativa que o experimento aqui descrito sirva como argumento a mais em favor, por um lado, da regulamentação definitiva da profissão de professor no Brasil, bem como da implementação de políticas de erradicação do exercício ilegal da prática docente (Oliveira, 2021, p. 367).

A ausência de uma regulamentação evidente e abrangente da profissão docente no Brasil tem gerado diversas consequências negativas, como a precarização do trabalho, a desvalorização salarial e a falta de qualificação de muitos profissionais, por isso a regulamentação seria um passo importante para garantir direitos e estabelecer padrões mínimos de formação (inicial, complementar e continuada) e atuação, pois a prática de lecionar sem a devida formação e habilitação, é um problema grave, que compromete a qualidade do ensino e pode comprometer o processo de ensino-aprendizagem como alerta o Prof. Dennison de Oliveira:

O senso comum já naturalizou o fato de que é impossível se impedir o exercício ilegal da profissão de professor no Brasil. Toma-se como um dado da realidade que literalmente qualquer pessoa com qualquer formação pode atuar como docente na Educação Básica. Contudo, diversas leis e normas legais determinam expressamente

a necessidade de formação específica em cursos de nível superior para se atuar como professor em escolas de ensino fundamental e médio. [...] (Oliveira, 2021)²⁷.

A implementação de políticas públicas eficazes para coibir o exercício ilegal da docência, é essencial para garantir que todos os alunos tenham acesso a um ensino de qualidade. Portanto, a pesquisa desenvolvida pelo Prof. Dennison de Oliveira, bem como esta tese, são ferramentas com o compromisso de gerar conhecimento e influenciar a tomada de decisões.

As pesquisas e as denúncias, acerca do exercício ilegal do magistério na educação básica ainda são incipientes, bem como a discussão sobre a regulamentação da profissão efetiva e definitiva de professor no Brasil, por isso mesmo, enfrentamentos acadêmicos, legais e políticos são extremamente necessários sobre essa questão. Enquanto esse segmento da classe trabalhadora não for, devidamente, respeitado pela importância que tem para a construção de uma nação que quer ser reconhecida pela qualidade educacional que proporciona ao seu povo, a suposta democracia brasileira estará sob ameaça. Estará também, sob ameaça, o projeto de nação desenvolvida e civilizada, enquanto o (a) professor(a) for uma vítima contumaz da naturalização da banalização profissional histórica, em que prevalece a visão reducionista de que o exercício do magistério pode ser desempenhado por qualquer pessoa sem a devida formação, tendo apenas como exigência básica transmitir o conteúdo programático, construído e imposto de acordo com os interesses do mercado de trabalho, fiel à ideologia subalternizante, portanto, à “colonialidade”²⁸.

Para além da formação docente, os cursos de licenciatura devem consolidar, sobretudo, a identidade profissional. Essa identidade deve estar alicerçada sobre regramentos jurídicos que tenham como pressupostos a existência de uma Lei e um Decreto que regulamentem a profissão de professor no Brasil e, conseqüentemente, a legalização incontestada, indicando quem, verdadeiramente, possui as prerrogativas legais, acadêmicas e técnicas para o exercício do magistério, situação precarizada e negligenciada até o momento no Brasil.

Dentre as normas – pluralidade de regramentos – recentes que regulamentam a educação no país, mas não, necessariamente, o exercício do magistério na educação básica, destacam-se, principalmente, a Constituição Federal Brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Podemos comprovar as alegações

²⁷ Trecho extraído da contracapa da apresentação do livro “Bizarra e Grotesca Inversão: a luta perdida contra o exercício ilegal da profissão de professor no Brasil”. Dennison de Oliveira. Uberlândia: LAECC, 2021.

²⁸ Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2024.

suscitadas, analisando o que está previsto no inciso XIII, do Art. 5º, da CF/1988: “[...] é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, **atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer;**” (Brasil, 1988, p. 9, grifo nosso) e no inciso I, do Art. 37, da CF/1988: “**os cargos, empregos e funções públicas** são acessíveis aos brasileiros **que preencham os requisitos estabelecidos em lei**, assim como aos estrangeiros, na forma da lei;” (Brasil, 1988, p. 24, grifo nosso), bem como na LDB/1996 (Art. 7º da Lei nº 13.415 de 16/02/2017):

Art. 7º. **A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena**, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 2017, grifo nosso).

A Constituição garante a cada indivíduo o direito de escolher e exercer a atividade laboral de sua preferência, desde que possua a formação e habilitação exigidas pela legislação. No caso dos (das) professores(as), de acordo com a LDB/1996, para atuar na educação básica, devem possuir a licenciatura plena. Para os (as) professores(as) da carreira do magistério do EBTT, que vão atuar na EPTNM, via concurso público de provas e títulos e/ou processo simplificado de seleção, o inciso I do Art. 37 da CF/1988, combinado com o Art. 62 da LDB/1996, estabelecem as premissas legais que visam assegurar a seleção de candidatos(as) que possuam formação específica (pedagógica), sendo um requisito destacado na legislação para o exercício do magistério. A formação inicial dos (das) bacharéis(las) não atende essa exigência legal, pois para esses profissionais seria necessário, além do bacharelado, uma complementação pedagógica para atuar na educação básica e, em especial, na EPTNM, seguida de formação continuada. O desrespeito a esses preceitos legais tem efeitos na qualidade da educação e na construção da identidade docente.

Apesar desse regramento, que seria suficiente para evitar o ingresso de graduados(as) não licenciados(as), portanto, de profissionais liberais (bacharéis(las)) na carreira do magistério do EBTT da EPTNM, os editais de concurso público de provas e títulos e os editais de processo simplificado de seleção continuam ignorando esses preceitos legais. A produção acadêmica sobre essa situação não despertou ainda o interesse de muitos(as) pesquisadores(as), o que representa a escassez de fontes bibliográficas sobre o assunto. Conseqüentemente, para além das prerrogativas legais que definem a política de formação de professores(as), a legislação docente é totalmente omissa quanto ao exercício ilegal do magistério. Isso pode ser também facilmente comprovado numa consulta processual rápida ao

Jusbrasil²⁹ e ao Conjur³⁰ (dois dos sites mais importantes e aclamados de informação jurídica pública do país), sobre a existência de algum processo questionando o exercício ilegal do magistério. O resultado da pesquisa, nestes sites, nos informa: “Não encontramos exercício ilegal do magistério nos sistemas dos tribunais”, ou seja, apesar de inúmeros casos de bacharéis(las) praticando o exercício do magistério na EPTNM nos IFs, em todo o país. Não há indícios, a partir dos sites investigados, de algum processo concluído e/ou em tramitação apurando sobre o exercício ilegal do magistério nessas instituições de EPT.

A pesquisa levada a termo evidencia que o tema da formação dos professores e o consequente exercício da docência não é uma pauta que ganha relevo por órgãos fiscalizadores do exercício profissional da formação inicial dos bacharéis professores, o acaba por fragilizar a formação dos estudantes na EPTNM, modalidade de nosso estudo.

Destacamos que o próprio MEC a partir da SETEC tem demonstrado pouca efetividade no que diz respeito ao cumprimento da exigência de formação docente para a EPT, o que transfere para IES a responsabilidade e o compromisso de, na formação continuada, garantir formações pedagógicas que oportunizem aos bacharéis professores compreenderem a complexidade dos processos educacionais que ocorrem na EPT nos IFs.

As pressões do mercado de trabalho também não podem justificar a violação das normas educacionais, que visam garantir a qualidade do ensino, tão pouco, o corporativismo e o conflito de interesses que comprometem a imparcialidade e a eficácia dos órgãos de classe, que deveriam zelar pelo interesse público, pois a falta de fiscalização e controle gera impunidade e desvaloriza a formação dos (das) licenciados(as), que dedicam anos de estudo à preparação para o exercício do magistério. Sendo assim, a desvalorização da formação docente é um problema grave, que precisa ser combatido por meio de políticas públicas e da conscientização da sociedade. Portanto, é fundamental que as entidades representativas, os

²⁹ Jusbrasil é uma empresa privada de tecnologia jurídica, uma *legaltech*. Essa empresa criou uma tecnologia para auxiliar a coleta, organização e disponibilização da informação jurídica pública, tais como autos processuais, jurisprudência e diários oficiais, não só para pessoas advogadas como qualquer outra pessoa que precise de algum tipo de informação jurídica. Na plataforma dessa empresa, é possível encontrar movimentações de processos, leis, decisões judiciais, modelos de documentos, livros entre outras informações jurídicas. Disponível em: <https://jusbrasil.jusbrasil.com.br/artigos/1567211280/o-que-e-o-jusbrasil>. Acesso em: 13 jan. 2023.

³⁰ Criada em 1997, a revista eletrônica **Consultor Jurídico** (ConJur) é o mais influente site sobre a Justiça e Direito em língua portuguesa. O site nasceu para ser fonte de informação sobre o que acontece nos tribunais, escritórios e no dia a dia do país sob as lentes do Poder Judiciário. A equipe da **Consultor Jurídico** também produz a série **Anuário da Justiça**, projeto destinado a radiografar tribunais e mapear a evolução da jurisprudência. Dessa forma, trata dos tribunais superiores (STF, STJ, TST, TSE e STM), da Justiça Federal, Tribunais Regionais do Trabalho e da Justiça Estadual (TJ-SP, TJ-RJ, TJ-MG e TJ-RS). Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2010-nov-17/exigencia-licenciatura-concursos-institutos-federais-ilegal>. Acesso em: 13 jan. 2023.

órgãos de fiscalização e controle, os órgãos deliberativos, consultivos e normativos, e os órgãos de classe assumam seu papel na defesa da qualidade do ensino e no cumprimento das normas educacionais.

Outra questão que merece a nossa atenção, se refere a LDB a lei nossa maior, que versa sobre a educação em todos os níveis e modalidades encontradas no país, pois mesmo com as atualizações sofridas desde a sua promulgação em 1996, não encontramos qualquer menção nessa norma legal sobre coibição da docência por não licenciados.

Ressaltamos que os impasses e desafios, que implicam no exercício da docência por não licenciados, é apontado pela literatura como consequência da banalização e precarização profissional do (da) professor(a).

3.1. AS PRINCIPAIS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O CAMPO DA EPT

A fim de compreender as influências das políticas de formação de professores na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nos Institutos Federais (IFs), este estudo se aprofunda na análise das principais ações e políticas para o campo da formação docente na EPT. Para tanto, adotaremos uma perspectiva histórica, seguindo o percurso delineado por Machado (2008; 2013), que consideramos essencial para contextualizar este estudo.

A trajetória da educação profissional no Brasil, em relação à formação de seus docentes, pode ser analisada a partir da criação das primeiras escolas técnicas em 1909, sob a gestão do presidente Nilo Peçanha, com a inauguração das Escolas de Aprendizes Artífices. Contudo, a preocupação com a capacitação dos mestres para estas instituições surgiu somente em 1917, com a fundação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, no Distrito Federal.

Segundo Machado (2008), essa instituição visava a formação de instrutores para as escolas profissionais e de professores de atividades manuais para o ensino primário. No entanto, a escola não obteve resultados significativos e encerrou suas atividades duas décadas depois. A autora também destaca que, desde os primórdios da EPT, observa-se uma negligência em relação à formação pedagógica dos professores. Machado (2008) sugere que, dos mais de cinco mil alunos matriculados, inicialmente, poucos sentiram a necessidade de buscar uma formação pedagógica completa.

O período dos anos 1930 testemunhou um vigoroso movimento de renovação no panorama educacional brasileiro. A influência marcante dessa década foi o ideário da Escola Nova, que propôs novas abordagens pedagógicas.

Em 1930, cria-se o Ministério da Educação e Saúde Pública. Também foi dessa década o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que assumia a perspectiva de uma escola democrática e se propunha a proporcionar oportunidades para todos. Entretanto, idealizava a educação em duas grandes categorias: atividades de humanidades e ciências (de natureza mais intelectual), ratificando-se a distinção entre os que pensam e os que executam (Moura, 2010, p.877).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova³¹ foi, inegavelmente, um documento fundamental para a renovação pedagógica no Brasil, a época, defendendo uma escola mais ativa, democrática e voltada para as necessidades da sociedade. A proposta de proporcionar oportunidades para todos representou um avanço em relação à educação tradicional, que era restrita à elite. No entanto, a crítica à divisão da educação em “atividades de humanidades e ciências” aponta para uma contradição no próprio Manifesto, que, apesar de defender a igualdade de oportunidades, acaba reforçando uma hierarquia entre os diferentes tipos de conhecimento, refletindo com isso, uma visão elitista e excludente, que valoriza o trabalho intelectual em detrimento do trabalho manual, destinando os alunos de classes mais baixas à formação profissional e os alunos de classes mais altas à formação acadêmica.

Essa visão do Manifesto se reproduz, com o divórcio entre ensino propedêutico³² e ensino profissionalizante no Ensino Médio Integrado, modalidade de ensino amplamente oferecido nos Institutos Federais, que de acordo com Gusmão (2016):

A experiência do ensino integrado do passado e a atual nos revela que a escassez de um ensino médio de qualidade no Brasil torna interessante ingressar nas Instituições Federais Profissionalizantes apenas para se ter um ensino propedêutico de qualidade para um melhor preparo na disputa das vagas no ensino superior, dificultando essas Instituições de produzirem resultados na sua missão profissionalizante, pois não consegue atender a clientela que além do ensino propedêutico também deseja ou necessita da habilitação profissional (Gusmão, 2016, p.154).

O contexto descrito perpetuou uma divisão problemática na EPT, marcada pela separação estrutural entre a formação profissional e a educação básica. Essa dicotomia se manifesta na distinção entre o ensino de conteúdos gerais, visando a preparação para o ensino

³¹ O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932 é um marco fundamental na história da educação brasileira. Seu principal objetivo era criticar a estrutura educacional elitista e dualista da época e propor a reconstrução total do sistema de ensino sob princípios **laicos, obrigatórios, gratuitos e universais**.

³² Ensino propedêutico é uma educação preparatória e introdutória que oferece as bases fundamentais de um conhecimento, com o objetivo de preparar o aluno para um curso ou disciplina mais especializada, como o ensino superior. É um tipo de ensino que foca no desenvolvimento de conhecimentos gerais e competências necessárias para avançar para um próximo nível de estudo (Menezes, 2001).

superior, e os conteúdos técnicos, voltados à qualificação profissional para o mercado de trabalho. Essa dicotomia, para além de um problema estrutural curricular, destaca também os desafios enfrentados por bacharéis(as) professores(as) na EPTNM nos IFs e a necessidade premente de formação pedagógica continuada para que possam superá-los e contribuir para a formação integral dos alunos.

Em continuidade à análise histórica, a trajetória da EPT, no Brasil, registrou um momento crucial, em 1942, com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial. Pela primeira vez, a legislação passou a contemplar a formação de professores para essa área. Os cursos de “disciplinas de cultura geral, de cultura técnica ou de cultura pedagógica e de práticas educativas deveriam ser feitos em cursos apropriados” (Machado, 2008, p. 68). Esse fato sinaliza que, por mais de 30 anos após a criação das primeiras escolas técnicas, a formação docente para a EPT não era uma prioridade legal, evidenciando uma negligência inicial em relação à qualificação pedagógica dos professores dessa modalidade de ensino. Portanto, ao usar o termo “cursos apropriados”, evidencia-se “a tendência que se seguiu de sempre se adjetivar os cursos de formação de professores para a Educação Profissional. Além de apropriado, serão utilizados os termos especial e emergencial” (Machado, 2008, p. 69).

Em 1946, no contexto da década de 1940, foi celebrado um acordo entre Brasil e Estados Unidos, visando a cooperação no âmbito educacional.

[...] resultou na constituição da Comissão Brasileiro Americana de Ensino Industrial (CBAI), órgão vinculado à Usaid, Agência de Desenvolvimento dos Estados Unidos, que exerceu grande influência sobre a educação profissional brasileira. Ela patrocinou o primeiro curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial, um curso que foi desenvolvido no Rio de Janeiro, com duração de um ano e três meses, no ano de 1947 (Machado, 2008, p. 69).

Em decorrência do acordo estabelecido, diretores de escolas industriais participaram de viagens técnicas aos Estados Unidos, em 1947, com o objetivo de realizar um curso de administração de escolas técnicas e vivenciar uma imersão cultural. Na sequência, a “CBAI introduziu, no Brasil, em 1951, o TWI (*Training Within Industry* ou Treinamento Dentro da Indústria)³³, um método de treinamento mediante imersão na indústria, que foi incorporado na prática pedagógica do SENAI e, durante muito tempo, serviu como um referencial didático” (Machado, 2008, p. 69). A influência dos Estados Unidos na EPT e na formação de professores é evidente, especialmente, no que se refere aos investimentos nessa área no Brasil.

³³ Ver: <https://www.redalyc.org/pdf/3055/305526883012.pdf>.

O acordo estabelecido em 1946 perdurou até 31 de dezembro de 1963, o Decreto nº 53.041, de 28 de novembro do mesmo ano, transferiu as responsabilidades e serviços técnicos da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial para o Grupo de Trabalho de Expansão do Ensino Industrial (GTEEI), criado pelo Decreto nº 50.809, de 17 de junho de 1961. Com o Decreto nº 53.041 a nomenclatura desse grupo foi modificada, passando a ser denominado Grupo Executivo do Ensino Industrial (GEEI).

O Decreto nº 50.809 levou em consideração o fim do acordo e de “não haver conveniência na conservação do atual esquema administrativo para os serviços cooperativos entre o Governo dos Estados Unidos do Brasil e o Governo dos Estados Unidos da América do Norte no Setor do Ensino Industrial” (Brasil, 1963). Apesar da aparente falta de justificativa para a continuidade do acordo, percebe-se a persistência de uma postura de dependência do Brasil em relação às diretrizes educacionais de origem norte-americana, evidenciando um padrão de subordinação, conhecido atualmente como complexo de vira-lata (Souza, 2021). Além disso, o Decreto nº 50.809, permitiu a celebração de novos acordos sem restrições “com entidades públicas e privadas especializadas, da formação e aperfeiçoamento do pessoal docente, técnico e administrativo para o ensino industrial” (Brasil, 1963).

Durante os anos 1960, a regulamentação do magistério na EPT foi incorporada às atribuições do MEC, que estabeleceu normas para o registro da prática docente nessa área. “A Portaria Ministerial nº 141/1961 foi a primeira e estabeleceu normas específicas sobre o registro de professores do ensino industrial. Várias outras portarias do MEC [...] vieram na sequência desta” (Machado, 2008, p. 69). Durante esse período, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024/1961, tratou da formação de docentes para a EPT, dispondo no Art. 59 que “a formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica” (Brasil, 1961).

É evidente, ao analisar o texto legal, a existência de uma divisão na formação de professores para atuar no ensino médio e técnico. “A ideia de tratamento diferenciado e de curso especial, foi, portanto, não só reforçada como oficializada por essa LDB” (Machado, 2008, p. 70). Sob essa perspectiva, a legislação oficializou a distinção entre “[...] lugares de formação de professores para o ensino médio e da formação de professores para as disciplinas específicas do ensino técnico” (Machado, 2013, p. 350). Essa distinção é, “até hoje a referência mais forte que se tem de que a formação docente para a educação profissional deve se dar em cursos especiais” (Machado, 2008, p. 70).

Com a implementação da Lei 4.024/1961, a primeira LDB, diversas normas foram criadas para regularizar a aplicação do Art. 59. Dentre esses instrumentos legais, é possível evidenciar:

- O Parecer nº 257, emitido em 1963, criou um Curso Especial de Educação Técnica em Cultura Feminina, direcionado à formação de profissionais para atuação na área de Economia Doméstica e Trabalhos Manuais;
- A Portaria Ministerial nº 174/1965, criou o curso de Didática do Ensino Agrícola, visando a formação pedagógica de curta duração de docentes das disciplinas de cultura técnica. Machado (2008) destaca que, naquele período, a legislação da EPT era dividida por área profissional, abrangendo os setores agrícola, industrial e comercial. Adicionalmente, a gestão federal apresentava diretorias específicas para essas áreas, que foram posteriormente unificadas;
- O Art. 59 da Lei 4.024 de 1961, foi um dos motivos para a criação da Universidade do Trabalho de Minas Gerais (UTRAMIG), no ano de 1965. Machado (2013, p. 351), aponta que um dos seus objetivos visava, à “[...] formação de instrutores e professores de disciplinas específicas do ensino técnico industrial”;
- O Parecer nº 12/1967 do CFE que detalhava a finalidade e as características dos Cursos Especiais de Educação Técnica, conforme estabelecido no Art. 59 da LDB/1961;
- A Portaria Ministerial nº 111/68 tinha como objetivo explicitar que os cursos especiais, voltados para a formação de professores de disciplinas específicas, eram oferecidos tanto a portadores de diploma de nível superior e quanto os de nível técnico;
- O Parecer nº 479/1968 do CFE definiu que a formação de professores para disciplinas específicas do ensino médio técnico deveria seguir um currículo mínimo e estabeleceu a duração da formação de professores do ensino médio, conforme o esquema 3+1³⁴.

³⁴ Segundo Lima (2023) na década de 1960, o **esquema 3+1** foi o modelo padrão de formação de professores adotado no Brasil para os cursos de licenciatura, incluindo aqueles destinados a disciplinas específicas do ensino médio técnico. O esquema funcionava da seguinte forma: **3 anos (o “3”)**, eram dedicados ao **curso de bacharelado**, com foco nos conteúdos cognitivos e disciplinas específicas da área de conhecimento (por exemplo, Química, Física, Matemática); e **1 ano (o “+1”)**, era um ano adicional, obrigatório para quem desejava lecionar, focado especificamente nos **conteúdos didáticos e pedagógicos** (como didática, psicologia da educação, fundamentos da educação, etc.).

Considerando a expectativa de uma persistente falta de professores, a LDB, de 1961, em seu Art. 118, passou a admitir a contratação de profissionais com formação superior equivalente ou de técnicos com diploma para lecionar disciplinas específicas no ensino técnico. A legislação, nesse ponto, dispõe:

Art. 118. Enquanto não houver número suficiente de profissionais formados pelos cursos especiais de educação técnica, poderão ser aproveitados, como professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico, profissionais liberais de cursos superiores correspondentes ou técnicos diplomados na especialidade (Brasil, 1961).

Somando-se à LDB/1961 e aos seus instrumentos legais complementares, a Lei nº 5.540/1968 estabeleceu as normas de organização e funcionamento do ensino superior, bem como sua conexão com o ensino médio. Essa legislação, conhecida como a Reforma Universitária, determinou que a formação de professores para o ensino de segundo grau, tanto em disciplinas gerais quanto técnicas, deveria ocorrer, exclusivamente, em cursos de nível superior, conforme previsto no Art. 30. Segundo Freitas e Biccas (2009, p. 270), essa lei foi inspirada “[...] no modelo universitário norte-americano, estruturando o ensino em básico e profissional; em dois níveis de pós-graduação, o mestrado e o doutorado; adotando o sistema de créditos, introduzindo a matrícula por matérias”. Contudo,

Essa exigência foi flexibilizada já no ano seguinte pelo Decreto-lei nº 464/69, que instituiu normas complementares à Lei nº 5.540/68. No seu art. 16, esse decreto determinou que, enquanto não houvesse número suficiente de professores e especialistas formados em nível superior, a habilitação para a docência no ensino técnico poderia ser feita mediante exame de suficiência realizado em instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo Conselho Federal de Educação. Essa foi uma forma de regularizar a situação da grande maioria dos professores das escolas técnicas da época (Machado, 2008, p.72).

O Decreto nº 464/1969 definiu um período de cinco anos para a adequação daqueles que não atendiam aos requisitos mínimos necessários para o exercício do magistério no ensino superior, conforme as disposições estabelecidas.

Diante do descompasso entre a norma legal e a realidade, o Decreto-lei nº 655, promulgado em 1968, conferiu aos órgãos técnicos do MEC, encarregados da administração e coordenação do Ensino Técnico Agrícola, Comercial e Industrial, a permissão para organizar cursos de nível superior destinados à formação de professores para o ensino técnico nas áreas correspondentes. Conforme sinaliza Machado (2008):

Quer dizer, o MEC, além da função normativa, passou a ser diretamente executante da formação de professores para essa área. Para isso adotou a solução de criar uma

fundação, a Cenafor ou Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional. O Decreto-lei nº 616/69 instituiu, portanto, esse órgão como agência executiva do Departamento de Ensino Médio do MEC para coordenar e supervisionar os planos de execução de cursos dos Centros de Educação Técnica. Foram, então, criados alguns desses centros nos Estados: no Rio Grande do Sul, o Centro de Educação Técnica do Rio Grande do Sul (Cetergs); na Guanabara, o Ceteg; em Brasília, o Ceteb; na Bahia, o Ceteba; para o Nordeste, o Cetene; e no Amazonas, o Ceteam. (Machado, 2008, p. 73).

O Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional de São Paulo (CENAFOR) tem sua origem em 1964 com a denominação de CETESP – Centro de Educação Técnica de São Paulo. A partir da previsão legal estabelecida, em 1961, uma série de leis subsequentes foi editada, promovendo implicações na formação de professores e no surgimento de centros de formação específicos como podemos visualizar nos quadros que seguem.

No quadro abaixo apresento uma sistematização das normativas da década de 60, disponibilizando o número da legislação e sua ementa.

Abaixo destacamos duas Portarias que representam marcos importantes para a educação técnica da época.

Quadro 05: Portarias Ministerial da Década de 1960

Documento	Descrição
Portaria nº 49/1968	Portaria de 20 de fevereiro de 1968 que cria o CETENE.
Portaria nº 111/1968	Esclarecer os cursos especiais e as regras e a quem se destinavam.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Machado (2013), Peterossi (1994) e Sousa (2023).

No próximo quadro apresentamos diversos Pareceres que representaram um crescente na organização e efetivação da política pública de educação técnica e formação de professores.

Quadro 06: Pareceres da Década de 1960

Documento	Descrição
Parecer CFE nº 12/1967	Curso Especiais de Educação Técnica no contexto da LDB.
Parecer CFE nº 169/1968	Registro do professor do ensino de Grau Médio.
Parecer CFE nº 479/1968	Disciplinas específicas do Ensino Médio Técnico.
	Formação de professores para as disciplinas específicas do

Parecer CFE nº 266/1969	Ensino Médio Técnico.
Parecer CFE nº 392/1969	Formação de professores para as disciplinas do Ensino Médio Agrícola.
Parecer CFE nº 632/1969	Conteúdo específico da Faculdade de Educação.
Parecer CFE nº 638/1969	Equivalência dos cursos de formação de professores do Ensino Industrial e do Comercial.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Machado (2013), Peterossi (1994) e Sousa (2023).

No quadro seguinte estão os Decretos-Lei e Leis que regulamentaram a educação nacional no período.

Quadro 07: Decretos-Lei e Leis da Década de 1960

Documento	Descrição
Lei nº 4.024/1961	Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Lei nº 5.540/1968	Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino Superior e dá outras providências.
Decreto-Lei nº 616/1969	Institui o CENAFOR.
Decreto-Lei nº 655/1969	Estabelece normas transitórias para a execução da Lei nº 5.540/1968.
Decreto-Lei nº 749/1969	Estabelece normas transitórias para a execução da Lei nº 5.540/1968.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Machado (2013), Peterossi (1994) e Sousa (2023).

No próximo quadro relacionamos a criação de diversos Centros de Educação Técnica no país, iniciativa que foi importante para a qualificação dos trabalhadores(as) e formação de professores em várias regiões do país, bom como na difusão da educação técnica pelo Brasil a partir de centros de referência na educação técnica.

Quadro 08: Centros de Educação Técnica no Brasil

Sigla	Nome	Ano
CETERGS	Centro de Educação Técnica do Rio Grande do Sul	1962
CETESP	Centro de Educação Técnica de São Paulo	1964
CETEG	Centro de Educação Técnica da Guanabara	1964
CET/UTRAMIG	Centro de Educação Técnica da Universidade do Trabalho de Minas Gerais	1966
CETENE	Centro de Educação Técnica do Nordeste	1967
CETEAM	Centro de Educação Técnica da Amazônia	1968
CETEB	Centro de Educação Técnica de Brasília	1968
CETEBA	Centro de Educação Técnica da Bahia	1968

CENAFOR	Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoa para a Formação Profissional de São Paulo (extinto CETESP)	1969
----------------	---	------

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Cunha (2005), Kirschner (1993) e Sousa (2023).

Após as ações descritas, a autora, prossegue, destacando as lacunas persistentes na formação docente:

Na época, o CFE se apoiava, basicamente, em pareceres para legislar. Só em 1969 foram aprovados três pareceres sobre formação de professores de ensino técnico. Um mais específico para área comercial e industrial (Parecer CFE nº 266/69), outro para a formação de professores para o ensino médio técnico em geral (Parecer CFE nº 392/69) e outro sobre a equivalência dos Cursos de Formação de Professores do Ensino Industrial e Técnico (Parecer CFE nº 638/69) (Machado, 2008, p. 73).

A seguir, apresentamos nos Quadros 09, 10, 11 e 12 o levantamento de Pareceres e Planos adicionais do CFE, Portarias Ministeriais e Portarias do próprio MEC que, durante a década de 1970, são apontados como regulamentações que “[...] buscavam dar unidade, sobretudo, às ações dos diversos centros regionais e da própria CENAFOR³⁵ e criaram uma cultura” (Machado, 2013, p. 354).

Assim, o Quadro 09 relaciona as principais Portarias da década de 1970 que demonstra a iniciativa e proposta do MEC a respeito da formação de professores no país para atuarem nas disciplinas específicas tanto do Ensino Técnico, quanto do Ensino de 2º grau.

Quadro 09: Portarias Ministerial da Década de 1970

Documento	Descrição
Portaria nº 39/1970	Curso de Formação de Professores de Disciplinas Específicas do Ensino Técnico Industrial e a criação dos cursos emergenciais Esquema I e II.
Portaria nº 339/1970	Normas relativas aos Cursos de Formação de Professores de Disciplinas Específicas do Ensino Técnico.
Portaria nº 432/1971	Fixou normas relativas aos Cursos Superiores de Formação de Professores de disciplinas especializadas no Ensino de 2º grau (Esquemas I e II).
Portaria nº 790/1976	Dispõe sobre o registro em habilitações, disciplinas ou áreas.
Portaria nº 396/1977	Curso de Licenciatura Plena de Formação Especial de Professores de 2º Grau.

Fonte: Elaborado pelo autor conforme Machado (2013), Peterossi (1994) e Sousa (2023).

³⁵ Decreto-lei n.º 616/1969, institui o CENAFOR como agência executiva do Departamento de Ensino Médio do MEC para coordenar e supervisionar os planos de execução de cursos dos demais Centros de Educação Técnica.

O próximo quadro temos uma série de Pareceres do CFE durante a década de 1970 que tem como função disciplinar, regulamentar, criar, aprovar, qualificar, formar, dispor, registrar, consultar, estabelecer, compatibilizar, esclarecer e fixar ações, normas e iniciativas que impactaram no Ensino Técnico, Ensino de 2º grau, formação de professores e nas licenciaturas.

Quadro 10: Pareceres da Década de 1970

Documento	Descrição
Parecer CFE nº 74/1970	Regulamentou as cargas horárias para os cursos de formação de professores para a educação profissional.
Parecer CFE, nº 151/1970	Aprovou o plano para formação de professores para as disciplinas profissionais do ensino técnico industrial.
Parecer CFE nº 214/1970	Criação dos cursos emergenciais chamados de Esquema I e II.
Parecer CFE nº. 406/1970	Formação de professores para o Ensino Técnico Industrial.
Parecer CFE nº. 111/1971	Aprovou um plano unificador que tratava de maneira geral a Formação de Professores para as disciplinas especializadas no ensino médio.
Parecer CFE nº. 45/1972	Qualificação para o trabalho no ensino de 2º Grau.
Parecer CFE nº. 1.073/1972	Dispõe sobre o currículo mínimo para a formação de professores para disciplinas correspondentes às áreas econômicas primária, secundária e terciária.
Parecer CFE nº. 1.237/1972	Consulta sobre a necessidade de reconhecimento dos organizados de acordo com a Portaria 432/1971.
Parecer CFE nº. 358/1973	Registro de professor do Ensino Médio Técnico.
Parecer CFE nº. 31/1974	Registro de professor do Ensino Comercial.
Parecer CFE nº. 1.044/1974	Esquema I e a solução permanente da Indicação nº 22/1972-1973.
Parecer CFE nº. 2.292/1974	Compatibilização das Portarias nº 512/1967 e nº 432/1971.
Parecer CFE nº. 2.478/1974	Sobre o Projeto de Lei nº 881/1972.
Parecer CFE nº 3771/1974	Consulta sobre a formação de professores de disciplinas específicas do Ensino Técnico.
Parecer CFE nº. 3.775/1974	Consulta sobre o curso de formação e aperfeiçoamento de professores do Ensino Comercial.
Parecer CFE nº. 76/1975	Estabelece normas para a implantação do Ensino de 2º Grau.
Parecer CFE nº 1886/1975	Relativo ao ingresso no curso de formação de professores de matérias específicas – Esquema II, para o exercício do magistério de 2º grau.

Parecer CFE nº. 1.896/1975	Consulta sobre a continuação de estudos para professores.
Parecer CFE nº. 1.092/1975	Consulta sobre professores para cursos profissionalizantes.
Parecer CFE nº 1902/1975	Sobre o ingresso de diplomado em nível superior em cursos de Esquema I.
Parecer CFE nº 2517/1975	Sobre a complementação de estudos de licenciatura plena no Esquema II, conforme dispostos na Portaria nº 432/1971.
Parecer CFE nº. 4.873/1975	Formação pedagógica das licenciaturas.
Parecer CFE nº 51/1976	Sobre a possibilidade de complementação pedagógica para diplomados em nível superior, previstas para o Esquema I.
Parecer CFE nº 532/1976	Sobre o registro de professores das disciplinas especializadas de 2º grau.
Parecer CFE nº. 4.417/1976	Fixa o currículo mínimo do Curso de Graduação de Professores da Parte de Formação Especial do Currículo do Ensino de 2º Grau.
Parecer CFE nº. 77/1977	Dispõe sobre a Formação Profissionalizante Básica.
Parecer CFE nº. 2.127/1978	Possibilidade de diplomados no regime especial cursarem licenciatura.
Parecer CFE nº. 2.162/1978	Curso de Graduação de Professores de Formação Especial.
Parecer CFE nº. 45/1979	Plano de Curso Emergencial.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Machado (2013), Peterossi (1994) e Sousa (2023).

O quadro a seguir, destaca a criação da segunda LDB da educação nacional que organizou o sistema de ensino no Brasil, unificando o ensino primário e ginásial no 1º grau e tornando o 2º grau profissionalizante por obrigação, imprimindo dessa forma, avanços significativos e importantes quando comparada à LDB/1961.

Quadro 11: Lei da Década de 1970

Documento	Descrição
Lei nº 5.692/1971	Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Machado (2013), Peterossi (1994) e Sousa (2023).

O próximo quadro explicita duas Resoluções, uma (Resolução CFE nº 03/1977) que estabeleceu conteúdos mínimos e a duração dos cursos de graduação em Educação Física, definindo que o curso deveria ter no mínimo 4 anos e 2.880 horas/aula. O currículo deveria incluir formação geral e aprofundamento técnico-humanístico, com foco em diversas áreas, além de estágio curricular obrigatório. E outra (Resolução CFE nº 12/1978) aprimorou e

detalhou as normas gerais estabelecidas pela Resolução CFE n° 03/1977, que tratava da formação de professores para o ensino profissionalizante de 2° grau, buscando uma melhor regulamentação e padronização desses cursos no Brasil.

Quadro 12: Resoluções do Conselho Federal de Educação da Década de 1970

Documento	Descrição
Resolução CFE n° 03/1977	Dispõe sobre o Curso de Graduação de Professores da Parte de Formação Especial do Currículo do Ensino de 2° Grau.
Resolução CFE n° 12/1978	Dá nova redação à Resolução 03/1977.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Machado (2013), Peterossi (1994) e Sousa (2023).

Durante os anos 1970, o Parecer CFE n° 214/1970 e a Portaria Ministerial n° 339/1970 voltaram a abordar a temática do curso de Formação de Professores de Disciplinas Específicas do Ensino Técnico Industrial. Essa portaria estabeleceu a criação de cursos de caráter emergencial, regulamentando a implementação dos cursos conhecidos como Esquemas I e II.

O Esquema I, destinado aos portadores de diploma de nível superior, sujeitos à complementação pedagógica e o Esquema II, para os portadores de diploma de técnico industrial de nível médio, para os quais, além das disciplinas constantes do Esquema I, se faziam disciplinas necessárias de conteúdo e correlativas (Machado, 2008, p. 73).

Também em 1970, o Parecer CFE n° 74/1970 estabeleceu as diretrizes para a duração dos cursos de formação de professores para a EPT, conforme segue: a) 1.600 horas integralizáveis em nove meses; e b) 800 horas em cinco meses, para candidatos que já tivessem formação técnica específica em nível médio ou superior (Sousa, 2023, p. 84). No ano seguinte, surge o Parecer CFE n° 111/1971, com o “[...] objetivo unificador pois tratava de maneira geral da formação de professores para disciplinas especializadas no Ensino Médio e previa a reunião das antigas Diretorias de Ensino Agrícola, Industrial e Comercial num só Departamento de Ensino Médio” (Machado, 2008, p. 74).

É importante ressaltar que a Lei n° 5.692/1971 foi promulgada em um período político marcado pelo autoritarismo e pelo cerceamento das manifestações populares. Nesse ambiente social, o Estado designou rapidamente um grupo de trabalho e estudos, o que resultou na alteração da estrutura educacional, na criação de novas denominações em substituição aos termos curso primário, ginásial e secundário, na eliminação do sistema de ensino organizado por ramos profissionais, com o intuito de estabelecer uma rede de ensino unificada, e na

instituição da iniciação profissional e da profissionalização compulsória em todo o ensino de 1º e 2º graus. A Portaria nº 432/1971, fixou normas para os cursos Superiores de Formação de Professores de disciplinas específicas do ensino de 2º grau (Esquema I e II). Assim, sob a égide do Regime Militar, a EPT ficou subjugada.

É pertinente observar que, durante o Regime Militar, a EPT operou sob uma lógica de “planificação central”, na qual os planos governamentais possuíam grande relevância. No campo da formação de professores, essa diretriz também foi seguida, com o Parecer nº 151 de 1970 definindo um plano para a formação de professores das disciplinas profissionalizantes, do ensino técnico industrial. Em caráter complementar, outro plano foi elaborado e lançado no mesmo ano para dar suporte a concursos, vestibulares e aos currículos dessa modalidade de ensino. Portanto, a Lei 5.692/1971, além de tornar compulsória a profissionalização no ensino médio, trouxe consigo evidências sobre a escassez de professores tanto para o ensino médio para as áreas técnicas.

Nesse contexto, o Parecer nº 4.417/1976 abordou a estruturação do curso de Graduação de Professores no que concerne à Formação Especial do Currículo do Ensino de 2º Grau. Com o mesmo objetivo, o CFE, por meio da Resolução nº 3 de 1977, juntamente com o MEC e a Portaria nº 396/1977, buscaram implementar uma licenciatura plena voltada para a formação especial de 2º grau, porém sem sucesso.

Considerando esse panorama, os Cefets constituíram-se como meios adequados para contribuir com a formação de professores para a EPT.

A transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro em Cefets pela Lei nº 6.545/78 trouxe grande expectativa de mudança desse quadro, pois um dos objetivos das novas instituições era o de ministrar ensino em grau superior de licenciatura plena e curta, com vista à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas do ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos. (Machado, 2008, p. 77).

Mesmo com a criação dos CEFETs e o estabelecimento de prazos para a implementação de cursos de licenciatura, a significativa necessidade de formação de professores para as áreas especializadas, impulsionada pela Lei nº 5.692/1971, não foi atendida, persistindo lacunas decorrentes da ausência de professores com formação adequada para as disciplinas especializadas.

A partir da década de 1980, as leis buscaram validar aspectos que foram implementados de forma provisória. Dentre essas normativas, destaca-se a maior flexibilidade introduzida pela Resolução nº 07/1982, que modificou os Artigos 1º e 9º da Resolução nº

03/1977, tornando facultativa a Formação de Professores da Parte de Formação Especial do Currículo de Ensino de 2º grau, tanto pelos Esquemas I e II quanto pela Licenciatura Plena.

Em 1986, houve a extinção de órgãos ligados ao MEC que eram responsáveis pela formação de professores para o Ensino Técnico. Entre eles, destacam-se o CENAFOR e os Centros de Educação Técnica (CET) localizados nos Estados.

Em decorrência da transferência das responsabilidades para outros órgãos, como a Secretaria do Ensino de Segundo Grau (SESG) do MEC, foi proposta uma licenciatura direcionada à área industrial. Contudo, de acordo com Machado (2008), em 1989 foram formados grupos de trabalho para desenvolver conteúdos específicos para cursos de licenciatura voltados ao ensino técnico de 2º grau. No entanto, a Resolução nº 7 de 1982 (que tornou opcionais as modalidades do esquema I e II e a Licenciatura Plena) e o Parecer CFE nº 31, de 1991 (que reexaminou a legislação e sugeriu estudos para maior flexibilidade), impactaram esse cenário, e assim “Não se criou, contudo, nenhum fato novo a partir daí” (Machado, 2008, p. 79).

Durante a década de 1990, a Lei nº 8.405, de janeiro de 1992, concedeu autorização ao Poder Executivo para instituir a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)³⁶ como uma fundação pública com autonomia administrativa. Dessa forma, a CAPES se constituiu como uma significativa iniciativa para apoiar a formação de professores no Brasil. Suas finalidades estão listadas no art. 1º, parágrafo 2º (Redação dada pela Lei nº 12.695, de 2012).

[...] induzir, fomentar e acompanhar, mediante convênios, bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério e os programas de estudos e pesquisas em educação, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas (Brasil, 1992).

No que se refere à formação na educação básica, o Art. 2º, parágrafo 2º (com a redação dada pela Lei nº 12.695, de 2012) estabelece:

I - na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância; (Incluído pela Lei nº 11.502, de 2007); II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 11.502, de 2007) (Brasil, 1992).

³⁶ A Capes surgiu a partir do Decreto 29.741/5 (11/07/1951), fruto de uma campanha nacional cujo objetivo era o aperfeiçoamento do pessoal de nível superior.

Considerando o que foi apresentado, o parágrafo 3º, acrescido pela Lei nº 11.502/2007, estabelece que a CAPES promoverá a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino. Apesar de sua relevância como fundação para aprimorar a qualidade da educação brasileira, a oferta de programas (Complementação Pedagógica e Segunda Licenciatura pelo PARFOR) direcionados ao desenvolvimento e aperfeiçoamento de professores da educação básica ao ensino superior não se mostrou uma solução eficaz para superar as lacunas existentes nessa área. Com a vigência da LDB de 1996, Lei nº 9.394, a negligência em relação à formação de professores para a EPT persistiu.

A LDB promoveu uma reestruturação na organização da educação brasileira. Contudo, a oferta da EPT pelos Institutos Federais, presente tanto na educação básica quanto no ensino superior, não foi explicitada de forma satisfatória, uma vez que a principal lei da educação brasileira detalha a educação básica em três fases: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Nesse sentido, a LDB deveria abordar a EPT, enquanto uma modalidade de ensino, devido à sua complexidade e especificidade, não de maneira isolada, mas vinculada à educação básica e da seção dedicada ao ensino superior.

Ao investigarmos a legislação em busca de diretrizes para a formação de professores da EPT, constatamos a ausência de direcionamento específico, pois essa temática sequer foi mencionada. Na referida lei, discorre-se sobre a formação exigida para a atuação no ensino superior, abrangendo cursos *lato* e *stricto sensu*. Entretanto, no que concerne à atuação na EPT – que possibilita a docência no ensino técnico de nível médio e no ensino superior (cursos de tecnologias, licenciatura e bacharelado, além da pós-graduação *lato* e *stricto sensu*) –, não há qualquer menção. Essa modalidade educacional é apresentada na principal lei da educação brasileira de forma indefinida e tratada isoladamente.

A legislação, que definiu as diretrizes e bases da educação nacional, apenas menciona que a formação de professores para a atuação na educação básica ocorrerá em nível superior, por meio de curso de licenciatura plena. Ao analisar a abrangência do Art. 61 da referida lei, Machado (2008) observa que esse artigo

[...] estabelece que a formação de profissionais da educação de diferentes níveis e modalidades de ensino deve dar-se mediante a associação entre teoria e prática, inclusive, mediante a capacitação em serviço, e que é preciso aproveitar a formação e experiências anteriores desses profissionais em instituições de ensino e em outras atividades (Machado, 2008, p. 79).

Além das pontuações feitas pela autora, com a promulgação da Lei nº 13.415/2017, a LDB/1996 mais uma vez foi alterada, com o acréscimo do Inciso IV no Art. 61, o que

possibilitou o exercício do magistério também por “profissionais com **notório saber** reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada [...]”, “[...] exclusivamente para atender ao inciso V (**formação técnica e profissional**) do caput do Art. 36 (Brasil, 1996, p. 45-46, grifo nosso).

A permissão para atuação de profissionais com “notório saber” sem a devida formação pedagógica (licenciatura plena) representa um retrocesso na valorização da profissionalização docente, bem como da importância da didática, da metodologia de ensino e do conhecimento sobre o desenvolvimento do aprendiz, por isso pode comprometer a qualidade da EPT. Portanto, é crucial que os sistemas de ensino estabeleçam critérios rigorosos e transparentes para o reconhecimento do “notório saber” e ofereçam programas de formação pedagógica continuada para esses profissionais, a fim de mitigar os potenciais impactos negativos na formação dos estudantes. Dessa maneira, a discussão sobre a formação de professores para a EPT deve priorizar a valorização da licenciatura e da formação pedagógica como pilares essenciais para a qualidade da EPTNM brasileira.

As oportunidades, para que essa formação se desenvolva no campo da Formação Pedagógica Continuada tornam-se nitidamente evidentes, pois, no que concerne à EPT, a questão da formação pedagógica docente é um tema que demanda reflexão, visto que essa modalidade engloba tanto a formação em nível técnico quanto superior. Tratando-se do ensino técnico, compreendido aqui como a etapa profissionalizante da educação básica, a licenciatura é a formação requerida pela LDB, incluindo as experiências práticas e atividades de estágio para o exercício do magistério. Nesse sentido, o Inciso III, do Art. 63 da LDB/1996, estabeleceu que as instituições de formação devem manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. Adicionalmente, o Art. 67 determina que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, garantindo-lhes, inclusive, nos termos dos estatutos e planos de carreira do magistério público, tempo reservado para estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho, o que facilita e expande o potencial da Formação Pedagógica Continuada, abrangendo cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado. Verifica-se, portanto, que a legislação em questão possibilita a atuação no ensino superior fundamentada, principalmente, na formação técnica e/ou titulação profissional.

A ideia da Formação Continuada em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu* é relevante, na medida em que se defina como “Uma iniciativa importante e necessária à

preparação pedagógica [...] como possibilidade de construção e desenvolvimento da identidade de professores nos pós-graduandos, enquanto futuros docentes do ensino superior.” (Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 265).

Embora vista como um caminho para a Formação Continuada, a titulação comumente prestigiada nos IFs tem se mostrado mais vantajosa para as atividades de pesquisa e extensão desenvolvidas nessas instituições. Pimenta e Anastasiou (2002) trazem à memória que o desenvolvimento da pesquisa – essencial na pós-graduação – possui uma lógica distinta da do ensino, e nos alertam para o fato de que um professor ser um bom pesquisador não garante excelência didática, metodológica e pedagógica. Em outras palavras, a formação em cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* torna possível o exercício do magistério, mas não assegura a proficiência profissional. A pós-graduação oferece um ambiente favorável ao aprimoramento de habilidades e competências para a pesquisa, o que frequentemente não proporciona aos seus estudantes, as habilidades e competências necessárias ao ensino, considerando que a formação nesse nível os qualifica para o exercício do magistério no ensino superior.

A legislação atual sobre a formação de docentes para o exercício do magistério no ensino superior (realidade de oferta igualmente presente nos IFs) não menciona e/ou impõe a prática de ensino, ou seja, a formação pedagógica. Em relação a isso, o Art. 65 da LDB/1996 dispõe que “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (Brasil, 1996). Já o Art. 66 estabelece que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”, além disso o Parágrafo Único desse dispositivo legal define que “[...] O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico” (Brasil, 1996).

A promulgação do Decreto nº 2.208/1997 é confirmada a omissão da LDB/1996 sobre a questão da formação específica para a EPT, representando um retrocesso, visto que seu Art. 9º, explicita “[...] o despropósito de propor que as disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente em função de sua experiência profissional” (Machado, 2008, p. 79).

Como aponta a autora, antecipando possíveis objeções, este Decreto permitiu a formação inicial e continuada, através de licenciatura ou programas especiais de formação pedagógica. Pouco depois, a Resolução nº 2 do CNE, de 26 de junho de 1997, estabeleceu as normas para os programas especiais de formação pedagógica de professores para as

disciplinas do currículo do ensino fundamental e médio, direcionados a graduados em cursos superiores, dada a escassez de professores para esses níveis de ensino.

O Decreto nº 5.154/2004 marcou a instituição do ensino médio integrado, em substituição ao Decreto nº 2.208/1977 – que vigorara por sete anos. Na análise de Moraes e Albuquerque (2019), essa medida não bastou para mudar a LDB, pois, mesmo incorporando

[...] os cursos de qualificação profissional no escopo formal da EPT, não os posicionou adequadamente em um dos níveis escolares previstos no art. 21, a saber, educação básica e superior. Assim, pelo menos no campo formal, a formação inicial e continuada de trabalhadores não está incluída em um nível escolar (Moraes; Albuquerque, 2019, p. 30).

Ademais, o Decreto nº 5.154/2004 estabeleceu a oferta do PROEJA, com o objetivo de proporcionar cursos técnicos integrados ao ensino médio para um público marginalizado pelas políticas educacionais. Contudo, a regulamentação dos cursos de “Formação Inicial e Continuada (FIC) de trabalhadores” ocorreu apenas uma década mais tarde, por meio do Decreto nº 8.268, de 2014. No que concerne à realidade dos cursos para a classe trabalhadora no âmbito do Decreto nº 5.154/2004, Moraes e Albuquerque (2019) afirmam que essa questão foi negligenciada, uma vez que,

A ausência dos números revela o desinteresse pela formação de trabalhadores, a falta de uma concepção do que seja a EPT para os gestores educacionais e do quão estratégica ela é para o desenvolvimento do País. Trata-se de um esforço do Estado em prover Educação Profissional e Tecnológica, entretanto, sem esse esforço ser registrado pelos censos educacionais (Moraes; Albuquerque, 2019, p. 30).

Diante do que foi apresentado, nota-se no texto legal do Decreto nº 5.154/2004 uma considerável disparidade no campo da EPT, visto que se manifestam as vulnerabilidades ao não definir o nível escolar dos cursos de FIC para trabalhadores. Além disso, em contraste, o Decreto expande a EPT para a pós-graduação, revelando a priorização da alta titulação em detrimento da formação inicial dos trabalhadores. Em face dessa realidade, permite-se a atuação e a transitoriedade de professores tanto nos cursos técnicos quanto no ensino superior, de maneira simultânea.

Publicada no Diário Oficial da União em 30 de junho de 2006, a Portaria/MEC nº 9, de 29 de junho do mesmo ano, permitiu que cursos de capacitação não oferecidos por instituições de ensino formal – mas diretamente relacionados à área específica de atuação do servidor, abrangendo atividades afins ou complementares – fossem utilizados para fins de

progressão e capacitação. Essa ação confirmou a admissão de servidores para participação em cursos da REFEPCT, sem considerar o seu local de trabalho.

A Portaria nº 208 do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG), datada de 25 de julho de 2006, estabeleceu os mecanismos da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal, com foco direto na área específica de atuação do servidor. Para tanto, apresentou como opções o Plano Anual de Capacitação (PAC), conforme seu Art. 1º, inciso I; o Relatório de Execução do Plano Anual de Capacitação; e o Sistema de Gestão por Competência. O Art. 2º detalhou que:

I - Plano Anual de Capacitação: documento elaborado pelos órgãos e entidades para orientação interna, que compreenderá as definições dos temas, as metodologias de capacitação a serem implementadas, bem como as ações de capacitação voltadas à habilitação de seus servidores; II - Relatório de Execução do Plano Anual de Capacitação: documento elaborado pelos órgãos e entidades contendo as informações sobre as ações de capacitação realizadas no ano anterior e a análise dos resultados alcançados; e III - Sistema de Gestão por Competência: é a ferramenta gerencial que permite planejar, monitorar e avaliar ações de capacitação a partir da identificação dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores (Brasil, 2006).

Com o surgimento dos IFs, abriram-se novas possibilidades para a formação de professores, ao direcionar a oferta de pelo menos 20% de suas vagas para cursos de licenciatura. A Lei nº 11.892/2008, em seu Art. 7º, Alínea b, Inciso VI, e em seu Art. 8º, delineou os objetivos dessas instituições, enfatizando a oferta, em nível superior, de cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica, com o intuito de formar professores para a educação básica. Além disso, possibilitou a oferta de Formação Continuada por meio de cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Com a publicação da Lei nº 11.741/2008 modificou as disposições estabelecidas na LDB para a EPT, cujo preâmbulo visava redimensionar e/ou integrar as iniciativas da educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) e da educação de jovens e adultos. Além disso, alterou a nomenclatura, anteriormente, sugerida para Educação Profissional que, por meio desse instrumento legal, passou a ser designada Educação Profissional e Tecnológica (EPT), englobando a formação inicial e continuada ou qualificação profissional; a educação profissional técnica de nível médio; e a educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

A adição do substantivo “Tecnológica” à Educação Profissional reforçou o entendimento de que a EPT não está restrita aos cursos técnicos de nível médio, mas [...] *integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia* [...]. Na prática, contudo, a alteração só

amplificou as imprecisões terminológicas, de tal forma que a atual redação da LDB exibe dois títulos para o Capítulo III, “Educação Profissional” e “Educação Profissional e Tecnológica” (Moraes; Albuquerque, 2019, p. 16).

Mesmo diante dessas mudanças e da importância da criação dos IFs, Oliveira Jr. (2008) argumenta que “[...] a longa trajetória histórica da *não formação pedagógica* é permeada por esparsos momentos em que há alguma ‘capacitação’ para esse professor” (Oliveira Jr., 2008, p.106-7, grifos do autor). Através do Parecer CNE/CEB nº 11/2012, a formação de professores para a EPT ganha destaque, e estabelece que a formação inicial para a docência na EPTNM deverá ocorrer em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas. Com a Resolução CNE/CP nº 6/2012 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPTNM, determinando que as instituições oferecessem cursos de formação direcionados, especificamente, a professores, como fica evidente no Art. 40:

A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em **cursos de graduação** e **programas de licenciatura** ou outras formas, **em consonância com a legislação** e **com normas específicas** definidas pelo Conselho Nacional de Educação. § 1º Os sistemas de ensino devem viabilizar a formação a que se refere o caput deste artigo, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério da Educação e instituições de Educação Superior. § 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** (BRASIL, 2012, grifo nosso).

A importância da formação pedagógica ganhou destaque com a sugestão aos sistemas de ensino de que “a formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional [...]; cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores” (Brasil, 2012). Assim, a atuação do professor deveria ter como base a formação inicial alcançada em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas.

Admitiu-se a pós-graduação *lato sensu* com natureza pedagógica, bem como o reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes com experiência superior a 10 anos na Educação Profissional; permitindo-se ainda uma segunda licenciatura, em campo diferente da graduação original, para fins de habilitação docente. Outrossim, foi estabelecido um limite temporal para a efetivação da formação pedagógica, findando em 2020 (§ 3º, do Art. 40, da Resolução CNE/CEB nº 06/2012), no entanto, essa mesma Resolução não estabeleceu quaisquer repercussões para os professores que não obtivessem essa formação. Contudo, após 2020, o professor ainda poderia obter a referida habilitação através

de cursos de formação pedagógica para graduados, conforme define o Art. 21 da Resolução CNE nº 02/2019, assim transcrita:

Art. 21. No caso de graduados não licenciados, a habilitação para o magistério se dará no curso destinado à Formação Pedagógica, que deve ser realizado com carga horária básica de 760 (setecentas e sessenta) horas com a forma e a seguinte distribuição: I - Grupo I: 360 (trezentas e sessenta) horas para o desenvolvimento das competências profissionais integradas às três dimensões constantes da BNC - Formação, instituída por esta Resolução. II - Grupo II: 400 (quatrocentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular.

Outro aspecto significativo a ser considerado, refere-se ao Plano de Carreira e Cargos do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – Lei nº 11.784/2008, que em seu Art. 106 confirma os requisitos necessários para o ingresso na carreira docente, a saber: “I - Cargo de professor do **Ensino Básico, Técnico e Tecnológico: possuir habilitação específica** obtida em **licenciatura plena** ou habilitação legal equivalente” (Brasil, 2008, grifo nosso). Todavia, o Art. 106, colide frontalmente com o Art. 10, da Lei nº 12.772/2012, que define o ingresso nos cargos de provimento efetivo de Professor da Carreira de Magistério do EBTT “[...] mediante **aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos**. § 1º No concurso público de que trata o caput, **será exigido** diploma de **curso superior** em nível de **graduação**” (Brasil, 2012, grifo nosso). Essa mesma lei, criou a obrigatoriedade de um Curso de Recepção Docente³⁷ para os docentes sem formação pedagógica, com oferta pelas IES e vinculação ao período de estágio probatório.

Esse mesmo sentido foi trazido pelas DCNs definidas na Resolução CNE/CP nº 02³⁸, de 1º de julho de 2015, que em seu Art. 14 estabelece que “Os cursos de formação pedagógica para **graduados não licenciados, com caráter emergencial e provisório**, ofertados a **portadores de diplomas de curso superior** formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada” (Grifo nosso). Esse programa abriu as prerrogativas aos IFs para a oferta da formação pedagógica para os(as) professores(as) bacharéis(las), como subsídio para a atuação e o exercício da docência na EPT.

O mesmo entendimento é reiterado no Parecer CNE/CEB nº 06/2019³⁹, que esclarece que a formação pedagógica “não se destina à formação de pedagogos, mas à formação de professores de disciplinas específicas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e

³⁷ O IF Baiano não possui um curso específico chamado Recepção Docente.

³⁸ Houve a revogação e substituição pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

³⁹ O Parecer CNE/CEB nº 6, aprovado em 6 de junho de 2019 – Consulta sobre os direitos associados ao certificado obtido em programas especiais da Formação Pedagógica de Docentes, regulamentados pela Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997.

da educação profissional em nível médio, em caráter emergencial”, com o objetivo de suprir a falta de professores(as) habilitados(as), em determinadas disciplinas e regiões.

As novas DCNs, portanto, não invalidam as concepções precedentes, apenas tornam adequada a Formação Pedagógica à nova matriz de competências profissionais e modifica a carga-horária, permanecendo, entretanto, como objetivo precípua, suprir a falta de licenciados(as) em áreas específicas por localidade para Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Desse modo, a Formação Pedagógica para Graduados(as) não Licenciados(as) não pode ter como destino o curso superior de Pedagogia. Nesse sentido, o Parecer CNE/CEB nº 06/2019⁴⁰, recomendou que o curso de Formação Pedagógica poderia ser oferecido por IES que mantenham o curso de licenciatura reconhecido e bem avaliado pelo MEC na habilitação pleiteada, não sendo necessária, nesses casos, autorização adicional ou novos atos autorizativos. Contudo, o curso de Formação Pedagógica deveria ser cadastrado na plataforma e-MEC.

As disposições, que normatizam o processo de formação inicial e continuada de professores para a EPT, ainda demonstram fragilidade, evidenciando que este campo sempre enfrentou diversos conflitos que dificultaram a implementação de uma política eficaz. No que concerne à formação pedagógica, ela é mencionada em legislações como parte integrante da formação dos professores. Nesse sentido, orienta-se que os professores da EPT, que não possuem licenciatura plena e atuam na educação básica, especialmente, na EPTNM, realizem cursos de formação pedagógica oferecidos pelas IES, com diretrizes, para que as instituições de ensino promovam as condições necessárias para a oferta desses programas de formação.

Em síntese, em diferentes contextos históricos, a formação de professores para a EPT não recebeu a devida importância por parte das políticas públicas e se configurou como “soluções vistas como emergenciais e provisórias que se tornaram permanentes e criaram um conjunto de referências que até hoje estão presentes nas orientações sobre formação docente para o campo da educação profissional e tecnológica” (Machado, 2019, p. 76). Consequentemente, a imutabilidade das políticas públicas relativas à formação de professores para a EPT gerou ações descontínuas e como aponta Machado (2019). Isso permitiu o ingresso de profissionais nessa modalidade, dando maior peso às suas vivências e/ou experiências em detrimento de uma formação específica certificada legalmente para atuar

⁴⁰ A partir daqui há outras resoluções e pareceres que normatizam a formação dos professores para a educação básica e para a EPTNM, especialmente, a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Acesse: <https://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>

nessa área. Deve-se encarar o investimento em Formação Continuada como uma estratégia fundamental para propiciar a formação pedagógica adequada para professores não licenciados que atuam na EPTNM e colaborar para a superação desse lamentável cenário.

3.2. O INSTITUTO DO NOTÓRIO SABER DELIBERADO PELA LEI Nº 13.417/2017 COMO A NEGAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EPT

A atual reforma do Ensino Médio, é uma política pública pensada a partir da Medida Provisória (MP) nº 746/2016, posteriormente, transformada no Projeto de Lei nº 34/2016, e finalmente sancionada e publicada no Diário Oficial da União como Lei nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017, do então governo Michel Temer, que assumiu a presidência da república após um Golpe⁴¹ que derrubou o governo da Presidenta Dilma Vana Rousseff. Essa lei trouxe uma possibilidade, a permissão de contratação de profissionais com notório⁴² saber, para lecionar nas áreas específicas do itinerário Formação Técnica e Profissional, baseado na experiência e certificação dos seus conhecimentos, sem, no entanto, possuírem formação necessária para o exercício do magistério, podendo atuar, portanto, no contexto dos IFs, que ofertam o EPTNM.

O Art. 62 da LDB/1996 (consubstanciado pela Lei nº 13.415/2017), determina que os (as) professores(as), obrigatoriamente, devem ter a devida formação e qualificação para o exercício do magistério, ou seja, “[...] A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena [...]” (Brasil, 1996), mas a Lei nº 13.415/2017 traz uma grave contradição com a nova redação dada ao inciso IV do Art. 61:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (Brasil, 1996).

A inclusão do notório saber no quinto itinerário formativo – Formação Técnica e Profissional –, conforme estabelecido na Lei nº 13.415/2017, foi também reafirmada pelo Art.

⁴¹ Braga (2016) argumenta que o impeachment de Dilma Rousseff foi um golpe palaciano, ou seja, um golpe realizado nos marcos da justiça burguesa, orquestrado pela direita política, o empresariado e a classe média, sendo esta última o principal setor a ocupar as ruas exigindo a deposição do governo. A ausência de base de sustentação no Congresso Nacional e de massivo apoio popular permitiram a substituição de Dilma Rousseff por seu vice-presidente, Michel Temer, do partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

⁴² O adjetivo “notório” no dicionário Aurélio significa “conhecido de todos ou de muitos; que não é segredo”.

54 da Resolução CNE/CP nº 01, de 5 de janeiro de 2021 (Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica) o qual determina:

Para atender ao disposto no inciso V do art. 36 da Lei nº 9.394/1996, podem também ser admitidos para docência profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou que tenham atuado profissionalmente em instituições públicas ou privadas, demonstrando níveis de excelência profissional, em processo específico de avaliação de competências profissionais pela instituição ou rede de ensino ofertante (CNE/CP, 2021).

Para Machado (2021), essa Lei não só estabeleceu o provimento flexível para este itinerário formativo, mas vai em direção oposta “[...] às concepções vigentes nos anos imediatamente anteriores, orientadas pela perspectiva da formação integral e do incentivo ao Ensino Médio integrado e ao politecnismo” (Machado, 2021, p. 53). Nessa perspectiva, essa reforma impulsiona a desqualificação e desvalorização da atividade docente, além de direcionar à precarização generalizada das condições de trabalho desses profissionais, sejam eles licenciados ou detentores do chamado notório saber, visto que, para estes últimos, a docência frequentemente “[...] se apresenta como uma atividade complementar, acumulada com outros vínculos, o que significa intensificação de trabalho, com a diversidade e simultaneidade de contratos temporários, e vulneráveis” (Moura; Lima Filho, 2017, p. 125). A Lei nº 13.415/2017 também deixa de incluir um plano de cargos e carreiras ou remunerações adequadas aos (às) professores(as). Ademais, a decisão de contratar profissionais não licenciados para atuarem como professores(as) recai sobre as instituições de ensino, o que possibilita a realização de contratações temporárias, com remunerações baixas e sem a exigência de concurso público.

Levar em consideração apenas o domínio do conteúdo específico é uma concepção estribada numa perspectiva já ultrapassada de que ensinar é, meramente, a transmissão de noções e procedimentos. Para tanto, bastaria, assim, ter desenvoltura, traquejo, experiências. Uma visão pragmática atribuída ao exercício do magistério para a qual o êxito prático é o mais importante. Essa visão reducionista do papel do (da) professor(a) é reforçada pelo critério adotado na avaliação do candidato ao notório saber pela Resolução CNE/CP nº 01/2021 referente às DCNs da EPT no § 2º, do Art. 54, quando afirma: “[...] aliada à excelência no ato de ensinar a trabalhar, poderá ter equivalência ao correspondente nível acadêmico na ponderação da avaliação do corpo docente, em face das características desta modalidade de ensino e suas exigências em termos de saberes operativos”.

Essa condição enfraquece a profissionalização do magistério, ao conceber a docência como um simples processo de transferência de conteúdo, dispensando um complexo de saberes essenciais a essa profissão, que incluem, além dos saberes específicos da área, os saberes pedagógicos, o conhecimento didático-curricular, a compreensão crítico-contextual e as dimensões atitudinais.

Como pode em uma mesma lei e nas suas atualizações assentar tal contradição? A mesma lei que limita e especifica as condições acadêmicas para o exercício do magistério na educação básica, bem como na EPTNM, também abre uma exceção para profissionais sem a devida qualificação denominados como portadores de notório saber. Portanto, essa prerrogativa de notório saber facilita o preenchimento de cargos para o trabalho como professor(a) de indivíduos não licenciados(as) (Machado, 2021).

Como se define e se avalia a “excelência no ato de ensinar a trabalhar”? Quais critérios objetivos seriam utilizados para ponderar essa habilidade e atribuir-lhe uma “equivalência ao correspondente nível acadêmico”? A falta de clareza nesse ponto pode levar a avaliações subjetivas e inconsistentes, pois a busca por equivalência não pode levar à desvalorização do conhecimento teórico e acadêmico. Uma formação sólida, embasada em pesquisa e reflexão teórica, é fundamental para um ensino de qualidade, mesmo em modalidades práticas. A “excelência no ato de ensinar a trabalhar” deve complementar, e não substituir, um bom domínio do conteúdo acadêmico. Por consoante, a avaliação deve considerar o impacto do docente na formação integral do estudante, que vai além do desenvolvimento de habilidades puramente operativas. Aspectos como o desenvolvimento do pensamento crítico, a ética profissional, a capacidade de resolução de problemas complexos e a atualização constante também são importantes. Além disso, de acordo com o recente estudo de Machado (2021), existe a intencionalidade de um encobrimento nesse artifício legal, “[...] que acaba sendo revelado da ausência de políticas de formação de professores para o conjunto da educação básica, no contexto na qual se encontra a formação técnica e profissional que resultou no déficit docente atual para essa modalidade educacional” (Machado, 2021, p. 60).

Vale ressaltar, que o conhecimento adquirido na formação de professores(as) tem objetivos distintos daqueles exigidos para a atuação técnico-profissional, os quais são obtidos em cursos de bacharelado e de tecnologia de nível superior. Eles, tão pouco, podem ser substituídos por intuições ou incautos entusiasmos. É preciso entender que o exercício da atividade docente, notadamente, requer a associação e mobilização e conhecimentos específicos à profissão de professor(a). Da mesma forma, não podem ser trocados por suposições ou entusiasmos despreparados.

É fundamental compreender que o exercício da atividade docente exige a articulação e a mobilização de conhecimentos peculiares à profissão de professor(a). Para além do domínio dos conteúdos específicos a serem ensinados, incluem-se os conhecimentos ligados às transposições didáticas e suas metodologias associadas, e aqueles provenientes das ciências da educação: os saberes filosóficos, sociológicos, históricos, antropológicos, psicológicos, administrativos e das ciências políticas.

Atribuir autossuficiência aos conhecimentos específicos demonstra, notadamente, desinteresse e descuido com o processo de ensino-aprendizagem, desvalorização da formação pedagógica, desqualificação dos cursos de Licenciatura e menosprezo pela universidade e sua valiosa contribuição para a formação de professores(as).

O segundo foco das objeções à Lei 13.415/17, no que concerne à aplicação do instrumento do notório saber, reside em seus efeitos prejudiciais ao processo de profissionalização da atividade docente, uma vez que os profissionais selecionados por esse critério são, frequentemente, percebidos como simples especialistas de conteúdo a serem transmitidos. Eles são dispensados de se enquadrarem em planos de carreira e de receberem remuneração com base no piso salarial dos (das) professores(as). Encarando a atividade como uma forma de mitigar o desemprego ou como um complemento financeiro, tendem a dispensar pouca ou nenhuma atenção à qualidade do ensino. Consequentemente, a perspectiva de construção de uma identidade docente sólida e de horizontes de profissionalização significativos torna-se extremamente limitada. Assim, essa política de provimento de professores(as) para o Ensino Médio colabora para o agravamento da precarização do trabalho docente, a desvalorização da carreira de professor(a) e a deturpação de uma profissão de considerável complexidade e relevância social, que demanda profissionais com formação pedagógica adequada.

3.3. O PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS (DAS) SERVIDORES(AS) DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PLAFOR)

No que tange às políticas de formação continuada para os (as) professores(as) da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), em 2016, por meio da Portaria nº 15/2016, de 11 de maio de 2016, foi criado o Plafor, caracterizado pela

[...] promoção e fomento de ações de capacitação dos servidores, bem como na motivação e mobilização para a formação continuada com a finalidade de

potencializar a atuação da Educação Profissional no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica⁴³ (Brasil, 2016).

Dentre os objetivos a que se propunha, buscou “[...] promover e proporcionar o desenvolvimento de trabalhos com qualidade, atendendo às demandas e propiciando um diferencial no serviço prestado à sociedade no âmbito da RFEPCT”⁴⁴ além de prover

[...] ações de capacitação do servidor para atuar em funções de planejamento, de gestão e de liderança, o fomento a capacitação nas diversas áreas do conhecimento a fim de aprimorar o ensino, a pesquisa, a extensão e a inovação na educação profissional e a capacitação no exterior⁴⁵ (Brasil, 2016).

O Art. 2º da Portaria de criação do Plafor, apresentou as seguintes finalidades:

1. potencializar a formação continuada dos servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;
2. fomentar política de acesso a eventos de capacitação e qualificação internos e externos ao local de trabalho;
3. contribuir para a construção de competências dos servidores relativas aos processos educacionais no contexto das Instituições Federais de Ensino da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;
4. promover ações de capacitação do servidor para atuar em funções de planejamento, de gestão e de liderança;
5. fomentar a capacitação nas diversas áreas do conhecimento a fim de aprimorar o ensino, a pesquisa, a extensão e a inovação na educação profissional;
6. articular e promover estudos e missões de capacitação no exterior;
7. contribuir com a capacitação do servidor no âmbito dos Direitos Humanos;
8. possibilitar a racionalização dos gastos com capacitação e qualificação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. (Brasil, 2016).

A intenção de subsidiar a formação continuada dos (das) servidores(as) da RFEPCT com o Plafor, no entanto, a contradição foi apontada no item 8, que versa sobre a possibilidade de “[...] racionalização dos gastos com capacitação e qualificação”, visando a economia de investimento público com políticas e/ou programas de formação dos (das) servidores(as).

A execução do Plafor ocorreu por meio de programas executados na modalidade presencial e à distância, viabilizados por chamadas públicas e executados por escolas de governo e/ou pelas instituições federais de ensino, mediante aprovação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). O Art. 3º da Portaria, no seu parágrafo 1º, discorreu sobre a execução do Plafor implementado por meio de:

⁴³ Conforme informações veiculadas no site do MEC: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/37131>>. Acesso em: 17/11/2024.

⁴⁴ Idem.

⁴⁵ Ibidem.

I - Programa de Capacitação Profissional (Cursos de até 360 horas):

1. Iniciação ao serviço público;
2. Formação geral; e
3. Capacitação técnica (específico para cada área de atuação).

II - Programa de Formação Gerencial, dividida em dois eixos:

1. Desenvolvimento gerencial (administrativo e educacional); e
2. Formação de Gestores.

III - Programa de Qualificação:

1. Técnico de Nível Médio;
2. Graduação; e
3. Pós-Graduação *lato e stricto sensu* (Especialização, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado) (Brasil, 2016).

O financiamento do Plafor considerou a viabilização de:

[...] disponibilidade orçamentária, conforme previsto em Programação de Ação Orçamentária específica para capacitação, podendo ser efetuado de forma compartilhada, de acordo com número de alunos e cursos oferecidos e/ou em parcerias com Programas, Ações e Projetos de capacitação e qualificação observados as normas estabelecidas (Brasil, 2016).

A Gestão do Plano ficou sob a responsabilidade da SETEC, por intermédio da Diretoria de Desenvolvimento da Rede Federal. Por meio de uma Nota Técnica⁴⁶, de 12/05/2016, o PLAFOR foi apresentado à RFEPCT. A referida nota, ao proceder a análise da estrutura da RFEPCT, descreveu

[...] a necessidade de consolidação da identidade institucional e as dificuldades de localização geográfica desencadeiam na carência de informação e formação, no que tange à condição de servidor público, perante a Administração Pública e principalmente perante a Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2016).

Uma vez reconhecido o passivo existente na formação dos (das) servidores(as) RFEPCT, a nota propunha a preparação dos (das) servidores(as) que chegavam no âmbito da EPT:

Nesse contexto, torna-se iminente a necessidade de preparar os recém-chegados ao serviço público, e especialmente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), e capacitar aos servidores remanescentes visando o fortalecimento e aprimoramento das competências do servidor público para atuar, promover e proporcionar o desenvolvimento de trabalhos com qualidade, atendendo às demandas e propiciando um diferencial no serviço prestado à sociedade no âmbito da RFEPCT. Soma-se a esse fato a importância de preservar a identidade, missão e visão da Rede Federal, bem como fortalecer a relação ensino/aprendizagem e a formação profissional dos educandos na EPT⁴⁷ (Brasil, 2016).

⁴⁶ Nota Técnica nº 67/2016/CGDP/DDR/SETEC/SETEC, de 12/05/2016.

⁴⁷ Idem.

Ao analisar, atentamente, o trecho, “[...] capacitar os servidores remanescentes visando o fortalecimento e aprimoramento das competências do(a) servidor(a) público para atuar, promover e proporcionar o desenvolvimento de trabalhos com qualidade, atendendo às demandas e propiciando um diferencial no serviço prestado à sociedade no âmbito da RFEPCT. [...]”, podemos notar a predominância de palavras e/ou frases comuns ao campo do mercado, evidenciando a tendência predominante de premissas liberais nessas políticas, as quais são provocadas pelas necessidades da economia e do “Deus” mercado.

Apesar da Portaria e da Nota Técnica datar de 2016, as ações para a instituição da política institucional de formação continuada já estavam em desenvolvimento no âmbito da RFEPCT desde 2013 pela CAPES. Neste sentido, a Nota Técnica destacou a realização de:

- **Curso de Capacitação de Gestores:** curso direcionado para os profissionais que atuam na gestão da RFEPCT, principalmente aqueles(as) ocupantes dos cargos máximos da gestão no âmbito da rede federal com, aproximadamente, 200 gestores participantes;

- **PRONATEC Serviços Públicos** – com a oferta em 2014 de 2.000 vagas; em 2015, 6.000 vagas e em 2016, aproximadamente, 10.000 vagas;

- **Curso de Aulas Práticas:** através de um projeto coletivo envolvendo a SETEC, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) e os IFs. O objetivo do curso foi promover a formação continuada de professores(as) da carreira da EBTT através de aulas práticas. Houve, aproximadamente, 100 professores(as) participantes nas aulas, cujo produto se constituiu na elaboração de cadernos temáticos para subsidiar e/ou orientar o trabalho dos demais profissionais da RFEPCT;

- **Capacitação em Tecnologia da Informação:** voltados para servidores(as) Técnicos Administrativos em Educação (TAEs), com a participação de 460 servidores(as), aproximadamente, em 2015;

- **Idioma sem Fronteira:** com oferta de ações voltadas para professores(as) e discentes da Rede Federal, com vistas a possibilitar o ensino de outros idiomas no âmbito da EPT. Diversas ações foram realizadas, com oferta de bolsas. Entre as ações realizadas constam a Capacitação em Língua inglesa de 160 professores(as) de língua inglesa, em 2016, no exterior; e o curso *My English Online*; o Teste de Proficiência em Inglês – o teste TOEFL;

- **Especialização em Educação Profissional e Tecnológica:** com a oferta de Curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Formação Pedagógica para Docência na Educação Profissional e Tecnológica com o início em 2015/2016 voltados para os (as) professores(as)

bacharéis(las), ou seja, aqueles(as) que não possuem cursos de licenciatura. Estimou-se o atendimento de, aproximadamente, 900 professores(as);

- **Programas de Mestrado:** destinados aos (às) servidores(as) da RFEPCT com a parceria com universidades diversas: a Universidade de Brasília/UnB, ofertou 25 vagas de 2014 a 2015; Mestrado Profissional em Gestão Pública (UnB): com a oferta de 20 vagas de 2014 a 2015; Mestrado Profissional em Tecnologia da Informação (UFPE) com a oferta de 123 vagas de 2014 a 2016.

Embora o Plafor/2016 tenha sido direcionado, especificamente, para os (as) servidores(as) da RFEPCT, os resultados obtidos ficaram aquém das reais necessidades de formação continuada e das demandas inerentes à atuação de professores(as) na EPT. Diante desses resultados e na tentativa de promover uma atualização no Plafor/2016, foi editada a Portaria n° 633, de 07/11/2022, agora nomeada como Plataforma Digital de Formação Continuada⁴⁸ (PlaforEDU) com as seguintes finalidades definidas no Art. 2°:

- I - promover a formação continuada dos profissionais;
- II - apoiar as instituições da RFEPCT na execução dos Planos de Desenvolvimento de Pessoas - PDP;
- III - fomentar ações de desenvolvimento nas diversas áreas do conhecimento para o aprimoramento do ensino, da pesquisa, da extensão e da inovação na Educação Profissional e Tecnológica - EPT;
- IV - promover ações de desenvolvimento com foco na preparação para atuar em funções de planejamento, de gestão e de liderança;
- V - propor ações de desenvolvimento para atender às necessidades de capacitação e de formação continuada dos profissionais;
- VI - contribuir para a construção de competências relativas aos processos educacionais no contexto das instituições da RFEPCT;
- VII - otimizar gastos com capacitação e qualificação dos profissionais; e
- VIII - articular e promover estudos e missões de capacitação no exterior.

Comparando as finalidades estabelecidas nas duas Portarias, apenas o “item 6” do Plafor/2016 foi mantida com a mesma redação no “inciso VIII” no PlaforEDU, todas as demais finalidades da nova versão tiveram a sua redação modificada, com intenções mais desafiadoras no âmbito da RFEPCT.

O Art. 3° da Portaria n° 633 tem a abrangência das ações de desenvolvimento da EPTNM até o pós-doutorado, não definido a quantidade de vagas por níveis. No Art. 4°, além de instituir a PlaforEDU como ferramenta de acesso a cursos MOOC - *on-line*, abertos e massivos - disponibilizados mediante anuência da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, estabelece-se nos parágrafos 1°; 2°; e 3°, respectivamente, quais

⁴⁸ Conforme informações veiculadas no Portal do IF Baiano:<<https://www.ifmg.edu.br/portal/noticias/mec-lanca-plataforma-com-280-cursos-gratuitos-de-capacitacao>>. Acesso em: 17/11/2024.

instituições, órgãos e entidades podem ofertar os cursos; o alinhamento dos cursos com os itinerários formativos; e as considerações para aplicação da dessa Portaria.

A gestão e a execução do PlaforEDU são definidas no Art. 6º, atribuindo-se a SETEC esses papéis, por intermédio da Diretoria de Desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - DDR.

O PlaforEDU, em comparação com o Plafor/2016, representa um avanço significativo na oferta de formação continuada para servidores(as) da EPT. No entanto, para potencializar os seus resultados, é preciso superar alguns desafios como a garantia de acesso equitativo, a melhoria do acompanhamento pedagógico e a diversificação da oferta de cursos.

3.4. OS PROCESSOS SELETIVOS PARA DOCENTES: os editais de concurso e seleção do IF Baiano

Na CF/88, o inciso XIII, do Art. 5º e os incisos I e II, do Art. 37, são enfáticos ao afirmarem, respectivamente, que “é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer”; que “[...] os cargos, empregos e funções públicas são acessíveis aos brasileiros que preencham os requisitos estabelecidos em lei, assim como aos estrangeiros, na forma da lei”;

[...] a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração (Brasil, 2023).

Esse entendimento é reforçado pela Lei nº 14.965, de 09/09/2024, que dispõe sobre as normas gerais relativas a concursos públicos, especialmente, no parágrafo 1º, do Art. 1º, que assim estabelece: “Os concursos públicos serão regidos por esta Lei, pelas leis e pelos regulamentos específicos, no que forem compatíveis com esta Lei, e pelos respectivos editais”.

Esse alinhamento jurídico também é encontrado na LDB/96, no Art. 62 e no inciso I, do Art. 67, que, respectivamente, preconizam: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, [...]”; e o “[...] ingresso, exclusivamente, por concurso público de provas e títulos”, na carreira do magistério público. Desse modo, pode-se afirmar que esses preceitos legais contribuem para um delineamento do exercício profissional docente no país.

Sendo os editais um ato administrativo de inferior hierarquia em relação às leis, a sua análise para seleção de docentes efetivos(as) permanentes e/ou de docentes substitutos(as)/temporários(as) no EBTT do IF Baiano, possibilita a compreensão desses certames, quanto à consonância com a concepção legal sobre os pré-requisitos de formação pedagógica para atuar como professor(a) da educação básica, notadamente, na EPTNM, como consta nos documentos legais e institucionais, além do entendimento sobre elementos presentes nos editais que podem influenciar na construção da identidade docente na instituição. Conforme consta nos editais, a atuação do docente se dará dentro

[...] da área/subárea indicada no Quadro Demonstrativo de Vagas e, a critério e no interesse exclusivo da administração, o docente atuará em todas as áreas da sua formação, conforme os requisitos da vaga ou formação realizada após ingresso na instituição. Cabe ao Professor exercer as determinações previstas no estatuto e regimento da instituição, assim como na legislação pertinente à carreira de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.⁴⁹

No Quadro 14, destacamos os Editais de Concurso Público de Provas e Títulos (ECPPT) para o ingresso no IF Baiano, referentes aos anos de 2010, dois anos depois da criação dos Institutos Federais, e 2023, quando houve o último concurso para docente efetivo(a) permanente para a carreira do EBTT.

Quadro 13: ECPPT do IF Baiano

Editais	Cargos/Áreas de Conhecimentos
Edital n° 008/2010	Não disponível
Edital n° 070/2016	<p>Licenciatura: Música, Atendimento Educacional Especializado, Matemática, História, Língua Estrangeira/Inglês.</p> <p>Bacharelado: Meio Ambiente, Cooperativismo, Agronomia, Engenharia Química, Gastronomia.</p>
Edital n° 64/2019	<p>Licenciatura: Biologia, Educação Física, Letras/Libras, Física, Geografia, Matemática, Pedagogia, Química, Sociologia.</p> <p>Bacharelado: Administração, Agrimensura, Ciência e Tecnologia de Alimentos, Agronomia, Informática, Nutrição.</p>

⁴⁹ IF Baiano. Edital n° 235/DGP-IF BAIANO/2023. Concurso Público de Provas e Títulos visando ao provimento do cargo de Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

Edital nº 235/2023	<p>Licenciatura: Atendimento Educacional Especializado, Arte, Música.</p> <p>Bacharelado: Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, História, Informática, Língua Estrangeira Moderna: Inglês, Letras/Língua Portuguesa e Literatura, Matemática, Medicina Veterinária, Meio Ambiente, Química, Zootecnia.</p>
--------------------	--

Fonte: <https://ifbaiano.edu.br/portal/>. Acesso em: 18 jan. 2024.

Sabemos que a EPT, ofertada no IF Baiano, ocorre em diferentes níveis e modalidades de ensino e de forma verticalizada, ou seja, dos cursos FIC até à pós-graduação, portanto, os(as) professores(as) aprovados(as) para atuarem na carreira do EBTT podem percorrer todos esses itinerários. Ocorre que, na maioria⁵⁰ dos *Campi* do IF Baiano, o nível de ensino prevalente, é a EPTNM, ofertado na modalidade de ensino técnico integrado. Nos editais mencionados no Quadro 14, não consta alguma informação nos itens que os constituem, sobre a determinação do Art. 62 da LDB/1996, de que, para atuar na educação básica deve-se ter licenciatura plena, também não é mencionado nos editais, alguma previsão de formação complementar e pedagógica para os (as) candidatos(as) aprovados(as), especialmente, os (as) bacharéis(las), diante dessa diversidade didático/pedagógica e de ensino/aprendizagem característica da instituição.

Foram identificados 97 Editais de Processos Seletivos Simplificados (EPSS), no período compreendido entre os anos de 2011 e 2024, para contratação de professor(a) substituto(a)/temporário(a) por prazo determinado, de acordo com as necessidades temporárias de excepcional interesse e a critério do IF Baiano. No período observado, foram identificadas um total de 156 áreas do conhecimento, onde 50,64% (79/156) dessas áreas, eram destinadas aos (às) candidatos(as) habilitados(as) em licenciatura e 49,35% (77/156) aos (às) candidatos(as) bacharéis(las). Quanto às atribuições do (da) professor(a) contratado(a), estava previsto:

[...] desenvolver atividades de pesquisa, ensino e extensão na sua área de formação nos diversos níveis e modalidades de ensino propostos pelo Instituto Federal Baiano e, ainda, atividades de assessoramento, assistência, participação em comissões, projetos e outras atividades previstas na legislação vigente, respeitando a carga horária semanal.⁵¹

⁵⁰ Dados obtidos no Portal do IF Baiano: <<https://ifbaiano.edu.br/portal/ensino/ensino-tecnico/>>. Acesso em: 25 set. 2024.

⁵¹ Edital nº 111/DGP-IF BAIANO/2024. Processo Seletivo Simplificado visando a contratação de Professor Substituto/Temporário.

A alta frequência de editais para contratação de professores(as) substitutos(as) no IF Baiano revela um cenário de precarização da profissão docente, com impactos negativos na qualidade do ensino, gerando também instabilidade nas relações de trabalho, o que pode prejudicar a continuidade dos projetos pedagógicos, além do que a contratação, por prazo determinado, impede o planejamento de longo prazo dos docentes, gerando insegurança profissional, dificultando a construção de uma carreira estável e comprometimento do desenvolvimento de vínculos institucionais, afetivos e pedagógicos, fundamentais para a construção de uma identidade profissional.

Conforme a análise documental dos ECPPT do IF Baiano no período estudado (2010 - 2023), percebeu-se que os editais contemplam nos “Conteúdos Programáticos”, especificamente, nos “Conhecimentos Básicos: Legislação”, exigidos para a Prova Objetiva, que representa a 1ª fase do concurso de caráter eliminatório e classificatório as seguintes legislações:

[...] 10. O atual sistema educacional brasileiro: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e suas alterações - LDB nº 9.394/96: princípios, fins e organização da Educação Nacional. Níveis e modalidades de educação e ensino; 11. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, 2013; 12. Base Nacional Comum Curricular; 13. Resolução CNE/CP Nº 1 de 5 de janeiro de 2021 (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica); 14. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Plano Nacional de Educação). 15. Programa Nacional de Integração da Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Decreto nº 5.840, 13/07/2006); 16. Educação inclusiva. Acessibilidade para pessoas com deficiência (Lei nº 10.048/00, Lei nº 10.098/00 e o Decreto-Lei nº 5.296/04). Política Nacional para integração da Pessoa com Deficiência (Decreto nº 3.298/99 e a Lei nº 7.853/89); 17. Regulamentação da Educação Profissional no Brasil: Decreto nº 5.154/04. 18. A regulação do trabalho dos profissionais da educação, a partir da legislação educacional (IF Baiano, 2023).

Constata-se com isso, que parte significativa dos “Conteúdos Programáticos” presentes nos certames, especificamente, nos “Conhecimentos Básicos: Legislação”, valoriza os saberes pedagógicos e de legislação educacional, que estão presentes nas matrizes curriculares dos cursos dos (das) candidatos(as) licenciados(as), por outro lado, esses conteúdos não existem nos cursos dos (das) candidatos(as) bacharéis(las). Verifica-se aqui a valorização de uma base curricular que prepara o profissional para atuar em sala de aula, o que não é o caso dos (das) bacharéis(las), cuja formação é voltada para o mercado e para pesquisa, atuando em áreas específicas do conhecimento. Assim, a legislação educacional é fundamental para o exercício da docência, pois regulamenta a organização e o funcionamento

das instituições de ensino, os direitos e deveres dos profissionais da educação e os processos de ensino-aprendizagem, ou seja, a compreensão das diferentes teorias pedagógicas e das metodologias de ensino é essencial para o exercício do magistério. Entretanto, pode-se notar na maior parte dos “Conteúdos Programáticos” uma supervalorização dos conhecimentos específicos da formação inicial dos (das) bacharéis(las), em detrimento dos conhecimentos da área da educação.

Já os “Conhecimentos Didático-Pedagógicos”, cobrados na Prova de Desempenho Didático, na 2ª fase do concurso de caráter eliminatório e classificatório, são avaliados por uma banca examinadora, composta por três professores(as) efetivos(as) da carreira do EBTT, dois(duas) da área específica e um(a) com formação em Pedagogia.

A Tabela 05 mostra os critérios exigidos na Prova de Desempenho Didático que serão avaliados pela banca examinadora.

Tabela 05: Critérios da Prova de Desempenho Didático

CRITÉRIOS A SEREM AVALIADOS	PONTUAÇÃO MÁXIMA
1. Elaboração e execução do plano de aula	06
2. Condução da aula	25
3. Domínio de conteúdo	50
4. Procedimentos e recursos didáticos	15
5. Duração da aula	04
TOTAL	100

Fonte: ECPPT para docentes do IF Baiano

Percebe-se, com todos esses critérios, que o exercício do magistério é algo complexo, que deve ser, devidamente, planejado, pois envolve subjetividade na interação entre sujeitos a partir do processo de ensino-aprendizagem. Antes de elaborar um plano de aula, o (a) professor(a) precisa pensar no seu público-alvo, que é heterogêneo e, a partir daí estabelecer as estratégias didático-pedagógicas e metodológicas para condução da aula. Vasconcellos afirma:

Não basta o docente saber, dominar bem o assunto. É preciso refletir sobre o que pretende a partir da realidade do grupo, e assim poder organizar o fluxo das informações de maneira significativa. O projeto que o professor elabora é um instrumento de luta, de resistência, para tentar fazer um trabalho melhor (Vasconcellos, 2013, p.149).

Diante dessa realidade, é pertinente questionar a capacidade desta proposta de processo seletivo em avaliar de forma eficaz a aptidão para o exercício da docência, considerando a complexidade inerente a essa função, pois a docência é uma atividade multifacetada que exige um conjunto de habilidades educacionais e, por essa razão, é

fundamental que o processo seletivo seja capaz de identificar candidatos(as) que dominem não apenas os conteúdos, mas também as competências pedagógicas e socioemocionais necessárias para o exercício do magistério.

Reconhecemos que a sequência adotada nas duas fases (1º e 2ª) do concurso é acertada, pois os (as) candidatos(as) precisam demonstrar coerência e domínio das habilidades e competências teóricas (Prova Objetiva) e práticas (Desempenho Didático), convencendo a banca examinadora que sabem fazer transposição didática.

É importante ressaltar que a atuação do docente da carreira de magistério do EBTT, no âmbito da Educação Profissional, é preconizada no § 2º, do Art. 2º, da Lei nº 12.772, de 28/12/2012 dispõe:

§ 2º A Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico destina-se a profissionais habilitados em atividades acadêmicas próprias do pessoal docente no âmbito da educação básica e da educação profissional e tecnológica, conforme disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e na Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2012).

Constata-se que há uma variação em relação aos critérios de avaliação nos processos de seleção para o cargo de professor(a) EBTT. Na prova objetiva, há uma valorização aos conhecimentos específicos da área, não sendo exigido nenhum conhecimento pedagógico ou de legislação educacional, na prova de desempenho didático são destacados os conhecimentos pedagógicos, mas a maior pontuação ainda é para o “domínio do conteúdo” da área específica. É necessário, portanto, um estudo mais aprofundado para se estabelecer uma seleção mais equilibrada e específica para uma carreira tão peculiar que, independentemente, do nível de ensino e modalidade da educação, deve promover momentos de construção da aprendizagem. É necessário também elaborar e implementar novos formatos de concursos, que possam estabelecer novas etapas, inclusive, de cursos de formação durante o concurso público, notadamente, para os (as) bacharéis(las) professores(as).

3.5. A ANÁLISE DAS RESPOSTAS DADAS PELOS ÓRGÃOS E ENTIDADES CONSULTADAS

É necessário estarmos dispostos a fazer um desvio para seguir os desvios do texto.
D'UNRUG

Visando buscar o entendimento e posicionamento de diversos órgãos e entidades relacionadas e categorizadas no Quadro 03 (p. 53), a respeito das questões pertinentes a essa pesquisa, foram realizados contatos – com o envio de uma Carta de Apresentação (Anexo 01,

p. 238) da pesquisa emitida pelo Pós-Crítica, – através de diversos meios de comunicação: portais oficiais, sites oficiais, telefones oficiais e visitas nas sedes oficiais, como demonstrado no Quadro 13.

Quadro 14: Tipos de contatos mantidos com os Órgãos e Entidades consultados na pesquisa

CONTATOS	ÓRGÃOS, ENTIDADES E INSTITUIÇÕES
Portais, Sites e E-mail oficiais	MPF, STF, MEC, CNE, CNTE, APLB-BA, SINASEFE-BA, CRBio-8ª, CREA, CREMEB, CRMV/BA, CREF13/BA e OAB
Telefones oficiais	MPF, CNTE, APLB-BA, SINASEFE-BA, CRBio-8ª, CREA, CREMEB e CRMV/BA
Visitas as sedes oficiais	APLB-BA, SINASEFE-BA, CREA e IF Baiano

Fonte: Elaborado pelo autor.

Considerando o retorno dado pelos diversos órgãos e entidades, após contatos e realização do conjunto de perguntas, apresentamos um panorama das respectivas, devolutivas, ao questionamento feito acerca do conhecimento para o trâmite de denúncias/processos sobre o exercício da docência por profissionais não licenciados(as). As devolutivas na sua íntegra constam nos anexos, sendo importante informar que os nomes de terceiros e outras informações que pudessem identificar os informantes foram suprimidas, como forma de garantir o anonimato dos respondentes.

Esse conjunto de perguntas foi repetido para todos os órgãos e entidades, com as devidas adaptações direcionadas para cada ente pesquisado. Os órgãos e entidades nas suas respectivas respostas denota, aparentemente, um estranhamento sobre o questionamento da pesquisa, fazendo referências a função de controle do exercício profissional, da formação inicial (órgãos de classe) e/ou desconhecimento de demanda ou não ação ex-offício (MPF, STF). Rever os parágrafos abaixo, na tentativa de salvar alguma informação.

A íntegra e os detalhes dos contatos feitos, junto com o conjunto de perguntas e respectivas respostas, estão no **Anexo 01** (p. 221-260). As respostas dadas foram analisadas a partir da categorização apresentada no Quadro 03 (p. 53), assim:

i. Órgãos Fiscalizador e Jurídico:

- Ministério Público Federal (MPF): inicialmente, este órgão enviou como resposta à nossa provocação, o despacho nº 4922/2024 que afirmava “[...] este Órgão Ministerial, por vedação constitucional, não pode atuar como órgão consultivo. [...] Após archive-se.” Diante dessa resposta, insistimos via contato telefônico com o técnico administrativo e chefe do Serviço de Atendimento ao Cidadão (SAC), que nos esclareceu sobre o que diz o Inciso IX, do Art. 129 da CF/1988 que veda a manifestação do MPF: “exercer outras funções que lhe forem conferidas, desde que compatíveis com sua finalidade, sendo-lhe vedada a representação judicial e a consultoria jurídica de entidades públicas”. Apesar do alegado, o órgão mantém o SAC, que na nossa compreensão é um setor de caráter consultivo do cidadão e não de entidades públicas. Apesar desse impedimento “legal”, o chefe do SAC do MPF, respondeu às perguntas 1 e 2, emitindo uma Certidão da Divisão Cível da Procuradoria da República - Bahia (PR/BA), sob nº PR-BA-00030570/2024, com o seguinte parecer: “Certifico, que nesta data, em atendimento ao quanto solicitado nos itens 1 e 2 do expediente em epígrafe, efetuei pesquisa no sistema informatizado “ÚNICO” e não foram encontrados procedimentos e/ou ações acerca dos assuntos abordados nos referidos itens”. Esta posição formal ratifica a nossa hipótese inicial.

- Supremo Tribunal Federal (STF): foi encaminhada uma manifestação para a Plataforma Integrada de Ouvidoria do STF e Acesso à Informação da CGU, que de acordo com o órgão, foi registrada no site do “Fala.BR” com sucesso, gerando o protocolo de nº 03746.2024.022921-29. Como não foi dado um retorno, fizemos uma outra pesquisa no site do STF no endereço eletrônico: <https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search>, gerando a solicitação nº 5223, com o assunto denominado “Pesquisa de Jurisprudência Externa”, acompanhada da seguinte mensagem:

Prezado(a) Genivaldo Cruz Santos,
A sua solicitação foi cadastrada com sucesso em 19/04/2025. Ela poderá ser verificada em: stfatendimentoadvogados.milldesk.com, basta entrar com seu e-mail e senha. Caso seja a primeira vez no sistema clique em “Esqueci minha senha”.
Número da solicitação: 5223 - Assunto: Pesquisa de Jurisprudência Externa
Status: Aberto
Tipo: Pesquisa de Jurisprudência Externa
Descrição: Boa noite!

Depois de quatro dias, a Coordenadoria de Difusão da Informação e a Secretaria de Altos Estudos, Pesquisas e Gestão da Informação do STF enviou para o meu e-mail a seguinte mensagem: “Prezado(a) Genivaldo Cruz Santos, Informamos que, com os termos solicitados,

não foi encontrada nenhuma decisão sobre os termos do enunciado principal”. Essa posição se coaduna com a pesquisa realizada por Denisson (2021, p. 208) encontrada no livro *Bizarra e Grotesca Inversão: a luta perdida contra o exercício ilegal da profissão de professor no Brasil* “[...] é de particular importância neste tipo de obra o esforço de se avançar no entendimento da posição do Supremo em momentos cruciais da História do país, [...]”. Nesse principal questionamento que apresentamos – a atuação de bacharéis na EPTNM é um caso típico de exercício ilegal do magistério? –, infelizmente, a Suprema Corte do país não tem jurisprudência⁵².

ii. Órgãos Governamentais:

- Ministério da Educação (MEC): a pesquisa foi encaminhada para a Plataforma Integrada de Ouvidoria do MEC e Acesso à Informação da CGU, que de acordo com o órgão, foi registrada no site do “Fala.BR” com sucesso, gerando o protocolo de nº 23546.060646/2024-60, mas como não foi dado um retorno, encaminhamos a pesquisa para o endereço eletrônico: cnese@mec.gov.br.

- Conselho Nacional de Educação (CNE): em resposta ao e-mail encaminhado, foi gerado um protocolo nº SEI 23001.000625/2024-42 e, após três meses, através do Ofício nº 480/2024/CES/SAO/CNE/CNE-MEC, o Presidente da Câmara de Educação Superior/Conselho de Educação Superior emitiu um parecer para atender as questões feitas na pesquisa. Preliminarmente, o documento enfatizou as competências típicas do CNE e as atribuições da CES, esclarecendo que esta Câmara não tem a competência para deliberar sobre “editais de concursos públicos”, cabendo à entidade “[...] que promove o concurso/certame definir os critérios de admissão e seleção utilizados para prover cargos públicos, observando a legislação específica no caso das profissões regulamentadas por lei”. O documento destaca ainda o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre “o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino”:

Art. 1º Este Decreto dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior - IES e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação lato sensu, nas modalidades presencial e a distância, no sistema federal de ensino. § 1º A regulação será realizada por meio de atos autorizativos de funcionamento de IES e de oferta de cursos superiores de graduação e de pós-graduação lato sensu no sistema federal de ensino, a fim de promover a igualdade de condições de acesso, de garantir o padrão de qualidade das

⁵² Jurisprudência é basicamente o conjunto de decisões tomadas pelos tribunais ao longo do tempo. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/o-que-e-jurisprudencia/2424220811>. Acesso em: 29 mar. 2025.

23 instituições e dos cursos e de estimular o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. § 2º A supervisão será realizada por meio de ações preventivas ou corretivas, com vistas ao cumprimento das normas gerais da educação superior, a fim de zelar pela regularidade e pela qualidade da oferta dos cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu* e das IES que os ofertam.

Ao mencionar esse dispositivo, alerta que os IFs, regidos pela Lei nº 11.892/2008, estabelece que:

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições: I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais. Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II e III do *caput* deste artigo possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. [...] Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. § 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.

Esse dispositivo soma-se a uma ponderação importante contida no documento que, embora os IFs sejam equiparados às Universidades Federais e possuem natureza jurídica de autarquia e as prerrogativas criadas em virtude disso, “[...] não os dispensam de observar e cumprir a legislação e as normas do ensino superior, bem como de submeter ao Ministério da Educação os requerimentos relativos aos processos regulatórios, [...] previstos na legislação em vigor”.

Por fim, foi esclarecido que não cabe ao CNE manifesta-se sobre questionamentos acerca da carreira do EBTT, pois essa matéria está subordinada ou vinculada ao MEC e, considerando a estrutura organizacional dessa instância ministerial, “[...] compete à SETEC, formular, planejar, coordenar, implementar, monitorar e avaliar as políticas públicas de educação profissional e tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, [...]”.

As afirmações do CNE foram tecnicamente corretas ao delimitar e reconhecer suas competências legais, notadamente, na estrutura organizacional do MEC. No entanto, essa postura pode não oferecer uma visão clara sobre os questionamentos abordados, o que pode representar uma dificuldade para um debate mais amplo e aprofundado, especialmente, sobre a o ingresso e a qualificação ideal dos profissionais que devem atuar na EPTNM.

iii. Sindicatos e Associações:

- Associação dos Professores Licenciados do Brasil – Seção da Bahia (APLB-BA): visitamos a sede da APLB-Sindicato, a fim de realizar uma entrevista com o Diretor Geral ou com a Diretora de Assessoria Jurídica, levando os mesmos questionamentos acerca das questões relacionadas aos bacharéis professores.

Infelizmente, não ocorreu a entrevista presencial, mas as respostas foram enviadas pela Diretora de Assessoria Jurídica do sindicato via *Whatsapp*, com as respectivas respostas as perguntas apresentadas,

1- Não. Até porque os concursos têm se baseado nas legislações. *2 e 3-* Não. A APLB defende que a lei seja cumprida e que a carreira seja para os que tem licenciatura. Na construção do Estatuto do Magistério ficou acordado que deveria ser oportunizado a formação em licenciatura plena para os que tinha apenas o magistério e para os que não tinham licenciatura para que pudessem ingressar na carreira.

As respostas dadas pelo sindicato, infelizmente, não correspondem com a realidade fática, pois o edital do concurso público que participei em 1997, em plena vigência da LDB/1996, possibilitou o ingresso de bacharéis(las) para atuarem no ensino médio da rede pública estadual da Bahia, portanto, é no mínimo estranho a APLB-BA não ter recebido alguma denúncia ou ter feito algum questionamento à Secretaria Estadual de Educação sobre o certame mencionado. Além disso, a terceira resposta está distante da realidade, pois, atualmente, nos diversos Centros Territoriais de Educação Profissional (CETEPs) espalhados na Bahia, vários(as) bacharéis(las) seguem atuando como professores(as) na EPTNM. Esse comportamento sindical já foi denunciado pela pesquisa realizada por Dennison (2021, p. 176), “A indiferença dos sindicatos com relação ao exercício ilegal da profissão docente foi, [...], praticamente total. O sindicato dos trabalhadores nada fez de relevante”.

- Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica – Seção Bahia (SINASEFE-BA): a entrevista ocorreu na sede do sindicato, no Barbalho, bairro de Salvador, onde fomos atendidos pela Assessora Jurídica, que foi indagada com os questionamentos da pesquisa, ao que foi respondido via *Whatsapp*.

As respostas dadas pelo SINASEFE-BA, são mais coerentes do que as respostas que foram dadas pela APLB-BA. Mesmo não se aprofundando nas respostas, o SINASEFE-BA se posicionou sobre a questão da atuação dos (das) bacharéis(las) na EBTT. Nos dois casos sindicais, tivemos mais sucesso do que a pesquisa realizada por Dennison (2021), que

desabafou: “Na ausência de qualquer notícia do sindicato, só posso presumir que teve o mesmo resultado da anterior: nenhuma” (p. 205).

- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE): fizemos o contato com a CNTE via e-mail oficial (cnte@cnte.org.br), contendo as mesmas perguntas que foram encaminhadas para os sindicatos anteriores, mas passados 10 meses, não obtivemos resposta. Dessa forma, insistimos na obtenção de uma posição via telefone oficial, (61) 3225-1003 e, finalmente, a Secretária Executiva da CNTE enviou a seguinte resposta:

Prezado Professor Genivaldo,
Agradecemos o seu contato e o interesse em nossa atuação na defesa da qualidade da educação e das condições de trabalho dos profissionais da área.
Cumpramos esclarecer que a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) congrega e representa, os profissionais da educação básica das redes estaduais e municipais. Dessa forma, todas as ações judiciais, recursos administrativos ou manifestações públicas que envolvem questões relativas aos Institutos Federais – incluindo concursos para a carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) – são, neste âmbito, promovidas pelos Sindicato Nacional dos(as) Servidores(as) Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE) - entidade com atribuição específica sobre essa categoria.

A manifestação da CNTE, notadamente, indica o reconhecimento e o respeito à organização sindical. Essa postura evita potenciais conflitos de representação no cenário sindical da educação brasileira. No entanto, é fundamental que essa delimitação não impeça a colaboração e a unidade de ação entre as diferentes entidades sindicais em defesa dos interesses comuns dos (das) professores(as) em todos os níveis e esferas, mesmo porque o ingresso de bacharéis(las) na EPTNM não ocorre apenas nos IFs, mas também na rede pública estadual.

iv. Órgãos de Classe: os órgãos de classe por natureza, têm como função precípua a fiscalização do exercício da profissão. Seguindo essa lógica, a pesquisa aos órgãos de classe tem o intuito de entender o posicionamento desses órgãos quanto à atuação de bacharéis(las) no exercício do magistério, sobretudo na EPTNM.

- Conselho Regional de Biologia - 8ª Região (CRBio-8ª): contactamos, inicialmente, via telefone oficial (71) 3264-9969, com o Setor de Fiscalização do CRBio-8ª, para dar ciência a respeito do Edital nº 235, de 12 de dezembro de 2023 (Anexo 1, p. 228), que tornou pública a realização de Concurso Público de Provas e Títulos, destinado ao provimento de cargos efetivos de Professor(a) do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Quadro de Pessoal Permanente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) que, no seu Anexo I (Dos Requisitos e Atribuições), não mencionava como um dos requisitos para o “Cargo 403: Biologia”, o candidato possuir Licenciatura em Ciências

Biológicas, contrariando o que preconizam, o Art. 62 da LDB/1996: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, [...]”, e o Inciso XIII, do Art. 5º da CF/1988: “[...] é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer [...]”, representando um possível flagrante de descumprimento de preceito legal para o exercício do magistério no país. Assim, foi solicitado ao CRBio-8ª: **1.** Apuração e medidas cabíveis para o caso; **2.** Garantia de sigilo da denúncia; **3.** O encaminhamento da resposta também para a Procuradoria do IF Baiano; e **4.** Informação sobre alguma outra ação desse órgão de classe quanto ao questionamento em outros editais sobre motivo apontado aqui.

O informe foi feito via e-mail oficial (fiscalizacao@crbio08.org.br), e após 10 dias o Setor de Fiscalização do CRBio-8ª nos enviou a seguinte resposta: “Prezado(a) Biól. Genivaldo Cruz Santos, Informamos a V.Sa. que o Conselho Regional de Biologia – 8ª região notificou administrativamente o IFBAIANO recomendando a retificação do edital em questão”.

Passado um mês, o CRBio-8ª encaminhou outra resposta:

Prezado(a) Biól. Genivaldo Cruz Santos,
 Informamos a V.Sa. que o prazo estipulado na Notificação Administrativa venceu e como a Instituição não respondeu a notificação, o CRBio-08 encaminhará ao TCU (Tribunal de Contas da União) e MPF (Ministério Público Federal) denúncia relativa ao cargo para a vaga de Meio Ambiente para o controle externo deste concurso pelos órgãos citados. Em relação ao requisito de licenciatura em Biologia, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBAIANO) oferece cursos tanto para o ensino básico, quanto os ensinos Técnico e Tecnológico. A exigência para licenciatura está vinculada a educação básica, conforme Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei Federal 9.394/1996): Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. Conforme os parágrafos 1º e 2º do Art. 40 da Resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2012 do Conselho Nacional de Educação, profissionais não licenciados podem ser professores no ensino técnico e tecnológico: Art. 40 A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação. § 1º Os sistemas de ensino devem viabilizar a formação a que se refere o caput deste artigo, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério da Educação e instituições de Educação Superior. § 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.

Ao que respondi, via e-mail oficial (fiscalizacao@crbio08.org.br):

Segundo a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, os Institutos Federais têm como principal objetivo oferecer ensino médio integrado na Educação Profissional e Tecnológica, logo as atividades de graduação e pós-graduação são secundárias, senão vejamos: Seção III: Dos Objetivos dos Institutos Federais: Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais: 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; Outra coisa, uma Resolução não têm força de Lei, assim de acordo com a Pirâmide de Kelsen⁵³ e o ordenamento jurídico brasileiro a LDB é a lei máxima sobre a educação no país, desse modo, a o Art. 40 da Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012 não pode prevalecer sobre o Art. 62 da LDB/1996. Outra questão a ser levantada, de acordo com o entendimento da Resolução, no *Campus* que não tiver ainda implementado cursos de graduação e pós-graduação o(a) bacharel(la) ficaria como? Dessa forma, insisto no pedido para que o CRBio-8ª Região, faça a contestação sobre a vaga de Professor de Biologia destinada no Edital nº 235, de 12 de dezembro de 2023, se restrinja para os candidatos que possuam Licenciatura Plena em Ciências Biológicas de acordo com o que preconiza o Art. 62 da LDB/1996.

Diante da contestação feita, o Setor de Fiscalização do CRBio-8ª, respondeu citando o Parecer da CFAP (Anexo 1, p. 231) e o Decreto Federal nº 5773/2006 (Anexo 1, p. 233), além de responder ao 4º questionamento (p. 148):

Prezado Biól. Genivaldo Cruz Santos, Encaminhamos, por ordem do Presidente do CRBio-08, o Parecer da Comissão de Formação e Aperfeiçoamento Profissional – CFAP, ratificando a informação passada anteriormente.

Segue abaixo, a relação dos editais do IFBAIANO objetos de notificação deste Conselho: Edital 14/2017 – Processo Seletivo Simplificado para a contratação de Professor Substituto. A Vaga para professor de Meio Ambiente exclui o formado em Biologia. Habilitação: Bacharelado em Engenharia Ambiental, ou Bacharelado em Engenharia Sanitária, ou Bacharelado em Engenharia Agrícola e Ambiental, ou Tecnólogo em Gestão Ambiental. O CRBio-08 notificou administrativamente o Instituto, sendo assim acatada a notificação.

Edital nº 64/2019 - Processo Seletivo Simplificado – bacharel em biologia (Edital não retificado).

Edital 235/2023 – Concurso Público, Vaga para professor de Meio Ambiente excluindo o formado em Biologia. O CRBio-08 notificou administrativamente o Instituto, em seguida fez representação junto ao MPU e TCU. Edital retificado.

Aproveitamos para enviar a V.Sa. o Decreto Federal nº 5773/2006 que regulamenta em seu art. Art. 69 que O exercício de atividade docente na educação superior não se sujeita à inscrição do professor em órgão de regulamentação profissional.

⁵³ O conceito da Pirâmide de Kelsen é baseado no controle de constitucionalidade necessário para qualquer cadeia de normas, leis e congêneres que controla as regras de ordenamento jurídico, com o fim de adequá-las a um ordenamento maior: a Constituição Federal. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2021-out-02/simioni-souza-mito-piramide-hans-kelsen>. Acesso em: 13 jan. 2023.

Resta evidente, que o histórico do CRBio-8^a, de acordo com o que foi apresentado através das respostas dadas, que não existe defesa ou contestação quando se trata de garantir a atuação, os direitos e as prerrogativas legais vinculadas aos (às) Licenciados(as) em Ciências Biológicas inscritos(as) neste órgão de classe. Contudo, são amplas e contundentes, as defesas e as contestações para garantir a atuação, os direitos e as prerrogativas legais vinculadas aos (às) Bacharéis(las) inscritos(as) neste órgão de classe.

- Conselho Regional Engenharia e Agronomia da Bahia (CREA-BA): foi realizada uma visita à sede oficial do CREA-BA/Inspetoria Alagoinhas, para coletar informações sobre como funcionava a atuação do órgão quanto à fiscalização do exercício da profissão de engenheiros(as) e agrônomos(as) e como operava o Sistema de Informação Técnico-Administrativo (SITAC). As informações requeridas foram prestadas por um servidor público que nos orientou sobre a necessidade de cadastramento ao Portal oficial do CREA (www.crea.org.br) para o encaminhamento das perguntas da pesquisa. O cadastramento foi realizado e um Protocolo n° 27879/2024 foi gerado no SITAC, que enviou, inicialmente, via e-mail oficial (no-reply+creaba@sitac.com.br) a mensagem abaixo:

Caro(a) GENIVALDO CRUZ SANTOS,
É com grande satisfação que estamos lhe enviando a senha de acesso aos nossos serviços online. A sua senha pessoal é: 7baw0xzzyy.
Acesse o sistema através do endereço <https://servicos-crea-ba.sitac.com.br> e informe os dados solicitados. Sempre observe se os seus dados cadastrais estão consistentes e completos. Caso encontre informações vazias ou inconsistentes, principalmente as relacionadas a endereço postal, e-mail e telefone, favor utilizar a opção “Ferramentas->Alterar Dados Pessoais”, que permitirá complementar ou atualizar os seus dados. Atenciosamente, SUPORTE SITAC.

Um dia depois, foi enviada outra mensagem:

Caro(a) GENIVALDO CRUZ SANTOS,
Ao setor ASTEC - ASSESSORIA TÉCNICA.
O seguinte protocolo aguarda recebimento no SITAC:
Tramitado por: adapt.
Número/Ano: 27879/2024.
Setor Origem: AMBIENTE PROFISSIONAL-EMPRESA.
Setor Destino: ASTEC - ASSESSORIA TÉCNICA.
Descrição: Boa tarde, Técnicos da ASTEC! Levando em consideração com o que preconiza o Art. 62 da LDB: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, [...]”, além desse dispositivo legal existe o Inciso XIII, do Art. 5º da CF/88: “[...] é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer [...]”. Sendo assim, para ajudar no levantamento de dados para a minha tese em andamento, solicito as seguintes informações: 1. Existe alguma base legal do CREA para que um engenheiro ou um agrônomo possam lecionar na educação básica (ensino médio)? 2. Existe alguma denúncia sobre o exercício do magistério na educação básica (ensino médio) por engenheiros e/ou agrônomos

vinculados ao CREA-BA? em tramitação ou que já tramitou em algum outro momento? 3. O CREA-Ba considera o exercício do magistério na educação básica (ensino médio) uma prática laboral condizente com as normas legais desse órgão de classe? Por quê? Gostaria de pedir, caso seja possível, brevidade nas respostas as perguntas acima. Agradeço antecipadamente a atenção e a colaboração do setor técnico ASTEC. Atenciosamente, Prof. Genivaldo Cruz Santos (75) 999713250 professorgenivaldo@gmail.com.

Data do Passo: 09/05/2024.

Descrição do Despacho:

Usuário de Destino:

ATENÇÃO: Para acompanhar o atendimento desse protocolo acesse: <https://servicos-crea-ba.sitac.com.br>.

Caso não possua a senha, clique no botão "Não tenho acesso!", preencha os dados e receba no seu e-mail a senha. De posse da senha faça login e consulte seu protocolo. Atenciosamente,

Sistema de Informações Técnicas e Administrativas do CREA-BA.

Quase um mês depois, o SITAC emitiu o seguinte despacho referente ao solicitado através do Protocolo nº 27879/2024:

CREA-BA

Conselho Regional de Engenharia e Agronomia da Bahia

Caro(a) GENIVALDO CRUZ SANTOS,

Um novo despacho foi efetuado para o seu Protocolo: 27879 / 2024.

DESPACHO: Prezado Professor, em resposta à consulta formulada por V.Sa., vimos informar o que segue: A atividade de ensino encontra-se regularmente prevista para Engenheiros e Agrônomos, conforme termos do Art. 7º da Lei nº 5.194/66, cabendo os demais requisitos, para efeito de atuação dos referidos profissionais como docente de cursos de nível médio, ser avaliados pelos demais órgãos oficiais de educação; Não temos, no momento, informações referentes à denúncia do exercício do magistério na educação básica (ensino médio) por Engenheiros e/ou Agrônomos vinculados a este CREA-BA; Finalmente, entendemos, salvo superior avaliação, que a prerrogativa legal da atividade de ensino assegurada aos Engenheiros e Agrônomos possibilita ao mesmos o exercício regular da docência, observadas as demais exigências inerentes aos órgãos oficiais de educação.

Atenciosamente,

SUPORTE SITAC.

O Art. 7º, da Lei nº 5.194/1966, que regula o exercício das profissões de Engenheiro, Arquiteto e Engenheiro-Agrônomo, e dá outras providências:

Art. 7º As atividades e atribuições profissionais do engenheiro, do arquiteto e do engenheiro-agrônomo consistem em:

- a) desempenho de cargos, funções e comissões em entidades estatais, paraestatais, autárquicas, de economia mista e privada;
- b) planejamento ou projeto, em geral, de regiões, zonas, cidades, obras, estruturas, transportes, explorações de recursos naturais e desenvolvimento da produção industrial e agropecuária;
- c) estudos, projetos, análises, avaliações, vistorias, perícias, pareceres e divulgação técnica;
- d) ensino, pesquisas, experimentação e ensaios;
- e) fiscalização de obras e serviços técnicos;
- f) direção de obras e serviços técnicos;
- g) execução de obras e serviços técnicos;

h) produção técnica especializada, industrial ou agropecuária.

Parágrafo único. Os engenheiros, arquitetos e engenheiros-agrônomo poderão exercer qualquer outra atividade que, por sua natureza, se inclua no âmbito de suas profissões.

Na alínea “d”, do Art. 7º, da Lei nº 5.194/1966, aparece o termo “ensino” como uma das atividades profissionais para engenheiros e agrônomos, mas, de forma genérica e vaga, sem apresentar detalhes ou especificidades para atuação no exercício do magistério e sem mencionar o nível ou a modalidade em que ocorreria tal “ensino”. Resta evidente que esses profissionais bacharéis(las) não atendem o que preconiza o Art. 62 da LDB/1996 e as competências pedagógicas para lecionar, especialmente, na EPTNM, pois, para atuar nessa modalidade de ensino é necessário um conjunto de competências que vai além do domínio técnico. Portanto, é fundamental que os profissionais que desejam lecionar, notadamente, na EPTNM, possuam ou busquem uma formação pedagógica sólida que os prepare para os desafios específicos do ensino técnico de nível médio.

Por fim, é importante ressaltar que de acordo com a Tabela 03 (p. 50), o percentual de bacharéis(las) no IF Baiano corresponde a 52,21%, e dentre as cinco (05) formações em bacharelado mais predominante, segundo a Tabela 04 (p. 51), estão os(as) engenheiros(as) agrônomos e agrícolas com 29,03%.

- Conselho Regional de Medicina do Estado da Bahia (CREMEB): contactamos via telefone oficial (71) 3339-2800, com a secretária de gabinete do Presidente do CREMEB a fim de obter informações acerca do funcionamento do órgão de classe e quanto à fiscalização do exercício da profissão de médico(a), que nos orientou para encaminhar as perguntas da pesquisa de doutorado para o e-mail oficial (crmvba@crmvba.org.br).

Como o CREMEB não respondeu a mensagem enviada, foi aberto um chamado no site: <https://www.cremeb.org.br/index.php/contato-fiscalização/>, que direcionou o pedido de informações da pesquisa para os e-mails: chamados@cremeb.org.br e fiscalização@cremeb.org.br, que respondeu:

SUPORTE/TICKET GERADO

Olá, Sr(a) tudo bem?

Foi gerado um ticket para sua solicitação.

Em breve você receberá um retorno para o seu chamado.

Descrição:

Prezado,

Bom dia!

Sua correspondência foi encaminhada para conhecimento da Diretoria do CREMEB.

Atenciosamente,

DEFIC - Departamento de Fiscalização CREMEB

DETALHES DO TICKET: Ticket ID: 0005129

Assunto: Enc: Portal Fale Conosco – Fiscalização

Prezado,
Bom dia! Sua correspondência foi encaminhada para conhecimento da Diretoria do CREMEB.
Atenciosamente,
DEFIC - Departamento de Fiscalização CREMEB.

A indiferença do CREMEB em responder à pesquisa sobre a atuação de bacharéis(las) médicos(as) na educação básica (EPTNM), não oferecendo sua perspectiva legal e ética, impede a compreensão do entendimento desse órgão de classe sobre essa e outras questões. Portanto, não contribuindo para o debate e, por consequência, para o progresso da ciência.

- Conselho Regional de Medicina Veterinária (CRMV/BA): encaminhamos os questionamentos, juntamente com a Carta de Apresentação de Pesquisa para o e-mail: crmvba@crmvba.org.br.

Passado um mês, o CRMV/BA respondeu o e-mail com o seguinte teor:

Prezado Senhor Genivaldo Cruz, bom dia!
Por solicitação do Senhor Presidente, seguem às respostas às suas questões.
Atenciosamente,
CRMV/BA
Levando em consideração com o que preconiza o Art. 62 da LDB: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, [...]”, além desse dispositivo legal existe o Inciso XIII, do Art. 5º da CF/88: “[...] é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer [...]”.
Sendo assim, para ajudar no levantamento de dados para a minha tese em andamento, solicito as seguintes informações:
1. Existe alguma base legal do CRMV/BA que respalde o exercício do magistério de um médico veterinário para que ele possa lecionar na educação básica (ensino médio profissionalizante)?
R- Em nível do sistema CFMV/CRMVs não existem legislação sobre o assunto relacionado ao nível básico.
2. Existe alguma denúncia sobre o exercício do magistério na educação básica (ensino médio profissionalizante) praticado por médicos veterinários vinculados ao CRMV/BA, em tramitação ou que já tramitou em algum outro momento?
R- Não existe.
3. O CRMV/BA considera o exercício do magistério na educação básica (ensino médio profissionalizante) exercida por médicos veterinários, uma prática laboral condizente com as normas legais para o exercício da medicina? Por quê?
R- Consideramos que pode lecionar no ensino básico, desde que seja uma área de domínio do profissional e que não conflite com legislação de outras profissões e do MEC.
4. Qual o entendimento legal do CRMV/BA sobre a presença de bacharéis em medicina veterinária, exercendo o cargo de Professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) no IF Baiano?
R - Não vimos problema se for na área de atuação do médico veterinário, e desde que não conflite com legislação de outras profissões e do MEC.

Diferente do comportamento do CREMEB – que se omitiu diante das perguntas da pesquisa sobre a atuação de bacharéis(las) médicos(as) na educação básica (EPTNM) –, o

CRMV/BA respondeu à pesquisa feita, demonstrando uma postura permissiva e não restritiva em relação ao exercício do magistério na educação básica e profissionalizante por médicos veterinários, desde que algumas condições sejam atendidas, ou seja, desde que haja pertinência com a área de formação dos médicos veterinários e respeito às legislações educacionais vigentes. Assim, a falta de maior especificidade e diretrizes do CRMV/BA sobre as questões apresentadas, pode ser vista como uma fragilidade, gerando potenciais dúvidas e a necessidade de um posicionamento mais objetivo e colaborativo por parte desse conselho.

- Conselho Regional de Educação Física da 13ª Região (CREF13/BA): ressaltamos que assim como ocorre no CRBio-8ª, o CREF13/BA agrega entre os (as) seus(suas) afiliados(as) graduados(as): licenciados(as) e bacharéis(las). Desse modo, repetimos as mesmas perguntas que foram direcionadas para o CREMEB ao CREF13/BA, via página oficial da Ouvidoria do órgão (<https://www.cref13.org.br/cref13/ouvidoria/>), mas as indagações da pesquisa apresentadas, foram ignoradas.

Essa postura não corresponde ao histórico desse conselho que propiciou um excelente debate na sociedade sobre as atribuições e prerrogativas entre licenciados(as) e bacharéis(las) em Educação Física, com repercussões na própria consolidação autárquica do órgão de classe. Portanto, a sua manifestação aos questionamentos da pesquisa, possivelmente, contribuiria com o debate acerca da aquisição da formação pedagógica, bem como da articulação entre conhecimentos técnicos e pedagógicos por parte do (da) bacharel(la) educador(a) físico(a) que visasse a atuar no exercício do magistério na educação básica, em especial, na EPTNM.

- Ordem dos Advogados do Brasil (OAB): utilizamos a Plataforma “Ouvidoria/Fale Conosco” da OAB, através do site: <https://www.oab.org.br/ouvidoria/faleconosco?PHuB0ciT/Z8XhP+SvlS8zA==> para encaminhar os mesmos questionamentos da pesquisa que realizamos com outros órgãos de classe. Após o cadastramento na Plataforma foi gerado um Protocolo nº CF015082/2024, e encaminhada uma resposta:

Agradecemos sua participação e em breve retornaremos.

Para acompanhar a sua manifestação, acesse o endereço <http://www.oab.org.br/ouvidoria/acompanhe?PHuB0ciT%2FZ8XhP%2BSvlS8zA%3D%3D> informando o seu CPF/CNPJ e o nº de protocolo CF015082/2024.

Atenciosamente,

Ouvidoria-Geral

Conselho Federal da OAB

No dia seguinte, foi encaminhada, via e-mail oficial (sistemaenvia@oab.org.br) uma mensagem intitulada “Sistema da Ouvidoria - Notificação de resposta” com o posicionamento da OAB aos questionamentos feitos:

Prezado Senhor.

Em resposta, agradeço seu contato, informo que sua manifestação foi registrada em nosso Sistema de Ouvidoria e esclareço que esta Entidade acompanha especificamente certames para investiduras em cargos públicos na forma do art. 93, I; art. 129 parágrafo 3º e art. 132, caput da Constituição Federal.

No entanto, caso queira solicitar atuação ou posicionamento específico desta Entidade, V.Sa. poderá fazê-lo por meio de provocação formal, devidamente fundamentada, de forma escrita, endereçada diretamente à Comissão temática do Conselho Federal da OAB que entender adequada, para o e-mail abaixo indicado, visando a apreciação de vosso pedido. comissoes@oab.org.br

Para melhor atendê-lo, segue link de acesso às Comissões do Conselho Federal da OAB: <https://www.oab.org.br/institucionalconselhofederal/comissoes>

Atenciosamente,

Ouvidor Nacional do Conselho Federal da OAB

Os dispositivos legais mencionados não guardam lógica com as perguntas que foram feitas, pois se relacionam, respectivamente, com o Estatuto da Magistratura; com as funções institucionais do Ministério Público; e com os Procuradores dos Estados e do Distrito Federal. Logo, a resposta dada pode demonstrar um certo desconhecimento com o tema da pesquisa, pois as perguntas foram claras e objetivas, no sentido de obter do órgão de classe procurado, também respostas objetivas.

IV CAPÍTULO

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PERMANENTE DOS (DAS) PROFESSORES(AS) PARA
O EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Esse estudo é uma pesquisa atravessada/encarnada, onde o eu pesquisa(dor) revela a história, memória, legislação, problematização, crítica, descrição, posicionamento, entendimento e proposições político/institucional/pedagógica para dirimir as distorções apontadas nessa investigação, o que, possivelmente, ajudaria no repensar da formação, do ingresso e da formação pedagógica permanente do (da) professor(a) do IF Baiano que atua, especialmente, na EPTNM, consolidando a transição de bacharel(la) professor(a) para professor(a) bacharel(la). Esse raciocínio está alinhado à Linha de Pesquisa 2 “Letramento, Identidades e Formação de Educadores” do Pós-Crítica, uma vez que na jornada do fazer pesquisa(dor), o processo de letramento é inevitável e constante, bem como a percepção da identidade profissional está atrelada à formação profissional antes e durante o exercício da profissão. Nesse sentido, a discussão sobre a formação pedagógica permanente é também direcionada para a questão fundamental da formação inicial de professores(as), mas também para a formação pedagógica dos (as) professores(as) que atuam nos IFs na EPTNM, em especial, no *lócus* da nossa pesquisa, uma vez que os IFs trazem consigo o compromisso de oferecer cursos de licenciaturas para preencher lacunas nas áreas com necessidades históricas de formação de professores(as). Como consequência, essas instituições surgem como alternativas viáveis para a formação de professores(as) em áreas específicas da licenciatura como Biologia, Física, Matemática e Química. No entanto, os IFs convivem com uma contradição, visam corrigir as distorções históricas de formação de professores(as), em geral, mas quais são as iniciativas adotadas para corrigir ou adequar a formação dos (das) professores(as) que são da carreira permanente do EBTT e que atuam na EPTNM dessas instituições? Então, nessa contradição, com ênfase no IF Baiano, propomos uma possível solução para corrigir ou adequar a formação dos (das) bacharéis(las) professores(as) para atuar na EPTNM a partir de um programa institucional de formação pedagógica permanente.

Na tentativa de ampliar a noção sobre essa questão no IF Baiano, visitamos através de uma mediação por contatos telefônicos prévios, o prédio João Batista no Bairro Stiep, em Salvador-BA, onde funciona a Diretoria de Graduação e Educação à Distância do IF Baiano, administrada por uma servidora que não tem a formação prevista, legalmente, para atuar nesse órgão.

A receptividade foi extraordinária e as informações prestadas colaboraram, significativamente, com a pesquisa, sobretudo com as respostas dadas às seguintes perguntas:

1. Existe alguma Política Institucional de Qualificação no IF Baiano para o incentivo à licenciatura dos (das) professores(as) graduados(as) não licenciados(as) efetivos?
_ “Não existe. O que existe é um incentivo à capacitação dos docentes e do corpo técnico sem direcionamento à cursos de licenciatura”.
2. Existem divergências entre os Planos Individuais de Trabalho (PIT) e os Relatórios Individuais de Trabalho (RIT) de professores(as) licenciados(as) e professores(as) graduados(as) não licenciados(as) do IF Baiano? Quais?
_ “Não há divergência, pois, esses documentos são padronizados e consubstanciados nos Incisos VII e IX, do Art. 4º do Anexo (RAD) da Resolução nº 351/2024 – OS CONSUP/IFBAIANO”.
3. Como se dá o processo de ensino, pesquisa e extensão dos (das) professores(as) licenciados(as) e professores(as) graduados(as) não licenciados(as) no IF Baiano?
_ “Essas atividades estão previstas e consubstanciadas no Art. 3º e Inciso V, do Art. 4º da RAD, sem distinção entre os (as) docentes licenciados(as) ou graduados não licenciados”.
4. O que diz a atual Regulamentação da Atividade Docente (RAD) do IF Baiano sobre a plenificação de licenciaturas do corpo docente?
_ “A atual RAD, instituída pela Resolução nº 351/2024 - OS-CONSUP/IFBAIANO, de 26 de abril de 2024, é omissa quanto à plenificação de licenciaturas para o corpo docente do IF Baiano”.

As respostas “1” e “4”, notadamente, evidenciaram, mais ainda, a necessidade de traçar os devidos encaminhamentos para ajudar na adequação de procedimentos visando corrigir as fragilidades apresentadas a partir da implantação da formação pedagógica permanente, enquanto política institucional de formação do corpo docente, com vistas não só a adequação pedagógica para o exercício do magistério na EPTNM do IF Baiano, mas no desenvolvimento da identidade profissional nesta instituição, uma vez que a importância da formação pedagógica ganhou destaque com a sugestão aos sistemas de ensino de que “a formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional [...]; cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores” (Brasil, 2012). Assim, a atuação do professor deveria ter como base a formação inicial alcançada em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas.

4.1 A LEI Nº 11.892/2008 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) NOS INSTITUTOS FEDERAIS: os cursos de Licenciatura no IF Baiano e no *Campus Alagoinhas*

Na Alínea “b”, do Inciso VI, do Art. 7º, da Lei nº 11.892/2008, estabelece como um dos objetivos dos IFs a oferta de “[...] cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica,

sobretudo nas áreas de ciências e matemática e para a educação profissional;” (Brasil, 2008). Assim, no apagar das luzes do ano de 2008, surgem 124 programas especiais de formação pedagógica. Hoje, não é possível determinar com precisão a quantidade exata, pois a RFEPCT evoluiu desde então, devido a criação de novos IFs e a ampliação de seus cursos.

A mencionada legislação estabeleceu ainda que, em relação ao número de vagas, os IFs deveriam assegurar um percentual mínimo de 20% de suas vagas para cursos de licenciatura, com foco principal em áreas como Ciências Exatas e Ciências da Natureza. Em 2024, a oferta desses cursos nos IFs foi de 711 licenciaturas, sendo ofertadas em 369 unidades, perfazendo um total de 100.904 matrículas, conforme os dados coletados na Plataforma Nilo Peçanha (2025). Apesar disto, a plataforma que concentra os resultados da RFEPCT, apontou que, em 2024, quanto ao atendimento à legislação em relação aos percentuais mínimos determinados para a formação de professores(as), os IFs apresentaram o percentual de apenas 13,9 % do total estabelecido como mínimo para oferta de cursos de licenciatura.

Contrariando o índice encontrado no conjunto dos IFs em 2024, o IF Baiano ultrapassou em 7,7% o percentual mínimo preconizado pela legislação (20%), atingindo 27,7% de formação de professores(as), no entanto, quando nos deparamos com os dados coletados relacionados, exclusivamente, ao IF Baiano *Campus* Alagoinhas, o percentual encontrado foi de 19,8%, ficando 0,2% abaixo do alcance da meta (Brasil, 2025). No entanto, constatou-se essa disparidade ao se analisar o IF Baiano *Campus* Alagoinhas, que não apenas não atingiu a meta, como ficou ligeiramente abaixo (19,8%). Disso resultam as seguintes ponderações:

Heterogeneidade Institucional: Essa diferença expressiva entre o desempenho geral do IF Baiano e o de um de seus *Campi* expõe a heterogeneidade na priorização e implementação de políticas de formação de professores(as) dentro da mesma instituição. Isso é confirmado quando consideramos que o *Campus* Alagoinhas não possui cursos de graduação em licenciatura, mas recentemente (maio/2025) implantou seu primeiro curso de graduação de bacharelado em Administração. Essa decisão guarda relação com o percentual de professores(as) bacharéis(las) e licenciados(as) apresentado na Tabela 03 (p. 50). Isso também indica que a gestão central do IF Baiano, apesar de alcançar a média geral, pode não estar garantindo uma distribuição equitativa de recursos e esforços para a formação em todas as suas unidades. Essa suspeita ganha força ao analisarmos os dados que aparecem no PDI (2021-2025), referentes à projeção de oferta de cursos de licenciatura – conforme o Quadro 15 –, pois evidenciam o quanto o IF Baiano precisa avançar na consolidação institucional

enquanto referência para formação inicial e pedagógica de professores(as), bem como no cumprimento da legislação em algumas de suas unidades. No Quadro 15, o *Campus* Alagoinhas, em 2022, figura com um curso de Licenciatura em Física já implantado, com a oferta de 40 vagas/turma. Ocorre que, a criação do referido curso até o momento, não se concretizou, isso está relacionado também ao baixo número de professores(as) licenciados(as) para compor o corpo docente de um curso de graduação de licenciatura.

Quadro 15: Projeção de oferta de cursos de Licenciaturas (2021-2025)

LOCAL/CAMPUS	CURSO	Nº DE VAGAS/TURMA	PREVISÃO DE ANO/SEMESTRE
Alagoinhas	Licenciatura em Física	40	2022
Bom Jesus da Lapa	Licenciatura em Biologia	40	2021
Catu	Licenciatura em Pedagogia	40	2022
Governador Mangabeira	Licenciatura em Letras/Libras	25	2021
Guanambi	Licenciatura em Ciências Biológicas	40	2022
Itaberaba	Licenciatura em Ciências Biológicas	40	2021
Itapetinga	Licenciatura em Letras/Libras	40	2021
Itapetinga	Licenciatura em Educação Física	40	2021
Senhor do Bonfim	Licenciatura em Química	40	2021
Senhor do Bonfim	Licenciatura em Cinema e Áudio Visual	40	2022
Teixeira de Freitas	Licenciatura em Geografia	40	2021
Teixeira de Freitas	Licenciatura em Letras Libras	40	2022
Uruçuca	Licenciatura em Ciências da Natureza	30	2022
Valença	Licenciatura em Geografia	40	2022
Xique-Xique	Ciências da Natureza (com habilitação em Química e Física)	20	2023

Fonte: PDI- IF Baiano (2021-2025). Adaptado (Grifo nosso).

A justificativa do percentual de 19,8% de formação de professores(as), portanto, apresentado no *Campus* Alagoinhas, deve-se ao curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, que foi implantado em 2018, na modalidade presencial, atraindo o interesse de vários(as) professores(as) licenciados(as) de Alagoinhas e dos demais municípios que compõem o Território de Identidade do Litoral Norte e Agreste Baiano para concorrer à oferta de 30 vagas por turma, o que resultou, até o momento, na formação de duas turmas consecutivas sem registro de evasão. Com esses resultados, essa Especialização atinge seu objetivo definido na sua proposta como:

A Especialização em Ensino de Ciências Naturais e Matemática tem como objetivo geral capacitar professores das áreas de Física, Química, Biologia, Matemática e

profissionais da área de educação com base em saberes específicos, curriculares e experienciais, visando contribuir para um desenvolvimento qualificado da educação básica de Alagoinhas e dos municípios pertencentes ao Território de Identidade do Litoral Norte e Agreste Baiano (IF Baiano, 2019)⁵⁴.

Implicações para o *Campus* Alagoinhas: O fato de o *Campus* Alagoinhas não atingir a meta legal é preocupante, além de revelar um cenário paradoxal. Isso sinaliza os desafios específicos enfrentados por essa unidade, como a possível falta de recursos destinados à formação, dificuldades em liberar professores(as) para atividades formativas, ou até mesmo uma menor priorização da questão em nível local. As consequências podem se manifestar na qualidade do ensino oferecido nesse *Campus* em particular, bem como na consolidação da identidade profissional. Por fim, o percentual apresentado pelo *Campus* (19,8%) poderia ser melhorado se os (as) professores(as) bacharéis(las) no âmbito interno, ou seja, do quadro permanente da carreira do EBTT, que atuam no EPTNM, da referida unidade do IF Baiano e que não têm formação pedagógica, ingressassem no curso de Especialização em Ensino de Ciências Naturais e Matemática e concluíssem sua formação.

A “Média Maquiadora”: O dado positivo do IF Baiano como um todo pode mascarar ou minimizar as dificuldades enfrentadas por unidades específicas para a oferta de cursos de licenciatura ou de outros cursos voltados para a formação pedagógica, como as encontradas nos *Campi*⁵⁵: Bom Jesus da Lapa: 10,4%; Uruçuca: 10,5%; Itaberaba: 11,5%; Itapetinga: 13,2%; e Catu: 19,2%, para o alcance do mínimo (20%) exigido pela legislação para formação inicial de professores(as) nos IFs. De posse dessas médias, constatamos que, atingir a média legal não garante, necessariamente, que todas as partes da instituição estejam igualmente comprometidas ou bem-sucedidas na formação inicial de professores(as). É preciso observar que o objetivo da Lei é garantir um patamar mínimo de qualificação docente em todas as instituições. Portanto, o não cumprimento do mínimo legal por *Campi* específicos questiona a efetividade da lei em garantir uma formação homogênea em todo o IF Baiano e, conseqüentemente, no sistema federal de EPT. Finalmente, enquanto o IF Baiano demonstra um avanço significativo na formação inicial de professores(as) em nível geral, a “média” positiva traz um descompasso que não pode obscurecer as realidades, as reais necessidades e os desafios específicos enfrentados por cada *Campus*.

Perspectivas e Potencialidades: Diante de suas potencialidades, estrutura e abrangência regional, com expressivo número de *Campi*, a projeção de oferta de cursos de

⁵⁴ Ver: <https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/alagoinhas/cursos-de-pos-graduacao/>.

⁵⁵ Plataforma Nilo Peçanha (Brasil, 2025).

licenciatura para o período de 2021-2025 nas unidades do IF Baiano esboça uma fragilidade e uma falta de oportunidade de implementação sistêmica de uma política de formação pedagógica permanente intrainstitucional que, em um só tempo, alcançaria os (as) bacharéis(las) professores(as), o que poderia resolver a escassez de professores(as) licenciados(as) para a abertura e funcionamento de cursos de licenciatura, bem como o cumprimento do percentual mínimo da legislação para formação de professores(as) para a educação básica em todas as unidades do IF Baiano. Essa intenção se associa ao entendimento de Paulo Freire, grande referencial na implantação de programas de formação permanente de professores(as), que afirmou,

[...] um dos programas prioritários em que estou profundamente empenhado é o de formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir (Freire, 2001, p. 80).

Entendemos e defendemos, que os IFs representam um espaço legítimo, para que essa formação permanente defendida por Paulo Freire aconteça, pois a formação permanente se fundamenta na aceitação da natureza inacabada tanto do (da) educador(a) quanto do (da) educando(a). Essa característica inerente à condição humana, segundo o autor, impulsiona ambos a uma investigação curiosa em direção à compreensão de si mesmos e da realidade que os cerca. Para Freire (1993), essa capacidade de intervir na própria trajetória é inerente à condição humana. Ao tomarem consciência de que seu futuro não é predeterminado, os indivíduos se tornam, progressivamente, aptos a ressignificar suas vivências e, dessa forma, participar da transformação de estruturas sociais desiguais que promovem a desumanização e a opressão. Portanto,

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (Freire, 1993, p. 22-23).

Nesse sentido, as reflexões de Paulo Freire, funcionam como uma bússola que aponta para a necessidade da elaboração e do planejamento de uma política de formação pedagógica permanente nos IFs, o que pode ajudar no cumprimento das exigências legais quanto à formação de professores(as). Infelizmente, o esforço do IF Baiano demonstrado no Quadro 15, quanto a ampliação da oferta de cursos de licenciatura, não foi suficiente para alcançar o

percentual mínimo legal para a formação inicial de professores(as) de acordo com os dados da Plataforma Nilo Peçanha (2025). Para permitir que a educação permanente aconteça, essas distorções precisam, notadamente, ser corrigidas, pois as lacunas dessa oferta corroboram para que haja a prevalência de críticas em relação aos IFs como espaço para a formação, comumente delegada às universidades.

Em um estudo conduzido por Pereira (2017) foi revelado uma escassez de menções à formação de professores(as) nos documentos conclusivos da Anfope, a partir de 2008, ano em que os IFs foram criados. Segundo o autor,

Percebe-se que as críticas em relação à implantação das licenciaturas nos Institutos Federais ainda são correntes no interior das associações e essas críticas não se limitam apenas ao contexto da agenda política de criação dos IFs, mas, [...] persistem as mesmas suspeições em relação ao papel que essas instituições assumiram perante a necessidade de formar professores para a educação básica [...] apresentando nesse contexto, mais um elemento de disputa na implementação da política de formação de professores (Pereira, 2017, p.147).

Mesmo com a dificuldade das associações mencionadas no estudo de Pereira (2017), em reconhecer os IFs como espaços legítimos para a formação de professores(as), a legislação atribuiu a essas instituições um papel fundamental na tentativa de superar a histórica carência de formação de professores(as), especialmente, nas áreas de Ciências Exatas e Ciências da Natureza. Desse modo, os IFs, estabelecidos pela Lei nº 11.892/2008, representam um espaço, potencialmente, favorável à formação de professores(as). Contudo, essa prerrogativa legal também não se concretizou de maneira eficaz, no que concerne à formação de docentes para a EPT. Isso porque, embora a oferta de licenciaturas nessas instituições buscasse mitigar a carência de formação inicial de professores(as) em diversas áreas, mostrou-se insuficiente para atender às necessidades específicas da formação de professores(as) para atuar na EPT. Dentro dessa perspectiva, apesar do grande potencial dos IFs para mitigar a falta de professores(as) em áreas com carência histórica, eles ainda não contribuem de forma efetiva para a formação específica de professores(as) para a EPT, como ocorre no IF Baiano, notadamente, no *Campus Alagoinhas*.

É inegável que as deficiências identificadas expõem a fragilidade e questionam a função dos IFs na formação de professores(as), sobretudo, a partir de cursos de licenciatura, intensificando as contradições e os debates inerentes a essa área, uma vez que os IFs, até então, não deram conta dessa formação inicial para suprir, adequada e legalmente, as áreas de Ciências Exatas e de Ciências da Natureza, da formação específica de professores(as) para a EPT e da formação pedagógica permanente intrainstitucional, especificamente, para os (as)

bacharéis(las) professores(as) que atuam na EPTNM, como prevê a alínea “b”, do inciso VI, do Art. 7º, da Lei nº 11.892/2008.

Para contribuir com essa reflexão, a pesquisadora Brzezinski (2002, p. 72), argumenta que “[...] a transferência de uma formação de professores das universidades para as IES representa uma desqualificação da formação, pois nestas a articulação entre ensino e a pesquisa não precisa ser respeitada”. Na questão dos IFs, similarmente às universidades, observa-se um ambiente propício para a atuação de professores(as) nos ensino, pesquisa e extensão, o que os aproxima do cenário universitário. Contudo, ao abordar essa temática, Lima (2014) enfatiza:

É pertinente a preocupação de que a formação em instituições de educação profissional e tecnológica torne-se tecnicista, devido às suas históricas implantações de políticas que visam à configuração técnica e pragmática de formar o trabalhador para o mundo produtivo” (Lima, 2014, p. 76).

A autora compartilha da apreensão de Brzezinski (2002), no que concerne à possível proletarianização do exercício do magistério. Essa tendência pode levar à formação de professores(as) aptos a executar suas tarefas sem a devida reflexão prática, assemelhando seu papel à lógica da produção industrial, regida pelas demandas do sistema capitalista. Ao considerar as manifestações de atores e atrizes governamentais que convergem para essa mesma ideia, Moraes (2016) sustenta que, ao emitirem tal discurso, os (as) mencionados(as) agentes públicos(as) “[...] representa o conservadorismo de alguns setores da Academia, que enxerga *nos Institutos* uma ameaça às Universidades na tarefa, hegemônica, de outorgar *títulos de nobreza* através de diplomas de formação superior” (Moraes, 2016, p. 05, grifos do autor).

Mesmo sendo apontados como um ambiente favorável à formação de professores(as) como recomenda a lei, observa-se nas associações engajadas na luta e defesa dessa formação um persistente desconforto ou ceticismo em relação ao papel designado aos IFs na formação de professores(as). Dentre estas associações brasileiras céticas, ante o citado protagonismo dos IFs, destacamos a Anfope, organização de natureza político-acadêmica, com histórico de influência nas políticas de formação de professores(as), desde os anos 1980, e reconhecida como uma importante referência nos debates e análises das políticas públicas relativas à formação de profissionais da educação, adotou uma posição de defesa ao afirmar que as diretrizes para uma política nacional de formação e valorização profissional, tendo o PNE como base, devem ser implementadas nas universidades, uma vez que essas instituições se caracterizam como “*locus* privilegiado e prioritário para a formação dos profissionais da

educação básica, pela multiplicidade dos campos do saber e pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que lhe é exclusiva” (Brito *et al.*, 2018, p. 127).

Além de compartilharem natureza jurídica, autonomia e atribuições semelhantes às universidades, os IFs também abrangem ensino, pesquisa e extensão em suas estruturas. A distinção entre essas instituições reside na oferta de cursos da Educação Básica, simultaneamente, ao Ensino Superior, dentro de uma concepção singular de EPT. Assim, equiparados em suas funções e/ou atribuições às universidades, os IFs apresentam-se como alternativas para a formação e qualificação docente, tanto através da oferta de cursos de licenciaturas e pós-graduações, quanto no desenvolvimento profissional de seus próprios(as) servidores(as), mediante políticas de formação pedagógica permanente, que devem ser concebidas como uma reflexão crítica sobre a prática profissional, para que suas diversas influências e interconexões sejam conhecidas e compreendidas, configura-se como o objetivo final de um processo formativo com potencial de transformação. Sobre isso, Freire (1996) ressalta que: “[...] na formação permanente dos professores, o fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 39).

As políticas de formação pedagógica permanente nos IFs, por conseguinte, não podem seguir a lógica de programas autoritários de formação de professores(as), bem como a cultura engessada de algumas instituições de formação ou mesmo como “política” oficial, pois a reflexão crítica é uma postura epistemológica fundamental para a formação pedagógica do (da) professor(a).

Esse entendimento de formação pedagógica a partir dos IFs deve impulsionar a disputa acerca da compreensão e do tratamento da questão nos discursos de agentes públicos(as), da Academia, de entidades representativas de professores(as) e de seus (suas) respectivos(as) representantes, no que concerne à formação de professores(as) e ao cenário de interesses e disputas na sociedade de classes em relação a essa formação. Esses diversos olhares sobre formação, estabelecem um estado de tensão, que “[...] retrata um conflito real (*escola do fazer vs. escola do saber*) presente na sociedade brasileira e que se manifesta, também, nos IFs, através de uma tensão identitária” (Moraes, 2016, p. 09, grifos do autor).

Os IFs, além de atuarem na formação inicial de professores(as) para suprir as necessidades históricas de formação em áreas cruciais da educação básica brasileira, possuem uma estrutura com potencial para suprir suas próprias necessidades formativas. Isso inclui, principalmente, a demanda por formação pedagógica de bacharéis(las) professores(as) que não possuem licenciatura e atuam em diferentes áreas e cursos da EPT, em especial, na

EPTNM. Além disso, os IFs têm capacidade para desenvolver uma política e/ou programa de formação pedagógica permanente para todos(as) os (as) professores(as) que atuam na instituição, o que abrangeria a criação de cursos de licenciatura para formação inicial de professores(as) e programas especiais de formação pedagógica para a EPT, conforme determina a legislação.

4.2. A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO (DA) BACHAREL(LA) PROFESSOR(A): os IFs como protagonista da formação pedagógica permanente para a EPT

É inegável que com a criação dos IFs a partir de 2008, ocorreu uma promissora reestruturação da RFEPCT, trazendo também novas perspectivas para formação pedagógica de professores(as) relacionada a EPT, que deve estar em consonância com as necessidades e realidades do século XXI, sobretudo, ao considerar o advento da Quarta Revolução Industrial ou Indústria 4.0⁵⁶, que incrementa mais um desafio para a classe trabalhadora e para os APLs, que precisam se adequar às tecnologias digitais, em um mundo, cada vez mais, virtualizado e, cada vez mais, refém da Inteligência Artificial (IA) pelo uso intensivo de tecnologias, resultado em incertezas no mundo do trabalho, onde não sabemos mais quais profissões existirão ou mesmo que surgirão.

Neste cenário, tentar reverter o déficit histórico de professores(as) para a EPT, é tentar conter esse avanço tecnológico/digital, no sentido de minimizar as incertezas e os impactos para a classe trabalhadora. Assim, a proposta de criação de uma Política e/ou Programa de Formação Pedagógica Permanente efetivo, nos IFs, em especial, no IF Baiano, representa uma estratégia formativa institucional que visa contribuir não só com a superação da falta de formação pedagógica de bacharéis(las) professores(as), mas ao mesmo tempo, acena para a erradicação de uma visão de educação colonial, logo conservadora, mas também burocrática e excludente que precisa levar em conta a questão laboral na contemporaneidade, sobretudo, quando se verifica que a maioria dos (das) professores(as), que atuam no IF Baiano, conforme a Tabela 03 (p. 50), são bacharéis(las) professores(as) em efetivo exercício do magistério, e que muitos(as) deles(as) atuam, inclusive na EPTNM. Portanto, não se trata apenas de formação pedagógica para os (as) bacharéis(las) professores(as) como uma medida corretiva ou paliativa, pois, para além da ausência de formação pedagógica, existem outras situações

⁵⁶ A Indústria 4.0 é a fusão de tecnologias digitais que conectam máquinas, pessoas e processos, criando sistemas inteligentes e interconectados. Disponível em: <https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/transformacaodigital/arquivo-camara-industria/iniciativas/ci_nt_nicho_tec_nac.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

que precisam de “um olhar” e “uma escuta” institucional mais sensíveis, como: conflitos entre ser professor(a) e ser especialista em determinada área (o que pode desencadear uma crise de identidade profissional), possíveis relações conflituosas com os (as) colegas de trabalho (especialmente, do setor pedagógico) e alunos(as), a valorização somente da experiência profissional técnica, a seleção dos conteúdos e os métodos para ensiná-los, as demandas administrativas, dificuldade de organização do trabalho docente, dentre outras (Lazzari; Martini; Busana, 2015).

Ensinar não é uma tarefa fácil, não se reduz a explicar, reproduzir e transmitir conteúdo. Logo, cabe a instituição de ensino estar atenta ao desempenho de seus (suas) professores(as). Esta atenção à formação docente deve se centrar numa das etapas mais importantes, mas também mais desatendida do processo de aprender a ensinar, o período de inserção profissional (Campos, 2012; Garcia, 2009).

Certamente, os (as) bacharéis(as) professores(as) não desconhecem completamente os processos relativos ao ensino, mas ensinar não se resume apenas a dominar o conteúdo programático que será ministrado, mas criar e gerar contextos ricos em oportunidades de aprendizagem, proporcionando aprendizagem significativa (Medina; Borrasca; Sánchez, 2005). “Na formação do professor, é preciso saberes específicos para uma boa prática profissional, entre eles os saberes pedagógicos” (Oliveira, 2015, p. 36), o que envolvem conhecimentos da Didática, como principal campo de estudos da Pedagogia (Libâneo, 2013), além de outros também ligados à Ciência Pedagógica.

A intervenção a partir da Formação Pedagógica Permanente pretende criar efeitos práticos no cotidiano laboral dos (das) professores(as), em especial dos (das) bacharéis(las) professores(as), como um processo que seja constante na sua vida profissional. É consenso que a formação permanente de professores(as) promove um domínio prático e lógico, alicerçado em um conhecimento construído a partir de experiências e reflexões, que possibilite um diálogo constante entre a atuação profissional, o aprendizado teórico e a vivência real nas salas de aula e na pesquisa (De Almeida; Biajone, 2007). Nesse sentido, Freire (1993) compreende a formação permanente de professores(as) como um processo contínuo, essencial e indispensável para o desenvolvimento de uma prática pedagógica renovada ou diferente.

Assim, a formação pedagógica permanente de professores(as) deve prover considerações sobre suas práticas que, segundo Imbernón (2010), potencializam um processo constante de autoavaliação sobre o fazer docente, essenciais para sistemas educacionais que

enfrentam grandes desafios diante da generalização da informação na sociedade, como é o caso dos IFs.

E para superar esses desafios, o desenvolvimento profissional da docência para a EPT e a formação pedagógica para os (as) bacharéis(las) professores(as) representam questões cruciais que demandam atenção prioritária das Políticas de Formação Pedagógicas Permanente pelos IFs. Essas políticas devem alinhar-se ao Projeto Político Pedagógico em plena sintonia com as demandas formativas e a realidade local dos *Campi* de cada IFs. Portanto, a formação pedagógica que se quer construir é entendida como a possibilidade de

[...] construção, reflexão e ação sobre o repensar da prática pedagógica que vai além da ação docente, em que as aprendizagens não são restritas ao espaço de sala de aula, uma vez que são processadas em diferentes espaços pedagógicos e por meio da própria ação humana (Silva, 2013, p. 57-58).

O papel dos (das) professores(as) consiste em repensar a educação de forma a propiciar o aparecimento de um novo tipo de pessoa, solidária, preocupada em superar o individualismo criado pela exploração do trabalho (Gadotti, 2000). Nela, o (a) professor(a) não apenas precisa saber para ensinar, mas precisa refletir sobre como deve ser para ensinar (Gadotti, 2007), assumindo um compromisso ético que rompa com o mito da neutralidade da educação e com a adaptação dos seres humanos a uma suposta vida em harmonia em uma sociedade marcada pela desigualdade (Freire, 2001). Para tanto, é necessário que o escopo, frequentemente, escolhido pelas instituições em relação à formação pedagógica permanente, não sejam, muitas vezes, eventos pontuais como reuniões, palestras e jornadas de curta duração, mesmo considerando que essas iniciativas não deixam de ter seu valor para a formação. Sendo a proposta, em caráter permanente, a formação demandada “[...] não pode ser vista como eventos fragmentados, esporádicos, descontínuos” (Silva, 2013, p. 57-58), uma vez que o (a) bacharel(la) professor(a) atua na EPT, e em muitos casos na EPTNM, o que exige deles(as) um conjunto diversificado de habilidades, competências, atitudes e valores para uma atuação multifacetada.

Com frequência, muitos(as) professores(as) que lecionam disciplinas específicas na EPT, amparados(as) pelo senso comum e pela ausência de uma exigência legal para formação pedagógica, tendem a superestimar o conhecimento e a experiência adquiridos em sua área de formação original, conferindo pouco ou nenhum valor aos saberes pedagógicos. Nessa perspectiva, muitos profissionais parecem considerar que o domínio técnico de sua área é o único requisito necessário para lecionar. Assim, “[...] consideram que um bom administrador de empresas está apto a lecionar Estratégia Empresarial; um engenheiro elétrico qualificado, a

assumir Eletrônica Analógica; ou um analista de sistemas competente, a ministrar Lógica e Algoritmos, e assim sucessivamente” (Paiva; Henrique, 2015, p. 4-5).

Machado (2008) nos lembra que os desafios na EPT são consideráveis, pois “[...] implica mudar um quadro histórico de tendências opostas ao que a EPT se delineou” (Machado, 2008, p. 76). No campo da formação para a EPT, as políticas, estratégias e iniciativas, frequentemente, se desenvolveram de forma improvisada, pois argumenta-se que “[...] as soluções vistas como emergenciais e provisórias se tornaram permanentes e criaram um conjunto de referências que até hoje estão presentes nas orientações sobre formação docente para o campo da Educação Profissional e Tecnológica” (Machado, 2008, p. 76).

Considerando o desenho institucional dos IFs, as potencialidades e a variedade de cursos de licenciatura e de formação continuada que oferecem, é essencial defender o papel dessas instituições na formação de professores(as). Isso se deve ao fato de que a política educacional implementada com a criação dos IFs trouxe consigo o desafio de delinear uma nova abordagem e reestruturar esse campo. Com a ampliação da RFEPCT, através da criação dos IFs, uma nova perspectiva foi estabelecida para a EPT. Isso, por sua vez, impactou diretamente as políticas de formação inicial e continuada de professores(as) para essa área. Essa modalidade de ensino agora abrange diversas modalidades e níveis, fundamentando-se nos pilares do ensino, pesquisa e extensão indissociáveis, além de se alinhar aos APLs da região em que a instituição está inserida.

Os IFs emergem como protagonistas sociais cruciais na formulação de novos paradigmas para a formação de professores(as). Com uma capacidade notável de qualificar seu próprio corpo docente, essas instituições se posicionam como peças-chave na superação da escassez de formação adequada, contribuindo para uma prática pedagógica mais eficaz e alinhada às exigências da EPT. “A bem da verdade, até hoje os professores ligados às áreas técnicas pouco se atrevem a refletir, textualmente, sobre suas próprias práticas” (Moraes, 2016, p. 81). Neste sentido, a

[...] organização curricular dos Institutos Federais traz para os profissionais da educação um espaço ímpar de construção de saberes, por terem esses profissionais a possibilidade de dialogar simultaneamente e de forma articulada, da educação básica até a pós-graduação, trazendo a formação profissional como paradigma nuclear, o que faz com que essa atuação acabe por sedimentar o princípio da verticalização. Esses profissionais têm a possibilidade de, no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, em diferentes níveis da formação profissional, buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 2010, p. 27).

É fundamental debater a formação de professores(as) para a EPT, especialmente considerando o modelo curricular dos IFs e a ênfase em uma educação que vai além das demandas do mercado de trabalho. Essa discussão é crucial para estimular o diálogo e integrar processos formativos que unam conhecimentos pedagógicos, científicos, tecnológicos, artísticos e culturais.

Costa e Marinho (2018) ao analisar os pareceres do Relatório de Auditoria Operacional em Ações da RFEPCT, identificaram as falhas apontadas no documento do TCU quanto a formação de professores(as) nessas instituições. A auditoria revelou,

[...] as deficiências na formação pedagógica para lecionar em cursos de educação profissional, científica e tecnológica. Estas não surgiram com os IFs, mas saltavam mais aos olhos devido aos novos desafios com a expansão e a verticalização do ensino (Costa; Marinho, 2018, p. 298).

Segundo os autores, os IFs representam ambientes favoráveis para oferecer formação continuada aos seus docentes, uma vez que

O relatório apresentava como alternativa a formação nos próprios IF's, com base na normativa que deu origem a estes, tendo em vista a necessidade de formação (segundo dados apresentados, 73% dos professores não fizeram curso de formação pedagógica). Ironicamente, a normativa que via nos IF's a possibilidade de ajudar o equacionamento de um problema que atingia todo o sistema nacional de educação servia para acudir estas instituições; a ajuda terá que partir delas mesmas (Costa; Marinho, 2018, p. 298).

Considerando as oportunidades formativas oferecidas pelos próprios IFs, Isaía (2006) alerta sobre “a falta de iniciativas institucionais para auxiliar o professor bacharel e ainda o próprio desconhecimento de que a formação docente é um processo complexo que necessita da construção de estratégias sistematicamente organizadas” (Isaía, 2006, p. 68). Os IFs têm a capacidade de transformar o cenário atual da formação de professores(as) para a EPT. Isso lhes permite articular, de forma mais eficaz, a formação inicial e permanente de seus (suas) professores(as).

4.3. OS IFs COMO LÓCUS ESTRATÉGICO PARA UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PERMANENTE

A característica mais estratégica dos IFs reside na sua capacidade única de integrar, em um mesmo ambiente institucional, a Formação Inicial (licenciaturas) e a Formação Pedagógica Permanente de professores(as), especialmente aqueles que atuam na EPT.

Portanto essa vantagem estrutural/pedagógica permite que os(as) futuros(as) professores(as) de disciplinas básicas (Matemática, Química, Física, Biologia, etc.) e de áreas técnicas (Engenharias) sejam formados já imersos no contexto prático da educação profissional. O licenciando vivencia a aplicação de sua ciência no mundo do trabalho. Além disso, garante que os professores da casa e da rede (incluindo bacharéis(las) sem formação pedagógica) atualizem suas práticas e conhecimentos tecnológicos e didáticos de forma constante.

Dito isso, ao abordar o papel dos IFs na formação pedagógica permanente de professores(as), é essencial considerar a concepção de educação que orienta essas instituições, bem como as políticas que se entrelaçam nessa temática. Nesse sentido,

A proposta dos institutos federais entende a educação como instrumento de transformação e de enriquecimento do conhecimento, capaz de modificar a vida social e atribuir maior sentido e alcance ao conjunto da experiência humana. É nesse sentido que deve ser pensada segundo as exigências do mundo atual, concorrendo para alterar positivamente a realidade brasileira (Silva; Vidor, Pacheco; Pereira, 2009, p. 10).

De acordo com Almeida (2012), a função primordial das instituições é aprimorar a qualificação dos (das) professores(as) por meio de políticas formativas e ainda “[...] devem possibilitar aos trabalhadores a formação continuada ao longo da vida, reconhecendo competências profissionais e saberes adquiridos informalmente em suas vivências, conjugando com aqueles presentes nos currículos formais” (Silva; Vidor; Pacheco; Pereira, 2009, p. 10). A institucionalização de programas de formação docente, como política de formação endógena e definição de princípios de formação pedagógica permanente, contempla as lacunas formativas de professores(as) bacharéis(las).

Com sua vocação para gerar e compartilhar conhecimento profissional, científico e tecnológico, os IFs se destacam como ambientes com grande potencial para concretizar as políticas de formação pedagógica de professores(as). Ao abordar essa questão, é fundamental ressaltar que o Brasil não possui um Sistema Nacional de Educação (Santos, 2024; Saviani, 2014; Gatti, 2009). Essa lacuna já representa um grande desafio para a educação, em geral, de forma ainda mais acentuada para o campo da EPT e, por extensão, para a formação de professores(as). Ao analisar o desafio que representa a criação de um Sistema, Santos (2024) avalia que “[...] a criação de uma instância (Sistema Nacional de Educação) que pense e articule as políticas no processo de repactuação da educação nacional a partir dos diferentes entes federados em regime de colaboração e com novas formas de pactuação, [...] resultaria numa maior organicidade e sistematização na relação entre os diferentes níveis, etapas e modalidades educacionais” (Santos, 2024, p. 68).

Em sintonia com essa abordagem, o autor destaca que “o aumento de recursos para investir na educação pública nacional é fundamental para garantir a implementação de uma política de Estado, na definição de um sistema nacional de formação de professores” (Santos, 2024, p. 68).

As deficiências na formação inicial de professores da Educação Básica e Superior no Brasil reforçam o debate acerca do papel dos IFs na formação pedagógica permanente de seu corpo docente. Isso se torna, ainda mais relevante, para os professores(as) bacharéis(las) que ingressam nessas instituições, dada a importância da formação em serviço para profissionais que vêm de cursos sem um direcionamento pedagógico explícito. Ao abordar a relevância da formação docente, Gatti (2009) expõe a situação de diversos programas de formação no Brasil, ao considerar que,

Com problemas crescentes na formação inicial de professores, a ideia de formação continuada como aprimoramento profissional foi se deslocando também para uma concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial (Gatti, 2009, p. 200).

A formação continuada enfrenta desafios semelhantes, visto que a necessidade de capacitação em serviço tem sido constante, nos últimos anos, impulsionada pelas mudanças e exigências do contexto educacional brasileiro. Entretanto, quando a formação continuada é oferecida, “[...] as ações são isoladas ou não pontuais, promovidas por meio de eventos, congressos, palestras, generalizada a abordagem em diversas áreas do conhecimento ou por área de atuação profissional” (Oliveira; Silva, 2012, p. 198). Diante desse cenário, a formação continuada aparece “[...] como requisito natural do trabalho em face do avanço nos conhecimentos, as mudanças no campo das tecnologias, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais” (Gatti, 2009, p. 200), mesmo considerando sua aparente pouca eficácia, a abordagem da formação de professores tem chamado a atenção das instituições de ensino, diante da sua relevância institucional.

É importante destacar que, no que se refere à política de formação continuada, consideramos o conceito proposto por Carvalho e Simões (2006) ao atribuir a esse tipo de formação uma variedade de interpretações, pois “[...] observa-se uma diversidade significativa de designação: capacitação, aperfeiçoamento, reciclagem, treinamento, seminários entre outras possíveis nomeações. Diversas, também, são as formas de desenvolvimento: palestras, cursos, oficinas, debates e outros, podendo ser presencial ou à distância [...]” (Carvalho; Simões, 2006).

O entendimento de Carvalho e Simões (2006) sobre a formação pedagógica continuada remete à necessidade de uma prática reflexiva. Por outro lado, Nóvoa (1991) defende que essa “[...] formação não se constrói por acumulação (de curso, conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade críticas sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1991, p. 23).

Nóvoa (1997) defende também que a formação profissional é um processo interativo e dinâmico, logo, reflexivo, mas não só, é também crítico sobre a prática. Portanto, a formação profissional do (da) professor(a) é um processo que envolve aspectos pessoais, sociais e profissionais. Essas facetas estão interligadas por uma relação de reciprocidade e interação constante com o ambiente social. Ao considerar essas ponderações, a formação pedagógica que defendemos é aquela definida como a

[...] continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial (Freitas, 2002, p. 149).

Refletir sobre a prática pedagógica ou a fragilidade dela é o elemento-chave da formação profissional, pois é o lócus onde se manifesta a experiência e a realidade profissional dos (das) professores(as). No entanto, persistem desafios significativos no âmbito da formação de professores(as) e das políticas nacionais voltadas a essa área, o que, por sua vez, impacta diretamente a formação continuada. Sobre essa situação Brito *et al.* (2018) alertam:

Já há suficiente conhecimento acumulado na área sobre as ações que permitirão enfrentar a eterna e permanente “crise” que envolve a formação de professores e a qualidade da educação básica. Além das ações no âmbito da valorização profissional, como o piso e carreira, jornada e desenvolvimento profissional e ações no âmbito das políticas sociais, o problema da formação exige políticas de Estado no âmbito da Educação Superior Universitária (Brito *et al.*, 2018, p. 149).

Diante das inconsistências e desafios às políticas de formação, observa-se uma fragmentação preocupante. Muitas propostas atuais parecem desconsiderar as verdadeiras necessidades de qualificação, falhando em apresentar soluções eficazes para as demandas de formação e valorização dos (das) professores(as). Ademais, Oliveira (2005) enfatiza a carência histórica de uma política duradoura, coesa e consistente voltada para essa temática. A situação da formação de professores(as) para a EPT apresenta similaridades, visto que, desde suas origens, esse campo educacional enfrenta um déficit na qualificação de professores(as) para atuarem nessa modalidade, intensificando a carência de profissionais com formação específica para a EPT.

A complexidade da EPT, por integrar a formação propedêutica e profissional em variados níveis e modalidades de ensino – com possibilidade de verticalização – em que os conhecimentos técnicos se integram a um projeto educacional que engloba outras dimensões da vida, não reduzindo a formação para o mercado de trabalho, ainda enfrenta a escassez de profissionais com formação especializada e/ou com o conhecimento pedagógico e as competências exigidas pela área. As bases da EPT repousam sobre a ciência, a tecnologia, a arte e a cultura, o que intensifica essa demanda por profissionais qualificados. Dessa forma, o exercício do magistério para atuar na EPT exige diversos saberes dos(as) professores(as), entre os quais “[...] pode-se citar o disciplinar, o pedagógico, o conhecimento didático-curricular e o saber crítico-contextual, implicando, especialmente, em desenvolver uma prática firmada na práxis pedagógica” (Ferreira; Silva; Oliveira, 2022, p. 654). Nessa perspectiva, a forma integrada representa um avanço para a educação profissional, uma vez que possibilita a formação humana integral, comprometida com os sujeitos e sua emancipação.

Ao aplicar essas ideias ao contexto das políticas formação continuada de professores(as), destacamos que o trabalho, enquanto eixo educativo na formação, é aquele que elege a prática docente e seus desdobramentos como uma fonte para investigações e ações pedagógicas. Essa perspectiva deve fundamentar o processo de formação docente, constituindo-se como requisito essencial para a efetivação do papel social, pedagógico e político dos IFs no contexto em que atuam e como opções para suprir as carências na formação de professores(as) para a EPT.

Apesar de prevista em lei, “[...] a formação de professores na EPT foi subjugada a arranjos legais que promoveram seu caráter emergencial e aligeirado [...]” (Costa, 2012, p. 52). Visando superar essa lógica impositiva, defendemos que as políticas de formação continuada necessitam estar integradas ao papel da instituição e alinhadas em prol da diversidade e das potencialidades formativas para a prática profissional do (da) professor(a) da EPT. De acordo com Jardim (2015):

Considerando as estruturas educacionais da atualidade e as tendências *impostas* pelo mercado no contexto capitalista, dificilmente as pessoas que buscam uma formação profissional para atuação como docentes vão buscar uma formação que leve em consideração a especificidade do ensino profissional e tecnológico (Jardim, 2015, p. 08, grifos da autora).

Diferente das Universidades, consideradas como responsáveis pela formação docente (Vasconcelos, 2000), os IFs se destacam como lócus formativo estratégico, justamente, por

atender a essa especificidade de formação voltada para a EPT, sinalizada por Jardim (2015), configurando-se em alternativas reais e viáveis para contribuir com a formação profissional de professores(as) em um sistema de ensino de trânsito formativo verticalizado, que abre um leque enorme de possibilidades não só formativas como pedagógicas.

É pouco provável que os (as) profissionais busquem, por conta própria, a formação pedagógica necessária para atuar na EPT. Nesse cenário, é fundamental que as políticas institucionais ofereçam os incentivos para essa formação. Os IFs já estão implementando diversas iniciativas, nesse campo, como a oferta de graduações e pós-graduações focadas na EPT como pode ser visto no Quadro 16. Para o levantamento desses cursos, utilizamos como descritor de busca, a palavra “educação profissional”. Diante dos resultados encontrados, constatamos que há a oferta de cursos de Licenciatura em EPT em diversos IFs espalhados pelo país, porém, alguns em extinção ou extintos.

Quadro 16: Oferta de Cursos de Licenciatura Plena em EPT nos IFs

MODALIDADE	EM ATIVIDADE	EM EXTINÇÃO	EXTINTO
PRESENCIAL	IFRS; IFB	IFMS	IFAL
EaD	IFTO; IFG; IFMA; IFBA; IFSul; IFSP; IF Goiano; IF Sul de Minas; IF Farroupilha; IFMT		IFCE
PRESENCIAL (PEDAGOGIA)			IFSul

Fonte: E-MEC. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/emec/nova#simples>>. Acesso em: 24 mar. 2025.

Ao expandir a nossa pesquisa para incluir os cursos de Especialização em EPT, uma modalidade se mostra promissora e estratégica para a formação continuada de professores(as) como se pode verificar no Quadro 17. No entanto, os resultados não foram muito animadores. Para isso, novamente usamos o termo “educação profissional” como palavra-chave e filtramos apenas os cursos oferecidos na área da Educação.

Quadro 17: Oferta de Cursos de Especialização em EPT nos IFs

MODALIDADE	ATIVA	DESATIVA
PRESENCIAL	IFTO; IF Baiano; IFRR; IFCE; IFSC; IFBA; IFAC; IFG; IFAP	IFAP; IFMS;

EaD	IFRS; IFNMG; IFPI; IF Fluminense; IFAL; IFSEMG; IFCE; IFS; IFSul; IFES; IFPE; IF Sul de Minas; IFMA; IFPB; IFRN; IFRR; IFSC; IFTM; IF Baiano; IFG; IFBA; IFB; IFSP; IFMT; IFRO; IFTO; IF Sertão-PE; IFAP; IFAM	IFAL; IF Fluminense; IFES; IFTM; IFAP;
------------	--	--

Fonte: E-MEC. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/emec/nova#simples>>. Acesso em: 24 mar. 2025.

No caso específico do IF Baiano⁵⁷ constatamos dois cursos *Lato Sensu*: Especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica, com 484 horas, de carga horária, na modalidade presencial, com 30 vagas ofertadas pelo *Campus Serrinha* desde 2021; e a Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica, com 480 horas de carga horária, na modalidade EaD, com 300 vagas ofertadas pelo *Campus Teixeira de Freitas*, desde 2022 em parceria da Universidade Aberta do Brasil.

Apesar da disponibilidade de cursos, nessas instituições, e das iniciativas mostradas, os resultados da formação ainda são insuficientes, sem conseguir suprir a demanda efetiva da EPT. Alguns IFs oferecem cursos de licenciatura e/ou programas especiais de formação pedagógica voltados para a EPT. No entanto, percebe-se uma predominância da modalidade EaD em detrimento das opções presenciais. Em certas situações, inclusive, esses cursos sequer foram iniciados.

A oferta de cursos de graduação para atender às necessidades da EPT é, predominantemente, na modalidade EaD. Na especialização, essa tendência também se mantém com a EaD, sendo majoritária, mesmo com algumas opções presenciais. No entanto, a situação é mais crítica nesse nível, pois alguns cursos já foram descontinuados e os que ainda existem têm gerado resultados considerados insuficientes para a demanda de profissionais qualificados nessa área educacional. Assim, mesmo reconhecendo os esforços para atender a legislação e as demandas formativas voltadas para a formação inicial de professores(as) e para a formação pedagógica permanente para a EPT, os IFs precisam resolver o seu problema formativo endógeno, referente aos (as) bacharéis(las) professores(as) e a formação pedagógica de todo seu corpo docente quanto à EPT. Portanto, os desafios são imensos, por isso as contradições e as lacunas formativas devem ser resolvidas, para que os IFs possam cumprir, efetivamente, seu papel institucional na educação brasileira. Nesse sentido, acreditamos que uma alternativa viável, seria a implantação de uma Política de Formação Pedagógica Permanente para os (as) professores(as) da carreira em efetivo

⁵⁷ Fonte: E-MEC. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/emec/nova#simples>>. Acesso em: 24 mar. 2025.

provimento do EBTT, pois isso atenderia, sobretudo, o Art. 2º da Lei nº 11.892/2008, que expressa a complexidade educacional nos IFs.

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (Brasil, 2008).

4.3.1. A formação continuada de professores(as) no IF Baiano: as políticas previstas no PDI (2021-2025), no Relatório de Gestão (2023) e na RAD.

A atuação de bacharéis(las) professores(as) na EPT, que são atraídos(as) pelas particularidades dos cursos oferecidos no IF Baiano, para a docência na EPT pelas especificidades dos cursos ofertados no IF Baiano, levanta questões importantes sobre a efetividade da formação continuada disponível para esse grupo de professores(as). Configurado no objetivo principal da pesquisa, identificamos as políticas, iniciativas e/ou ações voltadas para essa questão, em documentos institucionais de planejamento e prestação de contas, respectivamente, PDI (2021-2025) e Relatório de Gestão (2023). Primeiramente, baseamo-nos no PDI (2021-2025), um documento essencial para o planejamento da instituição. Esse documento permite ao IF Baiano delinear sua proposta de trabalho, sendo construído com a colaboração de todos os (as) servidores(as) públicos(as) envolvidos(as) no ambiente educacional.

O documento em questão detalha a metodologia de planejamento da instituição, a sua missão e filosofia, a função social, as diretrizes e/ou atividades planejadas ou em andamento para o cumprimento de suas finalidades administrativas e educacionais. O objetivo foi investigar a formação continuada de bacharéis(las) professores(as), bem como as propostas e metas estabelecidas para esse fim, ao longo da vigência do PDI (2021-2025).

O Relatório de Gestão (2023) serve para prestar contas a órgãos de controle, tanto internos quanto externos, quanto o TCU, pois ele o cumprimento do planejamento, das ações administrativas e educacionais e como o orçamento foi executado. No IF Baiano, a gestão dos recursos financeiros é descentralizada, com cada *Campus* atuando como uma unidade gestora sob a responsabilidade de seu diretor-geral. Contudo, as despesas com a folha de pagamento de todo IF Baiano são administradas, diretamente, pela reitoria da instituição.

Já a Regulamentação da Atividade Docente (RAD) no IF Baiano é um documento que estabelece as diretrizes legais para o desenvolvimento das atividades de planejamento,

execução, acompanhamento e avaliação da carga horária e do regime de trabalho docente. Ela visa garantir a igualdade de atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão e representação institucional, além de valorizar o trabalho docente e a qualidade dos serviços prestados pela instituição.

4.3.2. O PDI do IF Baiano (2021-2025): previsões para a formação continuada dos (das) bacharéis(las) professores(as).

O PDI do IF Baiano, referente ao período de 2021 a 2025, estabeleceu as diretrizes para as políticas administrativas e educacionais da instituição. Em consonância com o foco desta análise, examinamos esse documento para identificar as políticas e ações destinadas à formação continuada de professores(as), sobretudo, de bacharéis(las) professores(as).

É preciso ressaltar que a EPT, propósito central do IF Baiano, conforme estabelecido pela Lei nº 11.892/2008 (que instituiu os Institutos Federais), é entendida sob a ótica da politecnia e da omnilateralidade. Esse processo formativo visa qualificar e habilitar aos indivíduos para o exercício de profissões, assegurando a indissociabilidade entre o desenvolvimento intelectual, tecnológico e cultural (IF Baiano, 2021-2025). Reforçando esse entendimento,

[...] a Lei nº 9.394/1996, em seu artigo 39, a educação profissional é uma modalidade de educação que integra as dimensões do trabalho à ciência e à tecnologia por meio de cursos de qualificação profissional, inclusive de formação inicial e continuada de trabalhadores(as), de educação profissional técnica de nível médio e de educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação (Brasil, 1996).

Outro documento que se vincula a principal finalidade do IF Baiano é o PNE, instituído pela Lei nº 13.005/2014, que na meta 11 explicita “a necessidade de ampliação das matrículas da educação profissional e técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta” (IF Baiano, 2021-2025, p. 48, grifos nossos). Assim,

No IF Baiano, a formação profissional técnica de nível médio, compreendida como um direito do(a) cidadão(ã), pautada em processos formativos para a prática social que articule as atividades intelectuais e manuais de maneira crítica e dialógica, é ofertada, prioritariamente, na forma integrada, conforme preconizado na Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008).

Além de cumprir com as determinações legais, esta decisão reflete o compromisso político e social do IF Baiano em impulsionar a educação básica e a qualificação profissional

no interior da Bahia. Dessa forma, a instituição contribui para o desenvolvimento histórico da sociedade, proporcionando uma formação pública, integral, gratuita e verticalizada. Assim, a EPT no IF Baiano é entendida como um instrumento para promover uma formação integral e integrada à prática social transformadora. Ela possibilita a expansão e o aprofundamento de conhecimentos científicos e tecnológicos atuais, articula a teoria com a prática para o domínio técnico e intelectual e prepara os indivíduos para a gestão e para o mercado de trabalho (IF Baiano, 2021-2025).

Para atender as demandas e superar os desafios de um ensino verticalizado, profissional, científico e tecnológico, sobretudo, no ensino médio integrado, o PDI (2021-2025) do IF Baiano não pode prescindir de uma formação continuada do seu corpo docente. Nesse sentido, encontramos, inicialmente, a menção à política de formação continuada, especificamente, no subitem “4.4.4 Formação continuada”, derivado do item “4.4 A Prática Pedagógica: Eixos Estruturantes” que, por sua vez, está integrado ao item intitulado como “4 O Projeto Político-Pedagógico Institucional”. O subitem preconiza que a “[...] formação continuada dos (das) profissionais, docentes e técnicos(as), envolvidos(as) no processo de ensino e de aprendizagem, é imprescindível para a construção de práticas pedagógicas com intencionalidade” (IF Baiano, 2021-2025, p. 54).

A formação continuada, para os(as) servidores(as) envolvidos(as) diretamente no processo pedagógico, também é compreendida como uma demanda permanente, tendo em vista que alguns(mas) profissionais que ingressam na rede federal não são oriundos de cursos de licenciatura e nem sempre dispõem de conhecimentos pedagógicos. Ademais, existe uma constante necessidade de atualização diante das novas demandas apresentadas frente às necessidades dos(as) discentes, às novas metodologias, às inovações tecnológicas e ao próprio dinamismo do mundo do trabalho (IF Baiano, 2021-2025, p. 54 – 55).

Aliado às ideias apresentadas, o IF Baiano definiu, em sua Política de Qualidade do Ensino (Anexo 02, p. 261), o Programa de Valorização e Formação Continuada e em Serviço para Profissionais do Ensino. Essa iniciativa visa impulsionar o desenvolvimento profissional de docentes e técnicos(as) por meio da formação contínua e em serviço. O programa busca, assim, valorizar esses(as) servidores(as) e incentivar a adoção de práticas administrativas e pedagógicas inovadoras, que contribuam para aprimorar a qualidade do ensino. Essa mesma ação quanto ao desenvolvimento profissional, através da formação continuada e quanto ao incentivo a adoção de práticas pedagógicas inovadoras também se encontra prevista na Política Institucional para Formação Inicial e Continuada para Professores da Educação Básica (Anexo 03, p. 279), mas voltada apenas para os (as) professores(as) da educação

básica pública de outras instituições, não prevendo essa ação para os (as) bacharéis(las) professores(as) sem formação pedagógica do próprio IF Baiano.

Ao analisamos o documento que enseja a Política de Qualidade de Ensino, no item “3. Dimensões e Gestão da Política” (IF Baiano, 2015, p. 10), são propostas quatro dimensões para orientar o desenvolvimento dos objetivos dessa Política de Qualidade, “Pedagogia, Gestão, Formação Continuada e Infraestrutura”. A terceira dimensão estabelece

A Formação Continuada para os(as) servidores(as) envolvidos(as) diretamente com os cursos de nível médio técnico e de graduação do IF Baiano é uma demanda real, tendo em vista que alguns profissionais que ingressam na rede não são oriundos de cursos de licenciatura e nem sempre dispõem de conhecimentos pedagógicos. Além disso, há uma constante necessidade de se atualizar tendo em vista a amplitude das teorias educacionais, bem como as novas demandas apresentadas pelos discentes frente às inovações tecnológicas e o dinamismo do mundo do trabalho (IF Baiano, 2015, p. 10).

Corroborando com essa dimensão, no item 4.2 Objetivos “Específicos” da Política de Qualidade de Ensino encontramos de início a menção: “Possibilitar a participação de servidores(as) que atuam na EPTMN e na graduação em cursos de formação continuada e em serviço com foco na melhoria das práticas pedagógicas e administrativas” (IF Baiano, 2015, p. 12). No item “5.2. Programa de Valorização e Formação Continuada e em Serviço para Profissionais do Ensino” chama atenção as duas primeiras ações dentre as cinco citadas enquanto ações previstas, respectivamente:

- Possibilitar formação continuada e em serviço aos/às docentes do Instituto para o desenvolvimento de novas metodologias e técnicas de ensino em conformidade com os avanços tecnológicos e inovações da área de conhecimento.
- Compartilhar experiências pedagógicas de construção do conhecimento na formação continuada de professores(as) (IF Baiano, 2015, p. 14).

Considerando que dos quatorze *Campi* do IF Baiano, em nove deles o percentual de bacharéis(las) professores(as) é maior do que a de licenciados(as), totalizando 52,2% em toda instituição (Tabela 03, p. 50), o que estabelece a terceira dimensão, o que determina o primeiro objetivo específico e o que está previsto nas duas ações destacadas, representam um grande desafio, principalmente, ao considerar o intento de qualificação dos(as) professores(as), uma vez que a dimensão apontada, admite o ingresso no IF Baiano de “profissionais” sem licenciatura e a “constante necessidade” de atualização pedagógica em virtude da “amplitude das teorias pedagógicas”.

A contradição explicitada nessa política é um obstáculo para garantir a qualidade do ensino, e reforça a ideia da importância de uma formação pedagógica, conforme preconiza o Art. 62 da LDB/1996, como pré-requisito para o exercício do magistério no ensino médio. Portanto, torna-se necessário a revisão das formas de admissão de novos(as) professores(as) no IF Baiano, pois, muitas vezes, o que se “[...] valoriza nos processos seletivos de admissão são os conhecimentos específicos do professor em relação a sua área de formação, bem como sua experiência profissional e titulações na área comum à de formação inicial” (Oliveira; Silva, 2012, p. 4). Logo, uma política, que preza pela qualidade na educação, não pode admitir pessoas que não tenham a qualificação devida e exigida legalmente para o exercício do magistério. Constituir uma política de qualidade do ensino, implementando ações para corrigir esse desvio, não parece estar em conformidade com o princípio da efetividade no contexto da Administração Pública. Esse desvio poderia ser evitado no ingresso dos servidores a partir de critérios de admissão conforme a lei.

Assim, a meta de identificação no IF Baiano das necessidades e prioridades de capacitação e/ou qualificação de servidores(as), notadamente, os (as) docentes, que atuam na EPTNM, a partir da Política de Qualificação do Ensino prevista no PDI (2021-2025), é uma proposta da Pró-Reitoria de Ensino mediante coordenação da Diretoria de Planejamento e Desenvolvimento do Ensino com auxílio do Núcleo de Apoio à Qualidade do Ensino que ainda não foi consolidada como mostram os dados sinalizados neste estudo, apesar de ter sido aprovada através da Resolução nº 18, de 20 de agosto de 2015.

É importante admitir que o PDI (2021-2025) e a Política de Qualidade do Ensino (2015) estão em consonância com a visão de Nego Bispo (2015), quando afirma que “[...] a confluência rege também os processos de mobilização provenientes do pensamento plurista [...]” (Bispo, 2015, p. 89), mas na prática esses documentos ensejam a transfluência que “[...] nos ensina que nem tudo que se mistura se ajunta” (Bispo, 2015, p. 89). Portanto, a partir dessas duas leis (confluências x transfluência)⁵⁸, segundo Nego Bispo (2015) surgem discussões significativas sobre a dicotomia entre o real e o aparente, ou seja, entre o que é natural (a práxis desenvolvida no IF Baiano) e o que é artificial (documentos institucionais do IF Baiano).

Nos documentos exarados pelo IF Baiano, estão previstas as confluências de uma EPT, verticalizada, emancipadora, politécnica, omnilateral, inclusiva, integral e integrada que,

⁵⁸ “Confluência é a lei que rege a relação de convivência entres os elementos da natureza e nos ensina que nem tudo que se ajunta se mistura, ou seja, nada é igual. Transfluência é a lei que rege as relações de transformação dos elementos da natureza e nos ensina que nem tudo que se mistura se ajunta” (Santos, 2015, p. 89).

até o momento, não conseguiu lidar com essa diversidade formativa, talvez por não considerar o que para Nego Bispo seria

[...] o grande desafio resolutivo para que possamos chegar ao nível de sabedoria e bem viver por muitos ditos e sonhados. Para mim, um dos meios necessários para chegarmos a esse lugar é transformarmos as nossas divergências em diversidades, e na diversidade atingirmos a confluência de todas as nossas experiências (Santos, 2015, p. 90-91).

Os saberes e práticas pedagógicas, por consoante, não acontecerão através do efeito condão dos documentos oficiais e institucionais que determinam e planejam a performance formativa e educacional do IF Baiano. É necessário um olhar voltado para uma formação pedagógica permanente e não só continuada.

4.3.3. As políticas de formação pedagógica sob a ótica do Relatório de Gestão (2023)

Os resultados obtidos pelo IF Baiano, no que tange as políticas e/ou ações desenvolvidas, são apresentados ao TCU por intermédio dos Relatórios de Gestão, considerados como o principal instrumento de prestação de contas. Considerando a relevância desse instrumento na transparência das contas aos órgãos de fiscalização, controle e correição, recorremos ao Relatório de Gestão, referente ao ano exercício 2023 a fim de analisarmos as previsões do PDI (2021-2025) em relação à proposição da política de formação continuada de professores(as) em âmbito institucional.

O Relatório de Gestão 2023 apresenta seis blocos informativos: “1. Mensagem do Reitor”; “2. Visão Geral, Organização e Ambiente Externo”; “3. Riscos, Oportunidades e Perspectivas”; “4. Governança e Desempenho”; “5. Informações Orçamentárias, Financeiras e Contábeis”; e “6. Anexos, Apêndices e Links”. No segundo bloco⁵⁹, identificamos o programa de gestão (0032) baseado na Lei nº 13.971/2019 com a descrição 4572: “Capacitação de servidores públicos federais em processo de qualificação e requalificação” (IF Baiano, 2023, p. 19). O documento apresenta o item “Finalidades e Objetivos” que aponta no subitem “Finalidades e Características”, que se destaca a finalidade “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;” (IF Baiano, 2023, p. 20). Enquanto no subitem “Objetivos”, o “VI - ministrar em

⁵⁹ Disponível em: <<https://ifbaiano.edu.br/portal/relatorio-gestao-2023/wp-content/uploads/sites/125/2024/04/CAP-2-Visao-geral-organizacional-e-ambiente-externo-7-20.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2024.

nível de educação superior:” destaca na alínea “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 educação profissional; (IF Baiano, 2023, p. 20).

O documento não apontou as estratégias ou as despesas referentes à formação contínua dos (das) servidores(as), docentes e/ou técnicos(as). Portanto, não há menção sobre a formação continuada para professores(as), notadamente, bacharéis(las) professores(as) nesse bloco do Relatório de Gestão 2023. Apenas está previsto a capacitação técnica, a atualização pedagógica e programas especiais de formação pedagógica para os (as) professores(as) das redes públicas da educação básica.

No quarto bloco⁶⁰ “Governança e Desempenho” o indicador “Servidores capacitados” apontou um aumento de 13,39% em relação ao esperado na meta estipulada para 2023. Segundo o documento, uma das razões para esse crescimento foi a “[...] elevada demanda para cursos à distância, tendo em vista a restrição de tempo e disponibilidade e o método de aprendizagem mais flexível, aliados à necessidade de ampliação do orçamento [...]” (IF Baiano, 2023, p. 70). Outro indicador enfatizado foi a “Titulação do corpo docente” que sinalizou o seguinte:

O IF Baiano demonstrou visão estratégica ao implementar programas de incentivo à titulação, fomentando a busca ativa por qualificação do seu corpo docente. Esses programas podem ser apoio em editais para o fomento à pesquisa, licenças para estudo e o programa de apoio a qualificação, motivando os professores a buscar níveis mais elevados de formação acadêmica, ao superar as expectativas no aumento de titulação do corpo docente, o Instituto evidencia não apenas um compromisso com a formação acadêmica, mas também uma visão estratégica que reverbera positivamente em diversos aspectos da Instituição. A manutenção desse índice positivo pode consolidar ainda mais sua posição como uma referência educacional e científica na região (IF Baiano, 2023, p. 72).

É inegável o esforço estratégico institucional para promover elevação do nível de titulação do corpo docente, a partir dos incentivos propostos. No entanto, não encontramos no Relatório de Gestão 2023, ações que visassem a atualização pedagógica no sentido de possibilitar o aprimoramento dos conhecimentos técnicos, científicos e metodológicos dos (das) professores(as), objetivando melhorias na qualidade do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido no IF Baiano, tão pouco, encontramos alguma menção dessa ação

⁶⁰ Disponível em: <<https://ifbaiano.edu.br/portal/relatorio-gestao-2023/wp-content/uploads/sites/125/2024/10/CAP-4-Governanca-e-Desempenho-33-99-atualizado.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2024.

institucional articulada às metas 10 (Ampliação da oferta do Proeja) e 11 (Aumento do número de matrículas na EPTNM) estabelecidas pelo PNE (2014-2024)⁶¹.

Além disto, a elevação da titulação dos (das) professores(as) em nível de mestrado e doutorado, necessariamente, não se traduz em melhoria da formação pedagógica, uma vez que, o (a) bacharel(la) professor(a), notadamente, tem suas titulações *Stricto Sensu* alinhadas com a primeira graduação e a iniciação científica desenvolvida nela.

Portanto, é importante pontuar que o nível de titulação elevado do corpo docente de qualquer *Campus* do IF Baiano reforça a importância da formação em EPT e da formação pedagógica permanente para esses(as) servidores(as) públicos(as), pois a alta titulação não significa, necessariamente, efetividade e/ou excelência para a docência.

Assim, não ficou evidenciado no Relatório de Gestão (2023) algum tipo de ação e/ou iniciativas física e financeira interligadas com o PDI (2021-2025) com vistas a implantação de cursos para a formação pedagógica de bacharéis(las) professores(as) para a EPT e para a EPTNM do IF Baiano. Por fim, no documento não figura a formação continuada do corpo docente entre as principais ações desenvolvidas pela Pró-Reitoria de Ensino do IF Baiano no período.

4.3.4. Regulamentação da atividade docente (RAD): ensino e formação pedagógica

A Portaria MEC n° 750⁶², de 30 de julho de 2024, revoga a Portaria MEC n° 983, de 18 de novembro de 2020, que estabelece diretrizes complementares à Portaria MEC n° 554, de 20 de junho de 2013, para a regulamentação das atividades docentes no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Assim, essa nova Portaria estabelece as diretrizes para a RAD na RFEPCT que deverá ser regulamentada pelo órgão superior máximo de cada Instituto Federal. Na RAD, está especificado, evidentemente, o que são consideradas atividades docentes, ou seja, são aquelas relativas ao Ensino, à Pesquisa Aplicada, à Extensão e às de Gestão e Representação Institucional.

No “item 3”, o documento passa a descrever em detalhes quais são as atividades de Ensino: “[...] são aquelas diretamente vinculadas aos cursos e programas ofertados pela

⁶¹ Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2023.

⁶² Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/portaria_750_30072024.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2024.

instituição, em todos os níveis e modalidades de ensino [...]”. Dessa forma, destacamos o que dizem as alíneas “a”, “b”, “c” e “e” desse item.

Na “alínea a” é estabelecido como atividade de ensino “[...] aulas em disciplinas de cursos dos diversos níveis e modalidades da Educação Profissional, Científica e Tecnológica [...]”. A verticalização do ensino, pois, fica caracterizada de partida, bem como o desafio pedagógico que será enfrentado pelos(as) professores(as) que vão atuar nesse tipo de educação, exigindo conhecimento e formação pedagógica em EPT.

Na “alínea b” é descrita a “atividade de preparação, manutenção e apoio ao ensino”. Assim, para que o desempenho dessa atividade ocorra com êxito, é inegável que o(a) professor(a) deva ter sólidos saberes e práticas pedagógicas, pois “[...] o desempenho como professor sem reflexão sistematizada, que traga sua prática pedagógica como foco de análise, como sujeito dessa mesma prática” (Fernandes, 1998, p. 97), resultando no desenvolvimento de ações reflexivas sobre o seu fazer pedagógico, parece não ter sentido.

A “alínea c” reafirma que a “participação em programas e projetos de Ensino” é uma atividade docente, logo, a formação pedagógica é uma obrigação normatizada para a atuação na EPT da RFEPCT. Para o desempenho, pedagogicamente, adequado do (da) professor(a) do EBTT nessa atividade, é necessário a ressignificação da prática pedagógica, o que é, extremamente, difícil para os (as) bacharéis(las) professores(las) do EBTT, que não têm formação pedagógica.

E por fim, a “alínea e”, define a “participação em reuniões pedagógicas” como último espectro de atividades que devem ser realizadas pelos(as) professores(as) dos IFs. Ocorre que as reuniões pedagógicas são excelentes oportunidades para discussões e debates sobre formação pedagógica para atuação docente na EPT e sobre a concepção de ensino integrado (EPTNM), seus princípios e diretrizes.

Por óbvio, a falta de formação pedagógica de parte considerável do corpo docente da instituição, o desconhecimento da concepção de ensino médio integrado (EPTNM), dos princípios e diretrizes da EPT, a falta de capacitação para atuação dos (das) professores(as) na EPT, o ingresso na RFEPCT de bacharéis(las), sem a formação pedagógica desejada, e a dificuldade do setor pedagógico em prestar a assistência necessária aos (às) professores(as), as reuniões pedagógicas, ficam prejudicadas.

4.4. POR UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PERMANENTE PARA OS (AS) PROFESSORES(AS) NO IF BAIANO

A formação pedagógica permanente é compreendida como um processo de reflexão crítica sobre a prática. Ao analisar essa prática, de forma aprofundada, buscando entender suas diversas influências e conexões, esse processo se torna, ao mesmo tempo, o objetivo final de uma ação formativa que visa a transformação. Freire (1996) ressalta que: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 39).

O pensamento de Freire (1991) sobre formação pedagógica permanente de professores(as) insiste na premissa de que tal formação deva ser contra-hegemônica a partir de uma política-pedagógica séria e satisfatório. De acordo com Saul (1993), os princípios que nortearam o programa de formação permanente de professores(as) elaborado por Paulo Freire foram os seguintes:

a) o educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la; b) a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano; c) a formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz; d) a prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer; e) o programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular; f) os eixos básicos do programa de formação de educadores precisam atender à fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica, à necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores e à apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possa contribuir para a qualidade da escola que se quer (Saul, 1993, p. 64).

A passagem de Paulo Freire na gestão da educação municipal de São Paulo (1989 - 1992), abrangeu várias modalidades de formação permanente dos (das) professores(as), com destaque para a de “grupos de formação”, que buscavam garantir o princípio da ação-reflexão-ação. Essa se distanciava dos tradicionais e repetitivos “cursos de férias”, “cursos de 30 horas”, “treinamentos”, “capacitações”, “reciclagens”, dentre tantos outros que podem ser apreciáveis pelos(as) professores(as) participantes. Entretanto, na prática a repercussão dessas iniciativas formativas se mostram insatisfatórias pelos(as) próprios(as) professores(as), pois são divorciadas do cotidiano escolar.

Para Imbernón (2010) essas iniciativas formativas representam

“[...] um tipo de formação continuada que, apesar de tudo e de todos, persiste em um processo composto de lições-modelo, de noções oferecidas em cursos, de uma ortodoxia do ver e do realizar a formação, de cursos padronizados ministrados por especialistas – nos quais o professor é um ignorante que assiste a sessões que o “culturalizam e iluminam” profissionalmente [...]” (Imbernón, 2010, p. 8-9).

Essa concepção de formação pedagógica continuada, abandonou os processos de pesquisa-ação, a participação ativa dos professores, a heterodoxia didática, os planos integrais, a criatividade didática, e no caso do IF Baiano, as diversas qualificações e identidades docentes (bacharéis(las) professores(as) e professores(as) licenciados(as)). Portanto, qualquer iniciativa formativa deve levar em consideração a realidade onde o (a) professor(a) atua, a sua graduação inicial e respectivas qualificações, a modalidade e nível de educação em que leciona, ou seja, qual tipo de educação esse(a) professor(a) está inserido(a), mas é fundamental também que o (a) próprio(a) professor(a) tenha consciência que sua labuta educacional exige um constante aprimoramento e letramento das suas competências, habilidades, atitudes, valores e identidade profissional.

Nesse sentido, é preciso pontuar também sobre a necessidade de maior atenção e apoio às equipes gestoras para práticas formativas, sobretudo, as que ousem desafiar os limites do que é estabelecido por programas “enlatados”, aligeirados e autoritários de formação pedagógica de professores(as), por uma cultura institucional de formação pedagógica permanente ou mesmo como uma política de formação pedagógica oficial.

Estamos convencidos que a formação pedagógica permanente defendida por Paulo Freire se encaixe na realidade educacional do IF Baiano, que propõe uma EPT emancipadora, integral, integrada, multicurricular, inclusiva, verticalizada, omnilateral e politécnica. Um(a) professor(a) que se propõe atuar nesta modalidade de educação, – que é, praticamente, um sistema educacional paralelo ao nacional –, deve ter em mente, o desafio que enfrentará, inserido nessa educação multifacetada, pois não podemos separar a formação do contexto de trabalho, ou seja, “[...] tudo o que se explica não serve para todos nem se aplica a todos os lugares. O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores, e, sem dúvida, na inovação e na mudança” (Imbernón, 2010, p. 9).

Estabelecer, pois, uma “prática formadora”⁶³ na realidade do IF Baiano é uma tarefa eivada de complexidade, haja vista que não se trata de uma perspectiva linear, uniforme e simplista de educação e de corpo docente. Para além das questões de adequações formativas voltadas para os saberes pedagógicos – bacharéis(las) professores(as) – e para a EPT – todo o

⁶³ Aqui nos associamos ao conceito adotado por Imbernón (2010) “[...] ‘prática formadora’ é a atividade de produção e reprodução de formas de entender a formação, na qual o professor estabelece relações mútuas e formas de interpretar a educação” (Imbernón, 2010, p. 12).

corpo docente, “[...] a formação deve ser mais dinâmica no seu processo e na sua metodologia, permitindo mostrar as diferentes emoções, para que os docentes possam melhorar a comunicação, conviver nas instituições educacionais e transmitir essa educação aos alunos” (Imbernón, 2010, p. 12).

No caso do IF Baiano, a partir desse estudo, identificamos quatro questões que consideramos pertinentes e passíveis de melhoria, que não dizem respeito apenas à atuação dos(as) bacharéis(las) professores(as) na EPTNM, mas quanto à verticalização a que se propõe o IF Baiano. Assim, no sentido de adequar a formação do corpo docente desde o processo de ingresso até o exercício ativo do magistério na instituição, via concurso público de provas e títulos ou processo seletivo seleção simplificado na carreira EBTT, apresentamos um **Programa de Intervenção Pedagógica Permanente** em quatro propostas que podem contribuir com a qualidade da educação ofertada por essa instituição que tem como princípio a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Além disso, esse Programa tem como inspiração a proposta político-pedagógica de Paulo Freire, do período em que ele dirigiu a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), dando grande ênfase à formação permanente dos (das) educadores(as). Em suas palavras:

[...] um dos programas prioritários em que estou profundamente empenhado é o de formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir (Freire, 2001, p. 80).

Para cumprir o intento preconizado por Paulo Freire e reforçado por Francisco Imbernón, sugerimos que o Programa de Intervenção Pedagógica Permanente seja previsto no PDI do IF Baiano e coordenado pelo Núcleo Pedagógico no âmbito de cada *Campus*, a partir das seguintes propostas: a primeira está relacionada na mudança dos critérios legal e formativo de ingresso na carreira EBTT nos editais do IF Baiano; a segunda refere-se à formação pedagógica inicial em EPT para os ingressantes na carreira EBTT do IF Baiano, independente da sua graduação inicial, se bacharelado ou licenciatura; a terceira versa sobre a formação pedagógica para os (as) bacharéis(las) professores(as) que ainda não possuem tal formação; e a quarta refere-se à formação pedagógica permanente do corpo docente do IF Baiano em EPT, especialmente, em EPTNM, partindo do pressuposto que as mudanças sociais podem indicar o caminho.

Com esse conjunto de intervenções pedagógicas, pretendemos iluminar o conceito de profissão docente e, conseqüentemente, o significado de ser professor(a) em uma instituição

que oferece uma EPT em vários níveis e modalidades, e ainda verticalizada. Neste sentido, possibilitar a construção coletiva da identidade profissional e institucional dessa categoria, bem como a configuração de formação pedagógica permanente possível e necessária.

4.4.1. A adequação legal e pedagógica na redação dos editais do IF Baiano: primeira proposta

A busca por profissionais com alta qualificação técnica e específica em sua área de atuação, frequentemente, requerida em editais de concursos públicos, tem permitido que candidatos(as) bacharéis(las) uma vez aprovados(as), atuem no exercício do magistério. Esses profissionais, tão qualificados em suas respectivas áreas, os habilitam a atuar como docentes nos IFs, fundamentando a sua prática no conhecimento técnico. Conforme nos indicam Oliveira e Silva (2012) os (as) professores(as) que atuam nos IFs apresentam um mosaico de perfis de formação. No entanto, a maioria deles(as) possui bacharelado e qualificações de mestrado e doutorado, mas desprovidos(as) de uma formação pedagógica específica para o exercício do magistério. Ter um corpo docente altamente qualificado é importante para a instituição, mas é fundamental entender que a titulação acadêmica elevada, por si só, não garante que esses profissionais possuam os conhecimentos pedagógicos essenciais para os processos de ensino-aprendizagem na EPT, sobretudo, a que é ofertada nos IFs, integral e integrada, multicurricular, emancipadora, verticalizada e inclusiva.

Mesmo que os estudantes de pós-graduação sejam preparados para atuar como futuros docentes no ensino superior, uma modalidade oferecida pelos IFs, isso “não é garantia de excelência no desempenho pedagógico” (Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 192).

Nos IFs, o acesso para bacharéis(las) professores(as) se dá por meio de editais de concurso público de provas e títulos ou por processo seletivo simplificado que priorizam o conhecimento específico, muitas vezes adquirido na pós-graduação, em detrimento da valorização da formação pedagógica inicial. Neste contexto, não há a valorização da

[...] formação pedagógica como pré-requisito para o exercício da docência, o que torna necessário a revisão das formas de admissão de novos professores nas Universidades e nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Muitas vezes o que se valoriza nos processos seletivos de admissão são os conhecimentos específicos do professor em relação a sua área de formação, bem como sua experiência profissional e titulações na área comum a de formação inicial (Oliveira; Silva, 2012, p. 196).

No entanto, é importante notar que os programas de pós-graduação *Stricto Sensu* são focados na formação de pesquisadores e, geralmente, não incluem a formação pedagógica

como um de seus objetivos primários. Portanto, no provimento de vagas reais (ECPPT) ou ocasionais (EPSS) para professores(as) do IF Baiano, que vão atuar na EPTNM, deveria estar previsto nos editais de concursos públicos de provas e títulos e/ou processos de seleção simplificada, a obrigatoriedade dos (das) candidatos(as) aprovados(as), possuírem Diploma de Curso de Licenciatura Plena, como determina o Art. 62 da LDB/1996 (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017) combinado com o inciso XIII, do Art. 5º e com os incisos I e II, do Art. 37 da CF/1988.

Para os(as) candidatos(as) aprovados(as) que irão atuar na graduação ou pós-graduação, o IF Baiano deve promover a realização de programa de formação pedagógica para os (as) professores(as) que não são detentores(as) do Curso de Licenciatura Plena, respeitando o que está preconizado na Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), especificamente, o inciso V, do Art. 24 que prevê que a avaliação especial de desempenho do (da) professor(a) em estágio probatório deverá considerar a “participação no Programa de Recepção de Docentes instituído pela IFE; e [...]” (Brasil, 2012, grifos nossos).

Já existe uma vasta jurisprudência sobre a formação pedagógica para o exercício do magistério do (da) bacharel(la) professor(a) nos editais de concurso de outros IFs no Brasil, a exemplo dos Editais de concurso público para Professor Efetivo do IFNMG que estabelece no seu Edital nº 018/2010 que “[...] O servidor nomeado que não for detentor de Licenciatura Plena, por não exigência no Edital, ao entrar em exercício será incluído em Programa Especial de Formação Pedagógica, a ser ofertado pelo IF, conforme dispõe a legislação” (Silva, 2021, p. 173).

Segundo Silva (2021), os Editais seguintes do IFNMG – nº 115/2012, nº 08/2014, nº 46/2015, nº 191/2016, nº 420/2017, nº 322/2018 – estabeleceram que: “O servidor nomeado que não for detentor de Licenciatura Plena, por não exigência no Edital, deverá participar de Programa Especial de Formação Pedagógica, quando ofertado pelo IF, conforme determina a Legislação.” (Silva, 2021, p. 173).

Notadamente, a partir do Edital nº 115/2012 a redação nos certames do IFNMG, troca “será incluído” por “deverá”, assim a responsabilidade da instituição sobre a participação dos (das) professores(as) ingressantes, destituídos(as) de Diploma de Licenciatura Plena, no Programa Especial de Formação Pedagógica passa a ocorrer conforme a conveniência da instituição.

É inegável a importância da formação pedagógica, como pré-requisito fundamental para o exercício do magistério, o que torna evidente e necessário a revisão da redação dos editais (ECPPT e EPSS), ou seja, das formas de ingresso e/ou admissão de novos(as) professores(as) no IF Baiano. O desempenho didático deve ter um peso significativo dentre as etapas do certame, valorizando os conhecimentos teóricos/epistemológicos dos (das) candidatos(as), pois, muitas vezes, o que se valoriza nos processos de admissão são os conhecimentos específicos do (da) futuro(a) professor(a) da carreira do EBTT em relação a sua área de formação, bem como sua experiência profissional e titulações na área comum a de sua graduação inicial.

4.4.2. A Formação Pedagógica Inicial em EPT para os (as) ingressantes na carreira EBTT do IF Baiano: segunda proposta

A ausência de formação pedagógica, resulta no exercício do magistério sem reflexão sistematizada dos processos de ensino-aprendizagem. Todavia, os problemas formativos não estão apenas nos (nas) bacharéis(las) professores(as), pois nos (nas) professores(as) detentores de curso de licenciatura plena também podem ser observado a existência de lacunas formativas. Assim, segundo Oliveira e Silva (2012, p. 196), “o bacharel torna-se professor sem nenhum tipo de formação pedagógica e os licenciados por sua vez assumem a profissão com lacunas em seu processo formativo”, bem como os editais públicos e as escolas privadas, colaboram com essa situação sem qualquer responsabilização.

Esse cenário não se restringe apenas aos IFs ou às Universidades Federais. A raiz do problema reside na própria legislação, que deveria ser mais explícita quanto à exigência de conhecimentos didático-pedagógicos para os (as) docentes que ingressam essas instituições. Atualmente, a oferta de cursos de formação pedagógica de curta duração para novos(as) professores(as) permanece a critério e responsabilidade de cada instituição. Os desafios vivenciados por professores(as) iniciantes, frequentemente, se tornam parte de sua formação pela experiência. Contudo, essa vivência pode gerar instabilidade e dificultar a revisão de conceitos e práticas pedagógicas, essenciais para superar impasses (Imbernón, 2011).

Assim, cumpridas as adequações legais e pedagógicas nos editais dos certames como mencionados na primeira proposta, apresentamos como segunda proposta a Formação Pedagógica Inicial em EPT para os (as) professores(as) ingressantes no IF Baiano em estágio probatório, independente da sua graduação inicial, seja em bacharelado seja em licenciatura. Essa proposta se desdobra em três fases:

- A primeira fase seria a recepção dos (das) professores(as) ingressantes, em um ato de posse na Reitoria do IF Baiano, em parceria com a Direção de Gestão de Pessoas (DGP), a partir de palestras com temáticas sobre a estrutura e realidade do IF Baiano e sobre a vida funcional do servidor. Nesse primeiro momento, as solenidades de posse coletiva teriam a duração de 8h (um dia), com a participação de diversos setores e docentes do IF Baiano, para recepção dos (das) novos(as) professores(as).

Cada setor ou colaborador(a) seria responsável por transmitir conhecimentos e informações relevantes para a ambientação do (da) docente ingressante no universo organizacional e funcional do IF Baiano, onde seriam abordadas questões voltadas para o histórico da EPT; relação educação-trabalho, histórico do IF Baiano; questões sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; e documentos institucionais, operacionalização do SUAP.

- A segunda fase teria uma carga horária de 16h (dois dias) e ocorreria no *Campus* de lotação do (da) professor(a) ingressante, com a apresentação dos colegas servidores (docentes, TAEs e terceirizados), dos setores, projetos, planos de cursos, coordenadores, enfim, da equipe gestora do *Campus*. Esse momento é bastante benéfico para apoiar o desempenho profissional e, por extensão, a prática pedagógica do (da) professor(a) ingressante, pois permite ele(a) conheça diferentes áreas de seu novo ambiente de trabalho e interaja, diretamente, com os(as) demais servidores(as) da instituição.

Assim, o (a) novo(a) professor(a) tem a chance de se ambientar com o funcionamento da instituição, integrar-se com a equipe e obter suporte ou orientações sobre o curso em que atuará e o planejamento das atividades pedagógicas.

- A terceira fase seria a oferta de um Curso de Formação Pedagógica Inicial em EPT aos (às) professores(as) ingressantes, com a carga horária de 60h (3h por semana), em formato de EaD, através de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Essa modalidade de ensino está em conformidade com o Art. 80 da LDB/1996 vigente que possibilita essa oferta em “todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. [...]” (Brasil, 1996).

Ressaltamos que este artigo foi regulamentado pelo Decreto nº 5.622, de 20 de dezembro de 2005. No entanto, sua validade se estendeu até maio de 2017, data em que foi revogado e substituído pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 que apregoa:

[...] considera-se educação à distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliações

compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (Brasil, 2017).

Levando em consideração que a deficiência ou ausência de formação pedagógica representa um obstáculo significativo para a prática docente na EPT. O crescente ingresso de profissionais cujas formações e experiências acadêmicas divergem das particularidades da EPT, constitui um desafio considerável para a atuação dos (das) professores(as) ingressantes. A formação pedagógica inicial para os (as) professores(as) ingressantes não deve ser vista apenas como uma obrigação legal. É preciso que ela, de fato, promova uma educação crítica e emancipatória na prática docente.

Com esse propósito, o curso terá uma carga horária total de 60h, com carga horária semanal de 3h, incluída na carga horária didática do (da) professor(a) ingressante, e que deverá ser concluída em um semestre, ofertado no formato de EaD, organizado em cinco módulos, com tutoria de colegas professores(as) e técnicos(as) com experiência e formação na docência em EPT (EPTNM).

Para aprovação o (a) professor(a) ingressante cursista deverá obter o mínimo de 60 pontos, do total de 100 pontos. Cada módulo abordará os seguintes temas com avaliação ao final de cada módulo:

- Aula Magna: Legislação - Lei n° 8.112/1990 e Lei n° 11.892/2008 (3h);
- Módulo I: Identidade Institucional e Formação Pedagógica Permanente em EPT (9h);
- Módulo II: Docência em EPT (EPTNM) no IF Baiano (9h);
- Módulo III: Indústria 4.0 na EPTNM (12h);
- Módulo IV: Didática e Metodologia aplicadas à EPTNM no IF Baiano (18h);
- Módulo V: Educação Inclusiva e Diversidade na EPTNM (9h).

Com esse conjunto de temas propostos nos módulos do curso (Quadro 18) se pretende, não só, atender às premissas legais, mas assegurar uma formação pedagógica inicial profícua e sedimentada institucionalmente para os (as) professores(as) ingressantes.

Quadro 18: Características do Curso de Formação Pedagógica Inicial em EPT

Denominação do Curso	Curso de Formação Pedagógica Inicial em EPT (EPTNM)
Carga Horária Total	60h
Modalidade	Ensino a Distância (EaD) com Tutoria
Tipo	Formação Pedagógica Inicial – Capacitação
Periodicidade de Oferta	Semestral
Público-alvo	Docentes ingressantes em período de estágio probatório, cedidos, removidos ou redistribuídos

Fonte: Elaborado pelo autor.

O IF Baiano precisa priorizar as demandas formativas específicas da docência na EPT, visto que é possível constatar que a ausência ou preparo pedagógico inadequado, representa um dos principais obstáculos para o desempenho profissional dos (das) professores(as) que atuam, especialmente, na EPTNM. O crescente ingresso de professores(as) com formações, vivências e experiências acadêmicas diversas das peculiaridades da EPT, impõe um desafio significativo à atuação desses novos(as) docentes, bem como para a consolidação de uma identidade profissional e institucional. Portanto, há uma real necessidade de formação pedagógica inicial para o (a) professor(a) ingressante na carreira do EBTT no IF Baiano, considerando que muitos(as) desses(as) professores(as) carecem de experiência, vivência e/ou intimidade com a EPT (EPTNM), situação que se agrava caso a formação inicial seja em cursos de bacharelado. Assim, um dos objetivos mais almejados com a efetivação desse curso seria o desenvolvimento e fortalecimento da competência didático-pedagógica em EPT dos (das) professores(as) neófitos(as), além de efetivar reflexões sobre suas práticas pedagógicas, bem como atender um requisito legal irremediável,

[...] pois a Lei 12.772/2012, que dispõe sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, no Cap. VI, que trata do estágio probatório dos servidores [...] art. 24, inciso V, orienta a participação dos docentes ingressantes e em estágio probatório (Silva, 2021).

4.4.3. A Formação Pedagógica para os (as) bacharéis(las) professores(as): terceira proposta

A quantidade significativa de bacharéis(las) professores(as), altamente qualificados(as) – mestres(as) e doutores(as) – nos Institutos Federais intensifica a discussão sobre a necessidade de formação pedagógica para esses profissionais. Como nos mostra Oliveira (2016 apud Silva, 2021).

Os bacharéis são admitidos sem quaisquer experiências prévias para lecionar, atraídos pelas condições de trabalho, pela oportunidade de crescimento profissional, pela estrutura destas instituições, pelo salário, pela segurança nas atividades laborais, sendo alguns dos motivos que os levam aos Institutos Federais (Oliveira, 2016 apud Silva, 2021, p. 188).

As diferentes formas de acesso aos IFs e, conseqüentemente, à EPT, resultam em uma predominância de

[...] docentes não licenciados – grupo com predominância de bacharéis – atuam nas disciplinas específicas da educação profissional sem uma formação pedagógica. Assim, engenheiros, enfermeiros, médicos, contadores, biólogos... têm o domínio do

campo específico e científico, mas, hoje, se veem professores de adolescentes – em cursos de nível médio; de jovens e adultos – em cursos do Proeja; e de demais estudantes nos cursos FIC. Além disso, atuam no ensino superior – graduação e pós-graduação, o que agrava ainda mais a problemática da docência nos IF, contribuindo para comprometer as práticas didático-pedagógicas, desses profissionais (Oliveira; Sales; Silva, 2017, p. 04).

Frequentemente, a natureza especializada dos cursos oferecidos nos IFs atrai para a docência profissionais com trajetórias e/ou experiências em campos diversos, não, necessariamente, ligados à prática de ensino. Muitos desses docentes, por virem de Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, possuem forte familiaridade com a pesquisa, mas nem sempre com as metodologias e desafios inerentes à docência. Diante disso, o corpo docente demonstra um elevado nível de titulação, o que se alinha às funções e responsabilidades de ensino, pesquisa e extensão, tipicamente, atribuídas a professores(as) das universidades federais.

No entanto, nos IFs, segundo preceito legal o ensino, a pesquisa e a extensão devem ser indissociáveis e, no mínimo 50% das vagas ofertadas (Art. 8º, da Lei nº 11.892/2008), devem ser direcionadas para a EPTNM (Inciso I, do Art. 7º, da Lei nº 11.892/2008). Assim, os (as) professores(as) dos IFs atuam em um cenário completamente diversificado e complexo, em vários níveis e modalidades de ensino e não apenas na graduação e pós-graduação, fisionomia acadêmica comumente encontrada pelos(as) professores(as) das universidades federais.

É diante dessa paisagem escolar, tão característica e intrínseca aos IFs, e com o IF Baiano não é diferente, que propomos uma formação pedagógica para os (as) bacharéis(las) professores(as) que atuam, especialmente, na EPTNM, pois, com a entrada de profissionais sem licenciatura para lecionar nos IFs, surge uma questão fundamental: a imperatividade da formação pedagógica. Nesse sentido, Libâneo (1998, p. 10) acrescenta que “[...] O novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular com as mídias e multimídias”. Por isso, é preciso entender que a qualificação não deve se restringir a ter um diploma de bacharel(la), de mestrado ou doutorado, ou ainda o exercício da profissão (formação empírica), pois para o exercício do magistério na EPT, exige tudo isso, e indispensavelmente, competência pedagógica.

Assim, propomos a criação do Programa de Formação Didática (ForD), sendo um eixo estratégico que deve estar previsto no PDI e voltado, preferencialmente, para os (as) bacharéis(las) professores(as) do IF Baiano e fundamentado na ação-reflexão-ação e/ou

reflexão-ação-reflexão a partir da descrição de práticas cotidianas, possibilitando com isso uma reflexão coletiva sobre o exercício do magistério na EPTNM. Suas atividades serão organizadas em três dimensões: a) encontros presenciais; b) curso de docência; e c) ambiências temáticas.

a) os encontros presenciais têm como premissa a inclusão do(a) bacharel(la) professor(a) como principal agente de sua formação, a partir da troca de experiências com colegas professores(as) com foco na melhoria da prática docente, explorando “[...] a bagagem sociocultural, além das matérias científicas, a comunicação, o trabalho em grupo, os processos, a elaboração conjunta de projetos, a tomada democrática de decisões, etc.” (Imbernón, 2010, p. 28). Esses encontros devem também evidenciar a importância do trabalho em equipe e da colegialidade (que não se deve confundir com o corporativismo). Corroborando com essa ideia, Barros, Dias e Cabral (2019, p. 326) afirmam que “[...] A constituição do educador é influenciada pelo exemplo de outros professores com os quais conviveram [...]”;

b) o curso de docência abordará sobre Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para auxiliar os(as) bacharéis(las) professores(as) a utilizarem recursos tecnológicos no exercício do magistério, o que poderá facilitar o desenvolvimento de competências e habilidades, produzindo impacto positivo no processo ensino-aprendizagem. O curso de docência também visará a apropriação de conhecimentos didáticos, estratégias de ensino, avaliação e práticas de ensino de conteúdo específico com vistas a promover a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, pois segundo Freire (1996, p. 14), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro”;

c) nas ambiências temáticas, os mentores da docência escolhidos pelo Núcleo Pedagógico no âmbito de cada *Campus*, criarão e gerenciarão grupos de bacharéis(las) professores(as), com o objetivo de constituir conhecimentos sobre temas voltados para o desenvolvimento, a formação e o exercício do magistério. Nessa proposta, os encontros deverão promover debates sobre situações de ensino e aprendizagem, planejamento de ensino, relação aluno(a)-professor(a), reflexão sobre a prática em sala de aula, novas técnicas de aulas expositivas e avaliação, didática, conhecimentos metodológicos, exemplos de práticas docentes e ética na formação. Essas abordagens, notadamente, a última, se coadunam com as ideias de Freire (1996) quando enfatizam que a formação docente deve incluir a reflexão crítica sobre a prática educativa e a ética e o professor deve ser um exemplo de ética para os alunos.

Por fim, as atividades educacionais da ForD serão coordenadas pelo Núcleo Pedagógico do IF Baiano, *Campus Alagoinhas* e acontecerão no horário destinado às reuniões pedagógicas/administrativas, com o cumprimento de 120 horas formativas ao longo de dois semestres. Serão abertas a todos os docentes do IF Baiano, entretanto, as vagas ofertadas serão, preferencialmente, direcionadas para os (as) bacharéis(las) professores(as) que não possuem formação pedagógica, ao aderirem ao Programa de Formação Didática (ForD), terão a concessão de bolsas de estudo/compensação crédito aula, tornando-se obrigatória a conclusão da formação didática no período estipulado, vinculada ainda à produção e publicação de artigos, bem como a participação em eventos científicos educacionais voltados à EPT e/ou EPTNM.

4.4.4. A Formação Pedagógica Permanente do corpo docente do IF Baiano em EPT: quarta proposta

Partindo da perspectiva de que ensinar é uma tarefa eivada de complexidade, em que a formação de professores(as) envolve múltiplas dimensões e fatores interconectados, tornando-a um processo dinâmico e multifacetado, que exige abordagens integrativas e reflexivas, torna-se imperativo que o IF Baiano tenha um olhar atento e estratégico para os (as) professores(as) que nele atuam.

Considerando o êxito das propostas anteriores, o Programa de Intervenção Pedagógica Permanente deverá evoluir para uma política institucional de Formação Pedagógica Permanente em EPT, de modo que a heterogeneidade situacional, de trajetória profissional do professorado e da transitoriedade por diversos níveis e modalidades da EPT, ofertadas no IF Baiano, não sejam um problema, mas uma oportunidade de solução e encaminhamento coletivo sobre as questões atuais relativas “[...] ao mundo do trabalho, à dinâmica tecnológica e de produção de conhecimentos, à diversidade cultural, à sustentabilidade ambiental, à vida em sociedade [...]” (Machado, 2011, p. 692-693). Neste cenário, o exercício do magistério se torna mais desafiador e complexo, necessitando que as práticas pedagógicas demonstrem criatividade, coerência, consistência, diálogo, participação e colegialidade.

Atento à realidade colocada, Imbernón (2010) nos alerta:

[...] há muita formação e pouca mudança. Talvez seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afínco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe (Imbernón, 2010, p. 39).

Consideramos formação permanente àquela que ocorre, de forma contínua, sistematizada e perene ao longo da carreira docente e, progressivamente, ajude na compreensão da concepção de educação (ensino, pesquisa e extensão indissociáveis) em que o (a) professor(a) está inserido(a) no IF Baiano. Para ajudar nesse intento, propomos a criação do Programa de Intervenção Pedagógica Permanente, que deve estar incluído no PDI como política de formação institucional (Quadro 19), com definições orçamentárias e organizacionais, o que possibilitará a criação de outras iniciativas, como: um Núcleo de Formação Pedagógica Permanente, o Plantão Pedagógico e um Laboratório Formação Pedagógica; edições científicas temáticas pedagógicas (seminários, feiras, painéis, fóruns, mesas redondas, encontros, jornadas, reuniões, workshops, oficinas, atos/debates, congressos, cursos, publicações); e uma revista científica sobre EPT, no âmbito de cada *Campus* do IF Baiano.

Quadro 19: Política de Formação Institucional do PDI: objetivos e estratégias

OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS
Consolidar ações e atividades de promoção de desenvolvimento e Formação Pedagógica Permanente em EPT.	Consolidação do Programa de Desenvolvimento e Formação Pedagógica Permanente em EPT, que deverá ser coordenado pelo Núcleo de Formação Pedagógica Permanente em articulação com o corpo docente do IF Baiano e com o auxílio do Laboratório de Formação Pedagógica, garantindo assim, que os professores do IF Baiano estejam continuamente preparados para oferecer uma EPT de alta qualidade, com práticas pedagógicas inovadoras e alinhadas ao desenvolvimento social e produtivo da região.
Avaliar periodicamente as atividades de desenvolvimento e Formação Pedagógica Permanente em EPT.	Através do Plantão Pedagógico implantar um sistema de levantamento de dados e/ou indicadores avaliativos a partir dos índices de publicação sobre EPT, das organizações e participações em eventos científicos sobre EPT, garantindo a excelência e a pertinência das práticas docentes.
Promover engajamento, protagonismo, colegialidade e cooperação na formação pedagógica permanente em EPT.	Articulação entre o Programa de Formação Permanente em EPT, o Núcleo de Formação Pedagógica Permanente, o Laboratório de Formação Pedagógica, o Plantão Pedagógico, o Corpo Docente, a Gestão dos <i>Campi</i> e a Reitoria do IF Baiano.
Homenagear professores(as) mais experientes que contribuíram com a formação pedagógica de outros(as) colegas, servindo como exemplo e/ou referência de educadores(as) em EPT.	Criação da homenagem intitulada Mentores da Docência em EPT a fim de fortalecer o vínculo interpessoal dos docentes no IF Baiano.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Núcleo de Formação Pedagógica Permanente coordenará as atividades propostas, mas com a ampla participação ativa do corpo docente do IF Baiano, que será protagonista do processo de planejamento e efetivação das atividades desenvolvidas, como principal agente de sua formação e não como meros receptores de uma política pronta e acabada, distante das reais necessidades de formação desse público. Por outro lado, não basta somente a vontade individual dos (das) professores(as), mas se torna necessário um esforço organizado, com responsáveis específicos(as) para coordenar as atividades, ações e processos formativos. Essas iniciativas, terão pouco impacto se não existir apoio institucional e se a cultura de formação pedagógica docente da instituição não estiver presente. É importância o papel institucional, com o apoio necessário para superar possível resistência à implantação da formação pedagógica permanente, com a inserção da formação pedagógica no calendário acadêmico, assegurando a qualidade do Programa de Intervenção Pedagógica Permanente, com sensibilização prévia dos docentes, a partir da definição de metas realistas e priorizando os temas percebidos e indicados pelo próprio corpo docente.

O Plantão Pedagógico deverá, preferencialmente, fazer parte do Projeto Político Institucional e será constituído por grupos de apoio pedagógico, que poderá ser um catalizador de propostas sobre a diversidade de linhas de formação, da dimensão coletiva da formação docente, possibilitando a produção, a contextualização e a análise de experiências dos (das) professores(as).

Aliado aos grupos de apoio pedagógico, o Laboratório Pedagógico será um espaço presente em todos os *Campi* do IF Baiano de formação científica pedagógica dos professores(as), no sentido da profissionalização para a docência. Além disso, ampliar os projetos que sejam úteis para professores(as) de todas as áreas, realizar a catalogação de experiências, realizar o estudo sobre as Metodologias Ativas e Ferramentas Digitais na EPT e ouvir as demandas dos (das) professores(as). Neste sentido, uma formação científica séria, em que se leve em conta a capacidade científica e o domínio técnico do corpo docente pode evitar “[...] um educador com muito pouco de formador, com muito mais de treinador, de transferidor de saberes, de exercitador de destrezas” (Freire, 1996, p. 53). Ademais, é preciso atentar para a promoção de curso de docência sobre tecnologias avançadas (a Internet das Coisas (IoT), Big Data, Inteligência Artificial (IA) e Robótica) aplicadas à EPT no contexto do IF Baiano e considerando a realidade dos cursos ofertados no âmbito de cada *Campus*.

A Formação Pedagógica Permanente proposta deve possibilitar ao (a) docente, integrar pesquisas atualizadas e didáticas variadas, enquanto estimula a reflexão sobre sua prática diária, a fim de contribuir com o exercício do magistério no ensino, pesquisa e

extensão, fornecendo-lhe os elementos pedagógicos essenciais para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem na EPT. De acordo com essa perspectiva, Nóvoa (1991) discorre sobre a construção da formação:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 1991, p. 23).

Concordamos com o ponto de vista de Nóvoa (1991) de que a formação se estrutura a partir da análise crítica da prática profissional. Isso implica que qualquer iniciativa de Formação Pedagógica Permanente deve ser validada e implementada em nível institucional, utilizando a experiência dos professores como base. Do ponto de vista institucional e legal os IFs devem atender o que preconiza a Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, no seu Capítulo XVII, que trata sobre formação docente para atuar na EPT nos Artigos 53 (cursos de qualificação profissional) a 58 (formação de professores para a EPT).

É importante ponderar que a Formação Pedagógica Permanente não pode ser instituída por imposição, mas por adesão dos (das) docentes a partir do diálogo e do convencimento, pois os(as) professores(as) devem participar, ativamente, do planejamento da formação, numa perspectiva da coletividade, do compartilhamento de saberes e experiências, do exercício da autonomia, do pensar a prática e de problematizá-la. Esse raciocínio se coaduna com Freire (1996) quando afirma que: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 39).

A formação pedagógica de um(a) professor(a) ocorre, de maneira processual, e não de forma abrupta ou em um momento específico, a experiência e o aprendizado são construídos, ao longo do tempo, como nos ensina Paulo Freire (2001) “Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde. Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 2001, p. 58). Portanto, a formação pedagógica permanente é um processo dinâmico e transformador, onde o (a) professor(a) não é um ser pronto e acabado, profissionalmente, mas alguém que se constrói e desconstrói, continuamente, através da experiência e da reflexão crítica sobre sua própria prática. Portanto, a atuação em sala de aula não irá oferecer os subsídios necessários ao exercício do magistério na EPT, desenvolvida no IF Baiano, tendo em vista as especificidades e diversidades curriculares e a heterogeneidade

do público que essa modalidade contempla. Logo, a formação pedagógica permanente torna-se um mecanismo essencial e indispensável para a reflexão sobre a prática, atuando como um elemento fundamental e/ou orientador para o pensamento crítico diante das complexidades da EPT.

Por fim, tanto os (as) professores(as) licenciados(as) quanto os (as) professores(as) bacharéis(las), precisam de formação pedagógica para uma compreensão mais aprofundada da docência. Formar pessoas críticas, criativas, participativas, éticas e autônomas é um desafio complexo, que exige uma reflexão contínua sobre a prática pedagógica. É fundamental que os (as) educadores(as) busquem aprimoramento constante para enfrentar as exigências diárias, como a evasão e retenção de estudantes, e para se adaptar às especificidades de cada contexto local. Além disso, é essencial que essa formação os (as) capacite a compreender e aplicar os princípios, diretrizes e propostas inerentes da EPT dos Institutos Federais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desejo de realizar um estudo aprofundado sobre a legislação, o histórico, o exercício do magistério na educação básica surgiu na trajetória da minha formação acadêmica e vivência profissional, enquanto professor. A partir dessa inquietação sobre o modo de se fazer a docência no país, especialmente, na EPT, e, notadamente, na EPTNM, nos fez buscar no campo científico, estrada para converter tal inquietação em tema de pesquisa ao articularmos os textos legais, normativos e institucionais, os pareceres de órgãos e entidades com os conhecimentos e pesquisas produzidas no campo das Ciências da Educação. Desse modo, este trabalho tem a pretensão de instigar mais estudos, com vistas a contribuir para melhorar a compreensão e a qualidade da oferta da EPT no IF Baiano.

O exercício do magistério em uma educação complexa e diversa, como na EPT, exige do (da) professor(a) que é da carreira do EBTT uma constante busca por aprimoramento e atualização. A complexidade do mundo contemporâneo e as rápidas transformações na sociedade demandam que o (a) docente esteja sempre em movimento, buscando novas metodologias, ferramentas e conhecimentos para garantir um ensino de qualidade e com profissionalismo. A formação pedagógica permanente, portanto, se torna indispensável para que o (a) professor(a) possa acompanhar as mudanças e oferecer aos seus (suas) discentes uma educação relevante e significativa.

A formação integral e integrada do estudante exige uma prática docente que, por meio do diálogo e da reflexão crítica, estimule a participação ativa dos (das) discentes na construção do conhecimento, promovendo a contextualização dos conteúdos, o desenvolvimento de competências socioemocionais e a valorização da diversidade, visando à autonomia e à formação de cidadãos(ãs) críticos(as) e conscientes.

As análises e reflexões feitas, ao longo deste trabalho, permitem inferir que a docência, no âmbito do IF Baiano, exige conhecimentos que somente a formação inicial da maioria dos (das) professores(as) não contempla, considerando que a maioria (50,77%: 458/902) do corpo docente é formada por profissionais bacharéis(las). Logo, o exercício do magistério, na perspectiva da EPT exige competências, habilidades, concepções, valores e atitudes peculiares a serem desempenhadas pelo corpo docente da instituição, portanto não se restringe a um diploma de bacharel(la), licenciado(a), mestre(a) ou doutor(a). Refletindo sobre essa perspectiva, reafirmamos o objetivo principal deste estudo: analisar as implicações do processo histórico de formação dos professores da educação básica profissional no Brasil, do ingresso de bacharéis(las) professores(as) nos IFs e da ausência de uma política de

formação pedagógica permanente no IF Baiano para a docência nos cursos de EPTNM no âmbito do Instituto.

Diante do objetivo geral, o problema de pesquisa foi assim explicitado: de que maneira o processo histórico de formação dos professores da educação básica profissional no Brasil, o ingresso de bacharéis(las) professores(as) nos IFs e a ausência de uma política de formação pedagógica continuada no IF Baiano implicam na docência nos cursos de EPTNM no âmbito do Instituto?

Os dados obtidos neste estudo, apontam que a formação pedagógica para a atuação na EPTNM é preterida, mesmo definida na legislação ao longo de décadas, e mesmo com a expansão dos IFs, em todo território brasileiro, do alerta de pesquisas e de estudiosos sobre a urgência de uma política institucional sistematizada apontando para a formação pedagógica permanente, pouco tem sido feito para a constituição de uma política alicerçada. Por outro lado, essa política não pode ser definida ou pautada em ações isoladas, meramente burocrática e esporádicas, mas a partir de uma política global que valorize a formação e a profissionalização do (da) professor(a) da carreira EBTT, privilegiando a formação inicial, pós-graduação e formação pedagógica permanente.

As iniciativas institucionais de formação continuada evidenciam as lacunas presentes no campo da formação de professores para a EPT. Apesar de constar no PDI (2021-2025) e na prestação de contas no Relatório de Gestão (2023) a pretensão e/ou presença de iniciativas e/ou ações para a formação continuada, houve pouca conexão com a realidade docente de formação, corroborando com a bibliografia existente que trata sobre a questão: que a formação para a EPT, no decurso da história, constituiu-se de ações efêmeras e/ou emergenciais.

Considerando as informações obtidas a partir das respostas enviadas pelas entidades - APLB-BA, SINASEFE-BA e CNTE - e órgãos - MPF, STF, MEC, CNE, CRBio-8ª, CREA, CREMEB, CRMV/BA, CREF13/BA e OAB - pesquisados, não existem casos relatados nas instâncias sindicais, jurídicas ou autárquicas sobre o exercício ilegal do magistério. Ainda que se considere o (a) afiliado(a) bacharel(la) do órgão de classe no âmbito da sua formação, não se teve notícia se o docente não licenciado(a) estaria cometendo exercício ilegal da profissão ao atuar como professor(a) na educação básica, em especial, na EPTNM.

Considerando o panorama legal, delineado no presente estudo, torna-se claro que as políticas voltadas para a EPT e para a formação de seus professores ainda se mostram restritas e com eficácia prática limitada ou inexistente para solucionar demandas históricas dessa área. Ademais, outro aspecto crucial a ser ponderado é a contradição presente na legislação, pois,

ao mesmo tempo, em que se requer a licenciatura e/ou a formação pedagógica para atuação na EPT, concede-se a prerrogativa de certificação de saberes e competências, reforçando as premissas contraditórias que fundamentaram as Políticas de Formação Continuada para a EPT.

De acordo com a análise dos editais (CPPT e PSS), não há exigência de uma formação pedagógica para lecionar no EPTNM do IF Baiano, o que é uma fragilidade, pois, para haver o processo de ensino-aprendizagem, o (a) docente necessita de conhecimentos que os cursos de bacharelado não contemplam, os saberes pedagógicos. Dessa forma, defende-se a institucionalização e o fortalecimento das políticas de formação pedagógica permanente para docentes que atuam na EPT, no âmbito do IF Baiano, especialmente, para os (as) que não são licenciados(as), contribuindo para a construção da identidade profissional e o desenvolvimento da sua profissionalização.

Considerando o que foi desenvolvido até aqui, também podemos afirmar que, desde o MEC, passando pela SETEC até o IF Baiano, a gestão e a execução das políticas institucionais são conduzidas a partir de uma forte influência do bacharelismo, haja vista que o ministro da educação, o secretário da SETEC e no IF Baiano: o reitor, os pró-reitores, a maioria dos diretores gerais, a maioria dos coordenadores de curso, todos em sua maioria são bacharéis(las) professores(as) de acordo com o Portal do MEC/2024 e do Portal do IF Baiano/2024, respectivamente.

Existe uma lei que regulamenta, de forma objetiva e sistemática, o ensino no país, porém não existe uma lei que cria e um decreto que regulamenta o exercício do magistério. Isso é reflexo de uma questão mais profunda, pois a concepção, a gestão e a execução do modelo de educação, dos sistemas de ensino, a definição dos currículos escolares de todos os níveis e modalidades e as políticas de formação de professores(as) sempre estiveram nas mãos do bacharelismo, independente, da época e da ideologia do governo.

A prerrogativa para ensinar na EPTNM no Brasil deveria se restringir aos (às) professores(as) portadores(as) de diploma de licenciatura, conforme Art. 62 da LDB/96. Além disso, para ingressar na carreira do magistério do EBTT, o (a) candidato(a) deve atender à complexidade curricular embutida na sigla, Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, esses são os três atributos importantes que os (as) candidatos(as) deveriam atender, mas essa não é a realidade. Portanto, é possível inferir que a relação entre ensino e aprendizagem não se potencializa em toda a sua plenitude, e isso também afeta a consolidação da identidade profissional da categoria.

Além de não resolvermos o problema da formação de professores(as) em razão da pressão: a demanda de alunos(as)/professores(as), devidamente, qualificados(as), temos que testemunhar, passivamente, a atuação de bacharéis(las) na educação básica, notadamente, na EPTNM do IF Baiano e nos IFs Brasil afora, como se o bacharelismo na EPT fosse a grande solução para o grave problema de formação de professores(as), que atenda, com qualidade a demanda de estudantes que entram e fluem pelos sistemas de ensino brasileiros, notadamente, na EPT.

Hoje, apesar do concurso público ser um critério constitucional importante para ingressar na carreira efetiva do magistério do EBTT, a relativa subjetividade que envolve as fases do concurso, especialmente, na prova de desempenho didático, bem como a desequilíbrio de pontuação no barema entre os títulos *Stricto Sensu* das áreas específicas e das áreas de pedagogia e licenciatura, favorecendo a formação específica em detrimento da formação pedagógica, para quem vai atuar no exercício do magistério na EPTNM, representa um risco no processo de qualificação dos (das) professores(as), na construção da identidade docente e na procura por cursos de licenciatura.

Mesmo não retratando qualquer avanço na questão da formação para o exercício do magistério, tão pouco estipulando qualquer tipo de reconhecimento ou valorização profissional, a data da Lei de 15/10/1827 é usada para comemorar o dia do (da) professor(a). Ocorre que essa Lei determinava o emprego do método Lancaster⁶⁴ de ensino mútuo, método que dispensava o tirocínio direto do (da) professor(a), que era substituído(a) por um (uma) aluno(a) mais desenvolvido(a), intelectualmente, para complementar a escassez de professores(as) e disseminasse a educação das assim denominadas primeiras letras.

A conexão de conhecimentos prévios as novas informações em um processo cíclico de inovação-formação-prática, precisa partir do fazer dos (das) professores(as) para melhorar a teoria e a prática. A análise das situações cotidianas poderá levar à promoção da inovação institucional como objetivo prioritário da formação pedagógica permanente, pois a crença na capacidade dos (das) professores(as) de formularem questões válidas sobre sua própria prática e de definirem políticas e modelos pedagógicas no contexto da EPT dos IFs, baseada em sua experiência e reflexão sobre sua docência, possibilitará o desenvolvimento de novas formas de compreensão, aprimoramento das práticas pedagógicas, promoção da reflexão crítica sobre o ensino e a aprendizagem, garantindo que os (as) professores(as) estejam atualizados com as

⁶⁴ O Método Lancaster ou Ensino Mútuo/Monitorial, criado por Joseph Lancaster no século XIX, visava ensinar muitas crianças com poucos recursos, usando alunos mais avançados (monitores/decuriões) para instruir grupos menores, focando em repetição, memorização e disciplina rígida, com o professor supervisionando grandes turmas, e foi adotado no Brasil para alfabetização em massa com baixo custo.

demandas do mundo do trabalho e da sociedade, mediante a implementação do Programa de Intervenção Pedagógica Permanente no IF Baiano.

É fundamental que o IF Baiano assuma sua responsabilidade na formação pedagógica do seu corpo docente, pois os estudos sobre o tema convergem na defesa de que as políticas democráticas de formação de professores devem ser fortalecidas. Tais políticas precisam impulsionar práticas contra-hegemônica em escolas e demais instituições de ensino, fomentando a luta dos educadores por melhores condições de trabalho, valorização da profissão e por uma educação de qualidade acessível a todos. Os trabalhos também enfatizam a urgência de que os próprios professores se vejam como protagonistas de sua formação, cultivando uma postura crítica e curiosa frente aos desafios diários da escola. Isso, contudo, não desconsidera as condições desfavoráveis a que muitos estão submetidos, nem diminui a importância de que a formação seja um trabalho coletivo ou que se atribua a ela um poder absoluto de transformação educacional.

O exercício do magistério na EPT do IF Baiano é um desafio rizomático, considerando a transitoriedade por diversos níveis e modalidades de ensino, a diversidade de público-alvo atendido que vão de adolescentes a adultos, as demandas e especificidades de faixas etárias diversas, a variedade de cursos que vão, geralmente, do FIC a pós-graduação. Portanto, não há dúvida que para atuar como professor(a) diante dessa realidade, deve-se ter uma prática pedagógica também rizomática, que valorize a diversidade de saberes, experiências e perspectivas, estabelecendo conexões entre eles, de forma não linear e imprevisível. Para que isso possa acontecer, é imprescindível uma formação pedagógica rizomática permanente como política institucional do IF Baiano.

Portanto, a implementação de uma Política de Formação Pedagógica Permanente para os(as) Professores(as) no IF Baiano, poderia dar conta da complexidade apresentada pela Educação Profissional e Tecnológica proposta pela Lei nº 11.892/2008, a partir de um constante aprimoramento e letramento das competências, habilidades, atitudes, valores e identidade profissional. Para tanto, é preciso práticas formativas enquanto cultura institucional, no sentido de adequar a formação do corpo docente desde o processo de ingresso até o exercício ativo do magistério na instituição, seja via concurso público de provas e títulos ou processo seletivo simplificado, adotando um Programa de Intervenção Pedagógica Permanente que esteja incluído no Plano de Desenvolvimento Institucional, coordenado por um Núcleo Pedagógico e auxiliado pelo Plantão Pedagógico e pelo Laboratório de Formação Pedagógica, a ser desenvolvido em quatro etapas: I. Mudança nos critérios legal e formativo de ingresso na carreira EBTT nos editais do IF Baiano; II. Formação pedagógica inicial em

EPT para os ingressantes na carreira EBTT do IF Baiano, independente da sua graduação inicial, se bacharelado ou licenciatura; III. Formação pedagógica para os(as) bacharéis(las) professores(as) que ainda não possuem tal formação; IV. Formação pedagógica permanente do corpo docente do IF Baiano em EPT, especialmente, em EPTNM. Esse conjunto de intervenções pedagógicas, pode possibilitar a construção coletiva da identidade profissional e institucional dessa categoria, bem como a configuração de formação pedagógica permanente possível e necessária no IF Baiano.

Diante disso se faz necessário investimento mais expressivo na formação pedagógica permanente quando o(a) bacharel(la) professor(a) é do quadro efetivo da carreira EBTT na instituição, uma vez que os critérios de ingresso pontuadas nos editais não conseguem dar conta dessa dimensão formativa.

Ao iniciar a pesquisa imaginava que estava mais habilitado pedagogicamente, para atuar na EPT do IF Baiano, por licenciado, do que os colegas bacharéis(las), mas chego ao final desse estudo, constatando e reconhecendo, que diante de uma educação por essência, tão rizomática, não estou, devidamente, qualificado para atuar nessa educação tão peculiar, portanto, mesmo sendo um professor licenciado, também apresento limitações pedagógicas para atuar nessa paisagem institucional do IF Baiano. Assim, necessito de uma formação pedagógica permanente em EPT como qualquer outro colega bacharel(la) que julgava precisar mais do que eu.

E por fim, a presença de bacharéis(las) na educação básica brasileira é um processo crônico que tem início no Brasil-Colônia. A partir do acesso aos documentos e textos utilizados, nessa pesquisa, podemos afirmar que o Bacharelismo criou a educação no Brasil e a orienta até os dias atuais, influenciando de diversas formas: seja a partir da gestão da educação em órgãos como o MEC, as Secretarias de Educação estadual e municipal; seja definindo as políticas educacionais, os currículos, as legislações educacionais, os livros didáticos; seja para definir quem pode atuar no exercício do magistério; seja como referencial intelectual, pois os mais expoentes pensadores da educação nacional, como Paulo Freire (bacharel em direito), Darcy Ribeiro (antropólogo), Anísio Teixeira (bacharel em direito), Rubens Alves (teólogo), Pedro Demo (filósofo), Miguel Arroyo (sociólogo), Boaventura de Sousa Santos (bacharel em direito) entre tantos outros são, por formação inicial, bacharéis. Essas pontuações enseja um debate mais aprofundado, com a realização de novas pesquisas sobre este tema.

Dessa forma, estudos que possibilitam a análise e a descrição de um fenômeno educacional, oportunizam a discussão de procedimentos institucionais que podem ser revistos,

substituídos ou aprimorados. No caso deste estudo, a discussão sobre a formação pedagógica permanente de professores(as) no âmbito do IF Baiano, tem repercussão direta na formação pedagógica do (da) bacharel(la) professor(a). Portanto, refletir sobre o ingresso, a atuação, a identidade profissional e a formação do (da) bacharel(la) professor(a) para atuar na EPTNM, são formas de desvelar as estratégias de formação pedagógica impulsionadas e adotadas pelas políticas institucionais, a fim de promover a melhoria da prática pedagógica do seu corpo docente junto a realidade da EPT.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Anthonie Mateus Magalhães; GONZALEZ, Wania Regina Coutinho. Educação Profissional e Tecnológica: análises e perspectivas da LDB/1996 à CONAE 2014. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.24, n. 92, p. 719-742, jul./set. 2016.

ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

AMORETTI, Juliana et. al. Arranjos Produtivos Culturais e Sociais Locais e a Educação Profissional e Tecnológica. In: **I Jornada Nacional de Produção Científica em Educação Profissional e Tecnológica**. Março de 2006.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Profissionalização continuada do docente da educação superior: desafios e possibilidades. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 9-22, 2005.

ANNAES do Parlamento Brasileiro (1826). **Tomo II**, 353 p. Disponível em: <<http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/28840>>. Acesso em: 13 abr. 2024.

ANNAES do Parlamento Brasileiro (1827). **Tomo III**, 345 p. Disponível em: <<http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/28321>>. Acesso em: 13 abr. 2024.

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**, 1961. p. 567.

BELLONI, Isaura. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional**. São Paulo: Cortez, 2003.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **O modelo neoliberal e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **A construção da universidade baiana: origens, missões e afrodescendência**. Salvador: EDUFBA, 2009. 272 p.

BORGES, Dalete de Souza Salles; SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento. **A educação jesuítica e o método de ensino *ratio studiorum***. 2019. Disponível em: <<https://cecpn.ufms.br/files/2019/12/C33.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2024.

BRAGA, Ruy. O fim do lulismo. p. 47-51. In.: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (orgs.) **Por que gritamos golpe?** para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Histórico Educação Profissional. Brasília-DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 01 set. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 08 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Approva o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Côrte. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-norma-pe.html>>. Acesso em: 01 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 19 abr. 1879. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em: 01 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional, primário e gratuito. Rio de Janeiro, RJ, 1909. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.PDF>. Acesso em: 01 set. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931**. Cria o Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 abr. 1931. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-norma-pe.html>>. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931**. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-republicacao-81246-pe.html>>. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decrelei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-norma-pe.html>>. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Brasília, DF. **Decreto 53.041 de 28 de novembro de 1963**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53041-28-novembro-1963-393136-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 24 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, 2010. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7219-24-junho-2010-606872-publicacaooriginal-127693-pe.html>>. Acesso em: 21 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Publicado no D.O.U. em 10 de maio de 2016. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm>. Acesso em: 21 jan. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/mepdpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>>. Acesso em: 20 mai. 2023.

BRASIL. Secretaria de Gestão Pública. **Orientação Normativa nº 04/2015, de 12 de junho de 2015.** Brasília, 2010. Disponível em: <<https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/manualserv/ORIENTACAO%20NORMATIVA%20N%C2%BA%204%20-%202015%20-%2012%20JUNHO%20DE%202015.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2023.

BRASIL. **PNP - Plataforma Nilo Peçanha 2024. (Ano base 2023).** v.02. Disponível em: <<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2019.html>>. Acesso em: 01 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal do MEC.** Brasília, DF. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/>>. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. **Portaria MPOG nº 208, de 25 de julho de 2006.** Brasília, DF: MPOG, 2006. Disponível em: <<https://legis.sigepe.planejamento.gov.br/legis/detalhar/6459>>. Acesso em: 24 de jan. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: CNE/CEB, 2012. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 09 jan. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/ CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 09 jan. 2024.

BRASIL. **Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica: concepção e diretrizes.** Brasília, DF: MEC/SETEC. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 21 jan. 2024.

BRITO, A. R. P. (et al.). **Políticas de formação do magistério: ANFOPE em movimento.** BRZEZINSKI, I. (org.). Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

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

CAMPOS, J. A. A. **La formación del profesorado novel en la Universidad de Barcelona.** Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO, 2012.

CARVALHO, J.M.; SIMÕES, R.H.S.O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos. In. ANDRÉ, M. (org). **Formação de professores no Brasil (1990-1998).** Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2006.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS - CGEE. **Segmentos ou nichos com maior potencial para o desenvolvimento tecnológico nacional**. Brasília, DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2022. 112 p. (Série Documentos Técnicos, 31). Disponível em: <https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/transformacaodigital/arquivo-camara-industria/iniciativas/ci_nt_nicho_tec_nac.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

COLOMBO, Irineu Mario. **Escola de Aprendizizes Artífices ou Escola de Aprendizizes e Artífices?** Educar em Revista, Curitiba, v. 36, e71886, 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CFE nº 895/1971**. Dispõe sobre Redução dos Cursos de Licenciatura. Brasília: MEC, 1971. BRASIL. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEE-SP_INDI_154_344_1972.pdf?query=carga%20horária>. Acesso em: 08 jan. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB Nº 02/97, de 26 de junho de 1997**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB nº 02/1999, de 19 de maio de 1999**. Dispõe sobre a plenificação de licenciaturas curtas por faculdades e faculdades integradas do sistema federal de ensino. Brasília, 1999. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rces0299.pdf?query=LICENCIATURA>. Acesso em: 08 jan. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP nº 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB nº 20/2002, de 08 de maio de 2002**. Dispõe sobre a consulta sobre competências do Sistema de Ensino para habilitação profissional de aluno de curso técnico em contabilidade. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB020_2002.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CES nº 07/2004, de 31 de março de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, 2004. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN72004.pdf?query=PLENA>. Acesso em: 08 jan. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP n. 04/2024, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, 2024. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?o>

ption=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024 &Itemid=30192>. Acesso em: 08 jan. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 02/2004, de 27 de agosto de 2004.** Adia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2004. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_CP0_2_04.pdf?query=EDUCAÇÃO%20SUPERIOR>. Acesso em: 08 jan. 2023.

COSTA, Maria Adélia da. **Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos.** Tese de doutorado. Universidade Federal de Uberlândia- Faculdade de Educação: 2012.

COSTA, Elen de Fátima Lago Barros. **Trabalho e carreira docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** Tese de Doutorado. Programa de Pós- Graduação em Educação. São Carlos: UFSCar, 2016. 265 p.

COSTA, Pedro Luiz de Araújo; MARINHO, Ricardo José de Azevedo. IF'S: Educação Profissional e Tecnológica brasileira ree institucionalizada. Novos e velhos desafios. In.: **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio Integrado e o projeto societário de desenvolvimento.** FRIGOTTO, Gaudêncio (ORG.). Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

CUNHA, L. A. **O Ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** São Paulo-Brasília: EdUNESP - Flacso, 2000.

CUNHA, L. A. **O Ensino Profissional na irradiação do industrialismo.** São Paulo: UNESP; Brasília: FLACSO, 2005.

DE ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri; BIAJONE, Jefferson. **Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação.** Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 33, n. 2, pp. 281-295, 2007. Disponível em:<<https://www.scielo.br/pd-f/ep/v33n2/a07-v33n2.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2024.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre, Penso, 2006.

FERNANDES, C. M. B. Formação do Professor Universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M. (Org.) **Docência Universitária.** Campinas, Papirus, 1998. p. 95-112.

FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos; SILVA, Juvania dos Santos Borges da; OLIVEIRA, Ramon Igor da Silveira. Avaliação política da reforma do ensino médio e do notório saber como a negação da formação docente para a educação profissional. In. **Formação de Professores para Educação Profissional: entre memórias e práticas.** HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento; et al., (org). Natal: EditoraIFRN, 2022. 706 p.; PDF.

FERNANDES, Francisco das Chagas de Mariz. **Instituto Federal: uma organização composta de organizações.** Natal: IFRN, 2018.

- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. 3. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREITAS, M. C. de.; BICCAS, M. S. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.
- FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: dez anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. p.136 167.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora1. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In. **Metodologia de Pesquisa Educacional**. FAZENDA, Ivani (org). 8.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A educação profissional e o trabalho: uma análise crítica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.), **Educação e crise do trabalho: unindo teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2003. pp. 85-102.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e Práxis e o Antagonismo entre a Formação Politécnica e as Relações Sociais Capitalistas. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009.
- GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, pp. 3-11, 2000. Disponível em:<<https://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>> Acesso em: 15 dez. 2024.
- GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.
- GALLEGO, Rita de Cassia. **Uso(s) do tempo: a organização das atividades de alunos e professores nas escolas primárias paulistas (1890-1929)**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: Mimeo, 2003.
- GARCIA, C. M. Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. In: GARCIA, C. M. (coord.). **El profesorado principiante**. Inserción a la docencia. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009. p. 7-58. Disponível em:<<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=354151>>. Acesso em: 21 out. 2024.
- GASTALDO, Denise. Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO,

Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

GATTI, B. A. (Coord.); BARRETO, E. S. de Sá. **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GHEDIN, E.; MACIEL, C. C. M. A formação política do professor: um olhar sobre a história. **Revista Brasileira de Educação**, 26(75), 1189-1210, 2021.

GIACOMONI, C.; SILVEIRA, J. P. B. (2021). Profissionalização Docente de Bacharéis: Estudo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. **Interfaces Científicas - Educação**, 10 (3), 441–454. Disponível em: <<https://doi.org/10.17564/2316-3828.2021v10n3p441-454>>. Acesso em: 01 set. 2024.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-180.

GOMEZ, Lucas Gabriel Franco; RAMOS, Lilian Maria Paes de Carvalho. Políticas de Formação Docente: análise da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Imagens da Educação**, v. 8, n. 1, 2018.

GUSMÃO, Cláudio Alexandre. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio: a perda do caráter profissionalizante?** Dissertação (Mestrado de Profissional em Educação). Universidade de Brasília. Brasília, 2016. 181 p.

HELMER, E. A. **A Construção da Profissionalidade Docente no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo**. 2012 Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IF BAIANO. **Edital nº 235/2023, de 12 de dezembro de 2023**. Concurso Público de Provas e Títulos para Provimento Efetivo da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Disponível em: <<https://jcconcursos.uol.com.br/media/uploads/anexos/concurso-ifbaiano-edital-235-2023.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2023.

IF BAIANO. **Histórico Institucional/Origem e Identidade**. S/D. Disponível em: <<https://ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2015/12/pdi-2015-2019-versao-2018.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2024.

IF BAIANO. **Política de Qualidade do Ensino**. 2015. Disponível em: <<https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/santaines/files/2017/07/7.-Pol%C3%ADtica-de-Qualidade-de-Ensino.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2025.

IF BAIANO. **Política Institucional para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. 2018. Disponível em: <<https://ifbaiano.edu.br/portal/ensino/wp-content/uploads/sites/2/2018/05/Pol%C3%ADtica-Institucional-para-Forma%C3%A7%C3%A3o>>

Inicial-e-Continuada-de-Professores-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-B%C3%A1sica .pdf>. Acesso em: 07 jan. 2025.

IF BAIANO. **Portal Suap, 2024**. Disponível em: <https://suap.ifbaiano.edu.br/admin/rh/servidor/?categoria=docente&excluido__exact=0&p=41&situacao=1>. Acesso em: 01 jan. 2024.

IF BAIANO. **Portal Suap, 2024**. Disponível em: <<https://ifbaiano.edu.br/portal/medio-integrado/>>. Acesso em: 01 jan. 2024.

ISAÍÁ, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In. **Docência na educação superior**. Dilvo Ristoff, Palmira Sevegnani (org.). Brasília-DF: INEP, 2006.

JARDIM, A. C. S. A qualificação dos docentes no contexto dos Institutos Federais: reflexões sobre a relevância da formação continuada. **Scientia Vitae**, v. 2, n. 7, ano 2, jan. 2015, p. 3-12. Disponível em: <www.revistaifpspr.com/v2n7ano2_2015.htm>. Acesso em: 07 de outubro de 2024.

KIRSCHNER, T. C. **Modernização tecnológica e formação técnico-profissional no Brasil: impasses e desafios**. Rio de Janeiro: IPEA, 1993.

KUENZER, A. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2001.

LAZZARI, D. D.; MARTINI, J. G.; BUSANA, J. A. Teaching in higher education in nursing: an integrative literature review. **Rev Gaúch Enferm**, v. 36, n. 3, p. 93-101, 2015. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/RevistaGauchadeEnfermagem/%20article/view/49670/35064>>. Acesso em: 10 dez. 2024.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. **A formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: um estudo da concepção política**. Natal: IFRN, 2014.

MACHADO, Célia Tanajura; et al. Políticas educacionais e os impactos sobre processos educativos nos cursos de Pedagogia: uma análise. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 101, n. 258, p. 295-312, maio/ago. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/cF4n78JPBWCg4cfNzNN5jCM/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 18 dez. 2024.

MACHADO, L. R. de S. Mesa Redonda-Formação de Professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: BRASIL. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Coleção Educação Superior em Debate, v. 8.

MACHADO, L. R. de S. Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MOURA, D. H. (Org.). **Produção do Conhecimento, Políticas Públicas e Formação Docente em Educação Profissional**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

MACHADO, L. R. de S. Políticas de formação de professores: notório saber e possibilidades emancipatórias. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v.15, n. 31, p. 51-64, jan./abr. 2021. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1262>>. Acesso em: 11 mar. 2024.

MARIN, A. A.; SILVA, B. B.; SANTOS, C. C. A expansão da formação compulsória da força de trabalho no Brasil: Desafios e oportunidades. **Revista Brasileira de Educação**, 24(3), 456-472. 2019.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MEDEIROS NETA, O. M.; NASCIMENTO, J. M.; RODRIGUES, A. G. F. (2012). Uma Escola para Aprendizizes Artífices e o Ensino Profissional Primário Gratuito. **HOLOS**, 2, 96–104. Disponível em: <<https://doi.org/10.15628/holos.2012.9.19>>. Acesso em: 01 set. 2024.

MEDINA, J. L.; BORRASCA, B. J.; SÁNCHEZ, C. U. Evaluación del Impacto de La Formación del Profesorado Universitario Novel: Un Estudio Cualitativo. **Revista de Investigación Educativa**, Murcia, Ediciones de la Universidad de Murcia, v. 23, n. 1, p. 205-238, 2005. Disponível em: <<http://revistas.um.es/rie/article/view/98511>>. Acesso em: 02 dez. 2024.

MEDINA, Paulo Roberto de Gouvêa. **Do bacharelismo à bacharelise**: reflexos desses fenômenos nos cursos jurídicos, ao longo do tempo. In: ENSINO Jurídico: literatura e ética. Brasília: OAB, 2009.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **Curso de Direito Administrativo**. 32. ed. São Paulo: Malheiros, 2015, p. 100.

MENEZES, E. T; SANTOS, T. H. Verbete educação propedêutica. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <<https://educabrasil.com.br/educacao-propedeutica/>>. Acesso em: 17 nov. 2024.

MENDES, L. C.; CASIMIRO, A. P. B. S. A Faculdade de Formação de Professores em Vitória da Conquista/BA a luz da memória coletiva institucional. (La Faculdade de Formação de Professores en Vitoria da Conquista-BA a la luz de la memoria colectiva institucional). **Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 89-100, 2017. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1431>>. Acesso em: 28 nov. 2024.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **RBCS**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 94, p. 1-2, junho, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 23 jan. 2024.

MINAYO, M. C. S. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Nota Técnica nº 387/2013/CGLNRS/DPR/SERES/MEC, de 21 de junho de 2013.** Dispõe sobre a Educação Física. Cursos de Graduação, nas modalidades bacharelado e licenciatura. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13411-nota-tecnica-387-2013-educacao-fisica-bacharelado-licenciatura-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 08 jan. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Nota Técnica nº 392/2013/CGLNRS/DPR/SERES/MEC, de 24 de junho de 2013.** Dispõe sobre a atuação dos CONSELHOS PROFISSIONAIS. Interação com as competências desta SERES. Disponível em: <<https://www.santosjunio.com.br/Legislacao/notatecnica3922013.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2023.

MORAES, Gustavo Henrique. **Identidade de Escola Técnica vs. Vontade de Universidade - A formação dos Institutos Federais.** Tese. (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Brasília - UnB. Brasília, DF: 2016. 356p.

MORAES, Gustavo H.; ALBUQUERQUE, Ana E. M. **As estatísticas da educação profissional e tecnológica: silêncios entre os números da formação de trabalhadores.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2019.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos - Revista científica do IFRN.** Natal, RN: Ano 23, vol. 2. p. 4-30. 2007.

MOURA, D. H. A relação entre a Educação Profissional e a Educação Básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de Educação. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 31, n. 112, p. 875-894, jul.-set. 2010. Disponível em: <<https://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 23 jan. 2024.

MOURA, D. H.; FILHO, D. L. L.; SILVA, M. R. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação,** v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out.-dez. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XBLGNcTcD9CvkMMxfq8NyQy/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 30 jun. 2024.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. A reforma do ensino médio: Regressão de direitos sociais. **Retratos da escola,** v. 11, n. 20, p. 109-29, jan./jun. 2017.

MUELLER, Rafael Rodrigo. A Relação Histórica Entre Trabalho e Educação: O Caso do Training Within Industry (TWI) e a Reestruturação Produtiva. **Diálogos.** v. 16, n. 1, p. 257-280, jan.-abr./2012. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3055/305526883012.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2024.

NADAI, Elza. **A educação como apostolado: história e reminiscências (São Paulo 1930-1970).** 1991. 450 f. Tese (Livre-Docência) - Faculdade de Educação da USP/Feusp, São Paulo, 1991.

NÓVOA, Antônio. Os professores: Quem são? Donde vem? Para onde vão? In. STOER, S. (org). **Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa: Uma abordagem Pluridisciplinar.** Porto, Afrontamento, 1991.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. 3.ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.

OLIVEIRA, A. D. A formação didática-pedagógica do professor do ensino superior egresso do bacharelado. **Revista Evidência**, Araxá, v. 11, n. 11, p. 31-40, 2015.

OLIVEIRA, R.S.; SALES, M.A.; SILVA, A.L. Professor Por Acaso? A Docência Nos Institutos Federais. **Revista Profissão Docente**. Uberaba, v. 17, n. 37, p. 5-16, ago.- dez., 2017.

OLIVEIRA, Dennison de. **Bizarra e Grotesca Inversão**: a luta perdida contra o exercício ilegal da profissão de professor no Brasil. Uberlândia: LAECC, 2021.

OLIVEIRA, V. S; SILVA. R. F. Ser bacharel e professor: Dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. **HOLOS**, v. 2, p. 193-205, 2012. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/913>>. Acesso em: 18 maio 2024.

PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; SOBRINHO, Moisés Domingos. Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia: Limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 16, n. 30, p.71-87, jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3568/3254>. Acesso em: 24 jun. 2024.

PAIVA, Samara Yonete de; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. Professor bacharel na educação profissional: saberes necessários à atuação docente. In: III COLÓQUIO NACIONAL, 2015, Natal. **Anais [do] III Colóquio Nacional**. Eixo Temático III – Formação de professores para a educação profissional. IFRN: Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, 2015. 10 p. ISSN 2358-1190. Disponível em: <<https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1260/PROFESSOR%20BACHAREL%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20PROFISSIONAL%20SABERES%20NECESS%C3%81RIOS%20C3%80%20ATUA%C3%87%C3%83O%20DOCENTE.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 17 jan. 2025.

PEREIRA, Cláudio Wilson dos Santos. **Política e concepção de formação de professores nos cursos de licenciatura dos Institutos Federais**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED, Vitória da Conquista, 2017.

PETEROSSO, H. G. **Formação do Professor para o Ensino Técnico**. São Paulo: Edições Loyola. 1994. (Coleção Educar 15).

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIRES RIBEIRO, C. B. A Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas: do projeto à realidade, 40 anos de história a serviço da Educação Baiana. **Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, Alagoinhas-BA, v. 2, n. 1, p. 5–12, 2013. Disponível em: <<https://revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/214>>. Acesso em: 28 nov. 2024.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. Campinas: Autores Associados, 2000.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos**: modos e significados. Brasília/DF: INCTI/UNB, 2015.

SANTOS, Genivaldo Cruz. PNE (2014-2024): quando teremos um sistema nacional de educação? **Revista de Comunicação Científica**, Juara-MT, v. 1, n. 15, p. 59-71, maio/ago., 2024. Disponível em: <<https://doi.org/10.30681/rcc.v1i15.12421>>. Acesso em: 07 out. 2024.

SANTOS, Jailson Alves. Política de expansão da RFEPCCT: quais as perspectivas para a nova territorialidade e institucionalidade? *In*: **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento / Gaudêncio Frigotto, (org.) Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. 320 p.

SANTOS, Tania Steren dos. **Do Artesanato intelectual ao contexto virtual**: ferramentas metodológicas para a pesquisa social. In.: *Sociologias*, Porto Alegre, ano 11, n. 21, jan./jun. 2009, p. 120-156.

SAVIANI, Dermeval; *et al.* **O legado educacional do século XIX**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 315-335, maio/ago. 2006.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012>. Acesso em: 24 fev. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SAUL, A. M. Formação permanente de educadores na cidade de São Paulo. **Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 19, p. 63-68, 1993.

SHIROMA, E.O; CAMPOS, R.F; GARCIA, R.M.C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para a análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v.22, p. 525-545. Jul-Dez, 2004.

SILVEIRA, Ghislene Trigo. Centros Específicos de Formação para o Magistério – os CEFAM's em São Paulo. In: MENEZES, Luis Carlos de (Org.). **Professores**: formação e profissão. Campinas: Autores Associados, 1996.

SILVA, A. M. M. A Formação centrada na escola como estratégia institucional. In. **Por uma Política Nacional de Formação de Professores**. GATTI, B. et al (orgs). São Paulo: Editora UNESP, 2013.

SILVA, Caetana Juracy Rezende (org); VIDOR, Alexandre Martins; PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. **Institutos Federais lei 11892, de 29/11/2008: comentários e reflexões**. Natal-RN: IFRN, 2009.

SILVA, Carmen Silvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil – história e identidade**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Josenilda de Souza. **Formação continuada para professores bacharéis: a materialização das políticas institucionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (2008-2018)**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberlândia: UFU, 2021. 282 p.

SOARES, Manoel de Jesus A. As Escolas de Aprendizizes Artífices - estrutura e evolução. **Fórum educ.**, Rio de Janeiro, 6(2): 58-92, jul./set. 1982.

SOUSA, Joilson Silva de. **História e memória da formação técnica e profissional docente no CETENE (1967 – 1982)**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional. Natal: IFRN, 2023. 142 p.

TAMBARA, Elomar; ARRIADA, Eduardo (Orgs.). **Coletânea de leis sobre o ensino primário e secundário no período imperial brasileiro: Lei de 1827; Reforma Couto Ferraz – 1854; Reforma Leôncio de Carvalho – 1879**. Pelotas: Seiva, 2005.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 19-34, maio/jun./jul./ago. 2000.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 15. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2013. p. 149.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

XAVIER, S. C. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2002.

ANEXOS

**ANEXO 01: CONJUNTO DE PERGUNTAS, RESPOSTAS E DOCUMENTOS
RELACIONADAS COM OS ÓRGÃOS E ENTIDADES CONSULTADOS NA PESQUISA**

Ministério Público Federal (MPF)

No dia 21/05/2024 foi feito um cadastro no Portal do Cidadão a partir do endereço eletrônico: <https://www.mpf.mp.br/servicos/sac/cadastro>, seguindo a recomendação do técnico administrativo e chefe do Setor de Atendimento ao Cidadão (SAC) do MPF, onde fiz uma manifestação. Às 11h e 32min deste mesmo dia, recebi a mensagem intitulada “Sala de Atendimento ao Cidadão - MPF 20240030741” a partir do correio eletrônico identificado com o assunto “MPF Sistema Cidadão<manifestação-noreply@mpf.mp.br>” para o e-mail: “professorgenivaldo@gmail.com”, informando o número da manifestação feita (nº 20240030741), bem como a chave de consulta gerada (215d5ca491eb8abd8df8aca9f9cb8a98), tendo a seguinte descrição:

Bom dia! Estou realizando uma pesquisa de doutoramento sobre o Exercício do Magistério no Ensino Médio Integrado na Educação Profissional e Tecnológica do IF Baiano. Assim, solicito por gentileza, a ajuda desta inestimável Instituição para responder as perguntas abaixo: Levando em consideração com o que preconiza o Art. 62 da LDB: "A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, [...]", além desse dispositivo legal existe o Inciso XIII, do Art. 5º da CF/88: "[...] é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer [...]". Sendo assim, para ajudar no levantamento de dados para a minha tese em andamento, solicito as seguintes informações: **1. Existe alguma ação que já tramitou ou em tramitação sobre o exercício ilegal do magistério exercido por bacharéis que lecionam na educação básica (ensino médio profissionalizante) no IF Baiano ou em algum outro Instituto Federal no Brasil? 2. Existe alguma denúncia sobre o exercício do magistério na educação básica (ensino médio profissionalizante) praticado por médicos, médicos veterinários, engenheiros, agrônomos, biólogos ou qualquer outro bacharel em tramitação ou que já tramitou no Ministério Público Federal? 3. O Ministério Público Federal considera o exercício do magistério na educação básica (ensino médio profissionalizante) exercida por bacharéis, nos Institutos Federais uma prática laboral condizente com as normas legais das leis que tratam sobre a educação no nosso país? Por quê? 4. Qual o entendimento legal do Ministério Público Federal sobre a presença de bacharéis, exercendo o cargo de Professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) no IF Baiano? Considera essa situação um caso típico de exercício ilegal do magistério? Por quê? Gostaria de pedir, caso seja possível, brevidade nas respostas às perguntas acima. Agradeço antecipadamente a atenção e a colaboração do MPF com essa pesquisa de doutorado. OBS.: Solicito ainda cópias dos processos que porventura existam sobre as questões apresentadas nas perguntas acima. Atenciosamente, Prof. Genivaldo Cruz Santos (75)999713250 professorgenivaldo@gmail.com.**

No dia 22/06/2024 às 07h e 20min recebi outra vez a mensagem intitulada “Sala de Atendimento ao Cidadão - **MPF 20240030741**” a partir do correio eletrônico identificado com o assunto “**MPF Sistema Cidadão**<manifestação-noreply@mpf.mp.br>” para o meu e-mail: *professorgenivaldo@gmail.com*, com a confirmação de que a minha manifestação de n° **20240030741**, fora enviada ao Sistema Único de Informações do MPF sob o n° **PR-BA 00030570/2024**.

No dia 03/06/2024 às 21h e 48min através da mensagem intitulada “Sala de Atendimento ao Cidadão - **MPF Finalização da Manifestação 20240030741**” a partir do correio eletrônico identificado com o assunto “**MPF Sistema Cidadão**<manifestação-noreply@mpf.mp.br>” para o e-mail: *professorgenivaldo@gmail.com*, a seguinte mensagem:

*Prezado(a) GENIVALDO CRUZ SANTOS,
Agradecemos o contato por esta via de comunicação. Segue informações sobre a sua manifestação 20240030741.
Prezado,
Segue em anexo resposta à presente solicitação.
Atenciosamente, Marcus Danilo Salvador Araújo
Chefe do SAC/PR-BA
Anexos: document-36.pdf*

O anexo trazia o seguinte conteúdo:

PR-BA-00031853/2024



**MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL
PROCURADORIA DA REPÚBLICA - BAHIA
COORDENADORIA JURÍDICA E DE DOCUMENTAÇÃO DA PR/BA**

Despacho n° 4922/2024

Referência: PR-BA-00030570/2024

Assunto: SOLICITAÇÕES DIVERSAS

Trata-se de expediente recebido na Sala de Atendimento ao Cidadão do Ministério Público Federal (SAC/MPF), solicitando as seguintes informações:

1. Existe alguma ação que já tramitou ou em tramitação sobre o exercício ilegal do magistério exercido por bacharéis que lecionam na educação básica

(ensino médio profissionalizante) no IF Baiano ou em algum outro Instituto Federal no Brasil?

2. Existe alguma denúncia sobre o exercício do magistério na educação básica (ensino médio profissionalizante) praticado por médicos, médicos veterinários, engenheiros, agrônomos, biólogos ou qualquer outro bacharel em tramitação ou que já tramitou no Ministério Público Federal?

3. **O Ministério Público Federal considera o exercício do magistério na educação básica (ensino médio profissionalizante) exercida por bacharéis, nos Institutos Federais uma prática laboral condizente com as normas legais das leis que tratam sobre a educação no nosso país? Por quê?**

4. **Qual o entendimento legal do Ministério Público Federal sobre a presença de bacharéis, exercendo o cargo de Professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) no IF Baiano? Considera essa situação um caso típico de exercício ilegal do magistério? Por quê?**

Verifica-se que o solicitante apresenta perguntas ao MPF a respeito do exercício do magistério nos Institutos Federais, entretanto, este Órgão Ministerial, por vedação constitucional, não pode atuar como órgão consultivo.

Logo, resta a essa Coordenadoria determinar o retorno do pedido ao SAC para que informe o conteúdo deste despacho e da certidão PR-BA-00031441/2024.

Após, archive-se.

Página 1 de 2

Salvador, 27 de maio de 2024.

COORDENADOR

Página 2 de 2

Podemos observar que no trecho da resposta do Despacho nº **4922/2024** “[...] a respeito do exercício do magistério nos Institutos Federais, entretanto, este Órgão Ministerial, por vedação constitucional, **não pode atuar como órgão consultivo**” [...] “Após, archive-se” (grifo nosso), um possível impedimento alegado pela Coordenadoria Jurídica e de Documentação da PR/BA da Procuradoria da República do MPF para responder às minhas indagações. No entanto, o SAC na nossa compreensão é um setor de caráter consultivo constituído pelo MPF.

Assim, solicitamos via telefone (71 3617-2200) esclarecimentos ao técnico administrativo e chefe do SAC sobre essa possível contradição, ao que me foi dito que o Inciso IX, do Art. 129 da CF/88 veda a manifestação do Ministério Público, senão vejamos: *“IX - exercer outras funções que lhe forem conferidas, desde que compatíveis com sua*

finalidade, sendo-lhe vedada a representação judicial e a consultoria jurídica de entidades públicas”. Apesar desse impedimento legal, o chefe do SAC se comprometeu em responder as perguntas 1 e 2.

No dia 10/06/2024 às 12h e 06min através da mensagem intitulada “Sala de Atendimento ao Cidadão – Avaliação do atendimento da manifestação **20240030741**” a partir do correio eletrônico identificado com o assunto “**MPF Sistema Cidadão**<manifestação-noreply@mpf.mp.br>” para o e-mail: *professorgenivaldo@gmail.com*, a seguinte mensagem:

*Prezado(a) GENIVALDO CRUZ SANTOS,
Gostaríamos de saber como foi a sua experiência na Sala de Atendimento ao Cidadão. Ajude-nos a melhorar os nossos serviços, são apenas 2 perguntas em 30 segundos.
Pesquisa de satisfação
Após o preenchimento de 3 pesquisas de satisfação, será emitido em seu nome um selo “Atitude de Valor” válido por 1 (um) ano, como agradecimento pela sua disponibilidade em ajudar o MPF.
Obrigado pela confiança no Ministério Público Federal!
Atenciosamente,
Sala de Atendimento ao Cidadão - MPF*

No dia 17/06/2024 às 08h e 53min através da mensagem intitulada “Sala de Atendimento ao Cidadão – MPF Finalização da Manifestação 20240030741” a partir do correio eletrônico identificado com o assunto “**MPF Sistema Cidadão**<manifestação-noreply@mpf.mp.br>” para o e-mail: *professorgenivaldo@gmail.com*, a seguinte mensagem:

*Prezado (a) GENIVALDO CRUZ SANTOS
Agradecemos o contato por esta via de comunicação. Segue informações sobre a sua manifestação 20240030741.
Prezado,
Segue em anexo resposta à presente solicitação.
Atenciosamente,
Marcus Danilo Salvador Araújo
Chefe do SAC/PR-BA
Anexos:
Document-10.pdf*

Abaixo temos a **Certidão** emitida pela Divisão Cível da PR/BA da Procuradoria da República - Bahia sob n° **PR-BA-00030570/2024**, na qual consta as respostas referentes as questões 1 e 2, resultantes da pesquisa realizada no sistema informatizado “**ÚNICO**”, **que não encontrou procedimentos e/ou ações** acerca dos assuntos abordados nas questões 1 e 2 (grifo nosso). Já as questões 3 e 4 não foram respondidas pelo MPF devido ao impedimento legal alegado, ou seja, Inciso IX, do Art. 129, da CF/88.



**MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL
PROCURADORIA DA REPÚBLICA – BAHIA
DIVISÃO CÍVEL DA PR/BA**

nº PR-BA-00030570/2024

CERTIDÃO

Certifico, que nesta data, em atendimento ao quanto solicitado nos itens 1 e 2 do expediente em epígrafe, efetuei pesquisa no sistema informatizado "ÚNICO" e não foram encontrados procedimentos e/ou ações acerca dos assuntos abordados nos referidos itens.

Salvador, 24 de maio de 2024.

TÉCNICA DO MPU/ADMINISTRACAO

Página 1 de 1

Assinado com login e senha por RITA DE CASSIA LAGO SANTANA RICO, em 24/05/2024 14:48. Para verificar a autenticidade acesse <http://www.transparencia.mpf.mp.br/validacao/documento>. Chave: 405a0bfe-d657-0505-ee17-f3cc-bc40-eca4

Conselho Regional de Biologia (CRBio-08)

No dia 18/12/2023 às 13h e 13min após conversar por telefone (71-32649969) com o setor de fiscalização do CRBio-08 foi enviada a mensagem intitulada como assunto “Denúncia referente ao Edital nº 235 de 12 de dezembro de 2023” e um anexo (abaixo) a partir do endereço eletrônico: **GENIVALDO CRUZ SANTOS**<professorgenivaldo@gmail.com> para o e-mail: fiscalizacao@crbio08.gov.br, com a seguinte mensagem:

Boa tarde, Mariana Pinto!

Como conversamos por telefone (71-32649969), segue o Edital n. 235 de 12 de dezembro de 2023, que para a vaga de Professor de Biologia não menciona como critério que o candidato deva ter Licenciatura Plena em Ciências Biológicas o que contraria o que preconiza o Art. 62 da LDB: "**A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, [...]**", além desse dispositivo legal existe o Inciso XIII, do Art. 5º da CF/88: "[...] é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, **atendidas as**

qualificações profissionais que a lei estabelecer [...]", Dessa forma, é flagrante o descumprimento legal para o exercício do magistério.

Solicito a apuração e as medidas cabíveis adotadas, além tenho outros três pedidos:

1. Que seja garantido o sigilo dessa denúncia;
2. Que seja socializada a resposta da Procuradoria do IF Baiano sobre esse questionamento em tela, pois esse assunto é uma das questões da minha pesquisa de doutorado; e
3. Gostaria de saber se o CRBio-08 já questionou algum outro Edital referente a Concurso Público de Provas e Títulos para Provimento Efetivo da Carreira da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT).

Por favor, acuse o recebimento dessa mensagem.

Aguardo retorno.

Atenciosamente,

Genivaldo Cruz Santos

Registro nº 27.221/08-D

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

Publicado em: 13/12/2023 | Edição: 236 | Seção: 3 | Página: 50

Órgão: Ministério da Educação/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano

EDITAL Nº 235, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2023

CONCURSO PÚBLICO DE PROVAS E TÍTULOS PARA PROVIMENTO EFETIVO DA CARREIRA DE MAGISTÉRIO DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO

O REITOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO, no uso das suas atribuições delegadas pelo Decreto de 26/04/2022, publicado no DOU de 27/04/2022, Seção 2, página 1, e de acordo com as disposições contidas na Lei nº 11.892, de 29/12/2008 e Lei nº 8.112/90, torna pública a realização de Concurso Público de Provas e Títulos, destinado ao provimento de cargos efetivos de PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO - EBTT do Quadro de Pessoal Permanente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, sob o Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Civis da União, de acordo com a Lei Federal n.º 8.112/1990, e suas respectivas alterações, de acordo com o disposto neste Edital.

1. DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

1.1. O concurso público regido por este Edital pelos diplomas legais e regulamentares, por seus anexos e posteriores e eventuais alterações e retificações, transcorrerá sob a responsabilidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, e será conduzido pela Comissão Organizadora do Concurso designada pelo Portaria/GAB/Reitor nº 228, de 2023, e executado pelo INSTITUTO AOCP, com sede na Avenida Dr. Gastão Vidigal, nº 959 - Zona 08, CEP 87050-440, Maringá/PR, com endereço eletrônico no sítio www.institutoaocp.org.br e e-mail candidato@institutoaocp.org.br e visa ao preenchimento de 44 vagas para o cargo de Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, observado o prazo de validade do certame.

1.2. O prazo de validade do concurso público é de 2 (dois) anos, contados da data da publicação da homologação do resultado final do concurso no Diário Oficial da União (DOU), podendo ser prorrogado uma única vez, por igual período, nos termos do art. 37, inciso III, da Constituição Federal.

1.3. O Concurso Público realizar-se-á sob a responsabilidade do INSTITUTO AOCP, obedecidas às normas deste Edital.

(...)

20.12. Quaisquer alterações nas regras fixadas neste Edital somente poderão ser feitas por meio de Edital de Retificação.

Salvador, 12 de dezembro de 2023

AÉCIO JOSÉ ARAÚJO PASSOS DUARTE
Reitor do Instituto Federal

ANEXO I

DOS REQUISITOS E ATRIBUIÇÕES

ATRIBUIÇÕES: Desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão na área e subárea (quando houver) objeto do concurso, bem como em todas as áreas de sua formação (Graduação, Especialização, Mestrado e Doutorado) nos diversos níveis e modalidades de ensino do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano. Além de atividades inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e participar de atividades de comissões e projetos da própria Instituição.

Cabe ao docente exercer as determinações previstas nos regulamentos da instituição, assim como na legislação pertinente à carreira de professor do ensino básico, técnico e tecnológico. As atividades serão realizadas, sempre que possível, visando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

(...)

CARGO 403: BIOLOGIA

REQUISITOS: Diploma de graduação ou certificado de conclusão de curso em Biologia ou em Ciências Biológicas, devidamente registrado, fornecido por Instituição de Ensino Superior reconhecida pelo Ministério da Educação, ou graduação com pós-graduação em área afim.

(...)

AÉCIO JOSÉ ARAÚJO PASSOS DUARTE
Reitor

No dia 19/12/2023 às 15h e 46min, recebi a resposta do setor de fiscalização do CRBio-08 no e-mail: *professorgenivaldo@gmail.com*, a seguinte mensagem:

*Prezado Biól. Genivaldo Cruz Santos,
Acusamos o recebimento do e-mail, o mesmo foi direcionado ao setor responsável para análise.
Atenciosamente,
CRBio08*

No dia 29/12/2023 às 11h e 08min, recebi uma informação do setor de fiscalização do CRBio-08 no e-mail: *professorgenivaldo@gmail.com*, a seguinte mensagem:

*Prezado(a) Biól. Genivaldo Cruz Santos,
Informamos a V.Sa. que o Conselho Regional de Biologia – 8ª região notificou administrativamente o IFBAIANO recomendando a retificação do edital em questão. Atenciosamente,
CRBio08*

No dia 26/01/2024 às 16h e 54min, recebi a seguinte informação do setor de fiscalização do CRBio-08 no e-mail: *professorgenivaldo@gmail.com*, a seguinte mensagem:

*Prezado(a) Biól. Genivaldo Cruz Santos,
Informamos a V.Sa. que o prazo estipulado na Notificação Administrativa venceu e como a Instituição não respondeu a notificação, o CRBio-08 encaminhará ao TCU (Tribunal de Contas da União) e MPF (Ministério Público Federal) denúncia relativa ao cargo para a vaga de Meio Ambiente para o controle externo deste concurso pelos órgãos citados.
Em relação ao requisito de licenciatura em Biologia, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBAIANO) oferece cursos tanto para o ensino básico, quanto os ensinós Técnico e Tecnológico. A exigência para licenciatura está vinculada a educação básica, conforme Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei Federal 9.394/1996):
Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.
Conforme os parágrafos 1º e 2º do Art. 40 da Resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2012 do Conselho Nacional de Educação, profissionais não licenciados podem ser professores no ensino técnico e tecnológico:
Art. 40 A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação.
§ 1º Os sistemas de ensino devem viabilizar a formação a que se refere o caput deste artigo, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério da Educação e instituições de Educação Superior.
§ 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.
Atenciosamente,
CRBio08*

No dia 17/02/2024 às 11h e 51min, fiz a contestação da informação enviada no dia 26/01/2024 pelo setor de fiscalização do CRBio-08 através do e-mail: *fiscalizacao@crbio08.gov.br*:

Bom dia, Mariana Pinto!

Segundo a Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 e de acordo, os Institutos Federais têm como principal objetivo oferecer ensino médio integrado na Educação Profissional e Tecnológica, logo as atividades de graduação e pós-graduação são secundárias, senão vejamos:

Seção III: Dos Objetivos dos Institutos Federais:

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais: 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;

Outra coisa, uma Resolução não têm força de Lei, assim de acordo com a Pirâmide de Kelsen e o ordenamento jurídico brasileiro a LDB é a lei máxima sobre a educação no país, desse modo, a o Art. 40 da Resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2012 não pode prevalecer sobre o Art. 62 da LDB/96.

Outra questão a ser levantada, de acordo com o entendimento da Resolução, no Campus que não tiver ainda implementado cursos de graduação e pós-graduação o bacharel(la) ficaria como?

Dessa forma, insisto no pedido para que o CRBio - 8º Região faça a contestação sobre a vaga de Professor de Biologia destinada no Edital nº 235 de 12 de dezembro de 2023, se restrinja para os candidatos que possuam Licenciatura Plena em Ciências Biológicas de acordo com o que preconiza o Art. 62 da LDB/96.

Por favor, acuse o recebimento dessa mensagem.

Aguardo retorno.

Atenciosamente,

Genivaldo Cruz Santos

Registro nº 27.221/08-D

No dia 20/05/2024 às 08h e 48min, recebi a informação do setor de fiscalização do CRBio-08 pelo e-mail: *professorgenivaldo@gmail.com* referente à contestação feita em 17/02/2024, com a seguinte mensagem, acompanhada dos documentos abaixo, respectivamente, o Parecer referente aos concursos dos Institutos Federais não limitarem as vagas a licenciados e o Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006:

Prezado Biól. Genivaldo Cruz Santos,

Encaminhamos, por ordem do Presidente do CRBio-08, o Parecer da Comissão de Formação e Aperfeiçoamento Profissional – CFAP, ratificando a informação passada anteriormente.

Segue abaixo, a relação dos editais do IFBAIANO objetos de notificação deste Conselho:

- *Edital 14/2017 – Processo Seletivo Simplificado para a contratação de Professor Substituto. A Vaga para professor de Meio Ambiente exclui o formado em Biologia. Habilitação: Bacharelado em Engenharia Ambiental, ou Bacharelado em Engenharia Sanitária, ou Bacharelado em Engenharia Agrícola e Ambiental, ou Tecnólogo em Gestão Ambiental. O CRBio-08 notificou administrativamente o Instituto, sendo assim acatada a notificação.*
- *Edital nº 64/2019 - Processo Seletivo Simplificado – bacharel em biologia (Edital não retificado).*
- *Edital 235/2023 – Concurso Público, Vaga para professor de Meio Ambiente excluindo o formado em Biologia. O CRBio-08 notificou administrativamente o Instituto, em seguida fez representação junto ao MPU e TCU. Edital retificado.*

Aproveitamos para enviar a V.Sa. o Decreto Federal nº 5773/2006 que regulamenta em seu art. Art. 69 que O exercício de atividade docente na educação superior não se sujeita à inscrição do professor em órgão de regulamentação profissional.

Atenciosamente,
CRBio08



Conselho Federal de Biologia
CONSELHO REGIONAL DE BIOLOGIA - 8ª REGIÃO BA, SE,
AL.

Parecer referente aos concursos dos Institutos Federais não limitarem as vagas a licenciados.

A CFAP do CRBio-08 recebeu encaminhamento, por ordem do Presidente do CRBio-08 Biól. César Roberto Góes Carqueija, para emissão de parecer referente aos concursos dos Institutos Federais (neste caso, IFBAIANO) não limitarem as vagas a licenciados.

Nossa análise se alicerça nos instrumentos legais relacionados abaixo:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996, estabelece que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Com base no exposto, entende-se que para atender o disposto no artigo, que os Institutos Federais deveriam exigir em seus editais de concurso a formação em nível superior em curso de licenciatura plena. Isto somando-se ao Art. 7º, da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que dispõe quais são objetivos dos Institutos Federais:

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;

(...)

Contudo os objetivos dos Institutos Federais (Art. 7º da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008) não se restringem ao inciso supracitado e os apresentaremos conforme segue:

(...)

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 a comunidade;





Conselho Federal de Biologia
CONSELHO REGIONAL DE BIOLOGIA - 8ª REGIÃO
 BA, SE, AL.

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.

Resta-nos claro, com base nos objetivos explicitados acima, que além da finalidade precípua de ministrar educação profissional técnica de nível médio, contempla: realizar pesquisas aplicadas, (inciso III), desenvolver atividades de extensão (inciso IV) e ministrar cursos em nível superior (inciso VI), o que expande a atuação antes restrita às licenciaturas plenas. Ante o exposto, concluímos que tanto bacharéis quanto licenciados em Ciências Biológicas estão aptos a atuar como docentes em Institutos Federais.

Entretanto, ressaltamos que a docência para Educação Básica deverá ser exercida pelo Licenciado em Ciências Biológicas ou afins, conforme preconizado na Resolução CNE 02 de 20 de dezembro de 2019.

S.M.J.



Este é o Parecer



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 5.773, DE 9 DE MAIO DE 2006.

Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 9º, incisos VI, VIII e IX, e 46, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999, e na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, e,

DECRETA:

CAPÍTULO I

DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SISTEMA FEDERAL DE ENSINO

Art. 1º Este Decreto dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

§ 1º A regulação será realizada por meio de atos administrativos autorizativos do funcionamento de instituições de educação superior e de cursos de graduação e sequenciais.

§ 2º A supervisão será realizada a fim de zelar pela conformidade da oferta de educação superior no sistema federal de ensino com a legislação aplicável.

§ 3º A avaliação realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES constituirá referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade.

Art. 2º O sistema federal de ensino superior compreende as instituições federais de educação superior, as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação superior.

Art. 3º As competências para as funções de regulação, supervisão e avaliação serão exercidas pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, na forma deste Decreto.

Parágrafo único. As competências previstas neste Decreto serão exercidas sem prejuízo daquelas previstas na estrutura regimental do Ministério da Educação e do INEP, bem como nas demais normas aplicáveis.

(...)

Art. 77. Os arts. 1º e 17 do Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004, passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 1º.....
.....

§ 1º Os CEFET são instituições de ensino superior pluricurriculares, especializados na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica.

.....” (NR)

“Art.17.....
.....

§ 4º Os CEFET poderão usufruir de outras atribuições da autonomia universitária, devidamente definidas no ato de seu credenciamento, nos termos do § 2º do art. 54 da Lei nº 9.394, de 1996.

§ 5º A autonomia de que trata o § 4º deverá observar os limites definidos no plano de desenvolvimento institucional, aprovado quando do seu credenciamento e reconhecimento.” (NR)

Art. 78. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 79. Revogam-se os Decretos nº s 1.845, de 28 de março de 1996, 3.860, de 9 de julho de 2001, 3.864, de 11 de julho de 2001, 3.908, de 4 de setembro de 2001, e 5.225, de 1º de outubro de 2004.

Brasília, 9 de maio de 2006; 185ª da Independência e 118ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.5.2006

Conselho Regional de Medicina Veterinária (CRMV/BA)

No dia 24/05/2024 às 11h e 17min, encaminhei uma mensagem intitulada com o assunto “Pesquisa de Doutorado” e com um anexo (Carta de Apresentação de Pesquisa), solicitando informações ao CRMV/BA através do e-mail: crmimba@crmimba.org.br, com o seguinte conteúdo:

Aos cuidados do Presidente!
Boa tarde, Sr. Presidente, do CRMVBA!
Prezado Presidente,

Em conversa com a Assessora de Comunicação, relatei que estou fazendo uma pesquisa de doutoramento sobre o Exercício do Magistério no Ensino Médio Integrado na Educação Profissional e Tecnológica do IF Baiano.

Assim, solicito por gentileza, a ajuda deste inestimável órgão de classe para responder as perguntas abaixo:

Levando em consideração com o que preconiza o Art. 62 da LDB: "A formação de docentes para atuar na **educação básica** far-se-á em **nível superior, em curso de licenciatura plena**, [...]", além desse dispositivo legal existe o Inciso XIII, do Art. 5º da CF/88: "[...] é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais **que a lei estabelecer** [...]".

Sendo assim, para ajudar no levantamento de dados para a minha tese em andamento, solicito as seguintes informações:

1. Existe alguma base legal do CRMVBA que respalde o exercício do magistério de um médico veterinário para que ele possa lecionar na educação básica (**ensino médio profissionalizante**)?
2. Existe alguma denúncia sobre o exercício do magistério na educação básica (**ensino médio profissionalizante**) praticado por médicos veterinários vinculados ao CRMVBA, em tramitação ou que já tramitou em algum outro momento?
3. O CRMVBA considera o exercício do magistério na educação básica (**ensino médio profissionalizante**) exercida por médicos veterinários, uma prática laboral condizente com as normas legais para o exercício da medicina? Por quê?
4. Qual o entendimento legal do CRMVBA sobre a presença de bacharéis em medicina veterinária, exercendo o cargo de **Professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT)** no IF Baiano?

Gostaria de pedir, caso seja possível, brevidade nas respostas às perguntas acima. Agradeço antecipadamente a atenção e a colaboração do CRMV BA na pessoa do seu presidente.

Atenciosamente,

Prof. Genivaldo Cruz Santos

No dia 18/06/2024 às 10h e 52min, em resposta às indagações feitas no dia 24/05/2024, o CRMV/BA enviou para o e-mail: *professorgenivaldo@gmail.com* as seguintes respostas:

Prezado Senhor Genivaldo Cruz, bom dia!

Por solicitação do Senhor Presidente, seguem às respostas às suas questões.

Atenciosamente,

CRMV/BA

Levando em consideração com o que preconiza o Art. 62 da LDB: "A formação de docentes para atuar na **educação básica** far-se-á em **nível superior, em curso de licenciatura plena**, [...]", além desse dispositivo legal existe o Inciso XIII, do Art. 5º da CF/88: "[...] é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais **que a lei estabelecer** [...]".

Sendo assim, para ajudar no levantamento de dados para a minha tese em andamento, solicito as seguintes informações:

1. Existe alguma base legal do CRMVBA que respalde o exercício do magistério de um médico veterinário para que ele possa lecionar na educação básica (**ensino médio profissionalizante**)?

R- *Em nível do sistema CFMV/CRMVs não existem legislação sobre o assunto relacionado ao nível básico.*

2. Existe alguma denúncia sobre o exercício do magistério na educação básica (**ensino médio profissionalizante**) praticado por médicos veterinários vinculados ao CRMVBA, em tramitação ou que já tramitou em algum outro momento?


R- *Não existe.*

3. O CRMVBA considera o exercício do magistério na educação básica (**ensino médio profissionalizante**) exercida por médicos veterinários, uma prática laboral condizente com as normas legais para o exercício da medicina? Por quê?

R- Consideramos que pode lecionar no ensino básico, desde que seja uma área de domínio do profissional e que não conflite com legislação de outras profissões e do MEC.

4. Qual o entendimento legal do CRMVBA sobre a presença de bacharéis em medicina veterinária, exercendo o cargo de **Professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT)** no IF Baiano?

R - Não vimos problema se for na área de atuação do médico veterinário, e desde que não conflite com legislação de outras profissões e do MEC.

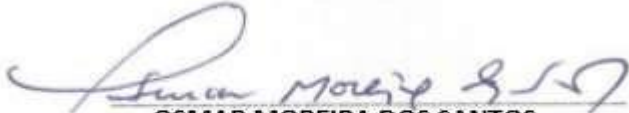
<p>UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA <small>Autorização Decreto nº 9237/86. DOU 1807/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95</small> PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CRÍTICA CULTURAL DEPARTAMENTO DE LETRAS, LINGUÍSTICA E ARTES - DLLARTES</p>	
---	--

Ilmo(a). Sr(a).

Apresento a V. S.^a o doutorando Genivaldo Cruz Santos, regularmente matriculado sob nº 572110024 no Curso de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. O referido discente está em fase de realização de suas atividades acadêmicas de pesquisa do trabalho intitulado “Exercício do Magistério e Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica no IF Baiano a partir da Lei nº 11.892 de 28 de dezembro de 2008”, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Rita Santiago.

Certos de contar com sua relevante contribuição, agradecemos o apoio.

Atenciosamente,


OSMAR MOREIRA DOS SANTOS
COORDENADOR PRÓ-TEMPORE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CRÍTICA CULTURAL
PORTARIA Nº 626/2021
MATRÍCULA 74002370-2

Rodovia Alagoinhas/Salvador – BR 110 – Km 03 – Alagoinhas – Bahia CEP: 48.040-210 Fone:
(75)3422-1139/2102 - Ramal 1127 - FAX: (75) 3422-1536 / 4677 www.poscritica.uneb.br

Conselho Regional Engenharia e Agronomia da Bahia (CREA-BA)

No dia 08/05/2024 às 11h e 59min através do e-mail: SITAC<noreply+creaba@sitac.com.br> foi enviado uma senha de acesso aos serviços online do CREA BA para o e-mail: professorgenivaldo@gmail.com, com o assunto intitulado “[CREA-BA] SITAC – Senha de Acesso” acompanhada da seguinte mensagem:

*CREA-BA
Conselho Regional de Engenharia e Agronomia da Bahia
Caro(a) GENIVALDO CRUZ SANTOS,
É com grande satisfação que estamos lhe enviando a senha de acesso aos nossos serviços online. A sua senha pessoal é: 7baw0xzzyy
Acesse o sistema através do endereço <https://servicos-crea-ba.sitac.com.br> e informe os dados solicitados. Sempre observe se os seus dados cadastrais estão consistentes e completos. Caso encontre informações vazias ou inconsistentes, principalmente as relacionadas a endereço postal, email e telefone, favor utilizar a opção “Ferramentas->Alterar Dados Pessoais”, que permitirá complementar ou atualizar os seus dados. Atenciosamente,
SUPORTE SITAC*

No dia 09/05/2024 pela manhã, fiz uma visita ao CREA-BA/Inspetoria Alagoinhas para coletar algumas informações sobre como funcionava a atuação do órgão quanto à fiscalização do exercício da profissão de engenheiros(as) e agrônomos(as) e como operava o Sistema de Informações Técnicas e Administrativas do CREA-BA. Neste mesmo dia às 14h e 34min fora enviado do e-mail: SITAC<noreply+creaba@sitac.com.br> para o e-mail: professorgenivaldo@gmail.com, com o assunto intitulado “CREA-BA - Cadastro de Protocolo n° 27879/2024”, seguido da seguinte mensagem:

*CREA-BA
Conselho Regional de Engenharia e Agronomia da Bahia
Caro(a) GENIVALDO CRUZ SANTOS,
Ao setor ASTEC - ASSESSORIA TÉCNICA
O seguinte protocolo aguarda recebimento no SITAC:
Tramitado por: **adapt**
Número/Ano: **27879/2024**
Setor Origem: **AMBIENTE PROFISSIONAL-EMPRESA**
Setor Destino: **ASTEC - ASSESSORIA TÉCNICA**
Descrição: **Boa tarde, Técnicos da ASTEC! Levando em consideração com o que preconiza o Art. 62 da LDB: "A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, [...]", além desse dispositivo legal existe o Inciso XIII, do Art. 5º da CF/88: "[...] é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer [...]"'. Sendo assim, para ajudar no levantamento de dados para a minha tese em andamento, solicito as seguintes informações: 1. Existe alguma base legal do Crea para que um engenheiro ou um agrônomo possam lecionar na educação básica (ensino médio)? 2. Existe alguma denúncia sobre o exercício do magistério na educação básica (ensino médio) por***

engenheiros e/ou agrônomos vinculados ao Crea-BA? em tramitação ou que já tramitou em algum outro momento? 3. O Crea-Ba considera o exercício do magistério na educação básica (ensino médio) uma prática laboral condizente com as normas legais desse órgão de classe? Por quê? Gostaria de pedir, caso seja possível, brevidade nas respostas as perguntas acima. Agradeço antecipadamente a atenção e a colaboração do setor técnico ASTEC. Atenciosamente, Prof. Genivaldo Cruz Santos (75) 999713250 professorgenivaldo@gmail.com

Data do Passo: 09/05/2024

Descrição do Despacho:

Usuário de Destino:

ATENÇÃO:

Para acompanhar o atendimento desse protocolo acesse:

<https://servicos-crea-ba.sitac.com.br>

Caso não possua a senha, clique no botão "Não tenho acesso!", preencha os dados e receba no seu e-mail a senha. De posse da senha faça login e consulte seu protocolo. Atenciosamente,

Sistema de Informações Técnicas e Administrativas do CREA-BA.

No dia 06/06/2024 às 15h e 30min através do e-mail: SITAC<noreply+creaba@sitac.com.br foi enviada uma mensagem para o e-mail: professorgenivaldo@gmail.com, com o assunto intitulado “[CREA-BA] SITAC - Despacho de Protocolo”, acompanhada da seguinte mensagem:

CREA-BA

Conselho Regional de Engenharia e Agronomia da Bahia

Caro(a) GENIVALDO CRUZ SANTOS,

Um novo despacho foi efetuado para o seu Protocolo: 27879 / 2024.

DESPACHO: *Prezado Professor, em resposta à consulta formulada por V.Sa., vimos informar o que segue: A atividade de ensino encontra-se regularmente prevista para Engenheiros e Agrônomos, conforme termos do Art. 7º da Lei nº 5.194/66, cabendo os demais requisitos, para efeito de atuação dos referidos profissionais como docente de cursos de nível médio, ser avaliados pelos demais órgãos oficiais de educação; Não temos, no momento, informações referentes à denúncia do exercício do magistério na educação básica (ensino médio) por Engenheiros e/ou Agrônomos vinculados a este Crea-BA; Finalmente, entendemos, salvo superior avaliação, que a prerrogativa legal da atividade de ensino assegurada aos Engenheiros e Agrônomos possibilita ao mesmos o exercício regular da docência, observadas as demais exigências inerentes aos órgãos oficiais de educação.*

Atenciosamente,

SUPORTE SITAC

Conselho Regional de Medicina do Estado da Bahia (CREMEB)

No dia 15/05/2024 pela manhã fiz contato via telefone (71 3339-2800) com a secretária de gabinete do Presidente do CREMEB, para solicitar informações acerca do funcionamento do órgão de classe quanto à fiscalização do exercício da profissão de médico(a) e orientações sobre o encaminhamento das perguntas da pesquisa de doutorado direcionadas ao CREMEB.

No dia 20/05/2024 às 18h e 23min, encaminhei do e-mail: *professorgenivaldo@gmail.com*, uma mensagem intitulada com o assunto “Pesquisa de Doutorado” e com um anexo (Carta de Apresentação de Pesquisa), solicitando informações ao CREMEB pelo e-mail: *crmvba@crmvba.org.br*, acompanhada da seguinte mensagem:

Aos cuidados do Presidente!

Boa tarde, Sr. Presidente, do Creneb!

Prezado Presidente, em conversa com a Secretaria do Creneb, relatei que estou fazendo uma pesquisa de doutoramento sobre o Exercício do Magistério no Ensino Médio Integrado na Educação Profissional e Tecnológica do IF Baiano.

Assim, solicito por gentileza, a ajuda deste inestimável órgão de classe para responder as perguntas abaixo: Levando em consideração com o que preconiza o Art. 62 da LDB: "A formação de docentes para atuar na **educação básica** far-se-á em **nível superior, em curso de licenciatura plena**, [...]", além desse dispositivo legal existe o Inciso XIII, do Art. 5º da CF/88: "[...] é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais **que a lei estabelecer** [...]".

Sendo assim, para ajudar no levantamento de dados para a minha tese em andamento, solicito as seguintes informações:

1. Existe alguma base legal do Creneb que respalde o exercício do magistério de um médico para que ele possa lecionar na educação básica (**ensino médio profissionalizante**)?
2. Existe alguma denúncia sobre o exercício do magistério na educação básica (**ensino médio profissionalizante**) praticado por médicos vinculados ao Creneb, em tramitação ou que já tramitou em algum outro momento?
3. O Creneb considera o exercício do magistério na educação básica (**ensino médio profissionalizante**) exercida por médicos, uma prática laboral condizente com as normas legais para o exercício da medicina? Por quê?
4. Qual o entendimento legal do Creneb sobre a presença de bacharéis em medicina, exercendo o cargo de **Professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT)** no IF Baiano?

Gostaria de pedir, caso seja possível, brevidade nas respostas às perguntas acima.

Agradeço antecipadamente a atenção e a colaboração do Creneb na pessoa do seu presidente, o Sr.º Otávio Marambaia.

Atenciosamente,

Prof. Genivaldo Cruz Santos

Como o CREMEB não respondeu a mensagem acima, abrir um chamado no site: <https://www.cremeb.org.br/index.php/contato-fiscalizacao/> solicitando as mesmas informações que foram encaminhadas no dia 20/05/2024, sendo enviada no dia 19/06/2024 às 10h e 54min as seguintes mensagens, uma com o assunto intitulado “[GLPI#0005129] Novo chamado/Enc: Portal Fale Conosco - Fiscalização” através do e-mail: CREMEB<*chamados@creneb.org.br*> e a outra com o assunto “Enc: Portal Fale Conosco - Fiscalização” através do e-mail: *fiscalizacao@creneb.org.br*, enviada para o e-mail: *chamados@creneb.org.br* e com cópia para o e-mail: *professorgenivaldo@gmail.com*, respectivamente:

*Olá Sr(a) tudo bem?
Foi gerado um ticket para sua solicitação.
Em breve você receberá um retorno para o seu chamado.*

Descrição:

*Prezado,
Bom dia!
Sua correspondência foi encaminhada para conhecimento da Diretoria do CREMEB.
Atenciosamente,
DEFIC - Departamento de Fiscalização CREMEB
DETALHES DO TICKET:
Ticket ID: 0005129
Assunto: Enc: Portal Fale Conosco – Fiscalização*

*Prezado,
Bom dia!
Sua correspondência foi encaminhada para conhecimento da Diretoria do CREMEB.
Atenciosamente,
DEFIC - Departamento de Fiscalização CREMEB*

No dia 19/06/2024 às 11h e 07min através do e-mail: CREMEB<chamados@cremeb.org.br> foi enviada uma mensagem para o e-mail: professorgenivaldo@gmail.com, com o assunto intitulado “[GLPI #0005129] Chamado solucionado | Enc: Portal Fale Conosco – Fiscalização”, acompanhada do seguinte conteúdo:

SUPORTE/CHAMADO SOLUCIONADO

*Olá, Sr(a), tudo bem?
O **DETIN** solucionou seu chamado.
Caso a resolução não tenha sido satisfatória, basta responder a este e-mail.
Ou responda através do link:
Solução: Por gentileza, reenvie o chamado com o email pessoal corporativo.
DETALHES DO TICKET:
Ticket ID: 0005129
Assunto: Enc: Portal Fale Conosco – Fiscalização
Técnico(a): Fernanda Santos de Jesus
Prioridade: Média
Status: Solucionado
SLA: Média*

Conselho Regional de Educação Física da 13ª Região (CREF13/BA)

No dia 18/06/2024 pela tarde foi encaminhado através do site: <https://www.cref13.org.br/cref13/ouvidoria/> do CREF13/BA na página da Ouvidoria do órgão uma mensagem após preenchimento de um formulário com o seguinte conteúdo:

*Bom dia!
Prezados,
Estou fazendo uma pesquisa de doutoramento sobre o Exercício do Magistério no Ensino Médio Integrado na Educação Profissional e Tecnológica do IF Baiano. Assim, solicito por gentileza, a ajuda deste inestimável órgão de classe para*

responder as perguntas abaixo: Levando em consideração com o que preconiza o Art. 62 da LDB: "A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, [...]", além desse dispositivo legal existe o Inciso XIII, do Art. 5º da CF/88: "[...] é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer [...]". Sendo assim, para ajudar no levantamento de dados para a minha tese em andamento, solicito as seguintes informações: 1. Existe alguma base legal do CREF13/BA que respalde o exercício do magistério de um educador físico não licenciado (bacharel) para que ele possa lecionar na educação básica (ensino médio profissionalizante)? 2. Existe alguma denúncia sobre o exercício do magistério na educação básica (ensino médio profissionalizante) praticado por educadores físicos não licenciado (bacharéis) vinculados ao CREF13/BA, em tramitação ou que já tramitou em algum outro momento? 3. O CREF13/BA considera o exercício do magistério na educação básica (ensino médio profissionalizante) exercida por educadores físicos não licenciado (bacharéis), uma prática laboral condizente com as normas legais para o exercício dessa profissão? Por quê? 4. Qual o entendimento legal do CREF13/BA sobre a presença de educadores físicos não licenciado (bacharéis), exercendo o cargo de Professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) no IF Baiano? Gostaria de pedir, caso seja possível, brevidade nas respostas às perguntas acima. Agradeço antecipadamente a atenção e a colaboração do CREF13/BA para a coleta de dados para esta pesquisa.

Atenciosamente,
Prof. Genivaldo Cruz Santos

Até a presente data não houve retorno do CREF13/BA às nossas indagações.

Associação dos Professores Licenciados do Brasil – Seção da Bahia (APLB-BA)

No dia 15/05/2024, foi encaminhado uma mensagem para os seguintes destinos: a conta de WhatsApp (71 9962-6598) do Diretor Geral da APLB-BA, neste mesmo dia às 14h e 47min para o e-mail: *juridicoaplb2020@gmail.com* a partir do e-mail: *professorgenivaldo@gmail.com* e no dia 20/05/2024 para a conta de WhatsApp (71 8232 2271) da Diretora de Assessoria Jurídica da APLB-BA, com o assunto intitulado “PERGUNTAS DA TESE DE DOUTORADO GENIVALDO” da seguinte mensagem:

Boa tarde!

Aos cuidados da Secretária!

Sou o Prof.º Genivaldo, estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural.

Estou fazendo uma pesquisa de doutoramento sobre o Exercício do Magistério no Ensino Médio Integrado na Educação Profissional e Tecnológica do IF Baiano, mas que também tem repercussão no Ensino Médio da Educação Estadual.

Assim, solicito a sua ajuda para coletar as informações abaixo:

Levando em consideração o que preconiza o Art. 62 da LDB: "A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, [...]", além desse dispositivo legal existe o Inciso XIII, do Art. 5º da CF/88: "[...] é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que *a lei estabelecer* [...]".

Sendo assim, para ajudar no levantamento de dados para a minha tese em andamento, solicito por gentileza as seguintes informações:

1. A APLB-BA já entrou com algum recurso contra algum Edital de concurso para provimento de vagas para professor do ensino médio do Estado da Bahia para questionar o ingresso de candidatos bacharéis aprovados na carreira? Por quê?

2. Existe alguma denúncia sobre o exercício do magistério na educação básica (ensino médio) da rede pública do Estado Bahia exercido por bacharéis, o que contraria o Art. 62 da LDB?

3. Qual o entendimento legal da APLB-BA sobre a presença de bacharéis exercendo o cargo de professor na Educação Básica (ensino médio) na rede pública do Estado da Bahia?

Gratidão, peço brevidade na resposta as perguntas apresentadas devido aos prazos determinados pelo curso de Pós-Graduação.

Forte e fraterno abraço!

Atenciosamente,

Prof. Genivaldo.

No dia 06/06/2024 às 14h e 24min pela conta de WhatsApp (71 8232-2271) da Diretora de Assessoria Jurídica da APLB-BA foi encaminhado a seguinte mensagem:

1- Não. Até pq os concursos têm se baseado nas legislações.

2 e 3- Não. A APLB defende que a lei seja cumprida e que a carreira seja para os que tem licenciatura.

Na construção do Estatuto do Magistério ficou acordado que deveria ser oportunizado a formação em licenciatura plena para os que tinha apenas o magistério e para os que não tinham licenciatura para que pudessem ingressar na carreira.

Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica – Seção Bahia (SINASEFE-BA)

No dia 10/05/2024 às 19h e 28min pela conta de WhatsApp (71 9690-9118) da Assessoria Jurídica do SINASEFE-BA foi encaminhado a seguinte mensagem:

Boa noite!

Levando em consideração o que preconiza o Art. 62 da LDB: "A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, [...]", além desse dispositivo legal existe o Inciso XIII, do Art. 5º da CF/88: "[...] é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer [...]".

Sendo assim, para ajudar no levantamento de dados para a minha tese em andamento, solicito por gentileza as seguintes informações:

1. O SINASEFE já entrou com algum recurso contra algum edital de concurso do IF Bahia para questionar o ingresso de candidatos bacharéis aprovados na carreira EBTT? Por quê?

2. Existe alguma denúncia sobre o exercício do magistério na educação básica (ensino médio integrado) do IF Bahia exercido por bacharéis, o que contraria o Art. 62 da LDB?

3. Qual o entendimento legal do SINASEFE sobre a presença de bacharéis exercendo o cargo de EBTT no IF Bahia?

Gratidão, peço brevidade na resposta devido os prazos determinados pelo curso de Pós-Graduação.

Atenciosamente,

Genivaldo Cruz Santos

No dia 22/05/2024 pela manhã conversei com a Assessora Jurídica na sede do SINASEFE-BA no Barbalho sobre as perguntas que foram na conta do WhatsApp (71 9690 9118) da Assessoria Jurídica do sindicato, respondendo da seguinte forma:

1. O SINASEFE já entrou com algum recurso contra algum edital de concurso do IF Bahia para questionar o ingresso de candidatos bacharéis aprovados na carreira EBTT? Por quê? *Não. Porque nunca teve essa demanda sindical.*
2. Existe alguma denúncia sobre o exercício do magistério na educação básica (ensino médio integrado) do IF Bahia exercido por bacharéis, o que contraria o Art. 62 da LDB?
Não.
3. Qual o entendimento legal do SINASEFE sobre a presença de bacharéis exercendo o cargo de EBTT no IF Bahia?
Em tese os bacharéis não licenciados não deveriam atuar na EBTT.

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)

No dia 20/06/2024 09h e 30min foi encaminhado para o e-mail: **CNTE Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação**<cnte@cnte.org.br> a partir do e-mail: *professorgenivaldo@gmail.com* com o assunto intitulado “PERGUNTAS DA TESE DE DOUTORADO” a seguinte mensagem:

Bom dia!
Prezado Presidente,
Sou o Prof.º Genivaldo, estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural.
Estou fazendo uma pesquisa de doutoramento sobre o Exercício do Magistério no Ensino Médio Integrado na Educação Profissional e Tecnológica do IF Baiano, mas que também tem repercussão no Ensino Médio da Educação Estadual.
Assim, solicito a sua ajuda para coletar as informações abaixo:
Levando em consideração o que preconiza o Art. 62 da LDB: "A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, [...]", além desse dispositivo legal existe o Inciso XIII, do Art. 5º da CF/88: "[...] é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer [...]".
Sendo assim, para ajudar no levantamento de dados para a minha tese em andamento, solicito por gentileza as seguintes informações:

1. A CNTE já entrou com algum recurso contra algum Edital de concurso para provimento de vagas para professor EBTT nos Institutos Federais para questionar o ingresso de candidatos bacharéis não licenciados aprovados na carreira? Por quê?
2. Existe alguma denúncia manifestada pelo CNTE sobre o exercício do magistério na EBTT nos Institutos Federais exercido por bacharéis não licenciados, o que contraria o Art. 62 da LDB?
3. Qual o entendimento legal da CNTE sobre a presença de bacharéis não licenciados exercendo o cargo de professor na EBTT nos Institutos Federais?

Gratidão, peço brevidade na resposta às perguntas apresentadas devido aos prazos determinados pelo curso de Pós-Graduação.
Forte e fraterno abraço!
Atenciosamente,
Genivaldo Cruz Santos

Supremo Tribunal Federal (STF)

No dia 25/06/2024 16h e 34min foi encaminhado uma manifestação para a Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação da CGU através do site: <https://falabr.cgu.gov.br/web/manifestacao/criar?tipo=5&ouvidoria=3746&step=2> que enviou a seguinte mensagem para o e-mail: professorgenivaldo@gmail.com com o assunto intitulado “[Fala.BR] Manifestação 03746.2024.022921-29 Registrada”:

*Prezado(a) Sr(a) GENIVALDO CRUZ SANTOS,
Sua manifestação foi registrada no Fala.BR com sucesso, conforme as informações abaixo. Para acompanhar o andamento da sua manifestação, acesse o sistema e utilize a opção “Ouvidoria/Minhas Manifestações”.*

Dados da manifestação:

Protocolo: 03746.2024.022921-29

Órgão ou Entidade: Supremo Tribunal Federal – STF

Cidadão: GENIVALDO CRUZ SANTOS

Tipo de Manifestação: Solicitação

Prazo para Atendimento: 25/07/2024

Descrição da Manifestação:

Boa tarde! Sou o Prof.º Genivaldo, estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural.

Estou fazendo uma pesquisa de doutoramento sobre o Exercício do Magistério no Ensino Médio Integrado na Educação Profissional e Tecnológica do IF Baiano.

Assim, solicito a sua ajuda para coletar as informações abaixo:

Levando em consideração o que preconiza o Art. 62 da LDB: "A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, [...]", além desse dispositivo legal existe o Inciso XIII, do Art. 5º da CF/88: "[...] é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer [...]".

Solicito por gentileza as seguintes informações para ajudar no levantamento de dados para a minha tese em andamento:

1. O STF já cancelou algum Edital de concurso para provimento de vagas para professor Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) nos Institutos Federais para questionar o ingresso de candidatos bacharéis não licenciados aprovados na carreira? Por quê?

2. Existe alguma denúncia sobre o exercício do magistério na EBTT nos Institutos Federais praticado por médicos, médicos veterinários, engenheiros, agrônomos, biólogos ou qualquer outro bacharel não licenciado em tramitação ou que já tramitou no STF?

3. O STF considera o exercício do magistério na EBTT exercida por bacharéis, nos Institutos Federais uma prática laboral condizente com as normas legais das leis que tratam sobre a educação no nosso país? Por quê?

4. Qual o entendimento legal do STF sobre a presença de bacharéis não licenciados, exercendo o cargo de Professor da EBTT nos Institutos Federais? Considera essa situação um caso típico de exercício ilegal do magistério? Por quê?

Peço brevidade na resposta às perguntas apresentadas devido aos prazos determinados pelo curso de Pós-Graduação em Crítica Cultural.

Atenciosamente,

Genivaldo Cruz Santos

Aluno regular do Pós-Crítica

Agradecemos a sua participação.

Ministério da Educação (MEC)

No dia 25/06/2024 23h e 05min foi encaminhado uma manifestação para a Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação da CGU através do site: <https://falabr.cgu.gov.br/web/manifestação/criar?tipo=8&step=2> com o seguinte conteúdo:

Boa tarde!

Sou o Prof.º Genivaldo, estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural.

Estou fazendo uma pesquisa de doutoramento sobre o Exercício do Magistério no Ensino Médio Integrado na Educação Profissional e Tecnológica do IF Baiano.

Assim, solicito a sua ajuda para coletar as informações abaixo: Levando em consideração o que preconiza o Art. 62 da LDB: "A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, [...]", além desse dispositivo legal existe o Inciso XIII, do Art. 5º da CF/88: "[...] é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer [...]".

Solicito por gentileza as seguintes informações para ajudar no levantamento de dados para a minha tese em andamento:

1. O MEC já cancelou algum Edital de concurso para provimento de vagas para professor Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) nos Institutos Federais para questionar o ingresso de candidatos bacharéis não licenciados aprovados na carreira? Por quê? 2. Existe alguma denúncia sobre o exercício do magistério na EBTT nos Institutos Federais praticado por médicos, médicos veterinários, engenheiros, agrônomos, biólogos ou qualquer outro bacharel não licenciado em tramitação ou que já tramitou no MEC?

3. O MEC considera o exercício do magistério na EBTT exercida por bacharéis, nos Institutos Federais uma prática laboral condizente com as normas legais das leis que tratam sobre a educação no nosso país? Por quê?

4. Qual o entendimento legal do MEC sobre a presença de bacharéis não licenciados, exercendo o cargo de Professor da EBTT nos Institutos Federais? Considera essa situação um caso típico de exercício ilegal do magistério? Por quê?

Peço brevidade na resposta às perguntas apresentadas devido aos prazos determinados pelo curso de Pós-Graduação em Crítica Cultural.

Atenciosamente,

Genivaldo Cruz Santos

Aluno regular do Pós-Crítica

Em resposta a minha manifestação foi encaminhada para o e-mail: professorgenivaldo@gmail.com a seguinte mensagem com o assunto intitulado “[Fala.BR] Manifestação 23546.060646/2024-60 Registrada”:

Prezado(a) Senhor(a),

Seu pedido de acesso à informação foi processado com sucesso e recebeu o número de protocolo 23546.060646/2024-60.

Para obter detalhes do pedido de informação, clique no número do protocolo informado, poderão ser exigidos usuário e senha para acessar o sistema.

O seu pedido de informação deverá ser processado no prazo de 20 (vinte) dias, conforme estabelecido no art. 11, § 1º, da Lei nº 12.527/2011, podendo esse prazo ser prorrogado por mais 10 (dez) dias, mediante justificativa expressa, conforme dispõe o art. 11, § 2º, da referida Lei.

A situação do seu pedido poderá ser verificada, sempre que desejar, por meio da opção "Acesso à Informação/Meus Pedidos e Recursos", no menu do sistema.

Na hipótese de omissão de resposta ao seu pedido, o(a) senhor(a) poderá apresentar reclamação.

Atenção: *o prazo para apresentar reclamação é de 10 (dez) e se inicia 30 (trinta) dias após o registro do seu pedido. O botão "Reclamar" ficará disponível no sistema apenas nesse período.*

Uma vez respondido o pedido, é possível interpor recurso, também no prazo de 10 (dez) dias, contados da data em que o pedido foi respondido, conforme previsto no artigo 15 da Lei citada.

Visite o site <https://www.gov.br/acessoainformacao/pt-br> para informações.

Agradecemos a sua participação!

Conselho Nacional de Educação (CNE)

No dia 27/06/2024 09h e 41min foi encaminhado para o e-mail: cnese@mec.gov.br a partir do e-mail: professorgenivaldo@gmail.com com o assunto intitulado “PESQUISA DE DUTORADO SOBRE EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO” a seguinte mensagem:

Bom dia, Chefe de Gabinete!

Sou o Prof.º Genivaldo, estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia.

Estou fazendo uma pesquisa de doutoramento sobre o Exercício do Magistério no Ensino Médio Integrado na Educação Profissional e Tecnológica do IF Baiano.

Assim, solicito a ajuda desse estimado Conselho para coletar as informações abaixo:

Levando em consideração o que preconiza o Art. 62 da LDB: "A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, [...]", além desse dispositivo legal existe o Inciso XIII, do Art. 5º da CF/88: "[...] é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer [...]". Solicito por gentileza as seguintes informações para ajudar no levantamento de dados para a minha tese em andamento:

1. O CNE já recomendou o cancelamento de algum Edital de concurso para provimento de vagas para professor Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) nos Institutos Federais questionando o ingresso de candidatos bacharéis não licenciados aprovados na carreira? Por quê?
2. Existe alguma denúncia sobre o exercício do magistério na EBTT nos Institutos Federais praticado por médicos, médicos veterinários, engenheiros, agrônomos, biólogos ou qualquer outro bacharel não licenciado em tramitação ou que já tramitou em alguma instância da Justiça brasileira que é de conhecimento do CNE?
3. O CNE considera o exercício do magistério na EBTT exercida por bacharéis não licenciados nos Institutos Federais uma prática laboral condizente com as normas legais das leis que tratam sobre o exercício do magistério em nosso país? Por quê?
4. Qual o entendimento legal do CNE sobre a presença de bacharéis não licenciados, exercendo o cargo de Professor da EBTT nos Institutos Federais? Considera essa situação um caso típico de exercício ilegal do magistério? Por quê?

Peço brevidade na resposta às perguntas apresentadas devido aos prazos determinados pelo Curso de Pós-Graduação em Crítica Cultural.

Atenciosamente,

Genivaldo Cruz Santos (Aluno regular do Pós-Crítica).

No dia 27/06/2024 às 15h e 07min em virtude da solicitação feita o e-mail: professorgenivaldo@gmail.com foi copiado em uma mensagem entre o e-mail: CneSe@mec.gov.br e o e-mail: cneprotocolo@mec.gov.br, com o seguinte conteúdo:

De: CNE SE <CneSe@mec.gov.br>
Enviada em: quinta-feira, 27 de junho de 2024 15:07
Para: CNE Protocolo <cneprotocolo@mec.gov.br>
Assunto: ENC: PESQUISA DE DOUTORADO SOBRE EXERCÍCIO DO
MAGISTÉRIO Prezadas,
Favor inserir no SEI.
Atenciosamente,
Lucas R. Terêncio Apoio Técnico Administrativo
MEC/CNE/SE
061 2022-7778
Conselho Nacional de Educação – CNE
SGAS, Av. L2 Sul, Quadra 607, Lote 50, Asa Sul - CEP 70200-670 - Brasília-DF

Nesse mesmo dia às 15h e 42min mais uma vez o e-mail: *professorgenivaldo@gmail.com* foi copiado em uma mensagem entre o e-mail: *cneprotocolo@mec.gov.br* e o e-mail: *CneSe@mec.gov.br*, com o seguinte conteúdo:

Prezado,
Demanda protocolada sob o número de processo nº 23001.000625/2024-42,
conforme solicitado.
Respeitosamente,
Conselho Nacional de Educação
AV. L2 Sul Quadra 607, sala 120
Cep: 70.200.670 Brasília/DF
É (61)2022-7745
alenicarvalho@mec.gov.br



Ministério da Educação
SGAS, Av. L2 Sul, Quadra 607, Lote 50 - Bairro Asa Sul, Brasília/DF, CEP 70200-670
Telefone: 2022-7734 - <http://www.mec.gov.br>

Ofício Nº 480/2024/CES/SAO/CNE/CNE-MEC

Brasília, na data da assinatura eletrônica.

Ao Senhor
GENIVALDO CRUZ SANTOS
professorgenivaldo@gmail.com

Assunto: Pesquisa de doutoramento sobre o Exercício do Magistério no Ensino Médio Integrado na Educação Profissional e Tecnológica do IF Baiano.

Prezado Senhor,

Recebemos, neste Conselho Nacional de Educação (CNE), documentação protocolada sob o SEI nº 23001.000456/2023-60, por meio da qual Vossa Senhoria, pra subsidiar seus estudos de doutorado, solicita esclarecimentos para as seguintes questões:

- 1. O CNE já recomendou o cancelamento de algum Edital de concurso para provimento de vagas para professor Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) nos Institutos Federais questionando o ingresso de candidatos bacharéis não licenciados aprovados na carreira? Por quê?*
- 2. Existe alguma denúncia sobre o exercício do magistério na EBTT nos Institutos Federais praticado por médicos, médicos veterinários, engenheiros, agrônomos, biólogos ou qualquer outro bacharel não licenciado em tramitação ou que já tramitou em alguma instância da Justiça brasileira que é de conhecimento do CNE?*
- 3. O CNE considera o exercício do magistério na EBTT exercida por bacharéis não licenciados nos Institutos Federais uma prática laboral condizente com as normas legais das leis que tratam sobre o exercício do magistério em nosso país? Por quê?*
- 4. Qual o entendimento legal do CNE sobre a presença de bacharéis não licenciados, exercendo o cargo de Professor da EBTT nos Institutos Federais? Considera essa situação um caso típico de exercício ilegal do magistério? Por quê?*

A respeito das questões temos a esclarecer o que se segue.

Preliminarmente, temos a informar que as competências típicas do Conselho Nacional de Educação - CNE estão elencadas na Lei nº 4.024/1961, com as alterações introduzidas pela Lei nº 9.131/1995, exaradas da seguinte forma:

...

Art. 7º O Conselho Nacional de Educação, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, terá atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional.

§ 1º Ao Conselho Nacional de Educação, além de outras atribuições que lhe forem conferidas por lei, compete:

- a) subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação;*
- b) manifestar-se sobre questões que abranjam mais de um nível ou modalidade de ensino;*
- c) assessorar o Ministério da Educação e do Desporto no diagnóstico dos problemas e deliberar sobre medidas para aperfeiçoar os sistemas de ensino, especialmente no que diz respeito à integração dos seus diferentes níveis e modalidades;*
- d) emitir parecer sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus conselheiros ou quando solicitado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto;*
- e) manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal;*

f) analisar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional, no que diz respeito à integração entre os diferentes níveis e modalidade de ensino;

g) elaborar o seu regimento, a ser aprovado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

...

Não obstante, em relação às atribuições da Câmara de Educação Superior, colegiado vinculado a este CNE, aduz a supramencionada Lei nº 9.131/1995:

...

Art. 9º As Câmaras emitirão pareceres e decidirão, privativa e autonomamente, os assuntos a elas pertinentes, cabendo, quando for o caso, recurso ao Conselho Pleno.

§ 2º São atribuições da Câmara de Educação Superior:

a) analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação da educação superior;

b) oferecer sugestões para a elaboração do Plano Nacional de Educação e acompanhar sua execução, no âmbito de sua atuação;

c) deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação;

d) deliberar sobre os relatórios encaminhados pelo Ministério da Educação e do Desporto sobre o reconhecimento de cursos e habilitações oferecidos por instituições de ensino superior, assim como sobre autorização prévia daqueles oferecidos por instituições não universitárias;

e) deliberar sobre a autorização, o credenciamento e o recredenciamento periódico de instituições de educação superior, inclusive de universidades, com base em relatórios e avaliações apresentados pelo Ministério da Educação e do Desporto;

f) deliberar sobre os estatutos das universidades e o regimento das demais instituições de educação superior que fazem parte do sistema federal de ensino;

g) deliberar sobre os relatórios para reconhecimento periódico de cursos de mestrado e doutorado, elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto, com base na avaliação dos cursos;

h) analisar questões relativas à aplicação da legislação referente à educação superior;

i) assessorar o Ministro de Estado da Educação e do Desporto nos assuntos relativos à educação superior.

§ 3º As atribuições constantes das alíneas d, e e f do parágrafo anterior poderão ser delegadas, em parte ou no todo, aos Estados e ao Distrito Federal.

§ 4º O recredenciamento a que se refere a alínea e do § 2º deste artigo poderá incluir determinação para a desativação de cursos e habilitações."

Feitas as considerações iniciais, esclarecemos que foge à competência desta Câmara manifestar-se a respeito de editais de concursos públicos. Cabe à instituição/órgão que promove o concurso/certame definir os critérios de admissão e seleção utilizados para prover cargos públicos, observando a legislação específica no caso das profissões regulamentadas por lei.

Com relação a casos de denúncias, é oportuno citar o que estabelece o Decreto nº 9.235/2017, de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de

regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino:

Art. 1º Este Decreto dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior - IES e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação lato sensu, nas modalidades presencial e a distância, no sistema federal de ensino.

§ 1º A regulação será realizada por meio de atos autorizativos de funcionamento de IES e de oferta de cursos superiores de graduação e de pós-graduação lato sensu no sistema federal de ensino, a fim de promover a igualdade de condições de acesso, de garantir o padrão de qualidade das instituições e dos cursos e de estimular o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.

§ 2º A supervisão será realizada por meio de ações preventivas ou corretivas, com vistas ao cumprimento das normas gerais da educação superior, a fim de zelar pela regularidade e pela qualidade da oferta dos cursos de graduação e de pós-graduação lato sensu e das IES que os ofertam.

Por importante, esclarecemos que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, são regidos pela Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dispondo que:

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;

II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;

III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;

IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II e III do caput deste artigo possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

[...]

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais. (Grifo nosso)

Dessa forma, tem-se que os Institutos Federais são equiparados às Universidades Federais e possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Entretanto, essa autonomia não os dispensam de observar e cumprir a legislação e as normas do ensino superior, bem como de submeter ao Ministério da Educação os requerimentos relativos aos processos regulatórios, de participar dos procedimentos avaliativos e responder aos procedimentos de supervisão previstos na legislação em vigor.

Bom dia!

Sou o Prof.º Genivaldo, estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural.

Estou fazendo uma pesquisa de doutoramento sobre o Exercício do Magistério no Ensino Médio Integrado na Educação Profissional e Tecnológica do IF Baiano.

Assim, solicito a sua ajuda para coletar as informações abaixo:

Levando em consideração o que preconiza o Art. 62 da LDB: "A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, [...]", além desse dispositivo legal existe o Inciso XIII, do Art. 5º da CF/88: "[...] é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer [...]".

Solicito por gentileza as seguintes informações para ajudar no levantamento de dados para a minha tese em andamento:

1. A OAB já protocolou o cancelamento de algum Edital de concurso para provimento de vagas para professor Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) nos Institutos Federais questionando o ingresso de candidatos bacharéis não licenciados aprovados na carreira? Por quê?
2. Existe alguma denúncia sobre o exercício do magistério na EBTT nos Institutos Federais praticado por médicos, médicos veterinários, engenheiros, agrônomos, biólogos ou qualquer outro bacharel não licenciado em tramitação ou que já tramitou em alguma instância da Justiça brasileira que é de conhecimento da OAB?
3. A OAB considera o exercício do magistério na EBTT exercida por bacharéis não licenciados nos Institutos Federais uma prática laboral condizente com as normas legais das leis que tratam sobre o exercício do magistério em nosso país? Por quê?
4. Qual o entendimento legal da OAB sobre a presença de bacharéis não licenciados, exercendo o cargo de Professor da EBTT nos Institutos Federais? Considera essa situação um caso típico de exercício ilegal do magistério? Por quê?

Peço brevidade na resposta às perguntas apresentadas devido aos prazos determinados pelo Curso de Pós-Graduação em Crítica Cultural.

Atenciosamente,

Genivaldo Cruz Santos

Aluno regular do Pós-Crítica

Em resposta a minha manifestação foi encaminhada para o e-mail: professorgenivaldo@gmail.com a seguinte mensagem com o assunto intitulado “Fale conosco nº CF015082/2024 - Posicionamento da OAB”:

*Agradecemos sua participação e em breve retornaremos. Para acompanhar a sua manifestação, acesse o endereço <http://www.oab.org.br/ouvidoria/acompanhe?PHuB0ciT%2FZ8XhP%2BSvLS8zA%3D%3D> informando o seu CPF / CNPJ e o nº de protocolo **CF015082/2024**.*

Atenciosamente,

Ouvidoria-Geral

Conselho Federal da OAB

Informações do seu contato

Nome: Genivaldo Cruz Santos

Sexo: Masculino

CPF: 538.829.035-20

Identidade: -

País: Brasil

UF: Bahia

Cidade: ALAGOINHAS

Seu contato

Ocupação

Professor

Igual ou superior a 60 anos

Não

Pessoa com deficiência / Doença grave

Não

Tipo de Manifestação

Manifestação

Assunto

Posicionamento da OAB

Relato

Bom dia!

Sou o Prof.º Genivaldo, estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural.

Estou fazendo uma pesquisa de doutoramento sobre o Exercício do Magistério no Ensino Médio Integrado na Educação Profissional e Tecnológica do IF Baiano.

Assim, solicito a sua ajuda para coletar as informações abaixo:

Levando em consideração o que preconiza o Art. 62 da LDB: "A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, [...]", além desse dispositivo legal existe o Inciso XIII, do Art. 5º da CF/88: "[...] é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer [...]".

Solicito por gentileza as seguintes informações para ajudar no levantamento de dados para a minha tese em andamento:

1. A OAB já protocolou o cancelamento de algum Edital de concurso para provimento de vagas para professor Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) nos Institutos Federais questionando o ingresso de candidatos bacharéis não licenciados aprovados na carreira? Por quê?

2. Existe alguma denúncia sobre o exercício do magistério na EBTT nos Institutos Federais praticado por médicos, médicos veterinários, engenheiros, agrônomos, biólogos ou qualquer outro bacharel não licenciado em tramitação ou que já tramitou em alguma instância da Justiça brasileira que é de conhecimento da OAB?

3. A OAB considera o exercício do magistério na EBTT exercida por bacharéis não licenciados nos Institutos Federais uma prática laboral condizente com as normas legais das leis que tratam sobre o exercício do magistério em nosso país? Por quê?

4. Qual o entendimento legal da OAB sobre a presença de bacharéis não licenciados, exercendo o cargo de Professor da EBTT nos Institutos Federais? Considera essa situação um caso típico de exercício ilegal do magistério? Por quê?

Peço brevidade na resposta às perguntas apresentadas devido aos prazos determinados pelo Curso de Pós-Graduação em Crítica Cultural.

Atenciosamente,

Genivaldo Cruz Santos

Aluno regular do Pós-Crítica

Conselho Federal da OAB

Ouvidoria-Geral

SAUS Quadra 5 - Lote 2 - Bloco N - Edifício OAB - Asa Sul - Brasília/DF - 70070-913 Fone: (61) 2193-9728

No dia 28/06/2024 às 17h e 34min a partir do e-mail: **Sistemas OAB**<sistemaenvia@oab.org.br> foi enviada a seguinte resposta para o e-mail: *professorgenivaldo@gmail.com* a seguinte mensagem com o assunto intitulado "Sistema da Ouvidoria - Notificação de resposta":

Prezado Senhor.

Em resposta, agradeço seu contato, informo que sua manifestação foi registrada em nosso Sistema de Ouvidoria e esclareço que esta Entidade acompanha especificamente certames para investiduras em cargos públicos na forma do art. 93, I; art. 129 parágrafo 3º e art. 132, caput da Constituição Federal.

No entanto, caso queira solicitar atuação ou posicionamento específico desta Entidade, V.Sa. poderá fazê-lo por meio de provocação formal, devidamente fundamentada, de forma escrita, endereçada diretamente à Comissão temática do Conselho Federal da OAB que entender adequada, para o e-mail abaixo indicado, visando a apreciação de vosso pedido. comissoes@oab.org.br

Para melhor atendê-lo, segue link de acesso às Comissões do Conselho Federal da OAB: <https://www.oab.org.br/institucionalconselhofederal/comissoes>
Atenciosamente,

Ouvidor Nacional do Conselho Federal da OAB

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano)

No dia 10/05/2024 após alguns contatos telefônicos com a Reitoria do IF Baiano, realizou-se uma pesquisa de Campo no prédio João Batista no Bairro Stiep em Salvador-BA, onde funciona a Diretoria de Graduação e Educação à Distância, na oportunidade fui recepcionado pela Diretora que cooperou muito com a pesquisa ao responder as seguintes perguntas:

1. Qual o percentual de professores(as) graduados(as) não licenciados(as) no IF Baiano e qual sua formação?

Foi possível apurar que existem 956 docentes, mas a coleta de informações específicas para categorizar quem é graduado não licenciado no IF Baiano está em processo de mineração de dados.

2. Existe alguma Política Institucional de Qualificação no IF Baiano para o incentivo à licenciatura dos(as) professores(as) graduados(as) não licenciados(as) efetivos?

Não existe. O que existe é um incentivo à capacitação dos docentes e do corpo técnico sem direcionamento à cursos de licenciatura.

3. Qual o percentual de professores(as) graduados(as) não licenciados(as) efetivos que fizeram algum curso de licenciatura através do IF Baiano ou por iniciativa própria?

A resposta a essa pergunta está em processo de mineração de dados.

4. Quais são os cursos de licenciatura mais procurados pelos(as) professores(as) graduados(as) não licenciados(as) do IF Baiano? E por quê?

A resposta a essa pergunta está em processo de mineração de dados.

5. Existem divergências entre os Planos Individuais de Trabalho (PIT) e os Relatórios Individuais de Trabalho (RIT) de professores(as) licenciados(as) e professores(as) graduados(as) não licenciados(as) do IF Baiano? Quais?

Não há divergência, pois, esses documentos são padronizados e consubstanciados nos Incisos VII e IX, do Art. 4º do Anexo (RAD) da Resolução 351/2024 – OS CONSUP/IFBAIANO.

6. Como se dá o processo de ensino, pesquisa e extensão dos professores(as) licenciados(as) e professores(as) graduados(as) não licenciados(as) no IF Baiano?

Essas atividades estão previstas e consubstanciadas no Art. 3º e Inciso V, do Art. 4º da RAD, sem distinção entre os(as) docentes licenciados(as) ou graduados não licenciados.

7. O que diz a atual Regulamentação da Atividade Docente (RAD) do IF Baiano sobre a plenificação de licenciaturas do corpo docente?

A atual RAD instituída pela Resolução n° 351/2024 - OS-CONSUP/IFBAIANO, de 26 de abril de 2024 é omissa quanto à plenificação de licenciaturas para o corpo docente do IF Baiano. Diante dessa constatação foi feita uma pergunta derivada

7.1. Quem foram os docentes – membros da comissão – que elaboraram a minuta da atual RAD?

A resposta a essa pergunta está em processo de mineração de dados.

8. O que dizem os Regimentos Internos dos Conselhos Profissionais dos(as) bacharéis(las), ou seja, dos(as) professores(as) graduados(as) não licenciados(as) atuantes do magistério do IF Baiano?

Essa resposta já foi dada pelo CREA, CRBio-08, CRMV/BA, mas estamos aguardando as respostas do CREMEB e do CREF13/BA.

PORTARIA Nº 750, DE 30 DE JULHO DE 2024



DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

Publicado em: 01/08/2024 | Edição: 147 | Seção: 1 | Página: 44

Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro

PORTARIA Nº 750, DE 30 DE JULHO DE 2024

Revoga a Portaria MEC nº 983, de 18 de novembro de 2020, que estabelece diretrizes complementares à Portaria MEC nº 554, de 20 de junho de 2013, para a regulamentação das atividades docentes no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, inciso II, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 14, § 4º, da Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, e considerando o Termo de Acordo nº 10/2024, firmado entre o Governo Federal, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - Andes-SN e o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica - Sinasefe, e o que consta do Processo nº 23000.021622/2016-42, resolve:

Art. 1º Fica revogada a Portaria MEC nº 983, de 18 de novembro de 2020, que estabelece diretrizes complementares à Portaria MEC nº 554, de 20 de junho de 2013, para a regulamentação das atividades docentes no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Art. 2º Até a edição de novas diretrizes complementares, a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, deverá observar o Anexo.

Art. 3º Os regulamentos das atividades docentes, elaborados em conformidade com a Portaria MEC nº 983, de 18 de novembro de 2020, aprovados no Conselho Superior da instituição de ensino ou instância equivalente, permanecerão vigentes até a edição de nova portaria com diretrizes para a regulamentação das atividades docentes, devendo observar, a partir da publicação da presente Portaria, os parâmetros previstos no item 11 do Anexo, quanto à composição da carga horária de aulas das atividades de ensino de que trata o seu item 3.

Art. 4º A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - Setec deverá instituir Grupo de Trabalho - GT para elaboração de proposta de novas diretrizes para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Parágrafo único. O GT de que trata o caput deverá concluir os trabalhos e apresentar relatório final no prazo de até sessenta dias, contados da sua constituição, podendo ser prorrogado por igual período.

Art. 5º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

CAMILO SOBREIRA DE SANTANA

ANEXO

DIRETRIZES PARA A REGULAMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES DOCENTES NO ÂMBITO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

1. O detalhamento das atividades docentes deverá ser regulamentado pelo órgão superior máximo de cada instituição, observadas as diretrizes desta Portaria.

Atividades docentes

2. São consideradas atividades docentes aquelas relativas ao Ensino, à Pesquisa Aplicada, à Extensão e às de Gestão e Representação Institucional.

Atividades de ensino

3. As Atividades de Ensino são aquelas diretamente vinculadas aos cursos e programas ofertados pela instituição, em todos os níveis e modalidades de ensino, tais como:

a) aulas em disciplinas de cursos dos diversos níveis e modalidades da Educação Profissional, Científica e Tecnológica, presenciais ou a distância, regularmente ofertados pela instituição com efetiva participação de alunos matriculados;

b) atividade de preparação, manutenção e apoio ao ensino;

c) participação em programas e projetos de Ensino;

d) atendimento, acompanhamento, avaliação e orientação de alunos, incluindo atividades de orientação de projetos finais de cursos técnicos, de graduação e de pós-graduação bem como orientação profissional nas dependências de empresas que promovam o regime dual de curso em parceria com a instituição de ensino; e

e) participação em reuniões pedagógicas.

3.1. A regulamentação da atividade docente em cursos a distância deverá ser definida em regulamento próprio, a ser proposto pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Conif, buscando a sua institucionalização.

Atividades de pesquisa aplicada e extensão

4. As atividades de Pesquisa Aplicada são aquelas de natureza teórica, metodológica, prática ou empírica a serem desempenhadas em ambientes tecnológicos ou em campo.

4.1. As atividades de Pesquisa Aplicada devem envolver docentes, técnico-administrativos e discentes, visando à produção técnica, científica, tecnológica e inovadora, com ênfase no atendimento das demandas regionais, observando-se aspectos técnicos, políticos, sociais, ambientais e econômicos, incluindo aquelas em parcerias com empresas e outras instituições.

5. As atividades de Extensão são aquelas relacionadas à transferência mútua de conhecimento produzido, desenvolvido ou instalado no âmbito da instituição e estendido a comunidade externa.

5.1. As atividades de Extensão devem envolver docentes, técnico-administrativos e discentes, por meio de projetos ou programas, prestação de serviços, assessorias, consultorias ou

cursos, com ênfase no desenvolvimento regional, observando-se aspectos técnicos, culturais, artísticos, políticos, sociais, ambientais e econômicos.

6. As atividades de Pesquisa Aplicada e Extensão deverão ser tratadas na forma de projetos.

6.1. Os projetos de Pesquisa Aplicada e Extensão deverão ser registrados em sistema oficial da Instituição, possibilitando acesso público.

6.2. Os projetos de Pesquisa Aplicada e Extensão deverão ser formalizados e conter pelo menos as seguintes informações: título, descrição, público-alvo, participantes, data de início, data final, resultados esperados no semestre, resultados esperados ao término do projeto e carga horária semanal e semestral prevista para cada participante.

6.3. A instituição deve realizar seminários para divulgação dos projetos de Pesquisa Aplicada e Extensão.

Atividades de gestão e representação institucional

7. As atividades de Gestão e Representação Institucional são aquelas de caráter continuado ou eventual, gratificadas ou não, providas por ato administrativo da própria instituição ou de órgão do Governo Federal.

Carga horária docente

8. O tempo destinado às atividades docentes será mensurado em horas de 60 minutos.

9. Em conformidade com a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, a carga horária semanal de atividades docentes deverá totalizar:

a) 40 horas para docentes em regime de tempo integral, com ou sem dedicação exclusiva;
ou

b) 20 horas para docentes em regime de tempo parcial.

10. A carga horária semanal do docente deverá ser distribuída entre as atividades listadas no item 2, respeitando os limites a serem fixados pela instituição, tendo como referência os parâmetros estabelecidos nesta Portaria.

10.1. As instituições poderão estabelecer normas específicas para considerar, no cômputo da carga horária atribuída para cada atividade, o valor acumulado no semestre.

11. O regulamento das instituições deverá prever, na composição da carga horária de aulas de que trata a alínea "a" do item 3:

a) no mínimo, 10 horas e, no máximo, 20 horas semanais para os docentes em regime de tempo integral; e

b) no mínimo, 8 horas e, no máximo, 12 horas semanais para os docentes em regime de tempo parcial.

11.1. Para garantir a melhoria da qualidade do ensino, para cada hora de aula, o regulamento da instituição poderá prever até uma hora adicional para as atividades das alíneas "b", "c", "d" e "e" do item 3.

11.2. A carga horária mínima dos docentes em regime de tempo integral poderá ser reduzida para 8 horas semanais de aula, caso a relação de alunos por professor - RAP do campus alcance o estabelecido na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação - PNE.

11.3. A avaliação da relação de alunos por professor a que se refere o item 11.2 terá início a partir de dezoito meses da data de publicação desta Portaria.

11.4. A avaliação da relação de alunos por professor somente será considerada para as unidades com cinco anos de autorização de funcionamento pelo Ministério da Educação - MEC.

12. Atendidas as atividades de ensino, a carga horária docente será complementada com as atividades previstas no item 2, até o limite previsto para o regime de trabalho do docente.

13. O regulamento das instituições para fixação dos limites de carga horária das atividades docentes deverá observar as metas institucionais estabelecidas na legislação vigente bem como termos de acordos e metas e demais compromissos institucionais.

14. A instituição poderá prever limites diferenciados de carga horária para docentes em processo de capacitação ou responsáveis por programas e projetos institucionais, mediante portaria específica do seu dirigente máximo.

15. Os docentes em cargo de direção de reitor, pró-reitor e diretor de campus poderão ser dispensados das atividades de aula.

15.1 A instituição poderá prever limites diferenciados de carga horária para ocupantes dos demais cargos de direção ou funções gratificadas, atendido ao disposto no item 11.3.

Disposições finais

16. O docente deverá apresentar Plano Individual de Trabalho para cada semestre letivo, contendo título de cada projeto a ser desenvolvido e, ainda, horário, carga horária, resumo da descrição de cada atividade do projeto, participantes, cronograma e resultados esperados.

17. Ao final de semestre letivo, o docente deverá apresentar Relatórios de Atividades Desenvolvidas em cada projeto apresentado, incluindo andamento e resultados.

18. As instituições deverão disponibilizar procedimentos e ferramentas para gestão, acompanhamento e avaliação das atividades docentes.

19. Semestralmente, a instituição deverá tornar público em seu sítio oficial os Planos Individuais de Trabalho, os Relatórios de Atividades Desenvolvidas, a totalização das cargas horárias por grupo de atividades bem como indicadores correlatos, por docente, por campus e por instituição.

20. O regulamento institucional a ser elaborado deverá prever, minimamente:

- a) O detalhamento das atividades docentes elegíveis previstas no item 2;
- b) Os limites de carga horária para cada tipo de atividade;
- c) A sistemática de atribuição, contabilização, aprovação e avaliação das atividades dos docentes; e
- d) Os prazos para elaboração e envio dos planos e relatórios individuais bem como os modelos e formulários a serem utilizados.

ANEXO 02: POLÍTICA DE QUALIDADE DE ENSINO DO IF BAIANO

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
BAIANO CONSELHO SUPERIOR**

RESOLUÇÃO N. 18, DE 20 DE AGOSTO DE 2015

O Presidente do Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, no uso das suas atribuições legais previstas no artigo 4º e 5º, do Regimento do Conselho Superior, mediante as razões contidas no Processo nº 23327.000537/2015-87, **RESOLVE:**

Art. 1º – Aprovar a Minuta do Programa de Qualidade de Ensino do IF Baiano, de acordo com as deliberações do CONSUP.

Art. 2º – Esta Resolução entra em vigor nesta data.

GEOVANE BARBOSA DO NASCIMENTO
Presidente do Conselho Superior

AURELUCI ALVES DE AQUINO

SAYONARA COTRIM SABIONI

EBERSON LUÍS MOTA TEIXEIRA

EDUARDO DOS PASSOS BELMONTE

CARLITO JOSÉ DE BARROS FILHO

DUSTIN JUSTINIANO DE SANTANA FONSECA

CLÓVIS COSTA DOS SANTOS

LEURISMAR MARQUES FERREIRA

ODAIR CAMPOS SANTOS JUNIOR

JEFERSON CONCEIÇÃO SANTOS

GILIARDE ALVES DOS REIS

PHABLO ALEXANDRE LUCAS ANGELIM

CRISTIANE LEAL DA SILVA

ROBERTO FERREIRA RODRIGUES

MARCELITO TRINDADE ALMEIDA

MANOELA FALCON SILVEIRA

ARIOMAR RODRIGUES DOS SANTOS

LIZZIANE DA SILVA ARGOLO

WELITON CLEY BISPO DO ROSÁRIO



POLÍTICA DE QUALIDADE DE ENSINO DO IF BAIANO

Aprovada através da Resolução nº 18, de 20 de agosto de 2015

PRÓ-REITORIA DE ENSINO (PROEN)

DEZEMBRO/2014

PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Dilma Russef
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
José Henrique Paim Fernandes

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO

REITOR

Geovane Barbosa do Nascimento

DIRETOR EXECUTIVO

Denílson Santana Sodré dos Santos

PRÓ-REITORIAS

PRÓ-REITORIA DE ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO

José Virolli Chaves

PRÓ-REITORIA DE ENSINO SUBSTITUTA

Hildonice de Souza Batista

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO

Delfran Batista dos Santos

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

Rita Vieira Garcia

DIRETORIAS SISTÊMICAS

GESTÃO DE PESSOAS

Rosilene Alves da Silva

GESTÃO DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO

Saulo Leal dos Santos

CAMPI

BOM JESUS DA LAPA

Ariomar Rodrigues dos Santos

CATU

Oswaldo Santos Brito

GOVERNADOR MANGABEIRA

Rua do Rouxinol, Nº 115 / Salvador – Bahia – CEP: 41.720-052

Telefone: (71) 3186-0001. Email: proen@ifbaiano.edu.br

Site: <http://www.ifbaiano.edu.br>

Manoela Falcon Silveira

GUANAMBI

Roberto Carlos Santana Lima

ITAPETINGA

Lizziane da Silva Argolo

SANTA INÊS

Nelson Viera da Silva Filho

SENHOR DO BONFIM

Aécio Araújo Passos Duarte

TEIXEIRA DE FREITAS

Marcelito Trindade Almeida

URUÇUCA

Euro Oliveira de Araújo

VALENÇA

Francisco Halley de Oliveira Mendonça

COMISSÃO DE ELABORAÇÃO

Hildonice de Souza Batista	Professor do EBTT	Pró-Reitora de Ensino Substituta (Reitoria)
Helena Luiza Oliveira Coura	Pedagogo	Diretoria de Assuntos Estudantis (Reitoria)
Cayo Pablio Santana de Jesus	Professor do EBTT	Diretoria de Educação a Distância (Reitoria)
Mirna Ribeiro Lima da Silva		Professor do EBTT Coordenadora Geral da Educação Superior (Reitoria)
Rosimeire Barauna Meira	Professor do EBTT	à
Qualidade do Ensino	Chefe do Núcleo de Apoio de Araújo	
Francineide Pereira de Jesus	Professor do EBTT	(Reitoria) Coordenadora Geral da Educação Básica e Profissional (Reitoria)
Camila Magalhães Góes	Técnica em Assuntos Educacionais	Pesquisadora Institucional
Lizziane da Silva Argolo	Professor do EBTT	<i>Campus Itapetinga</i>
Rua do Rouxinol, Nº 115 / Salvador – Bahia – CEP: 41.720-052 Telefone: (71) 3186-0001. Email: proen@ifbaiano.edu.br Site: http://www.ifbaiano.edu.br		

Mario Jorge P. da Mata	Professor do EBTT	<i>Campus</i> Itapetinga
Rosana Moura de Oliveira	Professor do EBTT	<i>Campus</i> Itapetinga
Marcelito Trindade Almeida	Professor do EBTT	<i>Campus</i> Teixeira de Freitas
Genilda de Souza Lima	Professor do EBTT	<i>Campus</i> Teixeira de Freitas
Welton Rodrigues Santos	Professor do EBTT	<i>Campus</i> Teixeira de Freitas
Nelson Vieira da Silva Filho	Professor do EBTT	<i>Campus</i> Santa Inês
Arlene Andrade Malta	Professor do EBTT	<i>Campus</i> Santa Inês
Rodrigo Octávio de C. Júnior	Professor do EBTT	<i>Campus</i> Santa Inês
Francisco Harley de O. Mendonça	Professor do EBTT	<i>Campus</i> Valença
Tatiana Sant'anna Souza	Professor do EBTT	<i>Campus</i> Valença
Célia Maria Pedrosa	Professor do EBTT	<i>Campus</i> Valença
Roberto Carlos S. Lima	Professor do EBTT	<i>Campus</i> Guanambi
Alexsandro S. Brito	Professor do EBTT	<i>Campus</i> Guanambi
Nivaldo Moreira Carvalho	Professor do EBTT	<i>Campus</i> Guanambi
Aécio José A. P. Duarte		Professor do EBTT <i>Campus</i> Senhor do Bonfim
João Luis A. Feitosa		Professor do EBTT <i>Campus</i> Senhor do Bonfim
Lilian da Silva Teixeira		Professor do EBTT <i>Campus</i> Senhor do Bonfim
Oswaldo Santos Brito	Professor do EBTT	<i>Campus</i> Catu
Marcelo Oliveira Souza	Professor do EBTT	<i>Campus</i> Catu
Rita de Cássia B. Rocha	Assistente em	<i>Campus</i> Catu Administração
Euro Oliveira Araújo	Professor do EBTT	<i>Campus</i> Uruçuca
Daniel C. P. de Oliveira	Professor do EBTT	<i>Campus</i> Uruçuca
Italanei Fernandes	Assistente de Aluno	<i>Campus</i> Uruçuca
Manoela Falcon Silveira		Professor do EBTT <i>Campus</i> Governador Mangabeira
Marcos Vinicius P. da Silva		Professor do EBTT <i>Campus</i> Governador Mangabeira
Lívia Tosta dos Santos		Professor do EBTT <i>Campus</i> Governador Mangabeira
Elisa Eni Freitag		Professor do EBTT <i>Campus</i> Bom Jesus da Lapa
Heron Ferreira Souza		Professor do EBTT <i>Campus</i> Bom Jesus da Lapa

1. INTRODUÇÃO

É vasta a produção técnica e acadêmica acerca do tema *Qualidade* no campo educacional. No Brasil, esse debate se intensificou no início do século XX a partir do reconhecimento da relevância da escola para o processo de industrialização e modernização do país. Um dos movimentos com grande expressão nacional em prol de uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade foi promovido pelos Pioneiros da Educação Nova, em 1932 (GADOTTI, 1996).

Entre os pilares que sustentaram o projeto educacional dos Pioneiros está a crença em uma educação para a formação cidadã, com intuito de oportunizar às pessoas, com as mais variadas origens e características, a possibilidade de uma ascensão social, por meio da aquisição de conhecimentos científicos, culturais, políticos e técnicos. Desde então, a ação do Estado na provisão dos meios para a expansão da educação pública passou a ser crescente, mas acompanhada de questões relativas a ampla demanda e dificuldades na universalização da oferta, bem como da redução da qualidade do ensino, mormente quando destinado às classes menos favorecidas.

No entanto, algumas críticas são tecidas com referência aos efeitos produzidos pelo projeto educacional do movimento dos Pioneiros, por se tratar de uma proposta que não alcançou as classes menos favorecidas, impedindo o desenvolvimento de instituições de ensino comprometidas com a ampla formação cidadã. Dermeval Saviani (1980, p.9) sinaliza,

ao enfatizar a “qualidade do ensino” ela deslocou o eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo ao mesmo tempo uma dupla função: manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses.

Desde o movimento de redemocratização do país, na década de 1980, e a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabelece em seu Artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, o Estado tem se mobilizado na proposição de políticas para a ampliação do acesso à educação. A Política Nacional de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, promoveu uma significativa ampliação da rede federal para atendimento dessa modalidade de ensino no cenário educacional brasileiro. Essa Política vem acompanhada de um compromisso com a justiça social e com o desenvolvimento local e regional, por meio da democratização e interiorização da oferta de educação pública para a população do país. Assim, a implementação dessa proposta retoma a discussão necessária sobre quantidade e qualidade, tendo em vista que além do acesso é imprescindível assegurar a permanência e o êxito dos(as) estudantes.

As antigas Escolas Técnicas Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica, em seu percurso histórico, foram socialmente reconhecidas como instituições que promoviam uma formação de qualidade, tanto para inserção dos seus egressos no mundo do trabalho quanto para a continuidade nos estudos, favorecendo o acesso a outros níveis de formação. O desafio que está posto à conjuntura atual é justamente a busca do equilíbrio entre essa expansão quantitativa da rede, conservando a dimensão qualitativa do processo formativo, característico destas instituições.

Uma proposição de melhoria da qualidade no processo formativo, refletida na inserção social dos sujeitos no mundo do trabalho perpassa pelo reconhecimento de que as instituições de ensino são células de um tecido social heterogêneo, que contribuem com o movimento constante de alteração desse contexto e sofre dele os impactos em sua forma de atuação. Portanto, trata-se de um processo alinhado aos avanços e retrocessos sociais.

Assim, compete a cada Instituto Federal um primoroso diagnóstico que evidencie as condições humanas e materiais necessárias para o desenvolvimento pleno do processo ensino-aprendizagem, das ações de pesquisa e extensão, das quais resultarão os índices quantitativos, tais como aprovação, retenção, evasão, empregabilidade etc. Nesse entendimento, reconhecemos a complexa tarefa de dimensionar a qualidade, contudo, esse processo pode ser simplificado se deslocarmos o foco para as condições favoráveis a essa qualidade, tentando ao máximo prover as instituições desses requisitos e nos antecipando a situações que causem impacto negativo nesse processo. Trata-se de uma constatação simples, todavia, a sua implementação reserva muitos entraves no cenário pedagógico e administrativo de instituições de ensino.

Na tentativa de minimizar esses entraves, essa Política, por meio de uma abordagem sistêmica, tenta articular os meios para a efetivação das condições para o desenvolvimento de um projeto educacional de qualidade (ensino, pesquisa e extensão), para os cursos da EPTNM e de graduação, desenvolvidos no âmbito do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano.

Segundo Dourado (2007), a busca por melhoria da qualidade do exige medidas não só no campo do ingresso e da permanência, mas requer ações que possam reverter a situação de baixa qualidade na educação dessas classes, o que pressupõe, por um lado, identificar os condicionantes da política educacional, e por outro, sobre a construção de mudança do quadro atual. O conceito de qualidade não pode ser reduzido a rendimento acadêmico. Devem ser levados em consideração a diversidade e heterogeneidade acadêmica e social presente no público-alvo desses Institutos.

Parte-se do princípio de que uma educação de qualidade não é um privilégio e sim um direito de todo cidadão brasileiro, garantido na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Em conformidade com a perspectiva apresentada, essa Política propõe a interlocução entre diferentes variáveis que interferem diretamente na qualidade do ensino, a saber: gestão administrativa e pedagógica, formação de professores(as), práticas pedagógicas e infraestrutura. E será orientada pelos seguintes princípios: gestão compartilhada e participativa, respeito à diversidade, inclusão, cooperação, formação cidadã e compromisso social.

2. JUSTIFICATIVA

A criação dos Institutos Federais pela Lei 11.892/2008 imprimiu uma nova dinâmica ao funcionamento de unidades de ensino que antes gozavam da condição de autarquia federal. Nessa condição se adequam boa parte dos *Campi* que compõe o Instituto Federal Baiano. Foram agregadas novas demandas de formação com a possibilidade de atuar em novos níveis e modalidades de ensino, bem como em diferentes campos de atuação no que tange à pesquisa e à extensão, essa articulação de forma efetiva é fundamental para a perspectiva da qualidade educacional. Além disso, o significativo investimento de recursos destinados à Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica possibilitou a ampliação da oferta de vagas.

Contudo, todo processo de mudança vem acompanhado de situações nem sempre dimensionadas no ato de prospecção de uma política, portanto, apesar de decorridos cinco anos do início do processo de implementação o IF Baiano se depara com alguns desafios para a manutenção da qualidade na oferta de cursos, para o desenvolvimento de atividades de pesquisa, para ações de extensão. Nota-se também nesse cenário uma ação bastante efetiva dos órgãos de controle externo com relação à necessidade de se comprovar a utilização dos recursos públicos por meio de resultados de desempenho.

Parte dos desafios foram evidenciados pelo Tribunal de Contas da União, por meio do Acórdão nº. 506 de 2013. Nesse documento foram apresentadas fragilidades nos Institutos Federais que comprometem diretamente a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Apesar de mencionar fatores extra institucionais, nota-se a ênfase nos dados relativos ao desempenho acadêmico dos discentes (evasão, retenção e conclusão), bem como aspectos relacionados à infraestrutura e qualificação de recursos humanos.

Como recomendação à Secretaria de Educação Tecnológica do Ministério da Educação, o Tribunal de Contas da União estabelece a necessidade de providências imediatas em várias dimensões institucionais, entre as quais destacamos algumas que serão foco dessa Política interna do IF Baiano. Assim, o Tribunal de Contas da União recomenda que a SETEC/MEC:

- a) institua, em conjunto com os Institutos Federais, plano voltado ao tratamento da evasão na Rede Federal de Educação Profissional;
- b) institua, em conjunto com os Institutos Federais, plano voltado a ampliar as ações de inserção profissional de alunos da Rede Federal de Educação Profissional;
- c) adote, em conjunto com os Institutos Federais, medidas voltadas a promover maior integração entre ensino, pesquisa e extensão;
- d) adote, em conjunto com os Institutos Federais, medidas voltadas a promover a redução do déficit de docentes e técnicos de laboratório na Rede Federal de Educação Profissional;
- e) promova mapeamento de necessidades de desenvolvimento profissional dos docentes, técnicos de laboratório e pessoal de apoio administrativo envolvido com as áreas de licitação e contratos, e que, com base nesse levantamento, desenvolvam-se programas específicos de capacitação, presenciais ou a distância, que possam ser adotados e compartilhados por todas as instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional.
- f) estabeleça, em atendimento ao previsto nos Acordos de Metas e Compromissos, um plano voltado a desenvolver e implantar, em nível nacional, um sistema de avaliação dos cursos técnicos.

Tendo em vista esses encaminhamentos e com base em diagnósticos internos do IF Baiano, constata-se a necessidade de medidas efetivas em âmbito institucional em favor da qualidade do processo ensino-aprendizagem e seus desdobramentos para a comunidade local e regional.

Convém destacar que não se trata da proposição de ações isoladas, mas da integração entre projetos, atividades e ações em desenvolvimento ou a serem implantadas no IF Baiano, que cooperem para a qualidade dos cursos ofertados. Sendo assim, o acompanhamento visa unir esforços em torno da melhoria constante dos processos institucionais que estejam vinculados ao processo ensino-aprendizagem.

3. DIMENSÕES E GESTÃO DA POLÍTICA

São propostas quatro dimensões principais para orientar o desenvolvimento dos objetivos e ações dessa Política de Qualidade, são elas: **Pedagógica, Gestão, Formação Continuada e Infraestrutura**, das quais serão desenvolvidos e implantados programas institucionais com foco na melhoria da qualidade da oferta educacional.

Na dimensão Pedagógica, os esforços se concentrarão na integração de ações entre o ensino-pesquisa-extensão, na melhoria do desempenho educacional, com medidas para a redução dos índices de evasão e retenção e elevação dos índices de permanência e êxito, em consonância com ações relativas a outras dimensões dessa política.

No que concerne à Gestão, trata-se de reforçar a necessidade de um planejamento de curto, médio e longo prazo e implantar sistemática de acompanhamento desses planos no intuito do alcance dos objetivos estabelecidos nessa Política.

A Formação Continuada para os(as) servidores(as) envolvidos(as) diretamente com os cursos de nível médio técnico e de graduação do IF Baiano é uma demanda real, tendo em vista que alguns profissionais que ingressam na rede não são oriundos de cursos de licenciatura e nem sempre dispõem de conhecimentos pedagógicos. Além disso, há uma constante necessidade de se atualizar tendo em vista a amplitude das teorias educacionais, bem como as novas demandas apresentadas pelos discentes frente às inovações tecnológicas e o dinamismo do mundo do trabalho.

O desenvolvimento de uma educação de qualidade perpassa também pela garantia de insumos e infraestrutura física que auxilie o desenvolvimento das práticas de ensino e favoreça a aprendizagem significativa. Desse modo, a última dimensão se ocupa do estabelecimento de uma infraestrutura propícia ao bom funcionamento dos cursos.

A gestão da Política de Qualidade está amparada em quatro pilares formados por **Planejamento, Monitoramento, Acompanhamento de Egressos e Avaliação**, com o propósito de estruturar questões relacionadas às dimensões elencadas e apresentar elementos para uma reflexão sobre as ações desenvolvidas em âmbito institucional e orientar a proposição de novas ações, coerentes com o perfil dos(as) estudantes, a capacidade da instituição e as demandas do mundo do trabalho.

O Planejamento será composto de diagnóstico da situação de cada *campus* com referência às quatro dimensões apresentadas, com o intuito de identificar as demandas prioritárias com impacto direto na qualidade dos cursos. Com base nesse diagnóstico será elaborado pela equipe gestora do *campus* um Plano de Ação, com medidas preventivas e/ou corretivas acerca dos aspectos prioritários, com vista ao alcance dos objetivos estabelecidos nos programas que compõem essa Política.

O Monitoramento visa subsidiar a gestão no processo de desenvolvimento do Plano de Ação, com a utilização de sistema no qual serão lançadas as ações, os responsáveis e os prazos de execução.

O Acompanhamento dos Egressos é uma ação de fundamental importância para a análise sobre a atuação da instituição no contexto em que ela se insere, possibilitando uma atualização constante dos cursos, no tocante à proposta curricular e a interlocução com os arranjos produtivos locais e regionais, bem como com o mundo do trabalho.

O sistema de avaliação dos cursos tem o propósito não só de verificar o desempenho dos(as) estudantes em termos quantitativos, mas de acompanhar o processo ensino-aprendizagem por meio do diagnóstico prévio de deficiências que possam dificultar a qualidade do ensino. Visa também identificar e valorizar boas práticas que possam ser aproveitadas em âmbito institucional que contribuam para o aprimoramento das metodologias e técnicas de ensino. Pretende-se com essa ação construir uma rede de conhecimentos pedagógicos e de gestão que fortalecerá a identidade institucional. Nesse entendimento, a participação dos(as) estudantes deve ser considerada e valorizada como parte integrante de um processo formativo, voltado para o desenvolvimento do senso crítico e do exercício da cidadania.

4. OBJETIVOS

4.1 Geral

- Elevar a qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão, e da aprendizagem nos cursos da EPTNM e de graduação do IF Baiano estabelecendo como parâmetro a formação cidadã, o reconhecimento social e a inserção qualificada dos(as) estudantes no mundo do trabalho, por meio da implantação da Política de Qualidade em âmbito institucional.

4.2 Específicos

- Possibilitar a participação de servidores(as) que atuam na EPTMN e na graduação em cursos de formação continuada e em serviço com foco na melhoria das práticas pedagógicas e administrativas;
- Implementar ações de melhoria do desempenho acadêmico e combate à evasão em todos os *Campi* do IF Baiano;
- Desenvolver estratégias de gestão que possibilitem o acompanhamento e o monitoramento de ações em prol da qualidade nos cursos técnicos;

- Assegurar infraestrutura adequada ao pleno desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão e espaços de integração entre os(as) estudantes;
- Implantar sistemática de acompanhamento de egressos como estratégia para revisão das propostas de curso e avaliação da efetividade do processo formativo nos cursos técnicos.

5. PROGRAMAS E AÇÕES

5.1 Programa de Melhoria do Desempenho Acadêmico e Combate à Evasão

Esse Programa visa o desenvolvimento de ações com intuito de identificação e correção das distorções e entraves no processo ensinoaprendizagem, no desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão, bem como o diagnóstico de elementos que podem ocasionar a retenção e evasão escolar, possibilitando assim a realização de ações preventivas por parte da equipe gestora local em articulação com as Pró-Reitorias de Ensino, Pesquisa e Extensão. Suas ações principais são:

- Implantar em todos os *Campi* o Núcleo de Apoio ao Processo de EnsinoAprendizagem, Permanência e Êxito do Educando, previsto no Regimento Geral do IF Baiano;
- Criar estratégias para a melhoria do desempenho acadêmico dos(as) estudantes da EPTNM e de Graduação, com a institucionalização de cursos nivelamento, programas de tutoria acadêmica e ampliação das bolsas de monitoria;
- Identificar as causas da evasão e desenvolver um planejamento para combatê-las, por meio do acompanhamento efetivo de discentes com probabilidade de evadir;
- Tornar obrigatória, no âmbito institucional, a divulgação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e o perfil do egresso para que os candidatos tenham acesso antes da participação em processo seletivo;
- Criar Projeto Institucional de divulgação dos cursos e do Instituto para estudantes do ensino fundamental e médio da rede pública municipal e estadual de ensino, bem como para os(as) estudantes de Graduação e portadores(as) de diploma.
- Assegurar o quantitativo necessário de assistente social, psicólogo e pedagogo nos *Campi* para o acompanhamento de estudantes propensos(as) à evasão por questões socioeconômicas e dificuldades de aprendizagem.

- Estimular o desenvolvimento de projetos institucionais e a participação de estudantes em atividades artísticas, culturais, de ensino, pesquisa e extensão associadas às reais necessidades socioeconômicas locais.

5.2 Programa de Valorização e Formação Continuada e em Serviço para Profissionais do Ensino

O objetivo do Programa é a promoção do desenvolvimento profissional de docentes e técnicos(as) por meio da formação continuada e em serviço como forma de contribuir com a valorização desses servidores(as) e estimular práticas administrativas e pedagógicas inovadoras que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino. As ações previstas são:

- Possibilitar formação continuada e em serviço aos/às docentes do Instituto para o desenvolvimento de novas metodologias e técnicas de ensino em conformidade com os avanços tecnológicos e inovações da área de conhecimento.
- Compartilhar experiências pedagógicas de construção do conhecimento na formação continuada de professores(as).
- Propor medidas de incentivo à fixação do docente ao *campus*.
- Promover melhorias nas condições de trabalho, favorecendo um profícuo desenvolvimento da competência docente.
- Disponibilizar recursos materiais e equipamentos para o planejamento e o desenvolvimento efetivo das aulas teóricas e práticas.

5.3 Programa de Aperfeiçoamento da Gestão

O domínio de métodos e técnicas de gestão pautados no planejamento, no acompanhamento das ações e na avaliação será fundamental para o bom funcionamento dos programas que constam nessa Política. Também considera-se relevante a implantação de sistema de monitoramento que permita intervenções em tempo apropriado à resolução de possíveis entraves nas condições necessárias ao processo de ensino-aprendizagem. Suas ações principais são:

- Desenvolver e implantar programa de acompanhamento e monitoramento do planejamento das ações voltadas ao atendimento das dimensões traçadas nessa Política.

- Promover capacitação para servidores(as) técnicos(as) envolvidos(as) diretamente com ações relacionadas aos cursos da EPTNM e de graduação.
- Desenvolver e implantar sistemática de avaliação dos cursos da EPTNM e de graduação no âmbito do IF Baiano.

5.4 Programa de Revitalização e Ampliação de Espaços Pedagógicos e de Convivência

Os espaços pedagógicos, além de favorecerem a relação teoria e prática, essencial no processo formativo, permitem aos(às) educandos(as) testar hipóteses e construir novos conhecimentos, tornando a formação sólida e significativa.

Quanto aos espaços de convivência, considera-se a sua importância por promover a integração dos(as) estudantes na instituição, por meio do envolvimento em atividades coletivas que promovam o fortalecimento de vínculos humanos e humanizadores.

Esses espaços devem ser implantados e revitalizados como estratégia para colaborar com a redução dos índices de evasão escolar. Assim, o objetivo do Programa será alcançado à medida que forem asseguradas constantes manutenção, ampliação física e atualização de mobiliário, acervo e equipamentos. Para tanto, tornam-se necessárias as seguintes medidas:

- Estabelecer as condições de infraestrutura física necessária à qualidade dos cursos técnicos e de graduação por meio de diagnóstico nos diferentes *Campi* da Instituição.
- Elaborar plano de ajuste estrutural com base nas condições necessárias para a qualidade dos cursos técnicos e de graduação em cada *campus*.
- Manter em constante atualização e ampliação o acervo bibliográfico voltado aos conteúdos dos cursos técnicos e de graduação.
- Revitalizar os laboratórios de informática dos cursos, assegurando o bom funcionamento dos equipamentos eletrônicos e da rede de internet.
- Promover a manutenção e ampliação dos laboratórios experimentais e unidades de práticas educativas.
- Criar e manter espaços de convivência para a socialização dos(as) estudantes, estimulando o desenvolvimento de atividades artísticas, culturais e esportivas.

5.5 Programa de Acompanhamento de Egressos

O Programa de acompanhamento de egressos tem o propósito de fornecer à Instituição informações sobre o itinerário profissional, as quais poderão ser confrontadas

com as propostas de cursos em vigor no Instituto, favorecendo a identificação da aderência dos mesmos nos contextos local, regional e nacional bem como permite uma constante atualização dos currículos. São ações prioritárias desse Programa:

- Regularizar em âmbito Institucional a criação do Núcleo de Acompanhamento dos Egressos.
- Implantar sistema de acompanhamento de egressos e sua inserção no mundo do trabalho.
- Avaliar a relação dos cursos ofertados pelo IF Baiano com os arranjos sócioprodutivos locais e regionais.
- Avaliar a relação dos cursos de graduação com o mundo do trabalho e com a continuidade do processo de escolarização.
- Analisar e reestruturar periodicamente os Projetos de Curso com base nos resultados do acompanhamento dos egressos e das transformações nos arranjos produtivos locais e regionais.
- Revitalizar o Portal do Egresso do IF Baiano para a ampliação da parceria entre Instituto e associações, cooperativas, empresas e outras formas de organização do trabalho, mantendo atualizado o banco de dados sobre a situação dos ex-alunos da Instituição.
- Promover cursos de atualização e aperfeiçoamento para egressos.
- Promover eventos acadêmicos, comunitários e culturais para a reintegração dos egressos às atividades desenvolvidas no *campus*, oportunizando a socialização e a troca de experiências entre esses e os cursistas e a atualização do banco de dados da Instituição.

6. METODOLOGIA PARA IMPLANTAÇÃO

A Política de Qualidade do Ensino é uma proposição da Pró-Reitoria de Ensino mediante coordenação da Diretoria de Planejamento e Desenvolvimento do Ensino com auxílio do Núcleo de Apoio à Qualidade do Ensino. Todavia, a implementação requer um esforço coordenado e compartilhado entre Reitoria e *Campi* para desenvolvimento das estratégias de alcance dos objetivos propostos em cada Programa apresentado.

Na etapa inicial será elaborado um diagnóstico por *campus* para identificar as condições de oferta dos cursos técnicos e de graduação, o qual subsidiará o levantamento das necessidades prioritárias e a construção dos indicadores para o monitoramento das ações que serão elaboradas.

A equipe gestora deverá ter amplo conhecimento sobre os objetivos e a operacionalização dessa Política, bem como se faz necessária a capacitação da equipe técnica vinculada ao setor pedagógico, que será de grande relevância para a implantação da política, principalmente para a utilização e constante atualização dos sistemas de acompanhamento e monitoramento das ações planejadas.

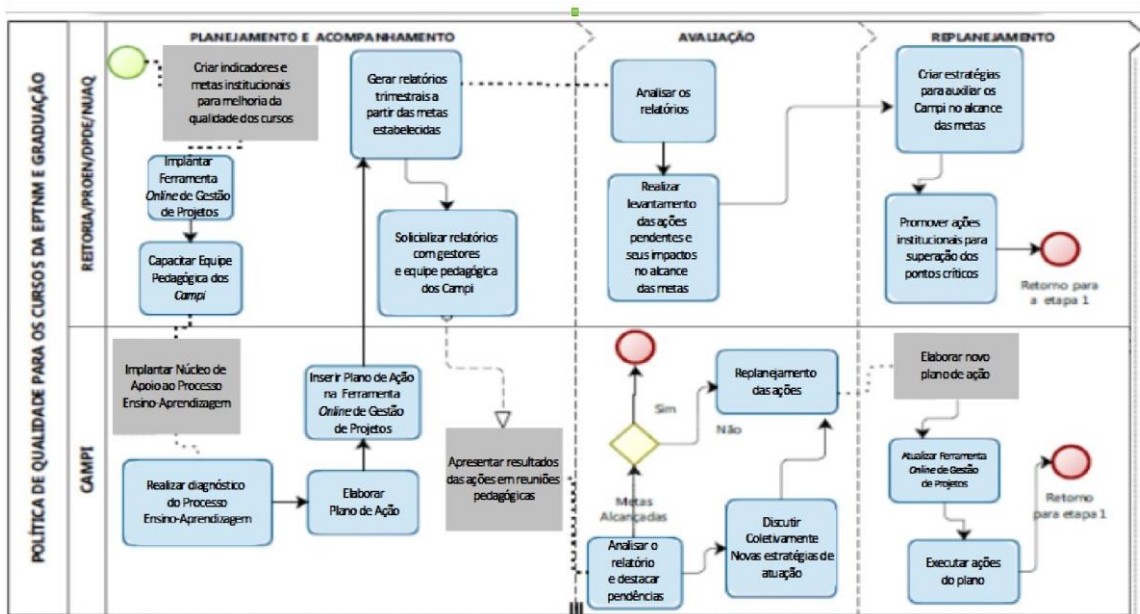
Cada *campus* deverá instituir o Núcleo de Apoio ao Processo Ensinoaprendizagem para desenvolver estratégias locais de planejamento e acompanhamento de ações para a qualidade do ensino, bem como para acompanhamento dos egressos e atuar em parceria com a assessoria de comunicação para atualização constante de banco de dados institucional.

Quanto à avaliação dos cursos esta ocorrerá anualmente. Para tanto, caberá à Diretoria Acadêmica da cada Campus definir a criação das concepções, diretrizes e instrumentos de avaliação dos cursos da EPTNM e de graduação, considerando as dimensões: condições materiais do *campus*; condição de trabalho dos docentes; organização e apoio pedagógico; estrutura da gestão.

A estrutura de funcionamento da Política está amparada no compartilhamento de atribuições entre Reitoria e *Campus*, sendo a primeira responsável pelo estabelecimento dos mecanismos de acompanhamento e monitoramento, bem como por fornecer o suporte e as orientações necessárias às equipes locais para o cumprimento dos objetivos propostos.

O acompanhamento e o monitoramento do processo será efetuado por Ferramenta Online de Gestão de Projetos, ambiente em que serão lançados os planos de ação para os problemas detectados em cada *campus*, com estabelecimento de metas e prazos para o desenvolvimento das ações. Deverão ser gerados relatórios trimestrais para socialização dos resultados alcançados e replanejamento de ações.

7. ESTRUTURA DA POLÍTICA



8. ETAPAS

Ações	Unidade Responsável
1. Elaborar indicadores e metas institucionais para melhoria da qualidade dos cursos, bem como ferramentas e instrumentos para diagnóstico e avaliação das ações desenvolvidas	Reitoria/PROEN
2. Implantar sistema para planejamento e acompanhamento das ações – Ferramenta <i>Online</i> de Gestão de Projetos	Reitoria/PROEN
3. Capacitar equipe pedagógica dos <i>Campi</i>	Reitoria/PROEN
4. Implantar o Núcleo de Apoio ao Processo Ensino-aprendizagem	<i>Campus</i>
5. Realizar diagnóstico do processo ensino-aprendizagem	<i>Campus</i>
6. Elaborar plano de ação a partir do diagnóstico <i>Campus</i>	<i>Campus</i>
7. Inserir plano de ação na Ferramenta <i>Online</i> de Gestão de Projetos.	<i>Campus</i>
8. Gerar relatórios trimestrais a partir dos indicadores e metas estabelecidos e socializar com gestores e equipe pedagógica dos <i>Campi</i>	Reitoria/PROEN
9. Apresentar os resultados em reuniões pedagógicas para análise e levantamento das pendências	<i>Campus</i>
10. Discutir novas estratégias de atuação para replanejamento das ações	<i>Campus</i>
11. Elaborar novo plano de ação e atualizar a Ferramenta <i>Online</i> de Gestão de Projetos	<i>Campus</i>
12. Analisar os relatórios e realizar levantamento das pendências e seus impactos no alcance das metas estabelecidas	Reitoria/PROEN

Rua do Rouxinol, N.º 115 / Salvador – Bahia – CEP: 41.720-052
 Telefone: (71) 3186-0001. Email: proen@ifbaiano.edu.br
 Site: <http://www.ifbaiano.edu.br>

13. Criar estratégias para auxiliar os *Campi* no Reitoria/PROEN alcance das metas e promover ações para superação dos pontos críticos

9. AVALIAÇÃO

A avaliação de uma Política visa possibilitar o seu aperfeiçoamento contínuo, por meio da identificação dos avanços obtidos com as ações, bem como os entraves e desafios inerentes à implantação de uma nova perspectiva e gestão das atividades pedagógicas e administrativas, objetivando o aumento da qualidade na oferta dos cursos. Nessa perspectiva, a avaliação se torna uma importante ferramenta não só para o alcance dos objetivos delineados, mas também para readequá-los à dinâmica que envolve o campo educacional.

O processo avaliativo acontecerá anualmente ao final do período letivo por meio de instrumentos próprios para aferição do alcance dos objetivos estabelecidos. Os dados e informações resultantes desse procedimento constará em relatório para a divulgação junto à comunidade interna e externa. Também se constituirá como documento para orientar a equipe gestora na reflexão sobre as condições estruturais dos seus respectivos *Campi* e no replanejamento das ações. O relatório será divulgado na comunidade interna, como forma de assegurar a transparência na gestão e estimular o envolvimento e a participação de todos na melhoria dos cursos em que atua direta ou indiretamente.

A avaliação deve ser parte integrante de toda proposta que visa a melhoria em seus processos. Assim, busca-se o desenvolvimento de estratégias que permitam aferir os avanços alcançadas com as medidas adotadas em função dessa Política, bem como fornecer elementos para orientar o planejamento, em um ciclo ininterrupto de construção dos meios para uma melhoria contínua no processo educacional.

10. REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*.

Brasília, DF, Senado, 1998.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Brasília, DF: INEP, 2007.

GADOTTI, M. *História das Ideias Pedagógicas*. 8ª edição, 5ª impressão, editora Ática, 1996.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1980.

Geovane Barbosa do Nascimento

Reitor

**ANEXO 03: POLÍTICA INSTITUCIONAL PARA FORMAÇÃO INICIAL E
CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO
CONSELHO SUPERIOR

RESOLUÇÃO N.º 14, DE 14 DE MARÇO DE 2018

Aprova, a Política Institucional de Formação Inicial e
Continuada para Educação Básica, no âmbito do IF Baiano.

**O PRESIDENTE DO CONSELHO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO**, no uso das suas atribuições legais, previstas nos
artigos 4º e 5º, do Regimento do Conselho Superior e considerando:

- o Processo nº Processo nº 23327.000515/2018-60;
- as deliberações do Conselho Superior na 1ª Reunião Extraordinária, realizada no dia
12/03/2018.

RESOLVE:

Art. 1º Aprovar a Política Institucional de Formação Inicial e Continuada para Educação
Básica, no âmbito do IF Baiano.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor nesta data.


GEOVANE BARBOSA DO NASCIMENTO
Presidente



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO

**POLÍTICA INSTITUCIONAL PARA FORMAÇÃO INICIAL E
CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Salvador
2018

*Rua do Rouxinol, N° 115 / Salvador – Bahia – CEP: 41.720-052
Telefone: (71) 3186-0001. Email: proen@ifbaiano.edu.br
Site: <http://www.ifbaiano.edu.br>*



PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Michel Miguel Elias Temer Lulia

MINISTRO DA EDUCAÇÃO
José Mendonça Bezerra Filho

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
Eline Neves Braga Nascimento

REITOR
Geovane Barbosa do Nascimento

PRÓ-REITOR DE ENSINO
Maurício de Almeida Pereira

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO
Carlindo Santos Rodrigues

PRÓ-REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Delfran Batista dos Santos

PRÓ-REITOR DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL
José Rodrigues de Souza Filho

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO
José Virolli Chaves

COMISSÃO DE ELABORAÇÃO/GRUPO DE TRABALHO

PRESIDENTE	UNIDADE
Maurício de Almeida Pereira	PROEN/Reitoria
MEMBROS	UNIDADE
Fernanda Meneses de Miranda Castro	DPDE/ PROEN/Reitoria
Marcos Antônio de Jesus Seixas	PRODIN/Reitoria
Yone Carneiro de Santana Gonçalves	<i>Campus Catu</i>
Jane Geralda Ferreira Santana	<i>Campus Guanambi</i>

Maria Nazaré Guimarães Marchi

Campus Catu

Felizarda Viana Bebé

Campus Guanambi

Alexandra Souza de Carvalho

Campus Catu

Alaécio Santos Ribeiro

*Campus Senhor do
Bonfim*

Arlene Andrade Malta

Campus Santa Inês



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Rua do Rouxinol, N° 115 / Salvador – Bahia – CEP: 41.720-052

Telefone: (71) 3186-0001. Email: proen@ifbaiano.edu.br

Site: <http://www.ifbaiano.edu.br>

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO

**TÍTULO I DA POLÍTICA INSTITUCIONAL PARA FORMAÇÃO INICIAL E
CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

CAPÍTULO I DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º A Política de Formação Inicial e Continuada de Professores do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) constitui-se em um conjunto de princípios, objetivos e orientações para a formação e aperfeiçoamento de professores no âmbito de seus campi, em consonância com a legislação vigente, com as Diretrizes Curriculares Nacionais, com as Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), com o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI), o Programa de Desenvolvimento Institucional (PDI), os Projetos Político Pedagógicos dos Cursos (PPC) de licenciatura, bem como os documentos institucionais das instituições parceiras.

CAPÍTULO II DOS OBJETIVOS

Art. 2º São objetivos da Política Institucional do IF Baiano para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica:

- I - propor princípios, objetivos e diretrizes para orientar a organização e o funcionamento dos cursos de licenciaturas do IF Baiano, em consonância com os princípios e as políticas institucionais, a legislação vigente, Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica;
- II - orientar a inserção e articulação do IF Baiano com a comunidade regional, contribuindo para a consolidação da educação pública de qualidade;
- III - contribuir para a construção da identidade e da unidade multicampi dos cursos de formação de professores inicial ou continuada do IF Baiano, respeitando as especificidades locais e das áreas do conhecimento;
- IV - nortear a qualificação da formação de professores da Educação Básica pública no âmbito dos cursos de licenciatura do IF Baiano através da articulação dos domínios curriculares e da integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão;
- V - orientar articulação das atividades dos cursos de licenciatura do IF Baiano com as escolas públicas da Educação Básica e outros espaços educativos escolares e não escolares;

- VI - fomentar e fortalecer a integração entre os cursos de licenciatura do IF Baiano e os programas de pós-graduação;
- VII- orientar a construção, reformulação e gestão dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), dialogando com as escolas e os sistemas de ensino.

CAPÍTULO III DOS PRINCÍPIOS

Art. 3º A Política Institucional do IF Baiano para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica tem como princípios orientadores:

- I - a docência como atividade profissional intencional e metódica;
- II - o currículo como produto e processo histórico;
- III - o conhecimento como práxis social;
- IV - a formação integral e a processualidade dialógica na organização pedagógica;
- V - a gestão democrática e o planejamento participativo;
- VI - a articulação com a educação básica pública e outros espaços educativos escolares e não escolares;
- VII- a construção da identidade profissional docente possibilitando a formação de representações afirmativas;
- VIII - a flexibilidade caracterizada como respeito aos diferentes tempos e espaços de aprendizagem, bem como, as diferentes possibilidades de conceber a produção do conhecimento.

CAPÍTULO IV DO CARÁTER FORMATIVO DA DOCÊNCIA

Art. 4º A docência como princípio formativo compreende:

- I - o processo reflexivo instaurado na criação das condições necessárias para que o professor em formação se constitua enquanto intelectual crítico, que toma a prática docente como objeto de sua reflexão, estabelecendo o necessário diálogo entre teoria e prática;
- II - a mobilização de saberes prévios compreendendo que, nos processos formativos, os saberes teóricos e de experiência já disponibilizados pelos professores em formação podem ser ressignificados e ampliados, considerando a pluralidade de contextos e sujeitos que dão forma à prática educativa;
- III- o compromisso técnico-político que pressupõe a participação de maneira colaborativa, a solidariedade com a existência dos segmentos populares e a diversidade dos sujeitos,

constituindo comunidades de aprendizagem que promovam o saber ser e o saber fazer na trajetória de construção do conhecimento científico;

IV - a formação profissional voltada para atuar na Educação Básica nas diferentes etapas e modalidades de sua organização e oferta, nos âmbitos do ensino, da gestão dos processos educacionais e de ensino e aprendizagem, da coordenação pedagógica, da produção e difusão do conhecimento, bem como em outros espaços educativos escolares e não escolares;

V - a Educação Básica como objeto de referência para a construção de programas, projetos e processos de ensino, pesquisa e extensão, e a prática educativa como atividade interdisciplinar e articuladora do processo formativo, cuja composição integra uma amplitude de saberes conceituais (das áreas e do currículo escolar), contextuais, pedagógicos, da experiência docente e dos sujeitos da aprendizagem;

VI - o compromisso com a democratização do conhecimento e da sociedade através da melhoria da qualidade do ensino na Educação Básica pública estabelecido nos princípios institucionais do IF Baiano.

TÍTULO II GESTÃO ACADÊMICA E ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CAPÍTULO I DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Art. 5º O currículo dos cursos de formação de professores do IF Baiano fundamenta-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, nos pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) bem como se concebe como uma produção e tradução cultural, intelectual e histórica dos sujeitos envolvidos na vida acadêmica, o que inclui conhecimentos científicos, tecnológicos, assim como saberes da experiência, imprescindíveis à formação de professores (as).

CAPÍTULO II DA COMPOSIÇÃO CURRICULAR

Art. 6º O currículo dos cursos de formação de professores do IF Baiano está organizado de forma a atender à legislação vigente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, aos pareceres e resoluções do CNE considerando:

- I - a pesquisa, extensão e práticas pedagógicas como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - o estágio curricular supervisionado para a formação inicial;
- III - os conteúdos curriculares de natureza científico-culturais;

IV - outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais de forma a complementar e enriquecer o currículo.

CAPÍTULO III DA FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR

Art. 7º A flexibilização deverá se constituir em um dos princípios basilares dos cursos de formação de professores do IF Baiano em consonância com a organização curricular dos PPCs dos cursos, com o Projeto Político-Pedagógico (PPP), Programa de Desenvolvimento Institucional (PDI) e demais documentos institucionais, devendo abranger:

- I - o desenvolvimento de currículos flexíveis, que valorizem a diversificação e integração de tempos e espaços de aprendizagem;
- II - a oferta de componentes curriculares obrigatórios, optativos e/ou eletivos, em parceria com as licenciaturas ou demais cursos de formação de professores do IF Baiano;
- III - o aumento da oferta de componentes curriculares de caráter optativo e/ou eletivos, para que o estudante possa ter opção de escolha dentre aqueles mais adequados ao seu perfil;
- IV - a interação com as instituições de educação básica no desenvolvimento de projetos e ações de ensino, pesquisa e extensão, iniciação à docência, residência pedagógica e estágios supervisionados que integrem os componentes curriculares com vistas à formação holística (teórico-prática) do discente;
- V - o aproveitamento de estudos e experiências adquiridos nos distintos espaços de formação;
- VI - a adequação e diversificação de atividades complementares através de parcerias com outras instituições de ensino;
- VII- o fortalecimento dos cursos alicerçados no permanente processo de avaliação do PPC;
- VIII - a efetivação de uma política de qualificação permanente de pessoal (docentes e técnicos administrativos) visando o atendimento aos objetivos e metas delineados nos documentos institucionais.

CAPÍTULO IV DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Art. 8º A integração curricular é princípio da formação de professores no âmbito do IF Baiano, devendo ser promovida considerando:

- I - um processo de ensino e aprendizagem multirreferenciado, que consiste na formação construída através do diálogo entre as diversas áreas do conhecimento, com o mundo do trabalho e com a vida em sociedade;

II - o exercício cotidiano vivenciado pela equipe de formadores de professores, com o propósito de formação ampliada, através da demonstração do saber fazer o diálogo entre saberes acadêmicos e experienciais;

III - o Projeto Integrador (PI) como atividade obrigatória do currículo da Formação Inicial ou Continuada de Professores, visando a promoção de educação multirreferencial, pelo diálogo seja pela articulação das diversas áreas de conhecimento do curso, pela articulação teoria e prática numa perspectiva inter/multi/transdisciplinar e contextualizada para a formação mais ampla do estudante.

CAPÍTULO V DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Art. 9º Os currículos dos cursos de formação de professores do IF Baiano, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica, com as resoluções e pareceres do CNE, deverão se alicerçar na indissociabilidade entre teoria e prática, considerando:

I - a prática caracterizada como parte integrante do processo de formação, a exemplo de experimentação, ensaios e outros, com vistas ao desenvolvimento de habilidades específicas;

II – a prática pedagógica integrada, relacionada à formação para atuação na docência, articulando dimensões conceituais, contextuais, específicas e pedagógicas;

III - a prática vivenciada nos estágios supervisionados dos cursos de licenciatura, através de atividades de observação e regência de turma, além de ações relativas ao planejamento, análise e avaliação do processo pedagógico, com vistas à reorganização do exercício docente e do envolvimento do licenciando em várias dimensões da dinâmica escolar.

CAPÍTULO VI DO ESTÁGIO CURRICULAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA

Art. 10. O Estágio Curricular Supervisionado no IF Baiano compreende o tempo de aprendizagem dedicado à prática da docência – momento de formação profissional ocorrido tanto no exercício *in loco*, quanto pela presença participativa no ambiente escolar, a partir da reflexão e da avaliação de sua prática, sob a responsabilidade de um profissional habilitado. Compreende, sobretudo, o desenvolvimento de atividades em escolas públicas de Educação Básica, podendo ocorrer na própria Instituição, uma vez que os Institutos Federais também ofertam educação básica profissional de nível médio, ou em outros ambientes educativos, sob o acompanhamento e supervisão da instituição formadora. Tais ações propiciam ao aluno a articulação entre teoria e prática e a vivência de sala de aula, bem como o desenvolvimento de habilidades e de saberes profissionais para uma visão abrangente da atuação do Licenciado.

§ 1º A partir do contato direto com a realidade da escola os discentes têm a possibilidade de se colocar em posição de refletir, construindo, desconstruindo e reconstruindo expectativas sobre a sua prática docente.

§ 2º A prática de ensino deve estar associada aos Projetos Político Pedagógicos (PPCs) dos cursos de licenciaturas do IF Baiano e discutir a dialogia teoria-prática entre os professores formadores e os discentes futuros licenciados.

CAPÍTULO VII DA PESQUISA E EXTENSÃO

Art. 11. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Licenciatura do IF Baiano deverão contemplar o investimento na formação inicial e continuada de professores a partir das ações indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão.

Art. 12. A pós-graduação do IF Baiano deverá contemplar linhas de pesquisa voltadas para a formação inicial e continuada de professores, principalmente da Educação Básica Pública.

Art. 13. Os editais e/ou chamadas internas de fomento aos projetos de pesquisa e extensão do IF Baiano deverão constar eixo temático na área de formação inicial e continuada de professores para garantir o fortalecimento das licenciaturas no âmbito teórico metodológico e prático reflexivo. Art. 14. O apoio à participação em eventos científicos deverá contemplar vagas para discentes e docentes que aprovarem trabalhos na área de formação inicial e continuada de professores.

Art. 15. Os cursos de Licenciatura deverão realizar atividades com as escolas da educação básica, em parceria com as coordenações de ensino, pesquisa e extensão do IF Baiano para fortalecimento das licenciaturas e melhorar a qualidade do processo ensino aprendizagem.

Art. 16. As experiências e os resultados do projetos e ações conjuntas com a educação básica, principalmente dos municípios onde estão inseridos os *campi* da instituição deverão ser socializadas e discutidas com a comunidade acadêmica, assim como apresentadas no Fórum das Licenciaturas do IF Baiano.

CAPÍTULO VIII DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Art. 17. Compreende-se como Formação Continuada do professor, o processo de aprendizagem que leve em consideração:

- I - a articulação de antigos e novos conhecimentos sobre questões da Educação, à luz da teoria e da experiência profissional;
- II - o desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação docente;
- III - o conhecimento tácito e a experiência profissional em educação, como objeto de estudo do professor;
- IV - a reflexão de questões que permeiam a profissão docente;
- V - o estudo de possibilidades de transformação de práticas pedagógicas e de possíveis mudanças do contexto escolar;
- VI - produção de novos saberes pedagógicos que possibilitem a (re)construção das práticas de sala.

Art. 18. A formação continuada, no âmbito do IF Baiano, se dará por meio da:

- I - oferta de cursos de capacitação, aprimoramento e de pós-graduação, na forma presencial ou ensino a distância (Ead), destinados a professores da educação básica e superior, em articulação com os sistemas de ensino, respeitando as metas do Plano Nacional de Educação (PNE);

- II - assessoria técnica para a elaboração de projetos pedagógicos e propostas curriculares das redes públicas de ensino;
- III - participação em atividades extensão, na perspectiva da extensão- formação, assegurando uma ação ativa e reflexiva na execução da atividade de extensão;
- IV - promoção da iniciação científica e da pesquisa, a depender do nível de formação, assegurando no fazer científico o aprimoramento da formação.

CAPÍTULO IX DAS DIRETRIZES PARA A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E A GESTÃO ACADÊMICA DOS CURSOS DE LICENCIATURA

Art. 19. Os projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores do IF Baiano deverão considerar a instituição escolar e seus sujeitos, envolvendo-os em todas as etapas dos processos formativos, na elaboração, no desenvolvimento e na sua avaliação, conforme disposto na Organização Didática (OD) dos Cursos da Educação Superior do IF Baiano, que deverá atender aos dispositivos legais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e resoluções do CNE.

Parágrafo único. Serão responsáveis pela organização pedagógica e gestão acadêmica dos cursos de licenciatura, o Colegiado de Curso e o Núcleo Docente Estruturante (NDE), os quais serão organizados de acordo com o previsto na OD dos Cursos da Educação Superior do IF Baiano.

CAPÍTULO X DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Art. 20. É dever do IF Baiano implementar programas de ensino que tenham como objetivo possibilitar a permanência e êxito do(a) educando(a), viabilizando a construção de uma estrutura curricular flexível, interdisciplinar e integradora dos diferentes campos do saber humano, científico, cultural, tecnológico e social.

Parágrafo único. Os programas de formação de professores devem contemplar o nivelamento e aprimoramento da aprendizagem, a tutoria acadêmica, a monitoria, a iniciação a docência, a articulação entre teoria e prática, a vivência nos espaços escolares, o estágio curricular e o aprimoramento da qualidade do ensino.

CAPÍTULO XI DA INTEGRAÇÃO ENTRE AS LICENCIATURAS

Art. 21. Fica instituído, no âmbito da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), o Fórum das Licenciaturas do IF Baiano, constituindo-se em espaço permanente de debate, ausculta e sistematização dos cursos de licenciatura do IF Baiano, tendo por objetivo geral promover a integração entre as licenciaturas e a consolidação da política de formação de professores da instituição, em diálogo permanente com a educação básica pública. Este fórum realizará pelo menos um encontro anual que terá como objetivo geral mobilizar uma reflexão contínua sobre o processo de ensinoaprendizagem, visando garantir um espaço aberto de debate e intercâmbio de saberes educativos bem como a implementação de políticas que visem aprimorar a formação docente.

Art. 22. Serão objetivos específicos:

- I - compartilhar saberes que contribuirão para o processo de ensino aprendizagem e práxis educativa;
- II - fornecer subsídios teóricos e práticos para superar os principais desafios relacionados à atuação pedagógica;
- III - integrar experiências metodológicas e práticas docentes em diferentes áreas do ensino, de modo a estabelecer um espaço para diálogo permanente entre os cursos de licenciatura da Instituição; IV - relacionar as discussões acadêmicas à realidade escolar tanto de espaços formais quanto informais de exercício da docência;
- V - estimular a elaboração de grupos de estudo, pesquisas e extensão nos cursos de licenciatura da Instituição;
- VI - promover um espaço para a publicação de trabalhos acadêmicos na área a fim de divulgar os conhecimentos construídos, sobretudo nos cursos de licenciaturas da Instituição.

CAPÍTULO XII DO NÚCLEO DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

Art. 23. O Núcleo da Formação Inicial e Continuada de Professores, vinculado à Direção Acadêmica e as coordenações de Pesquisa e Extensão, é o órgão articulador dos diversos cursos destinados ao processo formativo de professores, oferecidos em cada *campus*, sejam eles de aprimoramento, capacitação, graduação ou pós-graduação.

Seção I

Dos Objetivos e Competências

Art. 24. O Núcleo de Formação Inicial e Continuada tem por objetivo promover ações que fortaleçam a construção e a socialização do conhecimento em Educação, como pauta principal na formação de professores.

Art. 25. Compete aos núcleos de formação inicial e continuada:

- I - fomentar estudos e coordenar projetos de interesse dos cursos de licenciatura, em parceria com programas de pós-graduação em Educação;
- II - promover eventos que envolvam os diversos cursos de formação de professores ofertados pelo campus e por outras instituições de ensino superior;
- III - fomentar e coordenar o relacionamento dos cursos de formação de professores do campus com entidades civis ou governamentais;
- IV - promover a articulação entre os cursos de formação de professores ofertados pelo campus;

V - assessorar permanentemente a Direção Acadêmica, e as coordenações de Pesquisa e Extensão em todas as suas atividades de planejamento pedagógico e de capacitação e aprimoramento de estudantes da Licenciatura e de cursos de pós-graduação destinado a professores.

Seção II

Da Composição

Art. 26. O Núcleo da Formação Inicial e Continuada será composto:

- I - pelos(as) coordenadores(as) dos cursos de licenciatura ofertado pelo *campus*;
- II - pelos(as) coordenadores(as) de curso de pós-graduação destinado a professores, oferecido pelo *campus*;
- III – um (a) docente de cada Colegiado dos cursos de formação de professores (graduação ou pósgraduação) ofertado pelo campus, escolhido pelos membros do Colegiado;
- IV - pelo(a) coordenador(a) de Extensão do *campus*;
- V - pelo(a) coordenador(a) de Pesquisa do *campus*; VI - pelo(a) Diretor(a) Acadêmico(a).

§ 1º o(a) coordenador(a) do Núcleo de Formação Inicial e Continuada será escolhido pelos membros do próprio núcleo e terá o mandato de 2 (dois) anos, permitida a recondução.

Seção III

Da Competência do(a) Coordenador(a) de Núcleo

Art. 27. Compete ao(a) Coordenador(a) do Núcleo de Formação de Inicial e Continuada de Professores:

- I - coordenar e supervisionar as atividades do Núcleo, tendo em vista a consecução de seus objetivos;
- II - convocar e presidir reuniões do Núcleo de Formação de Inicial e Continuada de Professores;
- III - participar, como membro representante do campus no Comitê de Gestão da Formação Inicial e Continuada, da Instituição;
- IV - exercer as demais atribuições que o cargo de coordenador exige, decorrentes de disposições legais, estatutárias e regimentais ou por delegação Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica do IF Baiano.

CAPÍTULO XIII DO COMITÊ GESTOR INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA (COMFOR)

Art. 28. O Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica (COMFOR) do IF Baiano é um órgão colegiado de natureza consultiva, propositiva de caráter permanente, em conformidade com a Portaria nº. 1.105, de 8 de novembro de 2013, com fins de assegurar a indução, a articulação, a coordenação e a organização de programas e ações de formação inicial e continuada de profissionais da educação básica, pela gestão de recursos recebidos por meio do apoio financeiro do Ministério da Educação (MEC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Art. 29. Caberá ao COMFOR do IF Baiano indicar, dentre seus membros, um representante institucional para participar, quando demandado, nos Fóruns Estadual e Nacional Permanente de Apoio à Formação Docente bem como em outras instâncias que tratam da formação inicial e continuada de profissionais da educação básica.

Art. 30. A organização e o funcionamento do COMFOR serão regidos por dispositivo próprio.

Art. 31. O COMFOR prestará assessoria à PROEN e ao CONSUP no que se refere à colaboração para planejamento, desenvolvimento e avaliação de programas/projetos no âmbito das ações de formação inicial e continuada dos profissionais de magistério da educação básica.

Art. 32. Caberá ainda ao COMFOR analisar os dados e informações gerenciais referentes à implantação e ao desenvolvimento dos programas e ações de formação inicial e continuada no âmbito da Instituição, bem como coordenar o monitoramento desses dados e o seu fornecimento ao MEC por meio de sistema informatizado, quando demandado.

Art. 33. Deverá ser assegurada no COMFOR a participação de representantes das Licenciaturas em suas diferentes áreas, das Pró-Reitorias de Ensino, de Pós-graduação, de Extensão ou equivalente que atuam na formação de professores da educação básica, de representantes dos cursos de formação continuada e de Centros de Formação de Professores, do Coordenador do PARFOR Presencial e do Coordenador da Universidade Aberta do Brasil (UAB), quando houver, admitido outros representantes, visando promover a articulação dos cursos de licenciaturas, dos programas e dos projetos, a aplicação de recursos e a concessão das bolsas de acordo com os regulamentos das instituições de fomento.

Art. 34. O COMFOR terá um coordenador geral, indicado pelo reitor do IF Baiano e avalizado pelos membros do respectivo comitê, que terá o papel de articular todos os programas de formação inicial e os de formação continuada financiados pelo MEC, FNDE e CAPES, em desenvolvimento na instituição, bem como o de desenvolver projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias de ensino na área de formação inicial e continuada de professores de educação básica. Art. 35. O COMFOR deverá articular-se com os órgãos de planejamento, orçamento e financeiro do IF Baiano para planejar e acompanhar a execução dos gastos relativos aos programas de fomento para a formação de professores.

CAPÍTULO XIV DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 36. O processo de revisão das propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura será orientado, acompanhado e supervisionado pela PROEN em diálogo com as Coordenações dos cursos superiores do IF Baiano.

Art. 37. Num prazo de 90 (noventa) dias, a PROEN, em diálogo com as Coordenações dos cursos superiores do IF Baiano, definirá diretrizes, metodologia e trabalho, fluxos e prazos para a revisão das propostas pedagógicas, caso necessário, envolvendo:

- I - estratégias de interação entre os cursos através da organização de grupos de trabalho;
- II - a integração dos NDEs dos cursos de uma mesma área do conhecimento ofertados em diferentes *campi*, especialmente quanto à definição e organização das atividades curriculares vinculadas ao Domínio Específico;
- III - a realização de seminários específicos em cada campus para apresentação e discussão da Política Institucional do IF Baiano para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica e encaminhamentos relacionados ao processo de revisão dos PPCs, caso necessário; IV - a fixação de prazos.

Art. 38. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.