



**INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA
CAMPUS SALVADOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

ANA PAULA GONÇALVES PORTELA

**O TORNAR-SE ATOR CURRICULANTE: SABERES DA FORMAÇÃO
PEDAGÓGICA E DESAFIOS DA *PRÁXIS* DOCENTE NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL NAS LICENCIATURAS DO IFBA - CAMAÇARI**

ANA PAULA GONÇALVES PORTELA

**O TORNAR-SE ATOR CURRICULANTE: SABERES DA FORMAÇÃO
PEDAGÓGICA E DESAFIOS DA *PRÁXIS* DOCENTE NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL NAS LICENCIATURAS DO IFBA - CAMAÇARI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, campus Salvador do Instituto Federal da Bahia, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Luz Santos.

Salvador – BA

2023

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS DO IFBA, COM OS
DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

P843t Portela, Ana Paula Gonçalves

O tornar-se ator curricular: saberes da formação pedagógica e desafios da práxis docente na educação profissional nas licenciaturas do IFBA - Camaçari / Ana Paula Gonçalves Portela; orientadora Maria de Fátima Luz Santos -- Salvador, 2023.

100 p.

Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)) -- Instituto Federal da Bahia, 2023.

1. Educação profissional e tecnológica. 2. Formação continuada. 3. Formação pedagógica. 4. Produto educacional. I. Santos, Maria de Fátima Luz, orient. II. TÍTULO.

CDU 377



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA**

ATA

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA - IFBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
(PROFEPT)**

Ata de sessão pública para apresentação e defesa do trabalho de conclusão de curso do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)

Às dez horas do dia trinta e um de outubro do ano de dois mil e vinte e três, na Sala o Google Meet, link da videochamada: <https://meet.google.com/jfn-dqgu-qab>, no campus de Salvador do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA, sito à rua Emídio Santos s/nº, Barbalho, CEP: 40301-015 Salvador-Bahia, foi instalada pela Profa Dra. Maria de Fátima Luz Santos por delegação do Prof. Dr. Leonardo Rangel dos Reis, Coordenador Acadêmico Local do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), a sessão pública, remota, de defesa para apresentação do trabalho de conclusão de curso intitulado “O TORNAR-SE ATOR CURRICULANTE: SABERES DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NAS LICENCIATURAS DO IFBA – CAMAÇARI” de autoria da mestranda **Ana Paula Gonçalves Portela**, CPF: 82358150525, matrícula: 20211630001. Sendo a Banca Examinadora constituída pela professora Maria de Fátima Luz Santos (Presidente e orientadora - IFBA), a professora Tereza Kelly Gomes Carneiro (Examinadora Interna – IFBA), e a professora Jucineide Lessa de Carvalho (Examinadora Externa – ESTÁCIO). Declarada aberta a sessão a presidente da banca saudou a todos os presentes e após agradecer aos membros por terem aceitado participar da avaliação, passou a palavra a mestranda **Ana Paula Gonçalves Portela**, para fazer a explanação de seu trabalho. Retomando, a presidente e orientadora passou a palavra aos membros da Banca Examinadora que teceram comentários sobre o trabalho e arguiram a mestranda no que julgaram necessário. Em prosseguimento à sessão, a orientadora fez os comentários sobre o desenvolvimento, a finalização do trabalho e a apresentação da mestranda, e, sequencialmente, suspendeu a sessão pelo tempo necessário para que a Banca Examinadora elaborasse os seus pareceres individuais e geral. Retomados os trabalhos, a professora Maria de Fátima Luz Santos leu os pareceres da Banca Examinadora. Tendo os membros da banca concluído que o trabalho foi considerado APROVADA. Devendo a mestranda providenciar as alterações indicadas pela Banca Examinadora, em até 90 dias após esta data, para depósito da versão definitiva do trabalho. Não mais havendo a tratar, eu, Maria de Fátima Luz Santos, lavrei a presente ata que segue assinada por mim, pelos demais membros da banca examinadora, e pela discente.

Profª. Dra. Maria de Fátima Luz Santos – Orientadora

Profª. Dra. Tereza Kelly Gomes Carneiro – Examinadora Interna

Profª. Dra. Jucineide Lessa de Carvalho – Examinadora Externa

Ana Paula Gonçalves Portela– Mestranda ProfEPT

Prof. Dr. Leonardo Rangel dos Reis,
Coordenador(a) Acadêmico (a) Local ProfEPT /IFBA
Matrícula SIAPE nº 1768060
Portaria nº 3493 de 26 de setembro de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **Tereza Kelly Gomes Carneiro, Coordenador Acadêmico Local do PROFEPT.SSA**, em 31/10/2023, às 11:50, conforme decreto nº 8.539/2015.



Documento assinado eletronicamente por **MARIA DE FATIMA LUZ SANTOS, Professor Efetivo**, em 01/11/2023, às 12:12, conforme decreto nº 8.539/2015.



Documento assinado eletronicamente por **LEONARDO RANGEL DOS REIS, Coordenador Acadêmico Local do PROFEPT.SSA**, em 07/11/2023, às 18:48, conforme decreto nº 8.539/2015.



Documento assinado eletronicamente por **ANA PAULA GONÇALVES PORTELA, Usuário Externo**, em 07/11/2023, às 19:47, conforme decreto nº 8.539/2015.



Documento assinado eletronicamente por **JUCINEIDE LESSA DE CARVALHO, Usuário Externo**, em 24/11/2023, às 22:15, conforme decreto nº 8.539/2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site http://sei.ifba.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&acao_origem=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0 informando o código verificador **3210273** e o código CRC **0274AC8C**.

*“Onde quer que haja mulheres e homens,
há sempre o que fazer, há sempre o que
ensinar, há sempre o que aprender”.*
(Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

A Deus, que faz infinitamente mais em todas as áreas da minha vida.

À minha, Raquel, por encorajar e acolher nos momentos desafiantes.

A Dilson, esposo amado, pelo incentivo e por me servir mais café quando a escrita passava do horário habitual.

A minha filha, Maiana, por compreender que a programação do final de semana seria remarçada.

A minha amiga, Crisna, pelas orações e palavras positivas que foram combustível no trajeto.

À Tia Eliene, por todo seu amor e dedicação durante toda a minha vida acadêmica. Sem você, não seria possível.

A minha prima Celeste, professora, que com seu jeito determinado me ajudou a compreender que por maior que seja a concorrência, uma vaga é minha.

Aos meus irmãos na fé, Igreja Internacional de Cristo de Salvador, pelas orações.

Aos colegas do mestrado, em especial, Vanice Alves (*in memoriam*), que fortaleceram a trajetória com a troca de experiências e espírito de equipe.

À amiga Aline Brandão, pelas orações e diagramação do Produto Educacional.

Aos professores do Programa de Mestrado ProfEpt – IFBA que me inspiraram e ampliaram meu olhar para Educação Profissional. Gratidão pelo afinco durante todo o curso.

À Professora Doutora Maria de Fátima Luz Santos, pelas indicações de leitura e questionamentos nas orientações, pela motivação a cada passo.

RESUMO

A pesquisa aborda a relevância da formação pedagógica para o exercício da docência na Educação Profissional e Tecnológica – EPT. Nesse sentido, trabalha-se com amostras de três segmentos da comunidade do IFBA *Campus Camaçari*: docentes, discentes e coordenadores dos cursos de Licenciatura em Matemática e Computação. Para tanto, através de uma análise qualitativa, e de forma complementar quantitativa, recorreu-se à pesquisa bibliográfica e documental, além de documentos legislativos, técnicos e relatórios oficiais sobre a temática, com o objetivo de compreender como a ausência do conhecimento pedagógico influencia na *práxis* dos docentes não licenciados que atuam nos cursos de EPT. Com o objetivo de compreender a problemática instalada na *práxis*, que gera uma dicotomia entre as competências técnicas e as pedagógicas, a pesquisa estrutura-se em cinco capítulos: o primeiro versa sobre a trajetória histórica da educação e do desenvolvimento profissional no Brasil através de uma breve retrospectiva da EPT, no sentido de contextualizar a influência das bases conceituais e a proposta contra-hegemônica, baseada no ensino capaz de superar a dualidade entre formação específica e formação geral; em seguida, apresenta-se o percurso das mudanças históricas da EPT que contribuíram para a construção dos novos paradigmas da educação profissional e para o desenvolvimento do profissional docente no Brasil; o terceiro, em que se destaca a relevância do saber pedagógico na atuação do professor não licenciado a partir da análise do plano de curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica; após, no quarto, é descrito o percurso metodológico e apresentados os dados coletados em campo; por fim, no último, é apresentado o guia orientador informativo como Produto Educacional – PE, um guia digital produzido a partir do uso de metodologias integrativas (vídeos, leituras complementares entre outros links), cuja proposta é apresentar textos curtos sobre o conceito e legislações da educação, fotos, entre outros materiais capazes de contribuir significativamente para divulgar a relevância da formação pedagógica no processo de ensino e incentivar a adesão ao curso.

Palavras-Chave: Educação Profissional e Tecnológica. Formação continuada. Formação pedagógica. Produto educacional.

ABSTRACT

The research addresses the relevance of pedagogical training for teaching in Professional and Technological Education – EPT. In this sense, we work with samples from three segments of the IFBA Campus Camaçari community: teachers, students and coordinators of the Degree courses in Mathematics and Computing. To this end, through a qualitative analysis, and in a complementary quantitative way, bibliographical and documentary research was used, in addition to legislative and technical documents and official reports on the subject, with the aim of understanding how the absence of pedagogical knowledge influences the praxis of non-licensed teachers who work in EPT courses. With the aim of understanding the problem installed in praxis, which generates a dichotomy between technical and pedagogical skills, the research is structured into five chapters: the first deals with the historical trajectory of education and professional development in Brazil through a brief retrospective of EPT, in order to contextualize the influence of the conceptual bases and the counter-hegemonic proposal, based on teaching capable of overcoming the duality between specific training and general training; then, the trajectory of the historical changes in EPT that contributed to the construction of new paradigms of professional education and the development of teaching professionals in Brazil is presented; the third, in which the relevance of pedagogical knowledge in the work of unlicensed teachers is highlighted based on the analysis of the course plan for the Degree in Professional and Technological Education; then, in the fourth, the methodological path is described and the data collected in the field is presented; Finally, in the last section, the informative guide is presented as an Educational Product – PE, a digital guide produced using integrative methodologies (videos, complementary readings and other links), whose purpose is to present short texts about the concept and legislation of education, photos, among other materials capable of contributing significantly to publicizing the relevance of pedagogical training in the teaching process and encouraging adherence to the course.

Keywords: Professional and Technological Education. Continuing training. Pedagogical Training. Educational Product

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO E DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO BRASIL	16
2.1 A educação profissional e tecnológica na perspectiva histórica.....	16
2.2 A educação profissional e tecnológica na perspectiva da formação integral	22
2.3 A formação pedagógica dos docentes não licenciados.....	26
3 A RELEVÂNCIA DO SABER PEDAGÓGICO	34
3.1 A relevância do saber pedagógico na perspectiva da diversidade de saberes que envolve o processo de ensino	34
3.2 Análise do PPC do Curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica.....	41
3.3 O tornar-se ator curricular: desafio do tempo presente.....	42
4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: FORMAÇÃO, PRÁXIS E SABER DA EXPERIÊNCIA	50
4.1 Compromisso e posicionamento ético do pesquisador.....	52
4.1.1 Riscos da pesquisa	53
4.1.2 Benefícios da Pesquisa.....	54
4.1.3 Atores participantes e lócus da pesquisa	55
4.1.4 Coleta e Análise de dados	55
4.2 Aspectos pedagógicos e formação	60
4.3 Políticas públicas e formação humana integrado	66
4.4 O saber da experiência e a formação didático-pedagógica	67
4.5 Desafios da prática docente na EPT	68
5 O PRODUTO EDUCACIONAL	71
5.1 Concepção epistemológica do guia orientador para a ampla divulgação do curso e relevância do saber pedagógico na EPT	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	77
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES	83
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA DISCENTES	88
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PARA COORDENADOR	94

1 INTRODUÇÃO

O interesse em estudar a formação pedagógica dos docentes não licenciados que atuam na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no IFBA Camaçari, localizado no Loteamento Espaço Alfa s/n, Tv. Limoeiro, Camaçari - BA, em especial nos cursos Licenciatura em Matemática e Computação, surge com intuito de se compreender a importância da formação pedagógica dos portadores de diploma de bacharel no campus e como se estabelece a *práxis*¹ no desenvolvimento profissional.

Conforme mencionam Spessatto e Carminati (2018), através dos concursos públicos que oferecem salários atrativos, diferentes profissionais, mesmo sem formação pedagógica, passam a lecionar com seus conhecimentos específicos, mas sem o domínio de questões didáticas e pedagógicas. Esses tornam-se professores, no entanto, por vezes, sem a constituição de uma identidade profissional, sendo fundamental que ampliem os conhecimentos trazidos de sua formação inicial (ANDRÉ, 2002; SPESSATTO e CARMINATI, 2018). Mas será que estes se reconhecem como atores curriculantes? Por isso, torna-se necessário compreender como essa ausência influencia nas suas *práxis* nos cursos de EPT.

Em decorrência de uma formação técnica desses profissionais, constata-se uma problemática instalada na *práxis*, gerando uma dicotomia entre as competências técnicas e as pedagógicas. Ademais, na medida em que o aumento na oferta de vagas favorece a formação discente através dos cursos de Ensino Médio Integrado² – EMI, e Licenciatura, por outro lado, oportuniza o ingresso de profissionais que nunca imaginaram atuar na docência (SPESSATTO e CARMINATI, 2018).

Nesse sentido, o professor bacharel pode trazer para sua prática muito da sua formação inicial e essa dinâmica deixa lacunas nos aspectos pedagógicos necessários para propiciar uma formação *omnilateral*³, humana integral. Moura destaca que “os componentes curriculares podem ser organizados de modo a

¹ Atrelado a uma ideia de diferentes tipos de práticas que objetivam a transformação da realidade e a compreensão do educador e educando como produtores da história (FREIRE, 2014).

² Ensino médio integrado – EMI implica em uma formação técnica e profissional permitindo “dupla base”. Dito de outro modo, a primeira relacionada à ‘cidadania política, à forma para a participação, à conscientização e à intervenção do indivíduo na sociedade e a segunda intitulada ‘cidadania econômica’, prepara científica e tecnicamente com qualidade e aprofundamentos que possibilitam o domínio das técnicas de produção. (FIGUEIREDO; CASTAMAN; VIEIRA, 2020 p. 1330), na qual “a formação geral do aluno deve se tornar inseparável da formação profissional e vice-versa” (BRASIL, 2013, p. 222).

³ Omnilateral significa a expressão homem completo segundo manuscritos econômicos e filosóficos de Marx –constitui uma proposta de desenvolvimento integral do homem oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado (MANACORDA; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2007).

contribuir para a formação humana integral” (MOURA, 2017, p. 12) e que a técnica didática e os conteúdos são importantes, mas o primordial é valorizar a formação humana integral capaz de tornar o educando protagonista do processo de ensino e aprendizagem em detrimento das relações de mercado e o fortalecimento da economia.

Torna-se fundamental pensar “de forma conectiva perspectivas e experiências construtivistas mutuamente experienciadas, envolvendo possibilidades emancipacionistas em currículo e formação” (MACEDO, 2018, p. 1325), ou seja, que articule diferentes leituras de mundo, atreladas aos contextos sociais, culturais e econômicos dos educandos, oportunizando um processo educativo criativo e transformativos da realidade.

Logo, nesse processo educativo, o professor precisa indagar, criar estratégias, isto é, criticar e elaborar o conhecimento que será compartilhado com os educandos. Deve, portanto, apropriar-se dos saberes específicos da sua área para articular, tendo em vista a necessidade de construção de um conhecimento complexo (MORIN, 2008, p. 38), que tem como pressuposto “conhecer e compreender as etapas de desenvolvimento” dos educandos com os quais irá atuar (BRASIL, 2013, p. 58). A compreensão de como o desenvolvimento cognitivo e como o educando aprende são aspectos fundamentais para se exercer a mediação do ensino e aprendizagem. Esse processo passa pela formação pedagógica para o exercício da docência.

Nessa perspectiva, urge, no tempo presente, pensar em propostas e na formação pedagógica para ressignificar os saberes, romper com práticas conservadoras do processo de ensino e aprendizagem, frente à diversidade do contexto cotidiano da sala de aula, que estimulem o docente, a partir da necessidade de ações pedagógicas inovadoras para incorporar a sua formação inicial (NÓVOA, 1992).

O inovar de que se fala direciona para a mudança e a melhoria que envolvem diversos contextos relacionados à educação, como programas de ensino, pesquisa e extensão, por exemplo. Fala-se de um processo mais profundo, que abarca ideias relativas à noção de mudança e de ressignificação, bem como da própria construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da instituição educacional, comprometida com uma formação humana crítica e emancipatória (DELGADO, 2015; FERREIRA e ESTRELA, 2020).

No que tange à formação de professores, vale destacar os dispositivos legais que norteiam a educação, especialmente a educação profissional: as Diretrizes

Curriculares Nacionais – DCN (Resolução CNE/CEB nº 4, de 13/7/2010) destacam a necessidade da formação contínua e permanente para os profissionais da educação; a Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 62 determina “como formação mínima para o exercício do magistério”, que os professores da Educação Básica sejam graduados em cursos de Licenciatura; o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, que preconiza diretrizes e metas para formação e valorização do magistério no período de 10 anos; e a Resolução nº 02/2015 do Conselho Nacional de Educação, que define as diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e continuada de docentes do ensino básico.

O desafio de formar professores, historicamente, promoveu e promove muitas discussões visando alcançar com qualidade a quantidade necessária de profissionais para Educação Básica. As propostas emergenciais para atender a demanda de formação docente não licenciados iniciaram com as complementações pedagógicas intituladas Esquemas I, apresentado de forma introdutória pelo art. 1º da Portaria nº 432/71, para portadores de diplomas de nível superior, bacharéis, aptos à complementação pedagógica com a duração de 600 (seiscentas horas) e o Esquema II para os Técnicos de nível Médio com carga horária de 1.080 (mil e oitenta) até 1.480 (mil quatrocentas e oitenta) horas, que deveriam cursar as disciplinas do Esquema I, além das demais relacionadas a área de atuação. A formação Esquema I e II formava para área propedêutica e profissional, com 3 (três) disciplinas conforme a área, e pedagógica.

O déficit no número de licenciados, especialmente nas disciplinas de matemática, física, química e geografia, para atuar nas quatro últimas séries do Ensino Fundamental e no Ensino Médio fez retomar as discussões, por meio da Conselheira Hermengarda Alves Ludke, no Parecer nº CP 04/97, alínea b, do Conselho Nacional de Educação – CNE, que reestrutura o programa especial de complementação pedagógica para atender a demanda em caráter emergencial. O Parecer nº CP 04/97 aprovou a proposta de Resolução referente ao programa especial de formação de professores para o 1º e 2º graus de ensino, que habilita portadores de diploma de nível superior que queiram se dedicar às séries finais do ensino fundamental, ensino médio e à educação profissional.

Dessa forma, reestruturado, o curso de complementação oferece apenas disciplinas da área pedagógica que habilita os bacharéis. Por exemplo, um engenheiro que tenha interesse de ampliar o seu campo de atuação torna-se professor de

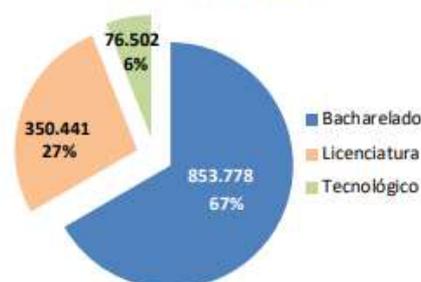
matemática ou disciplinas afins, pois será portador de um segundo diploma, no caso, o de licenciado.

Entretanto, a Lei nº 13.415/2017 permite ao profissional Técnico de nível Médio, intitulado de notório saber, lecionar no ensino técnico de nível médio. A atual legislação nos remete ao art. 1º da Portaria nº 432/71 e o retrocesso, além de confirmar a falta de valorização da profissão docente, privilegia a prática em detrimento das dimensões sócio-políticas, culturais e didático-pedagógicas.

Essa é a realidade da maioria dos docentes dos Institutos Federais. Conforme justificativa apresentada no PPC (2017, p. 8) do curso de Licenciatura em EPT, o IFBA, no ano 2017, tinha “1.338 docentes, apenas 638 são Licenciados, 699 são bacharéis ou tecnólogos”, bacharéis que ampliaram as suas possibilidades profissionais na área de educação. De acordo com resultados do Censo de Educação Superior 2017⁴, o número de matrículas em cursos de Graduação, em dez anos, cresceu mais de 60% como apresenta o gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Distribuição da matrícula na Rede Federal, por grau acadêmico - 2017

Distribuição da Matrícula na Rede Federal, por Grau Acadêmico - 2017



Fonte: <http://portal.mec.gov.br> (2017)

Para reverter esse cenário desconexo da proposta de formação politécnica/onmilateral da instituição, foi criado o curso de licenciatura em educação profissional e tecnológica, conforme a Resolução nº 31, de 20 de outubro de 2017, com foco na complementação pedagógica (SPESSATTO e CARMINATI, 2018). Nesse sentido, torna-se fundamental que as questões didático-pedagógicas integrem os debates em processo de formação continuada, possibilitando partilha e trocas entre

⁴ Divulgação dos resultados do Censo da Educação Superior: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file> Acesso em 30/07/2023.

docentes (SPESSATTO e CARMINATI, 2018), rompendo com uma perspectiva individualista da profissão em prol de uma dimensão cooperativa e colaborativa (NÓVOA e VIEIRA, 2017).

Entretanto, as legislações sofrem alterações ao longo do tempo e muitas vezes não se efetivam como políticas públicas para uma oferta efetiva e atrativa de formação continuada. Embora os bacharéis que atuam na docência reconheçam a necessidade e a importância da formação pedagógica, não se sentem animados e geralmente buscam, individualmente, a Licenciatura em Pedagogia que, não contempla a Educação Profissional, uma vez que é mais voltada para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e não concebe o trabalho como princípio educativo (SPESSATTO e CARMINATI, 2018).

Diante do exposto, o presente trabalho busca investigar a formação dos docentes em efetivo exercício nos cursos de Licenciatura em Computação e Matemática no IFBA campus Camaçari, saberes da formação pedagógica e desafios da *práxis* na educação profissional.

Assim, apresenta-se a seguinte problemática de pesquisa: Como o curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica (complementação pedagógica) ofertado pelo IFBA contribui com o processo de ressignificação da prática educativa na educação profissional nas Licenciaturas? Esse questionamento baseia-se na hipótese que o percurso de mudanças históricas contribuiu para construção dos novos paradigmas da educação profissional e para o desenvolvimento profissional docente no Brasil porque tem a finalidade de propiciar um processo formativo que articule o fazer e o pensar contextualizado que desenvolva habilidades e competências capacitem o educando para ampliar a sua visão de mundo para agir e intervir no contexto social e cultural, através do mundo do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura.

A segunda questão norteadora é: o curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica ofertado pelo IFBA contribui com o processo de ressignificação da prática educativa na educação profissional? A hipótese que norteia essa questão entende que a formação inicial do docente não licenciado não contempla os saberes pedagógicos necessários para propiciar a formação humana integral, então a Licenciatura em EPT preencheria essa lacuna, já que foi desenvolvida para preencher a lacuna dos saberes pedagógicos ao passo que daria conta das bases conceituais da educação profissional e tecnológica.

A terceira questão norteadora é: a percepção docente sobre o alinhamento da trajetória profissional, a realidade da prática pedagógica, contribui com o processo de desenvolvimento profissional docente antes e depois da formação pedagógica complementar? Considerando o plano de curso da licenciatura em EPT, a hipótese veiculada busca investigar se o curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica contribui efetivamente para prática pedagógica do ensino integrado devido à irrelevância que os docentes conferem a essa formação, pois é possível que haja um desalinhamento entre a proposta da formação complementar e a perspectiva de ensino integrado e humano.

A quarta questão norteadora é: a construção de um guia orientador digital que apresente a importância e o percurso do desenvolvimento profissional docente dos educadores não licenciados do IFBA que atuam e atuarão na EPT, pode colaborar para divulgação da proposta do programa de formação e das práticas exitosas advindas da complementação pedagógica? Tendo em vista que a Licenciatura em EPT é divulgada apenas no site do IFBA, a hipótese é que a proposta pedagógica do curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica, a sua relevância e contribuições sejam amplamente divulgadas para os docentes e não docentes do IFBA.

A pesquisa apoia-se em uma análise qualitativa e, de forma complementar, quantitativa. Segundo Minayo (2020), a pesquisa qualitativa visa compreender aspectos da realidade envolvendo o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Enquanto a pesquisa quantitativa visa a mensuração a partir de dados numéricos.

Para persecução da primeira questão norteadora foi realizada pesquisa bibliográfica e documental que tem o objetivo de realizar a coleta de estudos, pesquisas e toda a literatura disponível e publicadas sobre determinado tema em livros, artigos acadêmicos, dissertações e teses, por exemplo. Além de documentos legislativos, técnicos e relatórios oficiais sobre a temática.

Quanto às segunda e terceira questões norteadoras, foi utilizado um questionário autoaplicável com questões fechadas em dois formatos: pela plataforma *Google Forms* a fim de levantar informações a respeito das práticas pedagógicas e formação dos docentes ao longo da sua trajetória profissional. Na investigação os temas tratados foram: área de atuação, formação inicial, inovação pedagógica e desenvolvimento profissional dos professores envolvidos na pesquisa.

Quanto à quarta questão norteadora, foi elaborado um guia orientador no formato digital a partir do uso de metodologias integrativas (músicas, vídeos, danças, por exemplo), cuja proposta é a de publicar textos, fotos entre outros materiais capazes de contribuir significativamente para divulgar a relevância da complementação pedagógica ofertada pelo IFBA para o docente não licenciado, com o objetivo de colaborar na construção de conhecimentos e práticas mais humanas e eficazes.

Após levantamento dos dados, eles foram categorizados de forma sistemática através de seleção, tabulação (disposição dos dados para viabilizar as inter-relações). Esta classificação possibilita mais detalhes necessários à última etapa desta pesquisa, a elaboração do texto da dissertação. O sistema de análise qualitativo auxilia no processo de fazer emergir sentidos ou intenções, manifestados pelos sujeitos. Essa apreensão se deu a partir abordagem conceitual do pesquisador, trazendo à tona, por intermédio da fala dos participantes, uma sistematização baseada na qualidade que tenta compreender o universo de significações dos docentes, por meio de procedimentos científicos que se concretizam através de processos de categorização, o que permitirá a validação dos resultados.

Nessa perspectiva, a pesquisa está estruturada em quatro capítulos. O segundo capítulo versa sobre a trajetória histórica da educação e do desenvolvimento profissional no Brasil através de uma breve retrospectiva da EPT, no sentido de contextualizar a influência das bases conceituais e a proposta contra-hegemônica, baseada no ensino que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para o desenvolvimento integral da pessoa humana, além das concepções epistemológicas e pedagógicas que fundamentam a formação pedagógica docente.

O terceiro capítulo aborda a relevância do saber pedagógico na atuação do professor não licenciado a partir da análise do plano de curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica, verificando limitações e retrocessos.

No quarto capítulo, apresenta o percurso metodológico da pesquisa, abordagem, atores e lócus da pesquisa e método utilizado no estudo. Além disso, do tópico Resultados e Discussões.

Por fim, o quinto capítulo, apresenta a concepção pedagógica e epistemológica do guia orientador, produto educacional escolhido, bem como os critérios para elaboração e a didática utilizada na produção.

2 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO E DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO BRASIL

Nesse capítulo, aborda-se como o percurso de mudanças históricas na educação contribuiu para construção dos novos paradigmas da educação profissional e para o desenvolvimento profissional docente no Brasil, direcionado para um processo formativo que articule o fazer e o pensar contextualizado, que desenvolva habilidades e competência e capacite o educando para ampliar a sua visão de mundo para agir e intervir no contexto social e cultural, através do mundo do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura.

2.1 A educação profissional e tecnológica na perspectiva histórica

As tendências pedagógicas são parte central dos movimentos sociopolíticos do país e influenciam a concepção de sociedade e educação, o processo de ensino e aprendizagem, a relação professor/aluno e fundamentam a prática docente. Embasada na técnica didática e de valorização dos conteúdos, transferir o conhecimento técnico, com objetivo de treinar para o mercado de trabalho, a educação profissional foi ofertada com cunho assistencialista centrada na política neoliberal.

A educação bancária, concebida sob forte influência do capitalismo no século XIX, preparava o aluno para reproduzir os conhecimentos acumulados através de aulas rígidas e expositivas. O termo Liberal não tem relação com a ideia de democracia, pois a pedagogia tradicional é embasada na transmissão do conhecimento, repetição e memorização (LUCKESI, 1994). As transformações sociais, políticas e econômicas influenciam a educação na mesma medida que depende do tipo de conhecimento que é produzido pela ciência colaborando na criação e difusão de uma visão de mundo. Na educação brasileira as influências políticas e econômicas coordenam as ações pedagógicas e fazem a escola reproduzir o setor produtivo “A escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente” (LUCKESI, 1994, p. 61), como uma instância a serviço do sistema hegemônico.

O Clero foi quem primeiro traçou as rotas sobre os caminhos que deveria seguir a educação, uma vez que, o Estado e a sociedade da época eram muito “influenciados pelo modelo europeu” (PEREIRA, 2019, p. 44). A Igreja Católica com a sua influência,

como forma de manter o controle, educava os nativos e colonos conforme os seus interesses.

A fundação da ordem católica em (1524-1759), conhecida Companhia de Jesus, marca a educação formal no Brasil por cerca de 200 anos, se dedicou a catequizar os índios, educar os filhos dos colonos e dos sacerdotes. A educação jesuítica contava com plano de ensino, as primeiras propostas curriculares da história da educação brasileira, seguidos a rigor pelos mestres de formação polida, docentes da época.

Entretanto, a Companhia de Jesus se manteve no Brasil até 1759 quando foi expulsa, por interesses políticos e econômicos, pelo Marquês de Pombal. Tal mudança gerou transtorno para educação no Brasil, tendo em vista que a estrutura educacional era mantida pela Igreja Católica, “isso causou problemas na educação do Brasil, visto que toda estrutura educacional era sustentada pela Ordem” (PEREIRA, 2019, p. 44). Como resultado, a educação perdeu qualidade devido ao número insuficiente de colégios, a formação inadequada dos docentes e a baixa remuneração que exigiu qualificação em e melhores condições de trabalho.

Diante dessa problemática, constata-se que até aqui o Brasil não contava com instituições de ensino e voltadas para formação “mesmo os jesuítas, com o rígido controle sobre o seu programa curricular, não dedicavam tempo ou local específico para a formação dos seus mestres” (PEREIRA, 2019, p. 45).

Dessa forma, a Reforma Pombalina substituiu o sistema de ensino gerando maior retrocesso ao seguir com a admissão de professores leigos e com baixa remuneração. Apesar disso, em virtude da chegada da Família Real no Brasil em 1808, foram implantadas novas escolas as de nível superior para atendimento exclusivo das demandas da Corte Portuguesa recém-chegada” (PEREIRA, 2019, p. 45). Não obstante, alguns anos depois foram implantadas as escolas de formação docentes para o ensino das primeiras letras. Para o autor essa foi a primeira política de formação de professores no Brasil, embora a proposta formativa fosse apenas prática, sem base teórica e sem recursos da Corte.

No limiar do contexto histórico, as províncias assumem o ensino das primeiras letras, baseado no modelo europeu, nasce as escolas normais. Fundada em 1835, a Escola Normal de Niterói é a pioneira “que tinham como função, por lógica, a preparação pedagógico-didática dos professores, foram guiadas, contrariamente, para um currículo baseado nas matérias” (PEREIRA, 2019, p. 45). A instabilidade fez parte das escolas normais durante todo século XIX em decorrência dos baixos

investimentos do poder público que precarizava a manutenção e levou ao fechamento da unidade de Niterói em 1849.

Diante do cenário de insucesso das escolas normais, alguns presidentes das províncias optaram por adotar o sistema austríaco e holandês que visava admitir aprendizes, auxiliares de professores, os chamados “professores adjuntos”, com objetivo de reduzir custos e resolver a carência de profissionais com uma formação exclusivamente prática “a reforma nas escolas normais girava em torno do enriquecimento dos conteúdos curriculares e valorização do exercício prático” (PEREIRA, 2019, p. 46). Contudo, a proposta não teve sucesso e culminou na reabertura da Escola Normal de Niterói.

Vale ressaltar que o poder público, historicamente, não tem interesse em priorizar a educação, os valores da dignidade humana e as relações culturais ao propiciar a desvalorização docente, uma formação superficial e aligeirada visando potencializar a desigualdade entre as classes sociais “a política e a gestão da educação dos trabalhadores foram historicamente entregues aos homens de negócios, ao capital” (RAMOS; CIAVATTA, 2012, p. 33). Evidencia-se, portanto, que mesmo com a reabertura da Escola Normal de Niterói e as tentativas de padronizar a educação da época, não houve resultados expressivos, o modelo tradicional embasava o ensino na maioria das escolas de formação docente.

Para um país em desenvolvimento, especialmente no período da Revolução Industrial, no final do século XVIII, “com a presença forte dos empresários que necessitavam de trabalhadores adaptados ao espírito industrializante da época” (RAMOS; CIAVATTA, 2012, p. 14) a qualificação profissional ganha força no processo de transição da produção artesanal para a produção industrial.

Durante a Primeira República ou República Velha (1889-1930), passou-se por um processo de transição da educação artesanal, do trabalho agrícola para o trabalho na indústria nascente no país. A perspectiva era de um “projeto de assistência e controle dos mais pobres” (ROSA, 2018 p. 367), através do acesso à educação elementar e preparação para o trabalho. A nova relação de produção e capital tornou imprescindível formar a classe trabalhadora para produzir mais em menos tempo.

No século XVII, durante o ciclo do ouro, foram criadas as casas de fundição com intuito de ofertar ensino especializado; na mesma época foram criados os Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha no Brasil; durante o Império, surgem as Casas de Educandos Artífices instaladas em dez províncias, entre 1840 e 1865, para os pobres, órfãos e desvalidos; em 1937 os Liceus Profissionais,

destinados ao ensino profissional em diversas áreas e graus. Esse recorte da história da EPT revela o cunho assistencialista da educação da época, voltada para interesses políticos sem objetivo pedagógico (VIEIRA; JUNIOR, 2021).

Vale destacar a criação da rede de escolas de aprendizes de ofício, em 1909, pelo então Presidente da República Nilo Peçanha “em sua breve passagem pela presidência” (MULLER, 2010, p. 195). Através do decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906, iniciou o ensino técnico no Brasil, com a criação das escolas de Campos, Petrópolis e Niterói, dedicadas ao ensino de ofícios, e a escola Paraíba do Sul voltada para o ensino agrícola.

Com a crise mundial em 1929 e a crise cafeeira no Brasil, os setores produtivos se diversificaram e se fortaleceu a produção industrial no Brasil. Durante a República Nova ou Segunda República (1930 -1937), na “transição do século XIX para o século XX, vivenciamos mudanças econômicas, sociais e políticas no Brasil (ROSA, 2018). Em 1930 Getúlio Vargas assume o poder no país e, em 1937, institui o Estado Novo, em que as escolas técnicas são criadas para atender as mudanças ocorridas na infraestrutura econômica (SANTOS, 2008).

Foi um período de forte abertura à produção capitalista que expandiu o ensino industrial, os cursos ofertados apresentavam certa adequação as demandas sociais proporcionando a “formação social” (ROSA, 2018 p. 368). Isso abarcou diferentes áreas, como por exemplo, a Fototécnica da Escola de Aprendizes Artífices da Bahia, com novas tecnologias e técnicas de maior complexidade que diversificava os espaços pedagógicos.

Posteriormente, esse modelo educacional se consolidou e deu origem à rede de escolas técnicas do país: “o período de 1930 a 1964 deixou como saldo 39 novas Escolas técnicas no país” (MOTA; SOUZA, 2013, p. 21). A Constituição de 1937 foi a primeira dentre as constituições do Brasil a abordar especificamente o ensino profissional, técnico e industrial, atribuindo dever ao Estado que, em colaboração com os sindicatos, deveriam ofertar educação para os filhos das classes trabalhadoras. Para Rosa, “a economia foi determinando as finalidades educativas da classe trabalhadora, promovendo a formação de sujeitos aptos para o trabalho” (2018, p. 367).

Nesse sentido, para ampliar o ensino profissional, considerando a proposta política e econômica da época e com base nos estudos de (VIEIRA; JUNIOR, 2021), em 1942, surgiu o chamado Sistema S4, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai). Em 1943, foi criada a Lei Orgânica da Educação

Nacional do Ensino Comercial. Em 1946, foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), o Serviço Social do Comércio (Sesc) e o Serviço Social da Indústria (Sesi). Atualmente conhecida como “Rede S”, as instituições citadas ainda ofertam “prestação de serviço” na área de educação profissional e técnica (MULLER, 2010, p. 207).

Ao final do governo de Juscelino Kubitschek, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, de nº 4.024/1961, é inédito o reconhecimento e integração da educação propedêutica, acadêmica e voltada para a continuidade dos estudos, e o ensino profissional. Promulgada na vigência da Constituição Federal de 1946 que trouxe a redemocratização para o Brasil, ela trouxe o entendimento de que a escola passava a ser mais relevante, considerando o processo de industrialização que exigia uma mão de obra mais qualificada para atender a demanda das indústrias.

Com a República Liberal (1946-1964), a política desenvolvimentista se fez presente nas novas diretrizes para a educação (ROSA, 2018). Com a revolução militar, em 1964, a educação brasileira sofreu com a tentativa frustrada do Ensino Médio profissionalizante obrigatório para todos. Com base nos estudos (VIEIRA; JUNIOR, 2021), ficam evidentes os interesses políticos e econômicos da época, que visavam o crescimento do desenvolvimento industrial e a internacionalização do capital. De acordo com Rosa:

A relação estabelecida entre Estado e economia, historicamente foi acumulando estratégias de desenvolvimento. Nas escolas, o Estado autoritário centrou-se na reformulação do ensino regular. A formação social do povo brasileiro foi definindo a destinação de classe. As Escolas de Aprendizes Artífices passaram a Liceus Industriais Profissionais e a cultura material industrial marcou espaço na formação dos trabalhadores. (ROSA, 2018, p. 368)

Dessa forma, cresceu a demanda de técnicos de nível médio para adaptar-se as tecnologias exógenas, desenvolvidas nos países centrais, com objetivo de acelerar o crescimento da indústria nacional e a expansão da infraestrutura estatal. O cenário político e a integração da educação propedêutica e o ensino técnico, com a promulgação da LDB, levaram ao crescimento da oferta e diversificação dos cursos o que marcou decisivamente o ensino técnico (VIEIRA; JUNIOR, 2021). Nesse período, houve uma crescente elevação da qualificação geral.

O saldo de 39 Escolas técnicas do país foi outro fator imprescindível neste momento histórico. No auge da expansão do emprego industrial, as escolas técnicas

foram prestigiadas. Nas décadas de 1960 e 1970, ofertavam formação geral e específica de qualidade, o que valorizou o contexto educacional brasileiro, tanto pela infraestrutura, quanto pela expertise do corpo docente no quesito formação para o trabalho (MOTA; SOUZA, 2013).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5.692/71, instituiu a educação profissional compulsória no Ensino Médio, deslocando para a rede estadual a responsabilidade de profissionalização, sendo que na esfera federal essa responsabilidade estava com as Escolas Técnicas Federais - Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET.

No início dos anos de 1980, se recuperava o caráter de educação regular - ou propedêutica. E observa-se que no campo social havia uma questão ideológica, já que a classe média se direcionava mais para os cursos regulares, enquanto a classe trabalhadora para os cursos de profissionalização.

Essas mudanças também impactaram na qualificação de docentes. Na década de 1980, a Rede Federal perdeu o seu principal campo de atuação em decorrência da estagnação da economia fruto do processo de desindustrialização “inclusive com ataques de sucessivos governos, que não possuíam nenhum plano específico para o seu funcionamento ou mesmo para a educação profissional” (MOTA; SOUZA, 2013, p. 24). A crise institucional impactou no processo de investimento para oferta de formação continuada dos docentes: ausência de regulamentação para qualificação, suspensão de bolsas de estudo dada a falta de relacionamento com agências de financiamento.

Deve-se salientar que as mudanças institucionais seguiram determinadas pelas transformações econômicas no Brasil e internacionalmente (MOURA, 2008). Com o advento da revolução tecnológica e o processo de globalização, o Brasil precisou se adaptar ao mercado internacional e isso impactou diretamente a educação, inclusive profissional.

Portanto, as mudanças verificadas na entidade produtiva tinham as suas consequências na formação do estudante, pois, nesse novo padrão tecnológico, não se trata do acúmulo de conhecimentos para resolver problemas num posto de trabalho específico, mas do requerimento de uma formação que deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. (SANTOS, 2008, p. 27)

No país, as inovações tecnológicas causaram impacto e transformaram o perfil profissional, inclusive alterando a estrutura ocupacional, as orientações curriculares,

os conteúdos e a forma de abordagem e de avaliação dos cursos profissionais. Por intermédio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, um projeto de reforma da educação brasileira foi repensado, dando origem a LDB - Lei nº 9394/96. A partir daí uma nova educação profissional passou a ser pensada a partir de uma perspectiva de um currículo contextualizado, prezando pela interdisciplinaridade e pelo incentivo à capacidade de aprender a aprender. Começou-se a se questionar a concepção de sociedade e educação tradicional voltadas para o trabalho fabril, mecânico e baseado na reprodução limitante e alienante, uma vez que fragmentada.

2.2 A educação profissional e tecnológica na perspectiva da formação integral

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional de Nível Técnico - Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, instituíram que a “educação profissional será integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social” (BRASIL, 2000, p. 7). O avanço conceitual é o reconhecimento da educação profissional como uma vertente de educação do sistema de ensino brasileiro, constituindo-se em uma alternativa educacional (SANTOS, 2008, p. 33).

A partir da LDB, o então presidente Fernando Henrique Cardoso promulgou o Decreto nº 2.208/97, “que modificou os currículos da educação profissional e estabeleceu dicotomia dando fim a integração” (MOTA; SOUZA, 2013, p. 26), tornando o Ensino Profissionalizante parte diversificada do Ensino Médio e determinando a sua oferta nas modalidades subsequente ou concomitante, o que não favorecia a integração do currículo. Tal medida foi seguida pela criação do Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, pautando uma lógica neoliberal na perspectiva de separar a formação propedêutica e a profissional e frear a expansão, ao isentar a União da responsabilidade de manter e financiar essa modalidade de ensino.

Contudo, o referido decreto foi revogado e substituído pelo Decreto nº 5.154/2004, promulgado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, “como uma possibilidade de (re)integração da educação profissional ao ensino médio” (SOUSA SANTOS et al., 2020, p. 6). O novo ato normativo favorece a proposta de formação humana integral centrada no trabalho como princípio educativo, a ciência e a cultura.

Nesse sentido, por meio do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, foi inserido o ensino da educação profissional à distância e, no mesmo ano, a Lei nº 11.195, que favoreceu a oferta de educação profissional com a criação de novas Instituições Federais conforme “Art. 39, § 2.º, da Lei nº 11.741/2008, que incorporou e o decreto 5.154/ 2004: formação inicial e continuada ou qualificação; de educação profissional técnica de nível médio, graduação e pós-graduação profissional técnica” (SOUSA SANTOS et al., 2020, p. 6). Em 2008, a Lei 11.892 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec é mais um projeto voltado para oferta da educação profissional, criado pela Lei nº 12.513/2011, que proporcionou também como forma de ampliação da oferta da educação profissional e tecnológica a bolsa formação, que disponibilizava um valor para os estudantes (SOUSA SANTOS et al., 2020).

Constata-se que os movimentos sociopolíticos do país influenciam a concepção de sociedade e educação. Em setembro de 2016, o Brasil assistiu o impeachment de Dilma Rousseff, seguido pela posse de Michel Temer, que rapidamente ditou novos rumos para educação brasileira. Através da Medida Provisória nº 746/2016, Temer alterou diversos artigos da LDB e, em seguida, promulgou a Lei nº 13.415/2017, conhecida como “reforma do ensino médio” (SOUSA SANTOS et al., 2020), que diverge dos princípios da formação humana integral. Na sequência, foi implantada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 14 de dezembro de 2018, propondo mudanças para o ensino médio.

O governo do presidente Jair Messias Bolsonaro, por meio do Projeto de Lei nº 11.279/2019, que sugeria alteração do artigo 7º da lei nº 11.892/2008, propunha retirar a prioridade da oferta da EPT de nível médio, prioritariamente, integrado. Tal proposta asseverava os interesses políticos e econômicos que visavam fortalecer a educação fragmentada e dualista ao “ceder seu poder social” (SOUSA SANTOS et al., 2020, p. 2). Para (RAMOS; CIAVATTA, 2012, p. 14). Sob espírito inovador do capitalismo, em cada época os governantes tomam decisões que contribuem para o retrocesso da educação em defesa de interesses dos grupos no poder.

Por isso, na prática, a escola encontra barreiras para cumprir o papel de integrar educação, trabalho, ciência e tecnologia, para garantir ao cidadão o direito o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social. Para (SOUSA SANTOS et al., 2020), a ideologia burguesa de educação está relacionada a sociedade, não a

escola, e diante dos entraves históricos se faz necessário romper a segregação entre trabalho e educação na perspectiva de um currículo integrado, contextualizado, que preze pela interdisciplinaridade e pelo incentivo à capacidade de aprender de forma significativa.

Na passagem de um paradigma universalizante e fragmentador que pautava a ciência clássica para um paradigma emergente, rompe-se então com uma cultura do ensino pautada na massificação, com foco na instrução, no treinamento, no conteúdo e no controle, para uma perspectiva de conhecimento complexo, com característica integrativa dos saberes (MORIN, 2008).

A Lei nº 9.394/1996, LDB, retirou o caráter assistencialista atribuído a EPT, estabelecendo um caráter social e com certificação profissional. Em consonância, o §2º do art. 1º da LDB define que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, e o inciso XI do art. 3º, ao definir os princípios a serem assegurados nas atividades de ensino, identifica a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

As legislações direcionam, norteiam a sociedade e a LDB ampliou a concepção de formação ao propiciar a continuidade dos estudos. A educação politécnica de que se fala, “valoriza a formação do indivíduo em sua totalidade” (MULLER, 2010, p. 204) e tem o sentido de universalizar o conhecimento, estimular a criticidade com objetivo de formar sujeitos capazes de compreender os processos de produção, agir e transformar o mundo (RAMOS; CIAVATTA, 2012).

O que se apresenta agora é uma perspectiva da formação humana integral que visa desenvolver as capacidades e potencialidades do educando em todas as suas dimensões, romper com a educação tradicional, mecânica e fragmentada, na medida que contempla a diversidade humana, ética, cultural, racial, de gênero, regional e unitária (SILVA, 2018).

Nesse sentido, deve-se considerar que a produção e a distribuição das riquezas sociais e culturais perpassam pela educação e que o desenvolvimento humano integral é a função social da escola. Sendo que, “uma formação integral, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social” (BRASIL, 2013, p. 162).

A atuação da escola deve ser pautada em preparar o educando para o mundo e as suas adversidades através da socialização enquanto um sujeito ativo capaz de intervir no seu contexto social e cultural. Emancipar está para além de treinar de forma

mecânica para o mercado de trabalho, mas visa desenvolver a criticidade e autonomia para ampliar as possibilidades no mundo do trabalho “a fim de que este tenha maiores e melhores oportunidades de interferir em seu mundo social” (URBANETZ; BASTOS, 2021, p. 5).

Por isso, torna-se fundamental compreender a noção do trabalho como princípio educativo e categoria fundante do ser social. “Sua importância pode ser observada por sua condição de uma categoria central para compreender o modo de produção social” (ROSA, 2018, p.33). Para Ciavatta:

O trabalho é parte fundamental da ontologia⁵ do ser social. A aquisição da consciência se dá pelo trabalho, pela ação sobre a natureza. O trabalho, nesse sentido, não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade – é a atividade essencial pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento se aperfeiçoa. (CIAVATTA, 2009, p. 211)

Para uma transformação estrutural da realidade, torna-se necessário que os trabalhadores tenham garantido o direito de pleno acesso às bases do patrimônio científico-tecnológico e artístico produzido pela humanidade, a saber, uma formação integral que fortaleça a luta por libertação de todas as formas de opressão, integrando-os a todos os processos de construção, apreensão e crítica dos conhecimentos produzidos.

Para Gramsci, a escola é de extrema importância para os trabalhadores, pois possibilita a formação de novos intelectuais, elevando a formação cultural dos grupos sociais. Fala-se, então, de ir além de uma lógica de adestramento através de processos massivos de qualificação científico-técnicas do trabalhador, para uma concepção e da prática da educação escolar omnilateral⁶ e politécnica. Em consonância, as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN gerais para Educação Básica asseveram:

[...] a Educação Básica está posta pela emergência da atualização das políticas educacionais que con-substanciem o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo. (BRASIL, 2013, p. 7)

⁵ Significa dizer que o trabalho se constitui como atividade fundamental do ser humano, produzindo meios de existência na relação com a natureza, cultura e para seu próprio aperfeiçoamento (CIAVATTA, 2009).

⁶ Refere-se a uma educação com o objetivo de formação humana em todos os seus aspectos, físico, mental, intelectual, prático, laboral, estético, político, combinando estudo e trabalho, oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado (MARX, 1980).

Para que tal direito seja alcançado, é necessário compreender que é por meio da educação que se desenvolve a formação da humanidade do educando, pois são o currículo e as ações pedagógicas docentes que estimulam a criticidade para o desenvolvimento humano na escola: “é na atividade orientada pela mediação entre pensamento e ação que se produzem as mais diversas práticas que compõem a produção de nossa vida material e imaterial: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura” (BRASIL, 2013, p. 162).

A divisão social em classes não favorece o acesso democrático à escola e esta, a partir da formação humana integral, deve viabilizar as circunstâncias de desenvolvimento que favorecem o acesso mais igualitário ao “inserir o contexto escolar no diálogo permanente com a necessidade de compreensão de que estes campos não se produzem independentemente da sociedade, e possuem a marca da sua condição histórico-cultural” (BRASIL, 2013, p. 162).

Evidencia-se, portanto, que a educação precisa de conexão com as práticas sociais para superar os problemas que afligem a maior parte dos cidadãos. A mudança requer soluções baseadas na pesquisa, ciência e tecnologia na perspectiva do desenvolvimento humano e integral. Essa nova base paradigmática emergente vai perpassar o processo de desenvolvimento profissional docente, que integra a participação coletiva interessada em discutir de forma contínua a prática docente, o currículo escolar, enriquecendo a sua formação profissional.

A partir disso também são fomentadas inovações pedagógicas, entendidas como mudanças de ressignificações no campo educativo, ocasionando uma renovação pedagógica que envolve diversos contextos relacionados à educação como programas de ensino, escola, currículo, dentre outros. Ou seja, fala-se de um processo mais profundo de construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da escola e da incorporação de inovações do ponto de vista da formação humana crítica (DELGADO, 2015; FERREIRA; ESTRELA, 2020).

2.3 A formação pedagógica dos docentes não licenciados

A história da formação de professores no Brasil é muito tardia e um tanto criticável. Em 1950, tínhamos mais de 50% da população analfabeta. Nunca houve um interesse por parte dos políticos e das políticas públicas de universalizar, democratizar e ofertar uma formação de qualidade para os docentes do país “o acesso

à educação superior tinha por finalidade preparar os filhos da elite dominante para assumir a gestão do capital” (SANTOS; MORORÓ, 2019, p. 14).

Havia interesse da elite e da classe média alta que desfrutou dos privilégios formativos, desde a chegada de Dom João VI, que não mostrou preocupação com a Educação Básica e implantou “as de nível superior para atendimento exclusivo das demandas da Corte Portuguesa recém-chegada” (PEREIRA, 2019, p.45), uma faculdade de engenharia, uma faculdade de medicina e uma faculdade de direito.

Dessa forma, tal ideologia ficou tão forte na nossa cultura que é recente a ampliação do acesso ao curso superior por parte das classes de baixa renda da sociedade, mas a qualidade do ensino e da formação docente ainda não tem sido prioridade.

Nos estados de São Paulo e Rio Grande do Sul decidiram então ampliar a formação de professores nas Escolas Normais logo após o curso primário, 2 anos, formavam os professores para alfabetizar “há uma concepção restrita de formação de professor” (OLIVEIRA; LEIRO, 2020, p. 200), com exceção do Colégio Pedro II que atendia a elite Colonial e depois a elite da Primeira República. Para a escola secundária não havia formação específica, pessoas com algum conhecimento de ciência e matemática eram selecionadas para o ensino secundário.

No cenário político econômico de 1930 com a Reforma Francisco Campos “ao estabelecer a organização das universidades, surgiram, do ponto de vista legal, as primeiras medidas legalísticas que alteram as condições de formação de professores” (SANTOS; MORORÓ, 2019, p. 4). De acordo com Fávero (2006), o novo projeto universitário do governo tinha como objetivo afirmar o espaço universitário como um campo de produção do conhecimento, e isso se deu desde a criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto-Lei nº 19.850/31), a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-Lei nº 19.851/31) e a organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto-Lei nº 19.852/31).

No campo da formação de professores, a efetivação da Reforma Francisco Campos só se iniciou com a criação da primeira Faculdade de Ciências e Letras, em 1934, vinculada ao Instituto de Educação da Universidade de São Paulo. Surgiram as primeiras medidas que alteraram a formação de professores para áreas específicas, ao propor uma emenda aos Bacharelados existentes. Nessa ocasião, se acrescentou aos três anos de curso mais um ano para inclusão de algumas disciplinas pedagógicas como a prática de ensino, didática, fundamentos da educação, legislação e psicologia da educação, intitulado modelo 3+1 (SANTOS; MORORÓ, 2019).

Diante disso, observa-se que o título de licenciado se tornou uma possibilidade para o aluno bacharel diplomado que, posteriormente interessado pela carreira docente, poderia licenciar-se:

O título de licenciado, portanto, não tinha origem em um curso em si, mas se tratava de uma complementação pedagógica justaposta ao curso de bacharelado, como se evidencia no Artigo 49 do Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, que dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia: “Ao bacharel, diplomado nos termos do artigo anterior, que concluir regularmente o curso de didática referido no art. 20 desta lei será conferido o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formarem o seu curso de bacharelado.” (BRASIL, 1939). (SANTOS; MORORÓ, 2019, p. 5)

A licenciatura nasce, assim, sem identidade, um apêndice, um complemento do bacharelado, para aqueles que tinham vocação para o magistério, sendo uma decisão que poderia ser tomada *a posteriori*. A complementação serviria para preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal. Diante da carência de políticas públicas para mudar o cenário, esse modelo se repetiu nas universidades (SANTOS; MORORÓ, 2019). Os primeiros cursos agregavam atividades didáticas teóricas e na prática o magistério pagava baixos salários aos profissionais (ROMANELLI, 2007).

Com a Ditadura Militar, a partir de 1964, o sistema educacional precisou se adaptar ao novo modelo do governo de desenvolvimento econômico. Foram realizados convênios com o governo americano, como o MEC-USAID, uma parceria entre o Ministério da Educação – MEC e a Agency for International Development - AID, que tinha como objetivo oferecer assistência financeira e assessoria técnica aos órgãos, autoridades e instituições educacionais brasileiras (MINTO, 2014).

A Reforma Universitária que aconteceu em 1968 foi um marco regulatório importante para a formação de professores. Com ela, as licenciaturas ganharam novas configurações com “departamentos específicos de cada área do conhecimento” um espaço de formação pedagógica; instituiu-se a licenciatura curta e a licenciatura plena, destinadas a formar os professores para atuar nas séries finais do então denominado 1º grau e no 2º grau, respectivamente” (SANTOS; MORORÓ, 2019, p.6).

De acordo com Pereira (2007), foi com a criação dos institutos centrais ou departamentos que se estabeleceu a dissociação entre ensino e pesquisa. Com o passar do tempo, a pesquisa se torna mais privilegiada no campo educacional, e as licenciaturas ficam na posição de dominadas. As Universidades passam a ter a responsabilidade de criar as Faculdades de Educação como centro de pesquisa

educacional e oferecer a formação pedagógica nos cursos de licenciatura e de Pedagogia (VICENTINI e LUGLI, 2009).

O Relatório Meira Matos (BRASIL, 1968) trazia a proposta de um maior estreitamento curricular, a diminuição da duração dos cursos de formação profissional e a criação de carreiras de curta duração. Daí, a partir da década de 1960, surgiram os cursos de licenciatura curta para suprir o *déficit* de professores para atuar na rede pública de ensino.

As instituições públicas implantaram um conjunto de medidas propostas por Valnir Chagas sobre a formação de professores e foram criados também os Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET, que visavam a formação de professores e a formação de tecnólogos (MACHADO, 2008). Tais reformulações trouxeram muitas problemáticas para o campo educacional brasileiro. De acordo com Santos e Mororó:

Diante do desordenamento legal, da ausência de políticas públicas de formação de professor, da falta de abertura para a participação da sociedade na construção de propostas para formação de docentes, do fracasso da má formação dos professores advindo dos cursos de licenciatura curta e da proliferação dos cursos particulares no final da década de 1970, desencadeou-se, por parte dos educadores, um forte movimento pela reformulação dos cursos de formação de professores no Brasil, sobretudo pela ascensão das forças populares. (SANTOS e MORORÓ, 2019, p. 8)

A partir dos anos de 1980, um movimento em prol da reforma do curso de Pedagogia e das licenciaturas se fortaleceu no país. Nesse período, surgiram a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador - CONARCFE e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE. As mobilizações culminaram na aprovação da LDB (FRIGOTTO, 2006, p. 313), aprovada em 20 de dezembro de 1996.

O desenho dos Institutos Superiores de Educação foi dado pelo Decreto 3.276/1999. De acordo com Maués e Camargo (2012), o processo de institucionalização dos Institutos Superiores de Educação como espaço de formação de professores sofreu resistência da comunidade acadêmica, por não estarem atrelados ao tripé ensino, pesquisa e extensão.

A primeira resolução do Conselho Nacional – CN, alvitada pela LDB, fruto da resistência da comunidade acadêmica culminou a Resolução CNE/CP 01/2002 que atribui identidade própria ao curso licenciatura que instituiu as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica “diretrizes específicas para cada curso, dentre elas, a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006)” (SANTOS;

MORORÓ, 2019, p. 11), a qual habilita o professor para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Profissional das áreas modalidade de Educação de Jovens e Adultos e formação de gestores, que levou a extinção do Normal Superior.

Mesmo com a proposta da resolução CN, as Diretrizes Curriculares das Licenciaturas das áreas específicas não foram imediatamente incorporadas pelas instituições, especialmente nos cursos de Física, Química e Matemática. O modelo 3+1 ficou enraizado nas gestões das universidades e as pesquisas levaram a ajustes lentos e gradativos devido à falta de interesse pela área das licenciaturas.

Diante do exposto, percebe-se que a falta de integração da identidade do curso levou a uma diversidade de modelo e propostas pedagógicas diferentes culminou na Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015 Diretrizes Curriculares Nacionais “para a formação inicial em nível superior – DCNs, cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada” (SANTOS; MORORÓ, 2019, p. 12), que assevera que o curso de licenciatura deve ter identidade própria e ser independente do bacharelado.

Fica evidente que a reestruturação da regulamentação não é tarefa fácil, requer uma mudança cultural como proposto na legislação e esse processo exige o debruçar coletivamente para uma reestruturação efetiva. A Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015, propiciou a conexão de diferentes órgãos do Ministério da Educação, em favor de uma política educacional para agregar forças para viabilizar as mudanças. Esse grupo de trabalho, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP buscou criar estratégias, um sistema, para acompanhar os ajustes por partes das instituições públicas e privadas.

Com intuito de favorecer o processo de formação de professores, o grupo de trabalho, comissão SEB/MEC em 02/2016, formado por especialistas, discutiu “renovações de técnicas de ensino”⁷, que resultou no documento nomeado “Orientações para Cursos de Formação de Professores nas Áreas de Didática, Metodologias e Práticas de Ensino”, divulgado no portal do MEC pelo então o titular da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, Manoel Palacios.

É relevante destacar que um dos grandes problemas da formação de professores tem sido a fragmentação das disciplinas específicas e pedagógicas. Não há dúvidas de que cada uma possui as suas especificidades, porém a conexão entre

⁷ O portal mec.gov.br divulgou, em 11 de maio de 2016, às 19h48, o Documento contém orientações para renovar técnicas de ensino – MEC. Acesso em: 28 jan. 2022.

o conhecimento específico de cada área de formação e o conhecimento necessário para o ensino compõem uma área abrangente que é facilitada por meio da didática e práticas de ensino. Não se trata de vocação, mas sim de habilidades e competências técnicas inerentes ao profissional professor.

A primeira proposta da Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015, é uma interface extremamente necessária entre os cursos, porém, é preciso considerar que a licenciatura não é um braço do bacharelado, mas que possui identidade própria. A tarefa das licenciaturas é desenvolver o professor para propiciar propostas pedagógicas que favoreçam a construção do conhecimento a partir de atitudes e valores. Apesar das conexões pertinentes, existem pontos que os cursos devem separar-se porque formar um docente é diferente de formar um bacharel, na medida em que este não vai trabalhar com crianças.

É papel da escola o processo pedagógico intencional e metódico que envolve conhecimentos pedagógicos e interdisciplinares específicos para cada etapa da Educação Básica, que devem se conectar as metodologias do trabalho docente. O projeto político pedagógico próprio consolidado na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, também é uma base para formação de professores. Por outro lado, não deveria sobrepor as propostas da sólida formação teórica interdisciplinar.

Deve-se abordar, ainda, que a responsabilidade dos cursos de licenciatura é muito grande e requer mudanças significativas. Os cursos de Pedagogia, por exemplo, possuem uma ampla diretriz com dezesseis funções que habilitam os alfabetizadores para ensinar matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a formação não contempla os fundamentos da disciplina, não lhes são apresentadas metodologias para iniciar o seu repertório de alfabetização na prática docente. Com base na Resolução CNE/CP nº 02/2015 é imprescindível metodologia e práticas de ensino nos cursos de formação de professores.

Outro fator imprescindível da Resolução CNE/CP nº 02/2015 é o trabalho com a linguagem. A deliberação julga importante que todos os cursos de Licenciatura trabalhem a Língua Portuguesa, uma vez que o domínio da linguagem favorece o desenvolvimento cognitivo e também considerando que todos os professores trabalham com textos em português e precisam ter o domínio da língua. A intencionalidade implícita na resolução requer ampla interpretação porque, nesse ponto, resolver situações problema na disciplina de matemática, interpretar os enunciados das questões e/ou textos independentes da disciplina, assim como a

explanação do professor em sala de aula, perpassam pelo conhecimento da linguagem.

Entretanto, a Resolução do CNE nº 02/2015, fruto de um projeto democrático amplamente discutido que defendia uma sólida formação teórica interdisciplinar foi revogada pela Resolução CNE/CP nº 02/2019, que apesar de manter a carga horária dos cursos de licenciatura (3.200 horas), dedicou metade (1.600 horas) exclusivamente para o domínio pedagógico dos conteúdos específicos da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e tornou a carga horária do estágio (800 horas), uma situação real de trabalho na escola.

Os conhecimentos científicos, educacionais, pedagógicos e a fundamentação da educação (didática e práticas de ensino) devem ser divididos em 800 horas. Essa revogação representa um retrocesso na busca de uma educação emancipadora, humana, com objetivo de superar a fragmentação e a dicotomia dos cursos no campo do ensino e da pesquisa de forma articulada.

Diante dessa problemática, destaca-se que, apesar da extinção do formato 3+1 “com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 4024/61) a partir da qual, as resoluções do Conselho Federal de Educação vêm determinar a extinção do modelo de licenciatura” (SANTOS; MORORÓ, 2019, p. 15), ainda se privilegia o conhecimento específico em detrimento do conhecimento pedagógico: “a legitimação dessa divisão que se estabeleceu no interior das IES é mediada pelas relações de dominação e de poder que impõem maior dificuldade para o reconhecimento social dos cursos de licenciatura” (SANTOS; MORORÓ, 2019, p. 14).

Tendo em vista a formação pedagógica dos não licenciados, percebe-se que a complementação pedagógica originou os cursos de licenciatura que, no contexto histórico, não passaram por alterações significativas na sua estrutura desde a sua origem, em 1930. Considera-se que, desde a sua origem, tais cursos estiveram associados ao modo de produção capitalista, “contexto em que o acesso à educação superior tinha por finalidade preparar os filhos da elite dominante para assumir a gestão do capital” (SANTOS; MORORÓ, 2019, p. 14), potencializando a falta de sensibilidade da docência nas áreas humanas.

Por conseguinte, investimentos e a preocupação para estruturar e integrar o ensino nos cursos das áreas de medicina, da engenharia, da arquitetura e das áreas de computação sinalizam o descaso com as áreas humanas, especialmente com a

formação de professores, e também evidencia a preocupação em formar os filhos das elites no país.

Assim, a história da formação do docente não licenciado e das licenciaturas está imbricada e reflete na desvalorização do profissional professor, com foco inicial no cumprimento de exigências da regulação da atividade docente e não na formação do professor. Encontra-se baseada no conhecimento aligeirado das disciplinas pedagógicas para atender as exigências da letra fria da legislação, desconsiderando a relevância do saber pedagógico na atuação docente.

Por outro lado, destaca-se também avanços nas regulações como a:

Universitarização do Ensino Superior e o estabelecimentos de diretrizes para os cursos de formação de professores, programas de formação inicial e continuada de professores; plano de carreira, cargo e salário para os profissionais da educação e o Piso do Magistério; e ainda, programas como a Universidade Aberta do Brasil - UAB, a Prodocência, Nova Capes e o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, esses últimos, medidas características da política de capitalização da educação que visa corrigir algumas das muitas distorções históricas por ela mesma provocadas, mas que atem-se, de certa forma, à vigilância e controle mercantis no interior das IES públicas e o atrelamento das atividades mantidas pelo Estado com o capital privado. (SANTOS; MORORÓ, 2019, p. 15)

Observa-se que ao longo do tempo foram criadas medidas para ampliar as ofertas de formação de professores, tanto nas modalidades presencial como virtual. Para Santos e Mororó (2019), apesar das mudanças, é preciso sinalizar que com as crises políticas e institucionais no país, outras formas de desvalorização da área de formação de professores são evidenciadas como: congelamento de Gastos (EC nº 95), Reforma Trabalhista (Lei nº 13.457/2017), institucionalização do Notório Saber, (Lei nº 13.415/2017), bem como o Projeto de Lei Escola Sem Partido (PL nº 193/2016). É a partir dessa trajetória de lutas que as licenciaturas se constituem como busca de um caminho de capacitação para se refletir sobre o ato educativo.

3 A RELEVÂNCIA DO SABER PEDAGÓGICO

O presente capítulo aborda a relevância do saber pedagógico para o exercício da atividade docente. Apresenta também a proposta do Plano de Curso da Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica, verificando limitações e retrocessos. Compreender como esse processo formativo articula desenvolvimento profissional docente que integre uma proposta que articule o didático-pedagógicas nos debates de formação continuada e incentive a construção de uma educação colaborativa.

3.1 A relevância do saber pedagógico na perspectiva da diversidade de saberes que envolve o processo de ensino

Desde os primórdios existem indícios elementares de processos de ensino e aprendizagem. As transformações sociais, os meios de produção e a ciência exigiram um processo de ensino intencional e planejado. Nesse sentido, no século XVII, o professor João Amós Comênio⁸ (1592-1670), teve a ideia de difundir o conhecimento e criou a Didática, influenciando a muitos. Para Libâneo (2017), ele foi o primeiro educador a idealizar princípios e regras de ensino.

Vista como a ciência que orienta o saber docente, a Didática é “uma disciplina que estuda os objetivos, os meios e as condições do processo de ensino tendo em vista finalidades educacionais, que são sempre sociais, ela se fundamenta na Pedagogia” (LIBÂNEO, p. 14-15, 2017), é parte do pedagógico. Os princípios psicológicos são as teorias da educação que norteiam a aprendizagem. Segundo Libâneo (2017), o objetivo do ensino é a aprendizagem e, por isso, hoje essa relação é indissociável.

Seguidos por Rousseau e Pestalozzi, os princípios que fundamentam o ensino foram cada vez mais desenvolvidos chegando a Pedagogia Tradicional e Renovada. Então, as propostas de ensino deixam de centrar no professor como detentor do saber para compreender como se aprende e para valorizar o sujeito.

⁸ Nascido em uma família protestante na região da Boemia, em 1592, João Amos Comenius é autor da obra *Didacta Magna*. Considerado o maior pedagogo do século XVII, criticou o método de ensino escolástico, ligado a Igreja Católica, e defendeu ensinar tudo para todos através de um método. O autor é considerado pai da Didática, pois foi a partir dele que se pensou na universalidade e em uma forma estruturada de ensino.

Atualmente, no Brasil, são muitos estudos sobre as teorias da aprendizagem e a Didática, levando em conta principalmente os estudos sobre o construtivismo de Jean Piaget e o socio interacionismo de Vygotsky. Tais teorias dedicaram-se a estudar o sujeito, educando, e como acontece a aprendizagem.

Jean Piaget, cientista suíço, biólogo e psicólogo, muito conhecido pelo seu estudo sobre a teoria do desenvolvimento cognitivo. No século XX, dedicou-se ao estudo da Teoria do Desenvolvimento Cognitivo, muito conhecida como epistemologia genética, na perspectiva da evolução. Focada no desenvolvimento natural, em especial de criança através de “observações minuciosas dos comportamentos dos próprios filhos” (ARAÚJO, 2020, p. 491). A teoria teve como objetivo investigar como o ser humano aprende e evolui o seu nível de conhecimento e não é considerada um método.

O teórico Lev Semionovitch Vygotsky, por sua vez, destaca a interação social. Ao dedicar-se ao estudo do desenvolvimento humano, ele notou que as crianças, desde o nascimento, interagem com seus familiares e o meio ambiente. Assim como Piaget, ele era opositor das teorias inatistas, empiristas e comportamentais.

Mesmo sem formação na área da Pedagogia, as descobertas de Vygotsky, apesar da sua morte precoce em 1934, aos 38 anos, renderam uma extensa obra “apesar de breve, sua produção intelectual foi vasta e com abrangência em várias áreas, incluindo a psicologia, filosofia, neurologia, literatura, arte, educação, entre outras” (ARAÚJO, 2020, p. 492). O sócio-construtivismo de Vygotsky tem a proposta de conciliar o conhecimento exógeno, impregnado na cultura: palavras novas, gestos, sotaques, valores, é interpretado pelo sujeito com base na sua forma de vida (HOSSI, 2021).

Tais concepções são consoantes com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação – DCN e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB e asseveram que a função social da escola é formar cidadãos críticos para sociedade, capazes de produzir meios de produção de vida, “vínculos com a prática social global” (LIBÂNEO, p. 14, 2017), preparando-os para o mundo do trabalho e para a cidadania.

Outro fator imprescindível está relacionado às diversidades sociais e culturais, ao desenvolvimento da ciência e às demandas éticas, que tornaram muito importante o papel do professor. O bom senso não é suficiente, para Libâneo “O trabalho docente, sendo uma atividade intencional e planejada, requer estruturação e organização, a fim de que sejam atingidos os objetivos do ensino” (LIBÂNEO, p. 249, 2017) se faz

necessário avançar nas propostas de formação sólida que envolve contínua reflexão da sua prática.

Deve-se abordar, ainda, que a formação que se fala não é estática, é uma formação ética e estética para as práticas sociais. Conectar teoria e prática exige embasamento e estratégias didático-pedagógicas, tanto na formação inicial, quanto continuada dos diferentes cursos, elementos cuja conexão nem sempre é feita de modo satisfatório. Para Libâneo (2017, p. 67), “as formas organizativas do ensino” e o fazer docente exigem o “como fazer” que está no campo da Didática.

A incompatibilidade quanto a atuação dos professores bacharéis que lecionam sem a formação pedagógica é reflexo da descontinuidade das políticas públicas, como por exemplo, Resolução nº 2/2015 do Conselho Nacional da Educação - CNE. A dinâmica didática sofre com a desvalorização considerando que as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de licenciatura mantêm o foco disciplinar ao se referir mais ao Bacharelado do que a Licenciaturas, inclusive nos cursos de Pedagogia.

Ao dialogar com o pedagógico, os conteúdos podem desenvolver uma estrutura curricular conectada e desconstruir a fragmentação curricular para o alcance de uma identidade para formação docente: “No campo da Didática, há uma relação entre os métodos próprios da ciência que dá suporte à matéria de ensino e os métodos de ensino” (LIBÂNEO, p. 67, 2017). Na formação técnica dos Bacharéis que lecionam, constata-se uma problemática instalada na *práxis*, gerando uma dicotomia entre as competências técnicas e as pedagógicas.

A atuação docente envolve valores, cidadania e produção dos meios de vida. É relevante o saber pedagógico nesse processo? A diversidade de saberes que envolve o processo de ensino e aprendizagem está para além dos conteúdos disciplinares, envolve um processo singular no sentido que concebe o docente mediador do conhecimento que desenvolve sujeitos plurais e “objetivos sociopolíticos” (LIBÂNEO, p. 68, 2017). Integrar os conteúdos e valores perpassa o ensino das disciplinas. Cabe ao docente o domínio dos conhecimentos específicos da sua área, a capacidade de passar o conhecimento de forma comunicativa, didática, de maneira que mobilize a aprendizagem.

Paralelo a isso, para Tardif (2002), são necessários vários saberes para uma atuação assertiva e que contemplem a diversidade. Os estudos dos princípios psicológicos aliados a formação docente, inicial e continuada, contemplam o objetivo do ensino que é a aprendizagem.

Entender, pois, o processo didático como totalidade abrangente implica vincular conteúdo, ensino e aprendizagem a *objetivos socio políticos e pedagógicos* e analisar criteriosamente o conjunto de condições concretas que rodeiam cada situação didática. Em outras palavras, o ensino é um processo social, integrante de múltiplos processos sociais, nos quais estão implicadas dimensões políticas, ideológicas, éticas, pedagógicas. (LIBÂNEO, 2017, p. 71)

Em consonância, Candau (2014) cita três dimensões como núcleo à Didática: técnica, humana e política. Contudo, em detrimento dessa questão a não valia associada a profissão docente transmite a falsa ideia de que a formação de professor pode ser superficial, romântica, que não requer técnica.

Nessa perspectiva, o conhecimento sobre o campo educacional, os conhecimentos pedagógicos, associados ao domínio dos conteúdos viabiliza a construção de ambiências educacionais que contribuem para um pensar prático que viabiliza a produção dos meios de vida. A docência não é uma habilidade para “qualquer um”, a pedagogia é uma ciência que subsidia a prática pedagógica, que é um campo vasto de conhecimentos que precisa fazer parte da formação de professores.

Saviani (2009) questiona se a formação de professores será comprometida com o predomínio de um modelo que valoriza os conteúdos em detrimento da formação pedagógica. De acordo com Arroyo (2011), é premente a necessidade de romper com os modelos abstratos, idealizados, que desconsideram a prática concreta da docência. É das interações concretas que nasce o conhecimento.

Diante dessa problemática, consta-se que a Pedagogia tradicional, centrada na transmissão do saber, não deixou de existir. Ainda que de forma velada, percebe-se a valorização dos conteúdos em detrimento do didático pedagógico e a influências políticas e econômicas, assim como no século XVII, quando Comenius escreveu o Clássico *Didacta Magna*⁹.

Observa-se que o conhecimento das metodologias e das práticas de ensino refletem significativamente nas atividades práticas na escola. Erroneamente as práticas pedagógicas são confundidas com o tecnicismo (BRITO; GONÇALVES, 2022). É extremamente relevante considerar que a relação professor/aluno é humana e está para além do roteiro de trabalho. Assim sendo, a falta ou a fragilidade do

⁹ O livro *Didacta Magna* escrito por Comenius é marcado pela proposta de ensinar tudo a todos de forma rápida. A proposta busca romper com o ensino individualizado através do seu método que visava estabelecer um currículo comum. O livro foi uma proposta inovadora para época ao pensar novas estratégias de mediação do ensino que trouxe a primeira proposta estruturada de ensino.

conhecimento pedagógico e do repertório metodológico pode gerar o distanciamento da prática significativa e do conhecimento específico também necessário à formação.

É relevante abordar que a psicologia do desenvolvimento influencia a linguagem e a abordagem das atividades docentes e é na esfera do pedagógico que tais conhecimentos são trabalhados. A heterogeneidade do ambiente escolar requer ampliação dos conteúdos das disciplinas propedêuticas. Por conseguinte, o docente não licenciado pode não estar preparado para o exercício laboral sem o embasamento pedagógico.

Deve-se abordar, ainda, que o saber do professor é essencialmente social, mas também é o saber de atores individuais, os quais se incorporam a sua prática profissional, visando a adaptação e a transformação do conhecimento (TARDIF, 2014). Tardif defende que o saber do professor está ligado a uma situação de trabalho com outros, seja com os alunos, seja com pais, colegas, gestores, equipe pedagógica, partindo sempre da compreensão da complexidade do processo de ensinar, o qual se faz no espaço de trabalho, seja público ou privado.

Para Freire (2014), o ato de ensinar vai exigir do professor compreensão crítica, política e ética sobre a sua prática educativa e o seu fazer pedagógico. O autor defende que ensinar exige do educador o pensar crítico e a reflexão acerca da própria atuação em sala de aula.

No limiar dos saberes fundamentais à práxis pedagógica, o autor, compreende que existem eixos ou saberes se tornam essenciais para o exercício docente. Freire (2014), entende que ensinar vai exigir do professor o respeito aos saberes dos educandos e a sua autonomia intelectual. Exigirá, também, a necessidade de compreender a educação como mecanismo de intervenção no mundo, vai reconhecer a necessidade de o professor tomar decisões, da importância de reconhecimento da educação como ideológica, dialética, estética e ética.

Nessa conjuntura, a constituição de didáticas renovadas na formação de professores consequentemente inspira didáticas renovadas para o trabalho escolar. O docente não licenciado muitas vezes não considera os conhecimentos educacionais, não validam conhecimentos construídos pela docência e muito menos que tais conhecimentos fundamentam a formação docente.

É de amplo conhecimento que o campo da docência é interdisciplinar e evoca formações da psicologia educacional, psicologia do desenvolvimento, psicologia da aprendizagem, da cognição humana, sociologia da educação, a comunicação educacional, a história e filosofia da educação que se integram e compõe o didático-

pedagógico. É preciso que seja posto que tais conhecimentos compõem as ciências da educação tão forte como todos os demais campos curriculares.

Torna-se evidente, portanto, que a teoria pedagógica e a ciência da educação, interliga os conhecimentos. Nessa perspectiva Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira o legado de dois dos maiores nomes da educação no Brasil nos ajudam a aprofundar essas questões e entender a docência como uma relevante prática social educacional essencial que avança junto com a sociedade.

Ao fazer pesquisa e preocupa-se em relacionar com a prática Darcy Ribeiro, autor do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Etnólogo e Antropólogo, conecta as ciências sociais e a educação. Ele desenvolveu uma política nacionalista e priorizava a educação e tinha uma visão cultural do processo de ensino e aprendizagem. Ainda não se fazia Educação a Distância - EAD no Brasil e Darcy Ribeiro, no ano 1996, já pensava a formação de professores em Nível Superior.

É relevante referenciar o intelectual Anísio Teixeira, educador e escritor brasileiro, responsável pela reforma do ensino no Estado da Bahia. Para defender os interesses dos profissionais da educação e garantir uma educação pública, laica e obrigatória ele se envolveu em uma agenda de reformas em função do trabalho educativo. Envolveu-se com a ampliação da Escola Normal com o objetivo de elevar a formação docente para o nível superior e amplia com as especializações no interior da Universidade do Instituto Federal.

Fica claro, dessa forma, que juntos Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira promoveram políticas públicas para favorecer a democracia e o processo de formação docente no sentido de ampliar as oportunidades de ensino e a educação da época.

Evidencia-se, portanto que atuais estudos sobre a aprendizagem significativa ampliam horizontes para o protagonismo do educando e para a relevância do saber pedagógico no exercício da docência. Faz-se necessário associar técnicas, métodos e ferramentas associadas a políticas públicas aliadas a uma concepção de sociedade que não favoreça os meios de produção neoliberal tornando a escola um ambiente de reprodução dos interesses do capital.

A resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que deu origem a chamada BNC - Formação propõe mudanças que aponta para um retrocesso. A lei exige a presença de um docente da Educação Básica para acompanhar os educandos, porém sem contrapartida; redução da carga horária específica, ampliação da prática com redução da teoria; entre outros pontos é composta por eixos. O eixo do conhecimento que exige do docente domínio dos conteúdos para ensinar, o eixo

da prática no qual se faz necessário saber planejar as ações de ensino com objetivo de contemplar a aprendizagem efetiva que tem relação com as competências e habilidades previstas no currículo e o terceiro eixo é o engajamento que requer comprometimento com o seu próprio desenvolvimento profissional.

Dessa forma, observa-se que cabe ao professor se responsabilizar com o seu desenvolvimento profissional excluindo do rol de direitos do trabalhador a formação continuada. Além disso, cabe ressaltar que o discurso das competências criticada na Resolução de 2002 do CNE é retomado juntamente com a proposta que traz a ideia de transformar as Licenciaturas em uma espécie de curso preparatório para implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC¹⁰ que visa um currículo comum para todo país.

Pouco mais de quatro anos depois que os cursos passaram por uma reforma dos currículos das Licenciaturas, um novo formato é proposto. Para preencher a lacuna quanto a formação continuada é regulamentada a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020 que institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica BNC-Formação Continuada.

As problemáticas que envolvem esse universo educacional nos fazem refletir e analisar a atuação dos docentes não licenciados na EPT e a sua práxis pedagógica. Diante de tantos desafios, a necessidade de pensar sobre a relevância do saber pedagógico na atuação do docente não licenciado a partir da análise do Plano de Curso da Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica.

Mesmo que o Plano Pedagógico do Curso em Licenciatura em educação profissional e tecnológica assevere que:

A Concepção Pedagógica do PPC é a Pedagogia Histórico Crítica, que ratifica a importância de oferecer o saber sistematizado, construído historicamente, aos estudantes: organizando-o em saber escolar e fazendo as reflexões e críticas necessárias, considerando o senso comum como um lugar de ponto de partida e não de chegada. (IFBA, 2017, p.3)

Ainda assim, torna-se relevante o estudo de como essa perspectiva se evidencia na prática no processo de desenvolvimento docente e se os professores assumem e concretizam essas diretrizes nas suas práticas pedagógicas.

¹⁰ Base Nacional Comum Curricular constitui-se como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). Por conseguinte, direciona o currículo como fundamento comum para todo o país.

3.2 Análise do PPC do Curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica

O Curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica do IFBA, com vigência de funcionamento a partir de 2017, foi aprovado pela Resolução Nº 31, de 20 de outubro de 2017 é um Programa especial de formação pedagógica e tem o objetivo de habilitar docentes para o exercício da docência.

Sabe-se que a proposta é habilitar, na forma da Lei nº 9.394/96, Resolução CNE/CP nº 02/2015, o professor não licenciado egresso na sua área de formação inicial (Bacharelado ou Superior em Tecnologia) para que seja capaz de conectar a teoria e prática atuando nas esferas da docência, da gestão de processos educativos e para gestão institucional, no desenvolvimento da Pesquisa e Inovação e Extensão Tecnológica.

Constata-se que a concepção pedagógica da Licenciatura em EPT está fundamentada Pedagogia Histórico-Crítica, “teoria da educação baseada no materialismo histórico, elaborada por Demerval Saviani entre as décadas de 1970 e 1980” (PPC, 2020, p.17). O papel da educação escolar na concepção pedagógica Histórico-Crítica é propiciar aos indivíduos a cultura letrada, os conhecimentos sistematizados, os conhecimentos formais.

A Lei nº 9.394/1996, LDB, retirou o caráter assistencialista atribuído a EPT estabelecendo caráter social e com certificação profissional. Em consonância, o § 2º do art. 1º da LDB define que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, e o inciso XI do art. 3º, ao definir os princípios a serem assegurados nas atividades de ensino, identifica a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Nesse sentido, ao analisar o PPC 2017, percebe-se que mesmo com a orientação do CNE, não foi citado o mundo do trabalho no plano de curso. Com a edição do PPC no ano 2020 há alusões ao mundo do trabalho, aparece apenas 5 vezes em todo plano de curso: item de Concepção Pedagógica (PPC, 2020, p.18) também no perfil profissional do egresso (PPC, 2020, p. 21). Assim, podemos registrar que existe um desalinhamento entre a proposta da formação complementar e a perspectiva de ensino integrado e humano, uma vez que o trabalho e as práticas sociais são pouco discutidos.

É sabido que a edição da Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015, no ano 2019, sobrepôs a sólida proposta de formação teórica interdisciplinar que foi

amplamente discutida. Essa atualização refletiu na carga horária da Licenciatura em EPT. Fica evidente no PPC 2020 a redução da carga horária total do curso, de 1.174 horas para 1.100 horas.

O núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, o componente de Tecnologias Aplicadas a Educação, teve a carga horária reduzida em 30 horas; no Núcleo de Estudos de formação Geral, o componente Educação e contemporaneidade, que aborda o cenário da prática do professor, sofreu uma redução de 5 horas (PPC, 2020, p. 19).

O quesito metodologia no plano de curso vigente, PPC 2020, não registra a garantia do professor formador a distância com formação específica da graduação inicial dos cursistas quando se tratar de atividades que abordem fundamentos didáticos metodológicos e práticas de ensino como mencionava o PPC 2019. Apesar de constar no quadro de docentes da primeira turma uma relação de docentes com formação em Pedagogia (PPC, 2020, p. 65), a omissão da informação deixa uma lacuna sobre tal exigência.

Dessa forma atividades próprias do exercício da docência, como por exemplo, elaboração de material didático que era contemplada na Ementa do componente Seminário de Abertura do Ciclo Três com carga horária de 100 horas (PPC, 2019, p. 76) não consta no plano de curso vigente. Para Zaballa, os instrumentos utilizados na aula contribuem para o processo de construção do ensino. O autor entende a produção de material didático por ele intitulada “sequência de atividades” como maneira de “encadear e articular” uma unidade didática. Fatores imprescindíveis para o alcance dos objetivos educativos (ZABALLA, 1998, p. 20). Conforme (PPC, 2020, p.29) apenas o professor formador e coordenador (PPC, 2020, p.67) elabora material didático para que o cursista tenha acesso no Ambiente Virtual – AVA. O documento vigente aborda apenas a organização e transposição de material didático. Assim, podemos concluir que existe aqui uma fragilidade em uma das habilidades próprias do exercício da docência.

3.3 O tornar-se ator curricular: desafio do tempo presente

Vivemos em um momento histórico de muitas transformações sociais e culturais, que têm modificado o trabalho, tornando a identidade docente dinâmica e em constante renovação. Acompanhar esse processo exige conhecer o que não conheço para apresentar novas propostas que estimulem a criatividade e reflexão

crítica do educando, reconhecendo sempre as múltiplas leituras de mundo envolvidas no processo de ensino-aprendizagem (FREIRE, 1996). Por isso, torna-se fundamental o desenvolvimento profissional com olhar na excelência do processo pedagógico para melhor atender o educando, a partir de uma perspectiva de formação compreendida como um processo experiencial, ou seja, “no qual o sujeito se forma e se transforma a partir dos sentidos e significados que atribui ao que vivencia” (ZEN, CARVALHO e SÁ, 2018, p. 86).

Para Castaman, Vieira e Oliveira (2017), é indiscutível a importância social do trabalho que executa o professor (a). Frente às demandas do mundo contemporâneo, a educação assume papel primordial para formação e desenvolvimento humano e “os componentes curriculares podem ser organizados de modo a contribuir para a formação humana integral” (MOURA, 2017, p. 12), de modo que a técnica, a didática e os conteúdos são importantes, mas o primordial é valorizar a formação humana integral. O professor passa a atuar sob novas bases, problematizando o paradigma tradicional da educação, pautado na memorização e racionalidade técnico-científica, para um paradigma emergente, que visa a co-construção do conhecimento, privilegiando trocas crítico-reflexivas.

Nesse sentido, para Paulin e Martins (2016), ampliar os estudos sobre a complementação pedagógica e estabelecer o nível de formação superior para o exercício da profissão são fatores que ampliam as possibilidades para carreira docente. Isso porque mediar conhecimentos importantes para vida é o desafio do profissional docente, que requer maturidade intelectual e conhecimentos cada vez mais específicos da sua área de atuação, agregando-se sempre ao saber da experiência, que se caracteriza como um saber que forma e transforma a vida dos sujeitos na sua singularidade (LARROSA, 2002). Em outras palavras:

A experiência é a atividade do sujeito que mantém consigo mesmo uma relação na qual ele se observa, se decifra e se arrisca, potencializando significativamente as possibilidades de trans-formação. Isto não significa que o sujeito é soberano de si mesmo; ao contrário, ele só se forma na interação com o outro e com o mundo. (ZEN; CARVALHO; SÁ, 2018, p. 87)

Dessa forma, temos por um lado, os conhecimentos científicos apresentados no ambiente acadêmico que capacitam para a crítica e reflexão. Desenvolver a habilidade de posicionar-se criticamente é importante, uma vez que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra.

O docente precisa estar munido dos conhecimentos científicos do ambiente acadêmico voltados para didática do ensino, para a psicologia da aprendizagem, para o desenvolvimento cognitivo, dentre outros que capacitam o docente para fazer essas conexões e desenvolver competências e habilidades pertinentes a Educação Superior “conhecer e compreender as etapas de desenvolvimento” dos educandos com os quais irá atuar (BRASIL, 2013, p. 58). A prática fundamentada contempla os educandos quanto ao processo de ensino e aprendizagem através da atuação mais assertiva na proposição de estratégias e propostas pedagógicas.

Mas esse processo formativo, segundo Lopes e Macedo (2011), não se limita ao desenvolvimento intelectual, ele agrega aspectos práticos e emocionais, vez que “[...] constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 35). Fala-se, então, de um tornar-se ator curricular, agregando na prática pedagógica os saberes advindos da experiência. A docência é uma atividade plural e repleta de dilemas pelo fato de ser uma profissão essencialmente humana, ou seja, que se sustenta por meio de relações e interações entre seres humanos. Como também o exercício da docência, a atividade própria a atuação do professor está relacionada a essência do sujeito “identidade profissional” (FERREIRA, 2017 p. 87) carregado de valores construídos antes do ingresso na carreira docente “o currículo é uma conversa complicada de cada indivíduo com o mundo e consigo mesmo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 35), formação e prática do exercício profissional.

Por isso, experiência de vida, anseios, sentimentos e desafios permitem uma reflexão sobre desenvolvimento profissional, agregando saberes múltiplos a prática educativa. Nesse processo educativo, segundo Dewey e Larrosa (2005), bem como Zen, Carvalho e Sá (2018), integram-se o prático, o emocional e o intelectual, construindo um sentido que os forma e os transforma enquanto sujeitos, muito além do que um aspecto puramente profissional.

Logo, a formação de professores passa a ter um papel central na atividade profissional do educador, que deverá repensar e aperfeiçoar constantemente sua prática docente, não apenas através de cursos de pós-graduação, vinculados a obtenção de títulos (primeira dimensão da formação continuada, com caráter mais individualizado), mas no que tange a encontros sistemáticos que possibilitam reflexão, crítica, e crescimento qualitativo na prática curricular (segunda dimensão, com caráter mais coletivo).

Este trabalho foca o segundo aspecto de um processo de organização pedagógica dinâmica que, conforme Marcelo (2009) e Oliveira-Formosinho (2009), vai além da obtenção de um título, agregando a participação coletiva interessada em discutir de forma contínua a prática docente, o currículo escolar, enriquecendo a sua formação profissional, pois inclui planejar, acompanhar, avaliar e relatar a própria prática curricular.

Vivemos no momento histórico de transformações sociais e a educação que se apresenta nas escolas sofre influências significativas “precisa voltar-se à resolução dos problemas sociais gerados pelas mudanças econômicas da sociedade” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 21), devido a necessidade de acompanhar as mudanças políticas, econômicas, entre outras. A responsabilidade de formar para o exercício da cidadania atribui ao professor o compromisso de conscientizar através da educação.

A autora Cruz (2020), com base na resenha do livro Educação e Mudança, de autoria de Paulo Freire, enxerga a educação como “possibilidade de mudança na sociedade” (CRUZ, 2020 p. 114), isto é, uma porta aberta para ressignificar. Fazer parte da realidade não significa acomodar, mas sim ser agente de transformação. Enquanto ser inacabado e consciente de sua inconclusão é que o sujeito se educa. Para Freire, o sujeito precisa ser protagonista da educação, não figurante. As práticas que não correspondem mais aos anseios sociais e a consciência crítica estimulam a busca pelo conhecimento crítico e respostas de novas possibilidades para as demandas sociais. Para Zen, Carvalho e Sá, isso pressupõe a “compreensão do professor como sujeito plural” (2018, p. 87), que possui um patrimônio de disposições, fruto da experiência de sociabilização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos.

Assim, é relevante pensar numa formação cidadã na qual o docente abandona a posição de reprodutor e caminha comprometido com o processo de aprender. Ou seja, o exercício da docência o torna um constante aprendiz (CORTIZO; FERREIRA; FARIAS, 2017). E conforme Macedo, o tornar-se ator curricular “brota do esforço dos educadores” (2018 p. 1.323), potencializando-o como agente transformativo.

Acerca dessa questão, Jardimino e Sampaio (2019) afirmam que o desenvolvimento profissional não pode ser dissociado da formação do saber, pois é através da educação contextualizada e interativa que o professor tem a oportunidade de influenciar, estimular a pesquisa, contribuir para desenvolver a criticidade e assim gerar mudança. Para tanto, o desenvolvimento profissional docente precisa atender as demandas sociais, assim como, estar articulado a escola e aos seus projetos. Ressignificar os saberes, romper ou aprimorar práticas conservadoras do processo

de ensino e aprendizagem na Educação são desafios diretamente relacionados ao desenvolvimento profissional do professor. As transformações sociais são dinâmicas e impõem aos profissionais da educação demandas de formação não apenas para o desenvolvimento pessoal, mas para toda escola e comunidade ao passo que permite refletir sobre a prática.

A discussão acerca da necessidade de aprimorar cada vez mais o conhecimento necessário para atuar nos diferentes níveis de ensino, isto é, o desenvolvimento de competências, as quais deveriam orientar e envolver os saberes profissionais, é trazida por Jardimino e Sampaio (2019) no ensaio Formação Continuada em Programas de Mestrado Profissional em Educação. Os autores destacam que, na era da globalização, os desafios, em especial na Rede Pública, exigem conhecimentos cada vez mais complexos.

Além disso, eles destacam o prestígio e responsabilidade conferida a Formação de Professores, em sintonia com o conceito atribuído pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e a BNC Formação, a valorização do docente que através do desenvolvimento profissional poderá ensinar de maneira mais assertiva, trabalhar as demandas da sala de aula, da comunidade escolar e conectar os conteúdos às práticas sociais. Os autores acrescentam, ainda, a necessidade de formação permanente, também abordada no livro Educação e Mudança, de autoria de Paulo Freire, como base sólida para prática pedagógica docente.

Um dos paradigmas na ideia da construção da educação está no entendimento do currículo como “conjunto de valores e práticas” que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social. Vale ressaltar que a “Docência é como um propiciar de encontros nômades, e não como uma palavra de ordem” (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2020, p. 93) e busca romper com a noção de controle pautada no interesse neoliberal “superar a ideia de que o currículo é algo formal” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 36).

O destaque é para a perspectiva que integra uma visão para além da perspectiva da homogeneização, “resistir à representação da docência como objeto de fascinação programado, de controle, que aniquila o outro pelas paixões tristes e que pretende a uniformização” (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2020, p. 94), propiciar a participação coletiva interessada em discutir as peculiaridades de forma contínua na qual docentes e alunos participam da construção do currículo escolar.

Dessa forma, é evidente que refletir sobre o processo de construção do currículo e os entraves que envolvem a temática é um ato de resistência à política que

visa padronizar o currículo devido as tensões impostas pelas políticas de mercado. Visto que tal processo tem o caráter político e ideológico que favorece não somente a prática docente, mas também o educando e a comunidade escolar – a qual poderá contar com um cidadão crítico, reflexivo, capaz de criticar, criar e agir por meio do conhecimento.

Esse processo contribui intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos (CNE/CEB, 2010), que na maioria das vezes é estabelecido por demandas econômicas, culturais, políticos e pedagógicos, segundo a realidade em que está inserido e que denota sua função social e cultural por meio de um processo de ação reflexiva da ação na prática educativa.

Nesse processo de construção de saberes, torna-se indissolúvel que fatores exógenos ao contexto unicamente técnicos sejam trazidos à baila. Nessa perspectiva, conforme Caldas (2016), o alinhamento desta formação no entendimento sobre as proposições curriculares necessita de ampla discussão sobretudo nos espaços de formação de professores, peças fundamentais para a transferência de conhecimento.

Os múltiplos saberes construídos socialmente precisam estar impressos no currículo para uma proposição dialética entre sociedade e a escola, pretendendo com isso valorizar saberes científicos e tecnológicos do mundo do trabalho e do esporte das produções artísticas e culturais da sociedade.

Outrossim, Moreira e Candau (2007), demonstram a relevância do potencial que o currículo possui para a contribuição da compreensão do papel do indivíduo na mudança de seus contextos políticos e sociais e não só na formação técnica. Esta perspectiva, no entanto, difere-se da concepção fordista, onde a ideia de formação profissional versa-se em preparar o profissional para realização de tarefas operacionais repetitivas, tendo a escola como um “aparelho privado de hegemonia” (RAMOS; CIAVATTA, 2012 p. 33) sem preocupar-se com o desenvolvimento de habilidades de planejamento e análise.

Segundo Ciavatta (2018), no Brasil, um dos efeitos que fomentam as ideias de uma educação mais tecnicista é pelo fato do aumento do protagonismo da classe empresarial em sentido político e social, ainda segundo ela, esse espaço foi galgado pela instituição de fundações, OS. (Organizações Sociais) e de financiamento de propostas que vão ao encontro dos interesses empresariais no campo da Educação.

Nesse sentido, evidentemente, o desenvolvimento profissional e a valorização docente são indissociáveis, entretanto a Produção Legislativa e constituição de

políticas para formação de professores no Brasil não consideram a pesquisa princípio educativo.

No que tange às propostas legislativas, poucas voltadas para formação contínua de professores da Educação Básica e Superior prosseguem e/ou estão em consonância com a academia e associações científicas, a saber, a proposta de residência pedagógica que promove a imersão do licenciado na escola de educação básica a partir da metade do curso.

No geral, para Oliveira e Leiro (2019), mesmo sem foco na valorização docente, a temática é discutida no Congresso Nacional. Contudo, as discussões sobre regulamentação não abordam inovação e o debate superficial e/ou generalista acaba por desqualificar questões importantes tornando-as secundárias e limitadas.

Sob esse prisma, diante do exposto, é incontroversa a necessidade de intervenção e aplicação de políticas públicas eficazes por iniciativa governamental. Já que o governo deve agir como pai da sociedade e, conforme a LDB, garantir educação pública de qualidade para todos.

Acerca do conhecimento para a complexidade, Morin (2008), Santos e Menezes (2010) compreendem a integração dos saberes e o reconhecimento dos múltiplos fatores, sociais, econômico, culturais, por exemplo, que influenciam no processo de co-construção do conhecimento. Aproxima-se o global do local, viabilizando mudanças reais na sociedade.

Dessa forma, segundo Cortizo, Ferreira e Farias (2017), a integração dos conteúdos escolares às práticas sociais exige do professor auxiliar o educando a avançar no processo de construção do conhecimento sem distanciar-se do papel de mediador da aprendizagem, ou seja, ficar preso às disciplinas, ao planejamento e à avaliação. Por isso, as diversas áreas do conhecimento precisam estar contextualizadas com o intuito de proporcionar o aprendizado significativo para vida, por meio da prática reflexiva e investigação.

No campo da Educação Superior, os saberes necessários para a formação integral dos educandos são diversos e precisam estar conectados às práticas sociais, uma vez que é indispensável para aprimoramento da Educação Básica, mediante a formação, aperfeiçoamento profissional e atividades de extensão que aproximem os níveis escolares. O desenvolvimento profissional se torna relevante ao propor um posicionamento crítico das atividades didático-pedagógicas dado ao seu caráter político, ético e estético como forma de produção e de vida.

Dentro do campo da organização curricular integrado, para Moura (2012), a partir de seu eixo estruturante trabalho, ciência, tecnologia e cultura, não basta apenas incorporar o trabalho como princípio educativo ao processo formativo, mas deve-se fortalecer os demais elementos que constituem o eixo estruturante da Educação Superior de forma relacional com as dimensões sociais, econômicas, políticas, culturais.

Da mesma forma, Pereira destaca que existe a necessidade de

Uma formação docente alinhada à perspectiva de ensino integrado de cunho politécnico/omnialeral na qual elementos como trabalho como princípio educativo, o cotidiano, a interrelação dos saberes, e o chamamento destes à transformação social promovam a compreensão da realidade em sua totalidade. (PEREIRA, 2019, p. 105)

Evidencia-se, portanto, que para se construir um processo de desenvolvimento profissional impulsionador, estimulador e capacitador de atores curriculante, se requer o reconhecimento de que os saberes são plurais e, além disso, reclama por políticas públicas para atender as diversas necessidades educacionais como déficit na formação pedagógica, falta de materiais e recursos nas instituições públicas de ensino, mais eficácia no processo de acompanhamento dos educandos e o incentivo aos docentes da Educação Superior.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: FORMAÇÃO, PRÁXIS E SABER DA EXPERIÊNCIA

Esse capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa, abordagem, atores e lócus da pesquisa e método utilizado no estudo. Os objetivos e participantes foram definidos com objetivo de alcançar os resultados através da intervenção de questionários autoaplicáveis. A motivação de uma pesquisa inclui o posicionamento ético e nesse viés será abordado também o compromisso da pesquisa, benefícios e possíveis riscos para os participantes.

O objeto de estudo da pesquisa é a formação pedagógica dos docentes não licenciados que atuam na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O recorte territorial é o IFBA Camaçari, localizado no Loteamento Espaço Alfa s/n, Tv. Limoeiro, Camaçari – Ba. Os sujeitos da pesquisa são bacharéis que atuam como docentes, os discentes regularmente matriculados e coordenadores dos cursos de Licenciatura em Matemática e Computação.

A abordagem do estudo será qualitativa. A mesma se preocupa com a dinâmica das relações sociais, buscando o entendimento de aspectos da realidade que não podem ser quantificados, na tentativa de compreender o universo de significados, motivos, aspirações, também valores e atitudes, que envolvem as relações sociais (MYNAIO, 2002).

O método usado será baseado no estudo de caso que analisa com profundidade e ampliando a outros casos semelhantes, sendo eles individuais, em “organizações ou grupos sociais” (YIN, 2001, p. 52). De acordo com Gil (2007), é caracterizado como o estudo aprofundado de uma determinada situação cuja finalidade é descrever e analisar acontecimentos, agentes e situações complexas, de forma interconectada. É uma técnica usada para se “adquirir o conhecimento do fenômeno estudado a partir da exploração intensa de um único caso” (GOLDENBERG, 2004, p. 33).

De acordo com Yin (2001, p. 32), o estudo de caso é “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Fala-se do estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, ou seja, o estudo em profundidade de um fenômeno social, com ênfase na sua singularidade (ANDRÉ, 2008). O recorte da referida pesquisa será o IFBA de Camaçari – BA.

Para persecução do primeiro objetivo, foi realizada pesquisa bibliográfica e documental que tem o objetivo de realizar a coleta de estudos, pesquisas e toda a literatura disponível e publicadas sobre determinado tema em livros, artigos acadêmicos, dissertações e teses, por exemplo. Além de documentos legislativos, técnicos e relatórios oficiais sobre a temática. Os bancos de dados utilizados foram o Google Acadêmico, Banco de Dissertações e Teses da CAPES, ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Scielo, Ministério da Educação, análise do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica - PPC 2017, elaborado com base na BNC Formação e a versão atualizada no ano 2020, após atualização Resolução CNE/CP nº 2/2019, entre outros.

Para alcançar o segundo e terceiro objetivos específicos, foi realizada uma pesquisa científica de intervenção, tendo sido disponibilizado um questionário autoaplicável com questões fechadas na versão impressa e através de link do Google Forms, quando necessário, ferramenta de questionário on-line, aplicado entre o mês de dezembro de 2022, após a anuência do CEP/IFBA, com os servidores, discentes e coordenadores do IFBA campus Camaçari que concordarem com os caracteres inclusivos dessa pesquisa. O instrumento visou o levantamento de informações a respeito das práticas pedagógicas e formação dos docentes ao longo da sua trajetória profissional. Na investigação, os temas tratados foram: a história de vida, a formação inicial, inovação pedagógica e o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos na pesquisa.

A amostra necessária é de cerca de 27 participantes¹¹, dentre os quais 6 docentes, 20 discentes e 2 coordenadores dos cursos de Licenciatura em Computação e Matemática que atuam no campus IFBA Camaçari. Compreende-se como sujeitos participantes da pesquisa aqueles que exercem atividades docente, discente e de coordenação.

Quanto ao quarto objetivo, aponta-se para a criação de um guia orientador informativo digital, que será um espaço com conteúdo relevante elaborado a partir do uso de metodologias integrativas (músicas, vídeos, danças, por exemplo). A proposta é publicar textos, fotos, links, entre outros materiais capazes de contribuir significativamente para divulgação da relevância da formação pedagógica ofertada

¹¹ O número de participantes é variável, pois depende da disponibilidade de aceite dos caracteres inclusivos dessa pesquisa conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (BRASIL, 2012).

pelo IFBA para o docente não licenciado para a construção de conhecimentos e práticas mais humanas e eficazes. Destaca-se com essa proposta a importância de estreitar a comunicação entre os docentes que atuam ou atuarão na EPT através da troca de experiências e de conhecimento.

Após levantamento dos dados, eles serão categorizados de forma sistemática através de seleção, tabulação (disposição dos dados para viabilizar as inter-relações). O sistema de análise qualitativo auxilia no processo de fazer emergir sentidos ou intenções, manifestados pelos sujeitos. Essa apreensão se dará a partir abordagem conceitual do pesquisador, trazendo à tona, por intermédio da fala dos participantes, uma sistematização baseada na qualidade que tenta compreender o universo de significações dos docentes, e que por meio de procedimentos científicos que se concretizam através de processos de categorização, o que permitirá a validação dos resultados.

4.1 Compromisso e posicionamento ético do pesquisador

A motivação de uma pesquisa inclui o posicionamento ético adotado pelo pesquisador ou pesquisadora. Nesse caso, na realização dessa investigação estão sendo levados em consideração os pressupostos da resolução 466/2012 CNS, que trata de pesquisas e testes em seres humanos, no art. III, que implica no respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando a vontade de participar e permanecer ou não na pesquisa através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (BRASIL, 2012). Nesse sentido, o pesquisador responsável declara no termo de compromisso que conhece e cumprir as resoluções éticas brasileiras e em especial a resolução CNS 466/2012 e suas complementares em todas as fases da pesquisa.

Nesse ínterim, reconhecemos que os princípios éticos da pesquisa, a saber: justiça, equidade, autonomia, beneficência, não maledicência desse estudo, cujos riscos mínimos estão descritos no TCLE e dispostos mais adiante, que pode receber a concordância ou não do sujeito da pesquisa, incluindo-o ou excluindo-o do processo. Os benefícios da pesquisa se encontram na justificativa do presente trabalho, que se preocupa em apresentar um produto educacional voltado para a recepção dos novos servidores concursados do IFBA (Reitoria).

No que diz respeito aos riscos para os participantes da pesquisa em ambiente virtual e a forma de mitigá-los, bem como os benefícios advindos dessa investigação,

valemo-nos do que prevê o Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, de 24 de fevereiro de 2021, no qual a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) orienta pesquisadores e Comitês de Ética em Pesquisa em relação a procedimentos que envolvam o contato com participantes e/ou coleta de dados em qualquer etapa da pesquisa, em ambiente virtual, medidas que garantem preservar a proteção, segurança e os direitos dos participantes de pesquisa.

Nesse entendimento, a Conep compreende que meio ou ambiente virtual é aquele que envolve a utilização da internet, do telefone, bem como outros programas e aplicativos que utilizam esses meios, além de ter como características: forma não presencial de contato, inclusive telefônico, não envolvendo a presença física do pesquisador e do participante de pesquisa, que incluam dados pessoais: informação relacionada à pessoa natural identificada ou identificável (artigo 5º da Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD – nº 13.709, de 14 de agosto de 2018), tais como números de documentos, de prontuário etc; e dados pessoais sensíveis: dados sobre origem racial ou étnica, religião, opinião política, filiação a sindicato ou a organização de caráter religioso, filosófico ou político, dado referente à saúde ou a vida sexual, dado genético ou biométrico, quando vinculado a uma pessoa natural (artigo 5º da LGPD nº 13.709, de 14 de agosto de 2018) (BRASIL, 2021, p. 2).

Nas pesquisas que envolvam essas ferramentas, a Conep orienta que o pesquisador apresente na metodologia do projeto de pesquisa de maneira detalhada, a explicação de todas as etapas/fases não presenciais do estudo, enviando, inclusive, os modelos de formulários, termos e outros documentos que serão apresentados ao candidato a participante de pesquisa e aos participantes de pesquisa, justificando o procedimento adotado para a obtenção do consentimento livre e esclarecido, bem como, o formato de registro ou assinatura do termo que será utilizado, também destacar os riscos e benefícios relacionados com a pesquisa, esclarecidos mais adiante.

4.1.1 Riscos da pesquisa

No sentido de assegurar que os riscos relacionados com a participação na pesquisa, sobretudo aqueles característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas, seguimos o Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, que em conformidade com a Resolução nº 466/2012/CNS, orienta aos pesquisadores o esclarecimento desses

riscos na ocasião de apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Nesta pesquisa os riscos podem ser: desconforto, medo, vergonha, estresse, quebra de sigilo, cansaço, aborrecimento, quebra de anonimato. Entretanto no sentido de mitigar esses riscos, como pesquisador principal, procuramos garantir o sigilo em relação as respostas que serão confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos, promovemos o acesso a um ambiente com privacidade durante a coleta de dados, além de garantir a não identificação nominal no formulário nem no banco de dados assegurando o anonimato.

Assim, enfatiza-se ao participante de pesquisa é facultado o direito de guardar em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico, além da desobrigação em não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa, podendo se retirar da pesquisa a qualquer momento. Além do “direito de acesso ao teor do conteúdo do instrumento (tópicos que serão abordados) antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão informada. (...) O participante de pesquisa terá acesso às perguntas somente depois que tenha dado o seu consentimento” (BRASIL, 2021, p. 3).

Ainda sobre os riscos da pesquisa – acerca da guarda para as pesquisas em ambientes virtuais, além do pesquisador enfatizar a importância de o participante de pesquisa guardar em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico, também deve mostrar ser de responsabilidade do pesquisador principal, o armazenamento adequado dos dados coletados, os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa. Ao final da coleta de dados, será feito o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem", conforme orienta a Conep (2021).

4.1.2 Benefícios da Pesquisa

Ainda em conformidade com Ofício Circular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS e, na qualidade de pesquisador responsável, afiança-se o conhecimento da política de privacidade da ferramenta utilizada para coletar as informações (*Google Forms*), de maneira a assegurar os aspectos éticos. Nesse entendimento, os benefícios da pesquisa, do mesmo modo, serão esclarecidos por meio do TCLE e enfatizam que: acrescentam proveito direto e/ou indireto, imediato ou posterior, granjeado pelo

participante e a comunidade acadêmica e administrativa, como ganho decorrente de sua participação na pesquisa, na qual procura-se que sejam assegurados o retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa.

4.1.3 Atores participantes e lócus da pesquisa

A pesquisa trabalhou com amostras de três segmentos da comunidade cursos do IFBA *Campus Camaçari*: docente, discente e coordenadores dos cursos de Licenciatura em Matemática e Computação, a fim de identificar problemática instalada na *práxis*, gerando uma dicotomia entre as competências técnicas e as pedagógicas.

Assim, dois critérios de inclusão foram utilizados: ser docente em efetiva regência em ambos os cursos, independente do gênero e aceitar participar voluntariamente da pesquisa mediante assinatura do TCLE; ser discente com matrícula ativa nos cursos citados, independente do gênero e aceitar participar voluntariamente da pesquisa mediante assinatura TCLE; ser coordenados dos cursos selecionados para pesquisa. Os critérios de exclusão utilizados foram: ser docente sem vínculo com o IFBA *Campus Camaçari* e/ou sem vínculo com os cursos objeto da pesquisa; ser discente com matrícula inativa e/ou sem vínculo com os cursos objeto da pesquisa; ser coordenador sem vínculo com o IFBA *Campus Camaçari* e/ou sem vínculo com os cursos objeto da pesquisa.

Como lócus da pesquisa foi escolhido o Instituto Federal da Bahia – IFBA *Campus Camaçari*, por ser um local de atuação profissional da pesquisadora, na condição de docente da Rede Municipal de Ensino de Camaçari e por ser um local adequado para investigação do objeto de estudo.

4.1.4 Coleta e Análise de dados

O processo de coleta de dados ocorreu através da aplicação de questionário de pesquisa, impressos e on-line através da plataforma *Google Forms*. Os docentes, discentes e coordenadores dos cursos de Licenciatura de Matemática e Computação responderam 19 questões distribuídas em 4 categorias: aspectos pedagógicos e formação; políticas públicas e formação humana integrado; o saber da experiência e a formação didático pedagógica; desafios da prática docente na EPT, com objetivo de compreender e interpretar dados obtidos na coleta de dados, articulando com o referencial teórico que embasou a pesquisa.

Portanto, nesta fase buscou-se analisar a formação inicial dos docentes e coordenadores em efetivo exercício nos cursos Superior no IFBA campus Camaçari, saberes da formação pedagógica e desafios da práxis na educação profissional entre outras questões voltadas para o exercício da docência.

No questionário dos discentes buscou-se investigar a percepção dos educandos sobre articulação entre os saberes espontâneos dos alunos (saberes adquiridos no cotidiano) e os saberes sistematizados (conhecimentos científicos) e se as aulas ministradas pelos docentes preconizam a formação integral entre outras questões voltadas para as atividades discente. Os coordenadores responderam questões sobre o quanto as atividades propostas pelos docentes são pautadas no método dialético, na humanização e mobiliza uma pluralidade de saberes, o quanto identifica a aproximação saberes sistematizados das experiências educativas (conhecimentos científicos) se relacionam com a prática social futura. Foram indagados também sobre o quanto saberes pedagógicos contribuem para o processo de formação humana integral entre outras questões relacionadas ao exercício da coordenação.

Os sujeitos da pesquisa foram alcançados através da visita de campo durante o mês maio de 2023, com carga horária de 12 a 18 horas semanais, em dias alternados, nos turnos vespertino e noturno. O principal desafio foi localizar os sujeitos da pesquisa no *Campus*. Em decorrência disso uma das estratégias foi produzir questionários digitais e disponibilizar os links nos grupos de docentes e discentes com o apoio da coordenação e professores dos cursos. O aplicativo de mensagens WhatsApp também foi utilizado para compartilhamento de links para viabilizar a pesquisa.

Criado em 03 de outubro de 2007 o IFBA Camaçari é um *Campus* fruto do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica idealizado pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, coordenada pela SETEC/MEC, que buscava abrir 64 novas unidades, nasce então a Unidade de Ensino - UE de Camaçari do antigo CEFET-BA, hoje IFBA, com a oferta dos cursos técnicos em eletrotécnica e informática.

A implementação, inicialmente, contou com apoio da Prefeitura do município que cedeu um espaço físico para instalação da UE, atualmente o *Campus* tem sede própria¹², localizada no Loteamento Espaço Alpha (BA 522), Bairro Limoeiro e hoje

¹² A nova sede tem área construída de 6176,46m², em um terreno de 33.074m². Em 2016, através de um convênio firmado entre o IFBA e o Grupo O Boticário, foi inaugurado o Módulo de Apoio Vocacional

conta com “13 salas de aula, 16 laboratórios, biblioteca, auditório para 127 lugares, sala de vídeo conferência, refeitório, lanchonete, quadra e ginásio, além de 29 salas e do Módulo Vocacional (MVT)”.

O município de Camaçari localiza-se a 55 Km de Salvador, com população estimada no último censo de 242.9702. Em 2018, o salário médio mensal era de 3.9 salários-mínimos. Entretanto, o transporte público na cidade, desde 2017¹³, vive fragilidades. Diante de tantos problemas de infraestrutura, logística e regularização, o cenário foi cada vez pior. Fruto de diversas instabilidades: os recorrentes atrasos dos coletivos, a ausência de identificação dos pontos de paradas dos coletivos e falta de cobertura destes locais de espera a mobilidade urbana foi comprometida.

Torna-se evidente, portanto, que serviços essenciais ficam comprometidos, pois o transporte público influencia em todas as áreas da sociedade, todos os dias, pois a maioria depende exclusivamente do transporte coletivo. Sem o transporte público não haveria vida nas cidades, os transtornos geram a impossibilidade de chegar aos hospitais, às escolas, ao comércio, às moradias, aos locais de entretenimento entre outros que exijam transporte. Cenário desconexo para uma grande cidade.

Dessa forma em maio de 2020 a empresa Viação Cidade Industrial¹⁴ suspende os serviços de transporte coletivo na cidade de Camaçari. Houve alegação de dificuldades financeiras decorrente do Covid-19, sabe-se que a Bahia sofreu impactos da pandemia mais especificamente entre os dias 15/03/2020 e 25/03/2020 (ARRUDA, 2020), quando iniciou a interrupção das atividades através de Decretos Municipais e Federais, e os problemas já existam.

A pandemia do Covid-19 influenciou também nas matrículas dos Cursos Superiores do IFBA *Campus* Camaçari no ano letivo de 2022:

No dia 16/03/2020 após a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretar a Pandemia do COVID-19, o Campus Camaçari suspendeu as suas atividades presenciais e ficou no aguardo da Resolução IFBA que norteasse as atividades de ensino emergenciais não presenciais, realizando enquanto

(MVT), com salas de aula equipadas para cursos de maquiadora, massagista, cabeleireira, cuidados com a pele e manicure. A < <https://portal.ifba.edu.br/dgcom/camacari/institucional/campus>>. Acesso em 03/08/2023.

¹³ http://www.camacariagora.com.br/colunista.php?cod_colunista=59&cod_coluna=637. Acesso em 03/08/2023.

¹⁴ Empresa do setor de transportes da Bahia, Grupo Evangelista (GEVAN), em 18 de maio 2020 suspende suas atividades no Município de Camaçari. Funcionários ativos foram aproveitados na empresa Expresso Metropolitano que na ocasião atuava no transporte público de Simões Filho. < <https://diariodotransporte.com.br/2020/05/19/viacao-cidade-industrial-deixa-de-operar-em-camacari-ba-a-partir-desta-quinta-21/>>. Acesso em 03/08/2023.

isso, atividades de integração, acolhimento e eventos na modalidade remota. Considerando a complexidade de uma instituição multicampi, o Conselho Superior do IFBA publicou inicialmente a RESOLUÇÃO Nº 07, DE 22 DE MARÇO DE 2020. Com a permanência do estado pandêmico, publicou em dezembro de 2020 a RESOLUÇÃO Nº 30, DE 23 DE DEZEMBRO DE 2020. Um elevado número de desistentes no processo de matrícula de candidatos aprovados no PROSEL 2022: muitos alunos se inscreveram e não aguardaram o início das aulas. Tal fato gerou uma dificuldade para completar as turmas: campus se encontra [...] 8ª chamada para os cursos superiores” [...] a partir do estudo realizado foi tomada a decisão de, ao invés dos próximos ingressantes realizarem o processo seletivo atual (PROSEL 2023) e iniciarem as suas aulas em meados de setembro de 2023, os mesmos poderão fazer o processo seletivo de 2024 e iniciarão suas aulas imediatamente após a conclusão do processo seletivo, em fevereiro de 2024. (PROSEL, 2022)¹⁵

No período 2022.2, foram apenas 18 matriculados, 2 desistentes e ocorreu um trancamento na Licenciatura em matemática e, no curso Superior em Computação, foram 23 matriculados, 2 desistentes e 1 trancamento. Em virtude do baixo número de alunos ativos nos últimos 4 anos, mesmo com diferentes estratégias, os resultados não foram positivos. Foram aplicados 20 questionários sendo: 14 docentes, 2 coordenadores e 4 professores.

Evidencia-se, portanto, que o não ingresso de alunos nos cursos objeto da pesquisa associado as dificuldades de transporte coletivo no município de Camaçari, desde 2017, contribuiu para o baixo retorno dos questionários aplicados. A amostra considerada necessária para pesquisa não foi alcançada. Os dados foram analisados de forma qualitativa. Segundo André e Lüdke:

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis (ANDRÉ. LÜDKE, 1986, p.45)

No caso da pesquisa, foram levantados materiais bibliográficos sobre o tema, analisado o PPC do Curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica e os formulários e entrevistas realizados. Os dados coletados foram organizados em gráficos para posterior análise a partir da base teórica da pesquisa. As categorias selecionadas *a priori* foram a 1 2 e 3, sendo que a 4 surgiu no decorrer da pesquisa, sendo debatida dentro do tópico Resultados e Discussões:

¹⁵ PROSEL 2023 - NÃO OFERTA DE VAGAS PARA O CAMPUS CAMAÇARI <https://portal.ifba.edu.br/camacari/noticias-2/noticias-2022/prosel-2023-nao-oferta-de-vagas-para-o-campus-camacari-1> Acesso em 03 ago. 2023.

Quadro 1 - Coleta de Dados Docentes e Discentes

CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
CATEGORIA 1 - ASPECTOS PEDAGÓGICOS E FORMAÇÃO	O Plano Pedagógico Institucional do IFBA traz na seção sobre organização didático-pedagógica da instituição que toda ação a ser desenvolvida. Segundo o documento: “propicie aos estudantes não só experiências em sua área de formação, como também promova a educação de forma integral, interagindo com os bens culturais e sociais, uma vez que sua preparação pedagógica tem como uma das finalidades a integração na sociedade”.
CATEGORIA 2 – POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO HUMANA INTEGRADO	Plano Pedagógico Institucional do IFBA dispõe que o êxito da aprendizagem na instituição depende, dentre outros quesitos, da busca pela ruptura do dualismo estrutural da visão reducionista, que treina o cidadão para tarefas instrumentais, reafirmando a formação para o mercado de trabalho. O referido documento ainda preconiza a formação integral, a omnilateralidade e o trabalho como princípio educativo.
CATEGORIA 3 – O SABER DA EXPERIÊNCIA E A FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) estão cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas em diversos processos sociais e com a educação não poderia ser diferente “é na atividade orientada pela mediação entre pensamento e ação que se produzem as mais diversas práticas que compõem a produção de nossa vida material e imaterial: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura” (BRASIL, 2013, p. 162). O conceito de TDIC pode ser bastante complexo, entretanto elas podem ser entendidas, grosso modo, como as tecnologias que têm a internet o computador ou dispositivos similares como instrumentos principais.
CATEGORIA 4 – DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NA EPT	É sabido que a função do professor requer uma formação específica e de qualidade, não basta ter o conhecimento sobre o assunto, mas também é preciso saber como ensiná-lo. Na era digital, outro tipo de formação também surge como necessidade: a formação para uso das tecnologias educacionais.

Fonte: Elaboração própria.

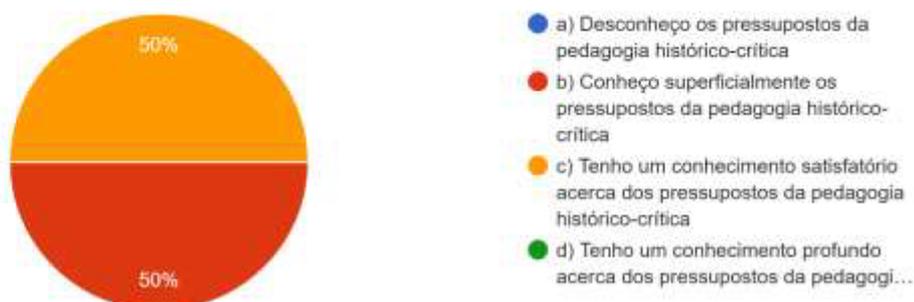
4.2 Aspectos pedagógicos e formação

Chama atenção o fato de que embora alguns docentes admitam que conhecem superficialmente os pressupostos da pedagogia histórico-crítica (Gráfico 2), todos eles afirmam, com frequência, utilizar os pressupostos do método dialético e contextualizar os conteúdos a partir dos conhecimentos trazidos pelos alunos à sala de aula. Da mesma forma, percebem que o saber técnico-científico, não é capaz de, sozinho, enfrentar as complexidades impostas por um currículo interdisciplinar, que problematiza a experiência e os contextos sociais para promover a aprendizagem (Gráficos 3, 4 e 5).

Gráfico 2 – Conhecimento sobre teoria Histórico Crítica

2. Considerando a pedagogia histórico-crítica como a teoria pedagógica que fundamenta as práticas educativas do IFBA conforme PPI da instituição, qual meu conhecimento acerca da teoria?

4 respostas



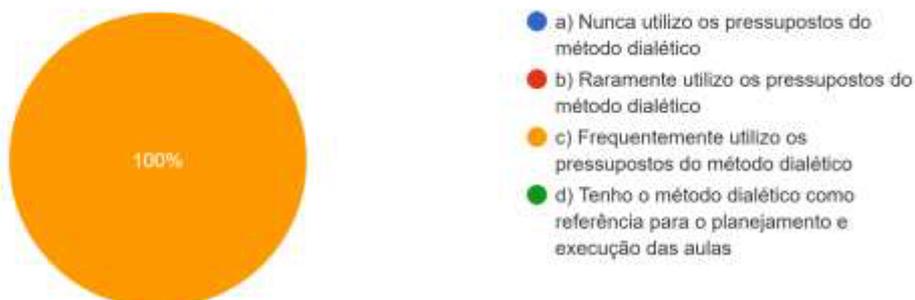
Fonte: Pesquisa realizada com docentes dos cursos de Licenciatura em Computação e Matemática do IFBA Camaçari em 18/05/2023.

A falta de conhecimento do conhecimento da Pedagógica Histórico Crítica é contraditória, pois esta tendência fundamenta o Projeto Pedagógico da instituição que articulado a tríade ciência, cultura e tecnologia tem o objetivo de alcançar uma formação humanística e para o mundo do trabalho. Tal articulação é fundamental para formação integral e onmilateral.

Gráfico 3 – Método dialético e a prática docente

3. Em minha prática docente, as atividades propostas são pautadas no método dialético, na humanização e mobiliza uma pluralidade de saberes?

4 respostas



Fonte: Pesquisa realizada com docentes dos cursos de Licenciatura em Computação e Matemática do IFBA Camaçari em 18/05/2023.

A prática fundamentada contempla os educandos quanto ao processo de ensino e aprendizagem através da atuação mais assertiva na proposição de estratégias e propostas pedagógicas. Por isso as diversas áreas do conhecimento precisam estar contextualizadas com intuito de fazer pensar sobre o fazer.

Gráfico 4 – Articulação de saberes

4. Durante a ministração das aulas existe articulação entre os saberes das experiências educativas e os saberes sistematizados (conhecimentos científicos)?

4 respostas



Fonte: Pesquisa realizada com docentes dos cursos de Licenciatura em Computação e Matemática do IFBA Camaçari em 18/05/2023.

A prática docente requer “atividade consciente dos professores no rumo dos objetivos gerais e específicos do ensino” (LIBÂNEO, p. 155, 2017). Conhecimento e articulação de saberes são relevantes as peculiaridades metodológicas e as peculiaridades psicológicas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem.

Conforme Tardif (2002), os saberes experienciais são desenvolvidos no cotidiano da prática e tem relação com saber-ser e saber-fazer docente. Conforme o resultado da pesquisa, os docentes buscam praticar.

Associando-os aos múltiplos saberes inerentes a prática docente, perspectivas profissionais confirmam a necessidade de constante ressignificação da prática docente e busca pelo desenvolvimento profissional, mesmo com os conhecimentos acadêmicos da formação inicial.

Gráfico 5 – Saberes sistematizados e práticas docentes

5. Qual alternativa mais se aproxima da minha percepção sobre vivências e saberes sistematizados das experiências educativas, conhecimentos científicos...o de ressignificação da minha prática docente?

4 respostas



Fonte: Pesquisa realizada com docentes dos cursos de Licenciatura em Computação e Matemática do IFBA Camaçari em 18/05/2023.

O conhecimento tácito adquirido no senso comum contribui para o exercício da docência, uma vez que, mesmo sem o conhecimento da pedagogia histórico-crítica que fundamenta a EPT, o docente entenda que consegue articular o saber sistematizado, conhecimento científico.

Contudo, é o processo didático que vai propiciar as conexões necessárias para o desenvolvimento da criticidade. Do mesmo modo:

[...] nos últimos tempos, no Brasil, especialmente após a Lei 5.692/71 e a chegada no nosso país dos modismos da tecnologia educacional, a metodologização da educação assumiu a liderança dos tratamentos, em

detrimento de outros elementos fundamentais como são os aspectos filosóficos, políticos e epistemológicos da educação. (CANDAU 2014, p. 30)

Nesse sentido, as dimensões também abordadas por Libâneo consideram as finalidades educativas que precedem a organização do currículo e as práticas de avaliação. Levando em conta o cenário sociopolítico que envolve a educação, é imprescindível compreender que currículo e didática caminham juntos, mas não são iguais. Do mesmo modo:

[...] considerando-se que a divisão do conhecimento em disciplinas corresponde, de certo modo, ao momento analítico, é preciso considerar a questão da síntese, isto é, a articulação das disciplinas numa visão de totalidade, o que envolve o problema de se determinar mais precisamente em que grau as disciplinas são necessárias e em que grau são resultantes de uma estrutura social centrada na divisão do trabalho. Se considero a diferenciação por disciplinas, no campo do conhecimento, da ciência, e também na educação, como a reprodução da divisão do trabalho que se dá no processo produtivo, à medida que tento superar essa divisão e chegar a uma produção coletiva, também estou procurando caminhar na mesma direção de chegar ao conhecimento produzido coletivamente, a um conhecimento global, articulado numa visão de totalidade, superando as especializações. (SAVIANI, 2003, p. 123)

Apropriar-se destes conceitos nos ajudam a pensar que é o professor que vai ajudar os estudantes a significar o currículo considerando as práticas socioculturais e as suas especificidades. Dessa forma “o educador, segundo a atual concepção, deve saber tratar tecnicamente os mecanismos pelos quais um indivíduo (educando) possa adquirir determinados tipos de conduta com maior facilidade” (CANDAU, 2014, p. 30), é a didática que põe em prática e dá vida ao currículo e essa é uma tarefa docente.

É sabido que temos o currículo hegemônico, que visa o desenvolvimento das atividades produtivas e está nas relações de poder para beneficiar o mercado. Contudo é possível “situar a ciência, a tecnologia, a educação em geral ou a educação profissional como instrumentos de ampliação e legitimação da exclusão ou mediações importantes sociais, culturais, econômicas e estéticas de emancipação humana” (FRIGOTTO, 2001, p. 73). Nesse sentido, se faz necessário trazer a existência o currículo que favorece a educação para emancipação humana e caráter democrático.

A docência para a pluralidade de saberes envolve conhecimentos científicos e técnicos, específicos, e requer estratégias de como o estudante pode aprender mais e ganhar habilidades para desenvolver o pensar práticas após a explanação e as atividades propostas na sua aula. Para alcançar esse nível, o conhecimento pedagógico-didático é imprescindível.

É contraditório afirmar a falta de conhecimento da Pedagogia Histórico Crítica que fundamenta as práticas educativas do IFBA e, ainda assim, ter a convicção de que consegue dar conta de ministrar aulas que articulam o saber sistematizado às experiências educativas. Fica evidente que, apesar de os docentes considerarem importante articular saberes espontâneos e os saberes sistematizados, se percebe uma superficialidade do conhecimento dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica.

O protagonismo discente está relacionado à capacidade do docente de estimular a autoria no processo de ensino e aprendizagem. O ato didático é a relação do sujeito com o objeto do conhecimento “tem a ver com a questão da ligação entre teoria e prática que nós, educadores, teimosamente tendemos a compreender como polos separados” (SAVIANI, 2003, p. 100) e isso perpassa pela articulação entre os saberes espontâneos e os saberes sistematizados de maneira que faça sentido e seja internalizado.

A mediação didática é o ato, uma intervenção de assegurar a mediação cognitiva, a arte de ligar o educando ao objeto de conhecimento. Para Vygotsky, são as ferramentas mentais que ajudam o sujeito a lidar com a realidade, as condições e forma que o docente utiliza para facilitar o entendimento do aprendiz.

O professor mediador organiza as mediações da relação cognitiva do estudante com os conteúdos” A prática, para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada” (SAVIANI, 2003, p. 120). O repertório de conhecimentos, práticos, valores socioemocionais conectados aos conhecimentos prévios que, segundo Piaget, aciona os sistemas mentais para lidar com o mundo. Conforme o resultado da pesquisa, os educandos pesquisados não identificam com clareza durante as aulas.

A discussão acerca dos saberes necessários a prática educativa é abordada por Paulo Freire no livro “Pedagogia da Autonomia”. O autor compreende a educação com um ato político. A consciência do inacabamento abordada na obra enxerga o docente pesquisador e estimula o processo de busca pelo desenvolvimento profissional, mesmo com os conhecimentos acadêmicos da formação inicial, pois compreende a necessidade de formação e reflexão contínua da sua prática.

A obra de Freire aborda os saberes necessário a prática educativa: não há docência sem discência; ensinar não é transferir conhecimento; ensinar é uma especificidade humana. O autor afirma que, ao ensinar, o professor também aprende. As dúvidas, questionamentos e abordagem dos educandos deixam também o docente

na condição de aprendiz, que ganha ao adquirir novos conhecimentos. Esse processo dinâmico não tem relação com a concepção de educação bancária.

A consciência do inacabado, o reconhecimento de ser condicionado, o respeito à autonomia do ser do educando, o bom senso, a humildade, a tolerância, a luta em defesa do direito dos educadores, a apreensão da realidade, da alegria e da esperança, geram a convicção de que a mudança é possível e ensinar exige curiosidade.

Dessa forma, não existe neutralidade política no ato de ensinar, enquanto ser social o docente possui uma visão de mundo e a sua ideologia política está imbricada na prática, no cotidiano da sala de aula. Porém, se faz necessário respeitar os diferentes posicionamentos que estão ligados a disponibilidade para o diálogo saudável e a prática do discurso porque a apreciação do educando é inevitável. Para Freire, compreender o processo mútuo de educar, que envolve educador e educando, gera esperança e alegria.

O didático é a conexão entre o epistemológico, o psicopedagógico e o sociocultural, criando um ambiente de ensino e aprendizagem visando o desenvolvimento humano. Alcançar os métodos de ensino requer outras abordagens, o processo de conhecimento envolve operar na relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Os processos internos de aprendizagem exigem elaborar através de conexões e conhecimentos prévios para definir formas de aprendizagem.

Nesse sentido, é primordial ressaltar a multidimensionalidade abordada por Candau, ao afirmar que “o processo de ensino e aprendizagem para ser adequadamente compreendido, precisa ser analisado de tal modo que articule consistentemente das dimensões humana, técnica e político-social” (2014 p.14). Assim sendo, o processo de ensino-aprendizagem é eminentemente humano.

A abordagem humanística, para Candau, centra o processo de ensino e aprendizagem nas relações interpessoais as quais, certamente, carregam significados afetivos. Essa abordagem envolve o desenvolvimento de atitudes positivas, empatia e relacionamento caloroso.

Já na dimensão técnica, predominam processos de ensino e aprendizagem intencionais, sistemáticos “aspecto considerado objetivo e racional” (Candau, 2014, p.15), que valorizam as instruções e o processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, são voltados para os conteúdos e avaliações. Quando tal dimensão encontra-se dissociada das práticas pedagógicas, segundo Candau, tem-se o

tecnicismo¹⁶. Apesar de considerar importante a dimensão técnica, a autora afirma que a aprendizagem só será significativa quando conectada às variáveis processuais e contextuais.

A perspectiva da dimensão político-social é inerente ao processo de ensino e aprendizagem contextualizado, que considera as especificidades locais, com uma organização social definida. Segundo Candau, essa dimensão não é aspecto de ensino-aprendizagem, mas está imbricada a toda prática-pedagógica que por tratar-se de um ato político e intencional alcança a dimensão político-social.

Os sujeitos da pesquisa concordam com a contextualização, porém a implementação dessa prática requer conhecimentos didáticos para que os educandos enxerguem esses processos na sua formação, mas os professores afirmam não ter domínio da pedagogia histórico dialético (Gráfico 1). Fica claro, dessa forma, uma visão que Candau intitula “reducionista”, considerando que o resultado da pesquisa apresenta a desarticulação entre as diferentes dimensões do processo de ensino-aprendizagem, que exige situar-se.

4.3 Políticas públicas e formação humana integrado

Em diálogo com a percepção compartilhada entre docentes e discentes acerca da importância das práticas educativas articuladas com o contexto e com o método dialético, há também um certo consenso acerca da articulação entre a formação técnica e didático pedagógica dos estudantes, conforme preconiza a perspectiva Pedagogia Histórico Crítica que orienta a EPT.

O papel da educação escolar na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica é propiciar o acesso dos educandos aos conhecimentos sistematizados, a cultura letrada. Ela nasce com objetivo de articular a educação para uma transformação social:

Em suma, a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação, é o que quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica. Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão pedagogia histórico-crítica. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da

¹⁶ O conceito de tecnicismo para autora “visão unilateral do processo de ensino-aprendizagem que é considerado exclusivamente da dimensão técnica (CANDAU, 2014, p. 15).

história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica (SAVIANI, 2003, p. 80).

Para Saviani, a mediação docente conectada a problematização do fazer cotidiano e o saber sistematizado é o fator que, junto a instrumentalização (teórica e prática), propicia o processo de ensino e aprendizagem. A prática social se põe como ponto de partida e de chegada da prática educativa para que o sujeito seja capaz de transformar a sua realidade através da educação. O resultado da pesquisa revela que os docentes e discentes pesquisados consideram relevante a conexão da formação técnica e didático pedagógica conforme preconiza a EPT.

4.4 O saber da experiência e a formação didático-pedagógica

Acompanhar o processo de transformações sociais e culturais que tornam cada vez mais dinâmico o trabalho docente requer um constante ressignificar. Frente às demandas do mundo contemporâneo, o exercício da prática docente exige um o desenvolvimento profissional na perspectiva de alcançar a excelência dos processos pedagógicos para melhor atender o educando.

Quando questionados sobre a articulação do saber da experiência e o saber sistematizado (conhecimentos científicos), 57,1% dos discentes pesquisados afirmaram que tal articulação só ocorre quando proposto pelo professor. Tal afirmativa reverbera a necessidade do profissional professor de estar munido de conhecimentos próprios para o exercício da docência voltados para didática do ensino, psicologia da aprendizagem, entre outros que capacitam o docente para sua prática.

O resultado da pesquisa revela que 21,4% dos educandos pesquisados afirmaram que buscam fazer a articulação dos saber experiencias e sistematizados de maneira autônoma, em consequência da falta de oferta docente. Esse dado não é consoante a dimensão técnica defendida por Candau, que entende o processo de ensino-aprendizagem intencional, sistemático e que organiza os componentes curriculares de forma ativa para propiciar a articulação saber da experiência e o saber sistematizado (conhecimentos científicos).

Da mesma forma, Libâneo defende que a “formação-técnico-prática”, a formação acadêmica e a formação pedagógica, específicas para o exercício da docência, devem incluir a “Didática, metodologia específica da matéria a psicologia da

educação a pesquisa educacional” e outros conhecimentos inerentes a prática docente sem dissociar aspectos teóricos e práticos (LIBÂNEO, 1990, p. 27).

De acordo com a pesquisa, outros 21,4% dos discentes afirmaram que a articulação entre os saberes e as experiências ocorrem de forma natural devido a própria natureza dos conteúdos ministrados. É controverso que o professor deixe essa lacuna porque:

[...] é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isso significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática. Nesse sentido, como as condições de desenvolvimento da prática são precárias, também se criam óbices, criam-se desafios ao desenvolvimento da teoria, e isto num duplo sentido: num primeiro sentido, na medida em que, se a prática que fundamenta a teoria e que opera como seu critério de verdade e sua finalidade tem um desenvolvimento precário, enfrentando no âmbito de sua materialidade entraves complexos, ela coloca limites à teoria, dificultando o seu avanço. (SAVIANI, 2003, p. 91)

Conforme Macedo (2018), o tornar-se ator curricular brota do esforço dos educadores e revela agente de transformação. O resultado da pesquisa aponta para a necessidade de uma formação continuada de professores para aprimorar cada vez mais os conhecimentos e habilidades necessários à prática docente, que exige conhecimentos cada vez mais complexos.

Logo, fica evidente que a formação de professores é um fator central para o exercício da docência. É através do desenvolvimento profissional que o professor poderá definir estratégias mais acertadas, equacionar as demandas da sala de aula, atender comunidade escolar e conectar o saber sistematizado (conhecimentos científicos) às práticas sociais.

4.5 Desafios da prática docente na EPT

Nesse tópico, discute-se a necessidade de formação para uso das tecnologias educacionais, sobretudo ao se considerar as mudanças significativas ao campo educacional trazidas pela pandemia da Covid-19. Os recursos tecnológicos favorecem o processo de ensino e aprendizagem, na medida em que contribuem para o desempenho e aperfeiçoamento do saber. A tecnologia no sentido amplo é o que nos potencializa enquanto seres humanos em domínio da natureza e tem as dimensões do instrumento e do cognitivo.

De acordo com Brito e Gouveia (2020), tais recursos marcam um novo cenário da educação, tendo em vista que essa imersão digital pelos alunos tem como objetivo a facilidade de obter, produzir e compartilhar todo o conhecimento adquirido por meio dos instrumentos tecnológicos. Nesse sentido, a Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) envolve o armazenamento, manipulação e transmissão de informações que envolve a dimensão dos instrumentos da era digital e a dimensão do cognitivo que envolve a criatividade e criticidade do ser humano relacionada a linguagem, a escrita, o livro entre outros instrumentos utilizados no cotidiano (HETKOWVSKI, 2004, 97).

Para Hetkowski (2004), o ambiente educacional é um lugar mobilizador dos “suportes tecnológicos” que envolvem processos subjetivos dos seres humanos, que potencializam os ciclos formativos que perpassam os conteúdos dos componentes curriculares. A autora entende, na verdade, a prática pedagógica um processo tecnológico.

Dialogando com ela, Arnold Soares de Lima Junior (2005) entende que se torna necessário refletir sobre a relação entre a educação escolar e a emergência tecnológica contemporânea de comunicação e informação, centrada na proposição de uma perspectiva de leitura e de significação da tecnologia computacional, relacionando-a com as determinações sociais, políticas, econômicas e culturais, não obstante todas estão diretamente interligadas com desenvolvimento da mesma. Seguindo o mesmo raciocínio, para Sales (2018), a nova realidade desafia os professores para o uso pedagógico das tecnologias digitais que mobilize o docente no ‘sentido da constituição de práticas inovadoras, entendendo-se que o uso pedagógico das TICs deve integrar a formação continuada de professores para a cultura digital, o que implica no reconhecimento da escola como espaço formativo por excelência (NÓVOA, 2019).

Nessa perspectiva, é relevante pensar a relação da inovação com o ensino pautado na contextualização do saber que envolve a prática pedagógica, que também possui dimensões materiais e cognitivas: “As tecnologias da informação e comunicação constituem uma parte de um contínuo desenvolvimento de tecnologias, a começar pelo giz e os livros, todos podendo apoiar e enriquecer as aprendizagens” (BRASIL, 2013, p. 25). Sendo a prática pedagógica uma atividade inovadora com viés humano e criativo, pode também ser considerada uma tecnologia.

Sendo o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, eixos estruturantes da EPT, não basta apenas incorporar a TIC ao processo formativo, mas deve-se propiciar

um processo formativo que articule e capacite o educando para ampliar a visão de mundo, agir e intervir no contexto social e cultural, através da tecnologia. Nessa perspectiva, o Curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica do IFBA propõe, na forma da Lei nº 9.394/96, Resolução CNE/CP nº 02/2015, que egresso na sua área de formação inicial (Bacharelado ou Superior em Tecnologia) seja capaz de conectar a teoria e prática, atuando nas esferas da docência, da gestão de processos educativos e para gestão institucional, no desenvolvimento da Pesquisa e Inovação e Extensão Tecnológica.

5 O PRODUTO EDUCACIONAL

Esse capítulo destina-se a apresentação do produto educacional – PE como etapa fundamental. Assim, apresenta a concepção pedagógica e epistemológica do guia orientador, produto educacional escolhido, bem como os critérios para elaboração e a didática utilizada para sua produção.

5.1 Concepção epistemológica do guia orientador para a ampla divulgação do curso e relevância do saber pedagógico na EPT

O produto educacional é uma bricolagem de caráter pedagógico e educativo do Mestrado Profissional. Epistemologicamente, compreende-se que o produto educacional fundamenta a base do conhecimento construído, sistematizado e produzido durante o processo da pesquisa.

Este produto educacional tem o objetivo de ampliar a divulgação sobre o curso de Licenciatura em EPT ofertado pelos Institutos Federais – IFs e disponibilizar informações sobre a relevância do saber pedagógico para atuação docente e, conseqüentemente, incentivar a formação continuada dos profissionais não licenciados atuantes e/ou futuros atuantes na Educação Superior.

A história da formação de professores no Brasil é muito tardia. A licenciatura nasceu sem identidade, um apêndice, um complemento do bacharelado, para aqueles que tinham vocação para o magistério, sendo uma decisão que poderia ser tomada a posteriori.

Desse modo, a história da formação do docente não licenciado e das licenciaturas está imbricada e a desvalorização do profissional professor é reflexo disso, com foco inicial no cumprimento de exigências da regulação da atividade docente e não na formação do professor.

É sabido que, historicamente, um dos entraves à formação de professores foi a partição das disciplinas específicas e pedagógicas. Dessa forma, o docente bacharel ou tecnólogo que atua na docência precisa buscar a formação didático-pedagógica para ressignificar a sua prática.

Evidencia-se, portanto, que a educação precisa de conexão com as práticas sociais para superar os problemas que afligem a maior parte dos cidadãos. A mudança requer soluções baseadas na pesquisa, ciência e tecnologia na perspectiva do desenvolvimento humano e integral.

É indubitável afirmar que, no tempo presente, ainda se faz necessário estimular a formação pedagógica deste público para ressignificar os saberes, romper com práticas conservadoras do processo de ensino e aprendizagem, frente à diversidade do contexto cotidiano, que amplie o olhar do docente, a partir da necessidade de práticas pedagógicas inovadoras, ressignificar para incorporar a sua formação inicial (NÓVOA, 1992). Nesse sentido, perspectivas profissionais confirmam a necessidade de constante ressignificação da prática e busca pelo desenvolvimento profissional, mesmo com a formação acadêmica inicial.

Em harmonia com as Diretrizes Nacionais da Educação, o professor deve estar apto para gerir as atividades didático-pedagógicas de sua competência. Dado que a prática docente está para além das técnicas, mas é também política, estética, física e tecnológica, na medida em que terão de desenvolver habilidades para “romper com a fragmentação e a improvisação que marcam historicamente essa modalidade” (SOUZA, RODRIGUES 2017 p. 634), com ética e inovação voltadas para a nova realidade do mundo do trabalho.

Tendo em vista a necessidade de formação pedagógica dos não licenciados vinculados à instituição, o Instituto Federal desenvolveu a Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica, ofertada na modalidade EAD, também conhecida como Licenciatura em EPT, com a proposta de habilitar o profissional egresso na sua área de formação inicial (Bacharelado ou Superior em Tecnologia) para que seja capaz de vincular a teoria e prática para atuar na docência. Vale ressaltar que o curso atende também interessados não vinculados ao Instituto Federal.

Deve-se abordar, ainda, que é comum a oferta de vagas remanescentes dos cursos de Licenciatura em EPT, ou seja, não preenchidas mesmo com inscrições gratuitas. Nessa condição está o EDITAL Nº 08/2023/AGT/REI/IFTO¹⁷, de 09 de fevereiro de 2023, que apresentou 105 vagas remanescentes e chegou a décima chamada do curso de Licenciatura em Pedagogia da EPT. Mesmo tendo 75% de sua carga horária à distância e 25% da carga horária presencial, o certame apresenta baixa adesão.

Com essas constatações, entende-se que a elaboração de um guia informativo como material orientador da relevância do curso e da formação continuada pode contemplar aquele que busca uma formação pedagógica, pois amplia os

¹⁷ Processo seletivo divulgado no site do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins. <https://guarainoticias.com.br/noticia/ifto-oferta-25-vagas-remanescentes-para-licenciatura-em-pedagogia-ept-a-distancia-no-polo-de-guarai> Acesso em 02 de junho de 2023.

conhecimentos sobre as legislações da educação e dirime dúvidas frequentes através do compilado de informações apresentados no guia informativo eletrônico de visual atrativo e interativo. A partir da apresentação teórica e da indicação de links de leituras complementares sobre a temática e com redirecionamento para a página de inscrição é possível despertar o interesse na perspectiva de promoção da reflexão crítica sobre a relevância no ressignificar da prática docente na EPT e ampliar a adesão ao curso.

Dessa forma, a ideia é que o produto educacional seja disponibilizado no sítio eletrônico do IFBA – Campus Salvador, em formato digital, acessível à comunidade acadêmica e ao público em geral, podendo ser utilizado como material informativo para Bacharéis e Tecnólogos interessados na formação continuada, pedagógica, para atuação na docência.

Pretende-se, por consequência, com esse recurso didático-pedagógico, ampliar as discussões e reflexão acerca das mudanças e de ressignificações do exercício da docência, ocasionando uma renovação pedagógica que envolve diversos contextos relacionados à educação como perspectiva profissional, à função social da escola, ao conceito e à proposta de currículo, dentre outros.

Nesse sentido, para Tardif (2002), os saberes docentes são plurais para uma atuação assertiva e que contemplem a diversidade. Os estudos dos princípios psicológicos conectados a formação docente, inicial e continuada, contemplam o objetivo do ensino que é a aprendizagem.

No que tange à formação de professores, o Produto Educacional apresenta dispositivos legais que norteiam a educação profissional: as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (Resolução CNE/CEB nº 4, de 13/7/2010) ressalta a relevância da formação contínua e permanente para os profissionais da educação; a Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 62 determina “como formação mínima para o exercício do magistério”, que indica a formação mínima para o exercício da docência; o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, que preconiza diretrizes e metas para formação e valorização do magistério no período de 10 anos; e a Resolução nº 02/2015 do Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial dos docentes.

No desenvolvimento do guia digital são apresentados conceitos sobre a EPT através de informações que ampliem e favoreçam o conhecimento. Dessa forma, a fim de nortear o leitor sobre os conteúdos apresentados no guia orientador seguem as seções que a estruturam:

Sumário

1. Apresentação	7. Profissional e Integral
2. Público-alvo	8. Licenciatura em EPT
3. Objetivo do Material	9. Formação Docente
4. Entenda as diferenças	10. Legislação da educação
	11. Comece com perguntas
5. Bacharel na Docência	12. Como Fazer Licenciatura em EPT
	13. Mais Informações IFBA
6. Diretrizes Curriculares para EPT e LDB	14 Referências Bibliográficas
7. Os Níveis e Eixos da EPT	

Assim sendo, o guia orientador de caráter informativo é um material pedagógico de linguagem verbal e imagética clara e objetiva, a fim de proporcionar uma interação através de links para contribuir no processo de construção do conhecimento. O material foi concebido também a partir dos dados coletados na pesquisa. Os links disponíveis no material redirecionam o leitor para sites e vídeos com objetivo de dirimir dúvidas e ampliar o conhecimento sobre a temática.

Fica evidente na pesquisa uma lacuna formativa, isto é, a superficialidade do conhecimento dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica por parte de alguns docentes e esse ponto é contemplado com o aporte teórico escolhido para fundamentação do PE e também referenciados no trabalho de pesquisa: Candau, Freire, Frigotto, Libâneo, Moreira, Tardif, Ciavatta, Ramos.

Desta forma, espera-se que o guia orientador digital, como material fundamentado com as bases teóricas da EPT, seja uma ferramenta pedagógica informativa para ampliar o conhecimento ou dirimir dúvidas, que contribua para (re)significar permanente do conhecimento de docentes e bacharéis atuantes e/ou que atuarão na EPT para apropriar dessa modalidade e dos seus pilares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intervenção pedagógica no processo de ensino e aprendizagem permite ao educando apropriar-se ativamente da cultura, da ciência e da arte. Os conteúdos produzem operações mentais para as práticas sociais e produção dos meios de vida. Sendo a mediação didática o ensino e a mediação cognitiva a aprendizagem podemos concluir a aprendizagem como o núcleo da didática.

É de amplo conhecimento que o campo da docência é interdisciplinar e evoca conhecimentos sobre como alcançar o educando, da psicologia do desenvolvimento, da psicologia da aprendizagem, da cognição humana, da sociologia da educação, da comunicação educacional, da história e filosofia da educação, que se integram e compõem o didático-pedagógico. É preciso registrar que tais conhecimentos compõem a ciências da educação tão relevantes como todos os demais campos curriculares.

Os conteúdos são eivados de capacidades humanas de produção da ciência, da arte, da cultura e da tecnologia, que através da mediação docente vai permitir aos educandos apropriarem-se na perspectiva do desenvolvimento humano e integral. A aprendizagem é um processo de transformação, organização e desenvolvimento. É inegável a relevância da formação pedagógica, pois é papel da escola desenvolver de forma intencional e metódica situações de aprendizagens que favoreçam as mediações cognitivas e o alcance da aprendizagem que gerem mudanças qualitativas no modo de ser, agir e intervir no mundo.

Integrar os conteúdos e valores perpassa o ensino das disciplinas. Considera-se, nesse sentido, que cabe ao docente o domínio dos conhecimentos específicos da sua área e a capacidade de descobrir o caminho metodológico que mobilize a aprendizagem. Contudo, para que essa vertente seja uma realidade, é necessário que se estimule o conhecimento das práticas de ensino através da formação pedagógica, para que o docente não licenciado seja capaz de dar sentido aos conhecimentos educacionais e validem os conhecimentos construídos pela docência.

Os múltiplos saberes construídos socialmente precisam estar impressos no currículo para uma proposição dialética entre sociedade e a escola, contudo, na pesquisa, alguns docentes admitiram conhecer superficialmente os pressupostos da pedagogia histórico-crítica. Além disso, todos eles afirmam, com frequência, utilizar os pressupostos do método dialético e contextualizar os conteúdos a partir dos conhecimentos prévios apresentados pelos educandos na sala de aula.

Os dados da pesquisa realizada com os docentes apontam que o saber técnico-científico não é capaz de, sozinho, enfrentar as complexidades impostas por um currículo interdisciplinar, que problematiza a experiência e os contextos sociais para promover a aprendizagem. Entretanto, o Edital nº 08/2023/AGT/REI/IFTO¹⁸, de 09 de fevereiro de 2023 apresentou 105 vagas remanescentes. Tal cenário revela a falta de interesse do público-alvo do curso. Com essas constatações, é indubitável ampliar a divulgação da formação pedagógica da Licenciatura em EPT para desenvolver conhecimento da Pedagogia Histórico Crítica que fundamenta as práticas educativas do IFBA.

Tal lacuna formativa – isto é, a superficialidade do conhecimento dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica por parte de alguns docentes – embora não invalide a concepção do grupo acerca da necessidade de conectar as diversas disciplinas e a realidade contextual à qual ele faz parte, aparentemente é entendida pelos educandos, que não são unânimes nas suas avaliações entre a articulação entre os saberes espontâneos e os saberes sistematizados.

Nesse sentido, o docente deixa de atuar como ator curricular devido a sua fragilidade de contextualizar os saberes sistematizados, de maneira que se impõe a necessidade de apropriar-se dos processos pedagógicos, conhecimentos próprios para o exercício da docência, dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica para melhor atender os educandos. Com isso, fica evidente que a formação continuada de professores precisa ser promovida porque é um fator essencial para o exercício da docência.

¹⁸ Processo seletivo divulgado no site do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins. <https://guarainoticias.com.br/noticia/ifto-oferta-25-vagas-remanescentes-para-licenciatura-em-pedagogia-ept-a-distancia-no-polo-de-guarai> Acesso em 02 de junho de 2023.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. M. **Elaboração de materiais educativos**. Disponível em: Acesso em: 15 jul. 2023.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Formação de professores no Brasil - 1990-1998**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

AMARAL, M. M. DO; ROSSINI, T. S. S.; SANTOS, E. O. Viralização da educação online: a aprendizagem para além da pandemia do novo coronavírus. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 1–22, 1 jul. 2021.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. **EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL: elementos para políticas públicas na educação Brasileira em tempos de covid-19**. **Em Rede** -Revista de Educação a Distância, v.7, n. 1, p.257-275,2000.

BAHIA. **Documento curricular referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental / Secretaria da Educação do Estado da Bahia**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

BARROS, R. P. et al. **Perda de Aprendizagem na Pandemia**. Disponível em: https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/89499b7c-6c99-4333-937d-1d94870d3181?utm_source=youtube&utm_campaign=perda_aprendizagem_pandemia

BAUMAN, S. **Inflexões sobre a vitalidade e o cuidado na época do biopoder: a emergência do biocurrículo**. Revista Teias, v. 16, n. 43, p. 57-72, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 27 nov. 2020.

BRASIL. **Relatório Meira Matos**. Correio da manhã, 25 ago. 1968. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib>. Acesso em: 17 jan. 2022.

BRITO, Edmilson; GONÇALVES, Aline Ribeiro Paes. SKINNER E A EDUCAÇÃO: Contribuições do Behaviorismo Radical. **15º JORNADA CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA E 12º SIMPÓSIO DE PÓS-GRADUAÇÃO DO IFSULDEMINAS**, v. 14, n. 2, 2022.

BRITO, I. M; GOUVEIA, L. B. **Educação digital: um estudo para o uso e exploração das TIC**. In: ARAÚJO, D. F. M.S; SILVA, G. C; SANTOS, W. C. S. (Orgs.). **Perspectivas contemporâneas de educação**. v. 1. Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2020.

CANDAU, V. M. (Org.). **A didática em questão**. 36. ed. Petropolis, Rio de Janeiro:

Editora Vozes, 2014.

CARVALHO, J. M.; SILVA, S. K.; DELBONI, T. M. Z. G. F. **Currículo E Estética Da Arte De Educar**. [s.l.: s.n.].

CASTAMAN, A. S.; DUDEQUE PIANOVSKI VIEIRA, A. M.; DE OLIVEIRA, D. A constituição da profissão docente: um estudo com professores da educação profissional. **Revista Diálogo Educacional**, v. 16, n. 50, p. 1009, jul. 2017.

CASTELLS, M. **Obsolescência da Educação Contemporânea**. Entrevista à Fronteiras do Pensamento. 2014. Disponível em: <https://www.frenteiras.com/noticias/manuel-castells-explica-a-obsolescencia-da-educacao-contemporanea-1427125019> Acesso em: 05 jul. 2021.

CIAVATTA, M. **Mediações históricas de relação trabalho e educação: gênese da disputa na formação dos trabalhadores (1930-1960)**. Rio de Janeiro: Lamparina: CNPq: FAPERJ, 2009.

CIAVATTA, M. CAMINHOS DA EDUCAÇÃO SOCIALISTA. **Revista Trabalho Necessário**, v. 16, n. 29, p. 28-53. 2018.

CORTIZO, T. L.; FERREIRA, E. S.; FARIAS, M. DE L. S. O. Saber profissional docente: autoridade ao espelho da autonomia na escola contemporânea. **Educação Unisinos**, v. 21, n. 1, p. 60-69, 2017.

CRUZ, L. M. A conscientização e o compromisso profissional para a mudança social: reflexões freireanas. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 1, p. 114–120, 2020.

DELGADO, D. M. Inovação em educação na berlinda: da instrumentalização à emancipação. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 46, p. 764-783, 2015.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

ESTÉVEZ, A. El zoomismo y el disciplinamiento para la inmovilidad productiva. **Nexos**, Cidade do México, 6 abr. 2020.

FÁVERO, M. L. A. Universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2022.

FERREIRA, L. G. Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. **Acta Scientiarum Education**, v. 39, n. 1, p. 79–89, 2017.

FERREIRA, K. C. S.; ESTRELA, E. M. B. Desenvolvimento profissional docente e os processos de inovação pedagógica na escola: Dilemas e tensões. **Abatirá - Revista de Ciências Humanas e Linguagens**, v. 1, n. 1, p. 225 - 245, 4 ago. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura**

de mercado no ensino médio técnico. Brasília, DF: INEP, 2006.

GIANNELLA, V; OLIVEIRA NETA, V. M; TAVARES, E. A. As Metodologias integrativas como ampliação da esfera pública. In: SCHOMMER, P. C.; BOULLOSA, R. F. (Orgs.). **Gestão Social como Caminho para redefinição da esfera pública**. Florianópolis: UDESC Editora, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**: v.2. os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HETKOWSKI, T. M.; JAÑA, C. M. Formação continuada em programas de mestrado profissional em educação. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, p. 219–230, 2020.

HETKOWSKI, T. M. N.; ARAÚJO, K. S. S. Reflexões sobre trabalho pedagógico e uso das TIC na rede pública municipal. **Revista Linguagens Educação e Sociedade**, v. 25, n. 46, p. 194–222, 2020.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA (IFBA). **Plano Pedagógico do Curso em licenciatura em educação profissional e tecnológica**. Salvador, 2017.

JARDILINO, J. R. L.; SAMPAIO, A. M. M. Desenvolvimento profissional docente: reflexões sobre política pública de formação de professores. **Educação & Formação**, v. 4, n. 10, p. 180-194, 2019.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19. jan./abr. 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

LIMA JÚNIOR, A. S. **Tecnologias inteligentes e educação**: currículo hipertextual. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. Rio de Janeiro: [s.n.], 2011.

MACEDO, R. S. Escolas como espaçostempos de políticas singulares de currículo e formação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba. v.18. n.59. out/dez. 2018.

MACEDO, R. S. Implicação, autorização e standartização curricular: a formação de professores como re-existência. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 4. out./dez. 2015.

MACHADO, L. R. de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, p. 8-22, 2008. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/download>. Acesso em: 23 jan. 2022.

MANACORDA, M. ALIGHIERO.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Alínea, 2007.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo**. Revista de Ciências da Educação, v. 8, p. 7-22, 2009.

MARX, K. O Capital. **Crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MATOS, L, S, L; VIEIRA. S, V. **Pesquisa educacional**: o prazer de conhecer. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

MAUÉS, O. C.; CAMARGO, A. M. Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 149-174, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article>. Acesso em: 08 jan. 2022.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, p. 621-626, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a07.pdf>. Acesso em: 22 de nov. 2020.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: Abrasco; 2007.

MINTO, L. W. **A educação da miséria**: particularidade capitalista e educação superior no Brasil. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

MORGADO, J. C.; SOUSA, J.; PACHECO, J. A. Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. **Práxis Educativa**, 2020.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2008.

MOURA, D. Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, 24-38, 2008.

MOURA, Dante Henrique. A organização curricular do ensino médio integrado a partir de seu eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Revista LABOR**, n. 7, v.1, 2012.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_. Acesso em: 14 set. 2022.

NÓVOA, A.; Vieira, P. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa**, v. 3, n. 2, p. 21-47, 2017.

OLIVEIRA, H. L. G.; LEIRO, A. C. R. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-posições**, Campinas, v. 30, p. 1-26, 2019.

OLIVEIRA, H. L. G.; LEIRO, A. C. R. Produção legislativa e constituição de políticas para a formação de professores no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 27, p. 177–202,

2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. et al (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

OLIVEIRA, S. G. **Profissionalização docente: elementos e contribuições para a compreensão do status “profissional” no magistério da Educação Básica**. Universidade do Vale do Sapucaí, 2017.

PAULIN, J.; MARTINS, O.; LÚCIA, P. Profissionalização docente: relação entre a formação inicial e desenvolvimento profissional do professor da educação básica. **Revista Diálogo Educação**, p. 799–805, 2016.

PEREIRA, Bráulio José de Oliveira. **Análise dos cursos de formação pedagógica para docentes graduados não licenciados dos Institutos Federais**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. Salvador, 2019.

PEREIRA, J. D. **Formação de professores: pesquisa representações e poder**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

PINAR, W. F. **Moving images of eternity: George Grant’s critique of time, teaching, and technology (education)**. Ottawa: The University of Ottawa Press, 2019.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil: (1930/1973)**. 31. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

ROSA, Rosângela Aquino da. **A cultura material da educação profissional, a memória e a história de sua transformação – O acervo de fotografias da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (1909-1985) 2**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, Rio de Janeiro, 2018.

SALES, M. V. S. As tecnologias no contexto educativo: perspectivas de inovação e de transformação. In: SALES, M. V. S. (Org.). **Tecnologias e Educação a Distância: desafios para a formação**. Salvador: Eduneb, 2018, p. 79-102.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina. S.A, 2010.

SANTOS, E. **Desafios da cibercultura na era da mobilidade: Os docentes e seus laptops 3G**. p. 27–42, 2010.

SANTOS, Maria de Fátima Luz. **Práxis dos docentes dos cursos técnicos e tecnológicos e as demandas do mundo de trabalho: um olhar na relação teoria e prática: um foco no TheoPrax**. São Leopoldo: EST/PPG, 2008.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas; São Paulo: Autores. 2003.

SOUZA, S. C. das F. **Formação de Professores para a Educação Profissional no**

Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 621-638, abr./jun, 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, V. L. DE O. et al. Aula Remota No Ensino Médio Frente À Pandemia Da Covid- 19: Uma Revisão Bibliográfica. **Vera**. v. 2, n. 3, p. 1–18, 2020.

TORRES, P. L.; COSME, A.; SANTOS, E. Educação e tecnologias em contexto de pandemia: uma experiência de aulas remotas. **Revista Cocar**, v. 9, p. 1-21, 2021.

VEIGA, L; GONDIM, S. M. G. A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. **Opinião Pública**. v. 2, n. 1. p. 1-15, 2002.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. Como se preparavam os professores para o ensino? In: VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **As instituições em formação**. História da profissão docente no Brasil: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009. p. 27-66.

ZABALA, A. **A Prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artimed, 1998.

ZEN, G. C; CARVALHO, M. I. S. S; SÁ, M. R. G. B. Reflexões sobre as relações entre formação e experiência. **Revista Faculdade de Educação** (Universidade do Estado do Mato Grosso), v. 30. n. 2, jul./dez. 2018.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES

Questionário de Pesquisa do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROEPT

Tema da dissertação: O TORNAR-SE ATOR CURRICULANTE: SABERES DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NAS LICENCIATURAS DO IFBA - CAMAÇARI

Mestrando: Ana Paula Gonçalves Portela

Orientadora: Maria de Fátima Luz Santos

Respondente: Docentes do IFBA - Campus Salvador

OBJETIVO DA PESQUISA: Analisar a formação dos docentes em efetivo exercício dos cursos Superior no IFBA campus Camaçari, saberes da formação pedagógica e desafios da prática na educação profissional, de modo que possam contribuir significativamente para a construção de um currículo contextualizado que prese pela interdisciplinaridade e incentivo nos processos de ensino e aprendizagem deste nível de ensino.

INSTRUÇÃO GERAL: As respostas desse questionário estão condicionadas à assinatura do termo livre de consentimento de pesquisa. Esse instrumento será submetido ao Comitê de Ética, visando obter o parecer de aprovação a fim de realizar sua aplicação no público foco da pesquisa, discentes, docentes e coordenador(a), no Instituto Federal de Educação da Bahia - IFBA, conforme previsão no cronograma existente no projeto de pesquisa.

INSTRUMENTO DE PESQUISA – QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES

IDENTIFICAÇÃO - Docentes do IFBA - Campus Camaçari

Nome:

Idade:

Formação:

Área do conhecimento que leciona:

CATEGORIA I - ASPECTOS PEDAGÓGICOS E FORMAÇÃO

O Plano Pedagógico Institucional do IFBA traz na seção sobre organização didático-pedagógica da instituição que toda ação a ser desenvolvida. Segundo o documento: “propicie aos estudantes não só experiências em sua área de formação, como também promova a educação de forma integral, interagindo com os bens culturais e sociais, uma vez que sua preparação pedagógica tem como uma das finalidades a integração na sociedade.”

1. A minha formação inicial, contemplou os conhecimentos específicos e didático-pedagógicos necessários a prática docente integrada/contextualizada?
 - a) Não, sou bacharel ou tecnólogo
 - b) Sim, sou bacharel com formação pedagógica Sim, sou licenciado e minha formação inicial contemplou conteúdo didático pedagógico
 - c) Sim, sou tecnólogo com formação pedagógica
 - d) Sim, sou bacharel ou tecnólogo e cursei Licenciatura para adquirir formação pedagógica

2. Considerando a pedagogia histórico-crítica como a teoria pedagógica que fundamenta as práticas educativas do IFBA conforme PPI da instituição, qual meu conhecimento acerca da teoria?
 - a) Desconheço os pressupostos da pedagogia histórico-crítica
 - b) Conheço superficialmente os pressupostos da pedagogia histórico-crítica
 - c) Tenho um conhecimento satisfatório acerca dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica
 - d) Tenho um conhecimento profundo acerca dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica

3. Em minha prática docente, as atividades propostas são pautadas no método dialético, na humanização e mobiliza uma pluralidade de saberes?
 - a) Nunca utilizo os pressupostos do método dialético
 - b) Raramente utilizo os pressupostos do método dialético
 - c) Frequentemente utilizo os pressupostos do método dialético
 - d) Tenho o método dialético como referência para o planejamento e execução das aulas

4. Durante a ministração das aulas existe articulação entre os saberes das experiências educativas (e os saberes sistematizados (conhecimentos científicos)?
 - a) Não há nenhuma articulação direta entre os saberes das experiências e os sistematizados durante as aulas devido à própria natureza dos conteúdos ministrados
 - b) Há uma articulação natural entre os saberes das experiências e os sistematizados durante as aulas devido à própria natureza dos conteúdos ministrados
 - c) Há articulação entres os saberes das experiências e os sistematizados em alguns conteúdos da disciplina quando é provocada pelos alunos
 - d) Na minha prática docente procuro frequentemente contextualizar os conteúdos a partir dos conhecimentos trazidos pelos alunos à sala de aula

5. Qual alternativa mais se aproxima da minha percepção sobre vivências e saberes sistematizados das experiências educativas (conhecimentos científicos) adquiridos pelos alunos em sua prática social futura e o processo de ressignificação da minha prática docente?
- A maioria dos conhecimentos não têm grande serventia na prática social dos alunos e por isso não busco refletir sobre minha prática
 - A maioria dos conhecimentos são voltados somente para o conteúdo técnico, com objetivo de treinar para o mercado de trabalho, sem análise crítica aprofundada
 - Os conhecimentos são importantes, desde que repensados com objetivo de contemplar o currículo contextualizado e a interdisciplinaridade, com incentivo de desenvolver a habilidade de aprender a aprender
 - Os conhecimentos são importantes para a prática dos alunos, e cada educando deve individualmente refletir sobre sua problematização vinculado ao seu contexto social)

CATEGORIA 2 - POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

O Plano Pedagógico Institucional do IFBA dispõe que o êxito da aprendizagem na instituição depende, dentre outros quesitos, da busca pela ruptura do dualismo estrutural da visão reducionista, que treina o cidadão para tarefas instrumentais, reafirmando a formação para o mercado de trabalho. O referido documento ainda preconiza a formação integral, a omnilateralidade e o trabalho como princípio educativo.

- Utilizo as bases conceituais da EPT enquanto saberes pedagógicos que contribuem efetivamente no processo de formação humana integral?)
 - Não tenho conhecimento acerca das bases conceituais da EPT
 - Tenho conhecimento acerca das bases conceituais da EPT, porém não estão presentes em minha prática docente
 - Tenho conhecimento acerca das bases conceituais da EPT e estas estão presentes em minhas práticas docentes
 - As bases conceituais da EPT pautam todo planejamento e execução das minhas práticas docentes

- Considero que a instituição, em suas práticas educativas, tem contribuído para superação da dualidade estrutural da educação que preconiza a articulação entre a formação técnica e didático pedagógica, a realidade da prática pedagógica, e o processo de desenvolvimento profissional docente?
 - Discordo totalmente
 - Não concordo, nem discordo
 - Concordo parcialmente
 - Concordo totalmente

- Como docente, considero que a instituição contempla o disposto no seu Plano Pedagógico no que se refere a uma formação integral (omnilateral) do estudante na prática ou de forma efetiva?
 - Discordo totalmente
 - Não concordo nem discordo
 - Concordo parcialmente
 - Concordo totalmente

4. Como docente, considero que a instituição contempla o disposto no seu Plano Pedagógico no que se refere a oferta da Licenciatura em EPT e Especialização destinada a Formação Pedagógica do docente não licenciado?

- a) Discordo totalmente
- b) Não concordo, nem concordo
- c) Concordo parcialmente
- d) Concordo totalmente

CATEGORIA 3 - O SABER DA EXPERIÊNCIA E A FORMAÇÃO DIDÁTICO PEDAGÓGICA

As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) estão cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas em diversos processos sociais e com a educação não poderia ser diferente. O conceito de TDIC pode ser bastante complexo, entretanto elas podem ser entendidas, a grosso modo, como as tecnologias que têm a internet o computador ou dispositivos similares como instrumentos principais.

1. Durante a ministração das aulas existe articulação entre os saberes das experiências educativas e os saberes sistematizados (conhecimentos científicos)?

- a) Não há nenhuma articulação direta entre os saberes das experiências e os sistematizados durante as aulas devido à própria natureza dos conteúdos ministrados
- b) Há uma articulação natural entre os saberes das experiências e os sistematizados durante as aulas devido à própria natureza dos conteúdos ministrados
- c) Há articulação entres os saberes das experiências e os sistematizados em alguns conteúdos da disciplina quando é provocada pelos alunos
- d) Na minha prática docente procuro frequentemente contextualizar os conteúdos a partir dos conhecimentos trazidos pelos alunos à sala de aula

2. Utilizo as TDICs e técnicas da minha experiência enquanto discente para a realização de atividades ligadas à prática docente dentro e fora da sala de aula?

- a) Nunca utilizo as tecnologias digitais da informação e comunicação em sala de aula
- b) Raramente utilizo as tecnologias digitais da informação e comunicação em sala de aula
- c) Utilizo com uma frequência razoável as tecnologias digitais da informação e comunicação em sala de aula
- d) Utilizo com muita frequência as tecnologias digitais da informação e comunicação em sala de aula

3. Considero a importância da utilização das tecnologias digitais como instrumentos de mediação educativa para a educação dos tempos atuais como:

- a) Irrelevante
- b) Pouco importante
- c) Razoavelmente importante
- d) Muito importante

CATEGORIA 4 - DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NA EPT

É sabido que a função do professor requer uma formação específica e de qualidade, não basta ter o conhecimento sobre o assunto, mas também é preciso saber como ensiná-lo. Na era digital, outro tipo de formação também surge como necessidade: a formação para uso das tecnologias educacionais.

1. Considero minha competência didático-pedagógicas e conhecimento das etapas do desenvolvimento em minha atividade docente como:
 - a) Péssima/Ruim
 - b) Razoável
 - c) Boa
 - d) Excelente

2. Desenvolvo minhas habilidades digitais para minha atividade docente ativamente, procurando me atualizar por conta própria ou com outros colegas?
 - a) Nunca procuro desenvolver minhas habilidades digitais
 - b) Raramente procuro desenvolver minhas habilidades digitais
 - c) Procuro desenvolver minhas habilidades digitais com uma frequência razoável
 - d) Procuro desenvolver minhas habilidades digitais com muita frequência

3. Participo de cursos, seminários, palestras e outros eventos que visam a qualificação docente no âmbito das competências didático pedagógicas?
 - a) Nunca participo desse tipo de evento
 - b) Raramente participo desse tipo de evento
 - c) Participo desse tipo de evento com uma frequência razoável
 - d) Participo desse tipo de evento com muita frequência

4. Considero que a instituição oferta e divulga qualificação voltadas para formação pedagógica, no site, revistas e murais e redes sociais?
 - a) Nunca oferta ou divulga esse tipo de qualificação
 - b) Raramente oferta ou divulga esse tipo de qualificação
 - c) Oferta e divulga esse tipo de qualificação com uma frequência razoável
 - d) Oferta e divulga qualificação com muita frequência

5. Considero a importância desse tipo de formação para o desenvolvimento e aplicação de atividades e utilização dos conhecimentos didáticos-pedagógicos, pedagógicos respaldados pelas técnicas de ensino e aprendizagem:
 - a) Irrelevante
 - b) Pouco importante
 - c) Razoavelmente importante
 - d) Muito importante

6. Considero a importância desse tipo de formação para o desenvolvimento e aplicação de atividades e utilização dos conhecimentos didáticos-pedagógicos, pedagógicos respaldados pelas técnicas de ensino e aprendizagem:
 - a) Irrelevante
 - b) Pouco importante
 - c) Razoavelmente importante
 - d) Muito importante

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA DISCENTES

Questionário de Pesquisa do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROEPT

Tema da dissertação: O tornar-se ator curricular: saberes da formação pedagógica e desafios da práxis do docente nas Licenciaturas do IFBA - Camaçari

Mestrando: Ana Paula Gonçalves Portela

Orientadora: Maria de Fátima Luz Santos

Respondente: Docentes do IFBA - Campus Salvador

OBJETIVO DA PESQUISA: Analisar a formação dos docentes em efetivo exercício dos cursos Superior no IFBA campus Camaçari, saberes da formação pedagógica e desafios da práxis na educação profissional, de modo que possam contribuir significativamente para a construção de um currículo contextualizado que prese pela interdisciplinaridade e incentivo nos processos de ensino e aprendizagem deste nível de ensino.

INSTRUÇÃO GERAL: As respostas desse questionário estão condicionadas à assinatura do termo livre de consentimento de pesquisa. Esse instrumento será submetido ao Comitê de Ética, visando obter o parecer de aprovação a fim de realizar sua aplicação no público foco da pesquisa, discentes, docentes e coordenador(a), no Instituto Federal de Educação da Bahia - IFBA, conforme previsão no cronograma existente no projeto de pesquisa.

INSTRUMENTO DE PESQUISA – QUESTIONÁRIO PARA DISCENTES

IDENTIFICAÇÃO – Discente do IFBA – Campus Camaçari

Nome:

Idade:

Curso:

CATEGORIA 1 - ASPECTOS PEDAGÓGICOS E FORMAÇÃO

O Plano Pedagógico Institucional do IFBA traz na seção sobre organização didático-pedagógica da instituição que toda ação a ser desenvolvida. Segundo o documento: “propicie aos estudantes não só experiências em sua área de formação, como também promova a educação de forma integral, interagindo com os bens culturais e sociais, uma vez que sua preparação pedagógica tem como uma das finalidades a integração na sociedade.”

1. Os conhecimentos sistematizados (conhecimentos específicos) e conhecimentos didáticos pedagógicos abordados na Licenciatura são integrados/contextualizados e contemplarão a minha atuação docente?
 - a) Não, contempla mais os conhecimentos específicos
 - b) Sim, contempla os conhecimentos específicos e conhecimentos didáticos
 - c) Parcialmente, após a conclusão do curso será necessária especialização didático pedagógica
 - d) Parcialmente, após a conclusão do curso vou aprender na prática

2. Durante a ministração das aulas existe articulação entre os saberes espontâneos dos alunos (saberes adquiridos no cotidiano) e os saberes sistematizados (conhecimentos científicos):
 - a) Não há nenhuma articulação direta entre os saberes espontâneos e os sistematizados durante as aulas devido à própria natureza dos conteúdos ministrados
 - b) Há uma articulação natural entre os saberes espontâneos e os sistematizados durante as aulas devido à própria natureza dos conteúdos ministrados
 - c) Os professores raramente procuram contextualizar as aulas a partir dos conhecimentos trazidos pelos alunos à sala de aula
 - d) Os professores costumam contextualizar as aulas a partir dos conhecimentos trazidos pelos alunos à sala de aula

3. Durante a ministração das aulas, as atividades propostas são pautadas no método dialético, na humanização e mobiliza uma pluralidade de saberes?
 - a) Nunca é utilizado os pressupostos do método dialético
 - b) Raramente é utilizado os pressupostos do método dialético
 - c) Frequentemente é utilizado os pressupostos do método dialético
 - d) O professor tem o método dialético como referência para execução das aulas

4. Como considero a importância dos meus conhecimentos prévios (saberes cotidianos) nas aulas ministradas pelos professores da instituição:
 - a) Não considero que haja importância
 - b) Considero que haja importância para poucos conteúdos
 - c) Considero que haja importância para grande parte dos conteúdos
 - d) Considero que toda aula deva ser contextualizada a partir dos conhecimentos prévios dos alunos

5. Como considero a importância dos saberes sistematizados (conhecimentos científicos) adquiridos pelos alunos em sua prática social futura.

- a) A maioria dos conhecimentos não têm grande serventia na prática social
- b) A maioria dos conhecimentos são voltados somente para o mercado de trabalho
- c) Os conhecimentos são importantes, desde que se opte por um ramo profissional relacionado
- d) Os conhecimentos são importantes para a prática social, independente do ramo profissional porque podem ser adaptados ao contexto

CATEGORIA 2 – POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO HUMANA INTEGRADO

Plano Pedagógico Institucional do IFBA dispõe que o êxito da aprendizagem na instituição depende, dentre outros quesitos, da busca pela ruptura do dualismo estrutural da visão reducionista, que treina o cidadão para tarefas instrumentais, reafirmando a formação para o mercado de trabalho. O referido documento ainda preconiza a formação integral, a omnilateralidade e o trabalho como princípio educativo.

1. Considero que a instituição, em suas práticas educativas, utiliza as bases conceituais da EPT, isto é, promove a articulação entre a formação para os trabalhos manuais e intelectuais dentro da mesma modalidade de ensino:

- a) Discordo totalmente
- b) Não concordo, nem discordo
- c) Concordo parcialmente
- d) Concordo totalmente

2. Como discente, considero que a instituição contempla o disposto no seu Plano Pedagógico no que se refere a uma formação humana integral, ou seja, preconiza os conhecimentos científicos, educacionais, pedagógicos e a fundamentação da educação (didática e práticas de ensino) visando a superação da dualidade estrutural:

- a) Discordo totalmente
- b) Não concordo nem discordo
- c) Concordo parcialmente
- d) Concordo totalmente

3. Como discente, considero que a instituição contempla o disposto no seu Plano Pedagógico no que se refere ao trabalho como princípio educativo, articulando pesquisa, ciência e tecnologia na perspectiva do desenvolvimento humano e integral, tendo um viés crítico:

- a) Discordo totalmente
- b) Não concordo, nem discordo
- c) Concordo parcialmente
- d) Concordo totalmente

4. Como discente, considero que a instituição contempla o disposto no seu Plano Pedagógico no que se refere a oferta da Licenciatura em EPT e Especialização destinada a Formação Pedagógica do docente não licenciado?

- a) Discordo totalmente
- b) Não concordo, nem discordo
- c) Concordo parcialmente
- d) Concordo totalmente

CATEGORIA 3 – O SABER DA EXPERIÊNCIA E A FORMAÇÃO DIDÁTICO PEDAGÓGICA

As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) estão cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas em diversos processos sociais e com a educação não poderia ser diferente “é na atividade orientada pela mediação entre pensamento e ação que se produzem as mais diversas práticas que compõem a produção de nossa vida material e imaterial: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura” (BRASIL, 2013, p. 162). O conceito de TDIC pode ser bastante complexo, entretanto elas podem ser entendidas, grosso modo, como as tecnologias que têm a internet o computador ou dispositivos similares como instrumentos principais.

1. Utilizo as tecnologias digitais da informação e comunicação para a realização de atividades do meu cotidiano:
 - a) Nunca utilizo as tecnologias digitais da informação e comunicação em meu cotidiano
 - b) Raramente utilizo as tecnologias digitais da informação e comunicação em meu cotidiano
 - c) Utilizo com uma frequência razoável as tecnologias digitais da informação e comunicação em meu cotidiano
 - d) Utilizo com muita frequência as tecnologias digitais da informação e comunicação para realização das minhas atividades estudantis

2. Durante as aulas consigo articular os saberes das experiências educativas e os saberes sistematizados (conhecimentos científicos)?
 - a) Não há nenhuma articulação direta entre os saberes das experiências e os sistematizados durante as aulas devido à própria natureza dos conteúdos ministrados
 - b) Há uma articulação natural entre os saberes das experiências e os sistematizados durante as aulas devido à própria natureza dos conteúdos ministrados
 - c) Há articulação entre os saberes das experiências e os sistematizados em alguns conteúdos da disciplina quando é proposto pelo docente
 - d) Na minha prática docente procuro frequentemente contextualizar de maneira autônoma os conteúdos a partir dos conhecimentos trazidos pelos docentes à sala de aula

3. Utilizo as tecnologias digitais para a realização de atividades estudantis, tanto na instituição quanto em casa:
 - a) Nunca utilizo as tecnologias digitais da informação e comunicação para a realização de atividades estudantis
 - b) Raramente utilizo as tecnologias digitais da informação e comunicação para realização de atividades estudantis
 - c) Utilizo com uma frequência razoável as tecnologias digitais da informação e comunicação para realização das minhas atividades estudantis
 - d) Utilizo com muita frequência as tecnologias digitais da informação e comunicação para realização das minhas atividades estudantis

4. Considero a importância da utilização das tecnologias digitais para as aulas do IFBA e nas diversas práticas da vida: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como:
 - a) Sem importância
 - b) Pouco importante
 - c) Razoavelmente importante
 - d) Muito importante

5. Tenho alguma restrição ou limitação de recursos materiais para utilização das tecnologias digitais nas minhas atividades estudantis:

- a) Não tenho restrição de recursos materiais para utilização das tecnologias digitais nas minhas atividades estudantis
- b) Tenho alguma restrição de recursos materiais para utilização das tecnologias digitais que compromete a realização das minhas atividades estudantis
- c) Tenho muita restrição de recursos materiais para utilização das tecnologias digitais que compromete a realização das minhas atividades estudantis
- d) Apesar das restrições de recursos materiais para utilização das tecnologias digitais, não tenho as minhas atividades estudantis comprometidas

CATEGORIA 4 – DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NA EPT

É sabido que a função do professor requer uma formação específica e de qualidade, não basta ter o conhecimento sobre o assunto, mas também é preciso saber como ensiná-lo. Na era digital, outro tipo de formação também surge como necessidade: a formação para uso das tecnologias educacionais.

1. Desenvolvo minhas habilidades digitais para minha atividade discente ativamente, procurando me atualizar por conta própria ou com outros colegas?

- a) Nunca procuro desenvolver minhas habilidades digitais
- b) Raramente procuro desenvolver minhas habilidades digitais
- a) Procuro desenvolver minhas habilidades digitais com uma frequência razoável
- b) Procuro desenvolver minhas habilidades digitais com muita frequência

2. Participo de cursos, seminários, palestras e outros eventos que visam a qualificação discente no âmbito das competências didático pedagógicas?

- a) Nunca participo desse tipo de evento
- b) Raramente participo desse tipo de evento
- c) Participo desse tipo de evento com uma frequência razoável
- d) Participo desse tipo de evento com muita frequência

3. Considero que nas aulas os docentes propõem com segurança e estimulam a pesquisa dos conhecimentos voltados para formação pedagógica, em site, revistas e murais e redes sociais?

- a) Nunca propõe ou estimulam a pesquisa dos conhecimentos voltados para formação pedagógica
- b) Raramente propõe ou estimulam a pesquisa dos conhecimentos voltados para formação pedagógica
- c) Propõe ou estimulam a pesquisa dos conhecimentos voltados para formação pedagógica com uma frequência razoável
- d) Propõe ou estimulam a pesquisa dos conhecimentos voltados para formação pedagógica com muita frequência

4. Considero que as tecnologias podem ser de grande valia para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem no IFBA:

- a) Discordo totalmente
- b) Não concordo, nem concordo
- c) Concordo parcialmente
- d) Concordo totalmente

5. Marque recursos que poderiam ser inseridos nos processos de ensino do IFBA a fim de melhorar o aproveitamento discente:

- () Vídeo aulas

- Jogos
- Redes sociais
- Podcasts
- Google Classroom
- Blogs
- Outros: _____

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PARA COORDENADOR

Questionário de Pesquisa do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROEPT

Tema da dissertação: O tornar-se ator curricular: saberes da formação pedagógica e desafios da práxis do docente nas Licenciaturas do IFBA - Camaçari

Mestrando: Ana Paula Gonçalves Portela

Orientadora: Maria de Fátima Luz Santos

Respondente: Docentes do IFBA - Campus Salvador

OBJETIVO DA PESQUISA: Analisar a formação dos docentes em efetivo exercício dos cursos Superior no IFBA campus Camaçari, saberes da formação pedagógica e desafios da práxis na educação profissional, de modo que possam contribuir significativamente para a construção de um currículo contextualizado que prese pela interdisciplinaridade e incentivo nos processos de ensino e aprendizagem deste nível de ensino.

INSTRUÇÃO GERAL: As respostas desse questionário estão condicionadas à assinatura do termo livre de consentimento de pesquisa. Esse instrumento será submetido ao Comitê de Ética, visando obter o parecer de aprovação a fim de realizar sua aplicação no público foco da pesquisa, discentes, docentes e cordenador(a), no Instituto Federal de Educação da Bahia - IFBA, conforme previsão no cronograma existente no projeto de pesquisa.

INSTRUMENTO DE PESQUISA – QUESTIONÁRIO PARA COORDENADOR

IDENTIFICAÇÃO - Coordenador do IFBA - Campus Camaçari

Nome:

Idade:

Formação:

Área do conhecimento que coordena:

CATEGORIA I - ASPECTOS PEDAGÓGICOS E FORMAÇÃO

O Plano Pedagógico Institucional do IFBA traz na seção sobre organização didático-pedagógica da instituição que toda ação a ser desenvolvida. Segundo o documento: “propicie aos estudantes não só experiências em sua área de formação, como também promova a educação de forma integral, interagindo com os bens culturais e sociais, uma vez que sua preparação pedagógica tem como uma das finalidades a integração na sociedade.”

1. A formação inicial do corpo docente, contempla os conhecimentos específicos e didático-pedagógicos necessários a prática docente integrada/contextualizada?

- a) Os bacharéis e tecnólogo não contemplam os conhecimentos específicos e didático-pedagógicos necessários a prática docente integrada/contextualizada
- b) Sim, os bacharéis que possuem formação pedagógica contemplam os conhecimentos específicos e didático-pedagógicos necessários a prática docente integrada/contextualizada
- c) Sim, os licenciados contemplam os conhecimentos específicos e didático-pedagógicos necessários a prática docente integrada/contextualizada
- d) Sim, os bacharéis ou tecnólogo que cursaram Licenciatura para adquirir formação pedagógica contemplam os conhecimentos específicos e didático-pedagógicos necessários a prática docente integrada/contextualizada

2. Considerando a pedagogia histórico-crítica como a teoria pedagógica que fundamenta as práticas educativas do IFBA conforme PPI da instituição, qual meu conhecimento acerca da teoria?

- a) Desconheço os pressupostos da pedagogia histórico-crítica
- b) Conheço superficialmente os pressupostos da pedagogia histórico-crítica
- c) Tenho um conhecimento satisfatório acerca dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica
- d) Tenho um conhecimento profundo acerca dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica

3. Em minha prática de coordenação, vejo que as atividades propostas pelos docentes são pautadas no método dialético, na humanização e mobiliza uma pluralidade de saberes?

- a) Nunca utilizam os pressupostos do método dialético
- b) Raramente utilizam os pressupostos do método dialético
- c) Frequentemente utilizam os pressupostos do método dialético
- d) Têm o método dialético como referência para o planejamento e execução das aulas

4. Na minha prática de coordenação vejo no trabalho docente articulação entre os saberes das experiências educativas (e os saberes sistematizados (conhecimentos científicos)?

- a) Não há nenhuma articulação direta entre os saberes das experiências e os sistematizados durante a prática docente devido à própria natureza dos conteúdos ministrados
- b) Há uma articulação natural entre os saberes das experiências e os sistematizados nas atividades propostas devido à própria natureza dos conteúdos ministrados
- c) Há articulação entre os saberes das experiências e os sistematizados em alguns conteúdos da disciplina quando é exigido pela coordenação

d) Na prática dos docentes é necessário frequentemente estimular a contextualização dos conteúdos a partir dos conhecimentos trazidos pelos alunos à sala de aula

5. Nas intervenções pedagógicas identifique que os docentes aproximam a percepção sobre vivências e saberes sistematizados das experiências educativas (conhecimentos científicos) adquiridos pelos alunos em sua prática social futura a novos conhecimentos da prática docente?

a) A maioria dos conhecimentos não têm grande serventia na prática social dos alunos e por isso não precisam ser repensados com objetivo de contemplar o currículo contextualizado e a interdisciplinaridade, com incentivo de desenvolver a habilidade de aprender a aprender

b) A maioria dos conhecimentos são voltados somente para o conteúdo técnico, com objetivo de treinar para o mercado de trabalho, sem análise crítica aprofundada

c) Os conhecimentos são importantes, mas precisam ser repensados com objetivo de contemplar o currículo contextualizado e a interdisciplinaridade, com incentivo de desenvolver a habilidade de aprender a aprender

d) Os conhecimentos são importantes para a prática dos alunos, e cada educando consegue refletir sobre sua problematização vinculado ao seu contexto social

CATEGORIA 2 - POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

O Plano Pedagógico Institucional do IFBA dispõe que o êxito da aprendizagem na instituição depende, dentre outros quesitos, da busca pela ruptura do dualismo estrutural da visão reducionista, que treina o cidadão para tarefas instrumentais, reafirmando a formação para o mercado de trabalho. O referido documento ainda preconiza a formação integral, a omnilateralidade e o trabalho como princípio educativo.

1. Na minha prática de coordenação percebo que os docentes utilizam as bases conceituais da EPT enquanto saberes pedagógicos que contribuem efetivamente no processo de formação humana integral?

a) Não têm conhecimento acerca das bases conceituais da EPT

b) Eles têm conhecimento acerca das bases conceituais da EPT, porém não estão presentes na prática docente

c) Eles têm conhecimento acerca das bases conceituais da EPT e estas estão presentes na prática dos docentes

d) As bases conceituais da EPT pautam todo planejamento e execução da prática dos docentes

2. Como coordenador, considero que a instituição, em suas práticas educativas, tem contribuído para superação da dualidade estrutural da educação que preconiza a articulação entre a formação técnica e didático pedagógica, a realidade da prática pedagógica, e o processo de desenvolvimento profissional docente?

a) Discordo totalmente

b) Não concordo, nem discordo

a) Concordo parcialmente

b) Concordo totalmente

3. Como coordenador, considero que a instituição contempla o disposto no seu Plano Pedagógico no que se refere a uma formação integral (omnilateral) do estudante na prática ou de forma efetiva?

a) Discordo totalmente

b) Não concordo nem discordo

c) Concordo parcialmente

d) Concordo totalmente

4. Como coordenador, considero que a instituição contempla o disposto no seu Plano Pedagógico no que se refere a oferta da Licenciatura em EPT e Especialização destinada a Formação Pedagógica do docente não licenciado?

- a) Discordo totalmente
- b) Não concordo, nem concordo
- c) Concordo parcialmente
- d) Concordo totalmente

CATEGORIA 3 - O SABER DA EXPERIÊNCIA E A FORMAÇÃO DIDÁTICO PEDAGÓGICA

As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) estão cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas em diversos processos sociais e com a educação não poderia ser diferente. O conceito de TDIC pode ser bastante complexo, entretanto elas podem ser entendidas, grosso modo, como as tecnologias que têm a internet o computador ou dispositivos similares como instrumentos principais.

1. Durante o planejamento das aulas existe articulação entre os saberes das experiências educativas e os saberes sistematizados (conhecimentos científicos)?

- a) Não há nenhuma articulação direta entre os saberes das experiências e os sistematizados durante as aulas devido à própria natureza dos conteúdos ministrados
- b) Há uma articulação natural entre os saberes das experiências e os sistematizados durante as aulas devido à própria natureza dos conteúdos ministrados
- c) Há articulação entre os saberes das experiências e os sistematizados em alguns conteúdos da disciplina quando é provocada pelos alunos
- d) Na minha prática docente procuro frequentemente contextualizar os conteúdos a partir dos conhecimentos trazidos pelos alunos à sala de aula

2. Os docentes utilizam as TDICs e técnicas da experiência enquanto para o planejamento e realização de atividades ligadas à prática dentro e fora da sala de aula?

- a) Nunca utilizam as tecnologias digitais da informação e comunicação em sala de aula
- b) Raramente utilizam as tecnologias digitais da informação e comunicação em sala de aula
- c) Utilizam com uma frequência razoável as tecnologias digitais da informação e comunicação em sala de aula
- d) Utilizam com muita frequência as tecnologias digitais da informação e comunicação em sala de aula

3. Como coordenador, considero a importância da utilização das tecnologias digitais como instrumentos de mediação educativa para a educação dos tempos atuais como:

- a) Irrelevante
- b) Pouco importante
- a) Razoavelmente importante
- b) Muito importante

CATEGORIA 4 - DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NA EPT

É sabido que a função do professor requer uma formação específica e de qualidade, não basta ter o conhecimento sobre o assunto, mas também é preciso saber como ensiná-lo. Na era digital, outro tipo de formação também surge como necessidade: a formação para uso das tecnologias educacionais.

1. Considero as competências didático-pedagógicas do corpo docentes e o conhecimento das etapas do desenvolvimento das atividades propostas pelos docente como:
 - a) Péssima/Ruim
 - b) Razoável
 - c) Boa
 - d) Excelente

2. Como coordenador, identifico a busca dos docentes pelo desenvolvimento das habilidades digitais, por conta própria ou com outros colegas, para o planejamento das atividades?
 - a) Nunca procuram desenvolver as habilidades digitais
 - b) Raramente procuram desenvolver as habilidades digitais
 - c) Procuram desenvolver as habilidades digitais com uma frequência razoável
 - d) Procuram desenvolver as habilidades digitais com muita frequência

3. Como coordenador, divulgo e promovo cursos, seminários, palestras e outros eventos que visam a qualificação docente no âmbito das competências didático pedagógicas?
 - a) Nunca propicie ou divulguei esse tipo de evento
 - b) Raramente propicio ou divulgo esse tipo de evento
 - c) Propicio e divulgo esse tipo de evento com uma frequência razoável
 - d) Propicio e divulgo esse tipo de evento com muita frequência

4. Como coordenador, considero que a instituição oferta e divulga qualificação voltadas para formação pedagógica, no site, revistas e murais e redes sociais?
 - a) Nunca oferta ou divulga esse tipo de qualificação
 - b) Raramente oferta ou divulga esse tipo de qualificação
 - c) Oferta e divulga esse tipo de qualificação com uma frequência razoável
 - d) Oferta e divulga qualificação com muita frequência

5. Como coordenador, considero a importância desse tipo de formação para o desenvolvimento e aplicação de atividades e utilização dos conhecimentos didáticos-pedagógicos, pedagógicos respaldados pelas técnicas de ensino e aprendizagem:
 - a) Irrelevante
 - b) Pouco importante
 - c) Razoavelmente importante
 - d) Muito importante

6. Como coordenador, considero a importante a perspectiva da formação humana integral que visa desenvolver as capacidades e potencialidades do educando em todas as suas dimensões:
 - a) Irrelevante
 - b) Pouco importante
 - c) Razoavelmente importante
 - d) Muito importante