

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANA PAULA MONDÊGO DIAS

Professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica: transitando
entre a exigência legal e a formativa

São Luís
2020

ANA PAULA MONDÊGO DIAS

Professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica: transitando
entre a exigência legal e a formativa

Grupo de pesquisa: Escola, Currículo e Formação Docente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) como requisito a obtenção do Título de Mestre em Educação

Orientadora: Prof^ª. Dra. Lelia Cristina Silveira de Moraes

São Luís
2020

Dias, Ana Paula Mondêgo

Professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica: transitando entre a exigência legal e a formativa / Ana Paula Mondêgo Dias. - 2020.

166 f.

Orientadora: Lélia Cristina Silveira de Moraes.
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

1. Formação Pedagógica. 2. Educação Profissional e Tecnológica.
3. Exigências Formativas Para Professores. I. Moraes, Lélia Cristina Silveira de. II. Título

ANA PAULA MONDÊGO DIAS

Professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica: transitando entre a exigência legal e a formativa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação

Aprovada em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes (Orientadora)
Doutora em Educação Brasileira
Universidade Federal do Ceará

Prof^a. Dra. Ilma Vieira do Nascimento
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Prof^a. Dra. Elenice Gomes de Oliveira
Doutora em Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, em primeiro lugar por ter me permitido fazer mais essa caminhada profissional e pessoal de forma bem tranquila.

Agradeço a minha querida orientadora, a Professora Lélia Cristina Silveira de Moraes, que fez com que essa trajetória acadêmica ocorresse com muita leveza, com muito aprendizado, com muito diálogo, compromisso e respeito em cada passo dado na construção deste trabalho de dissertação.

Agradeço a minha amada família (pais, irmãos, primos e sobrinhos) por todo apoio, incentivo, cuidado e atenção em todos os momentos da minha vida, a minha mãe, Liene Mondêgo Dias, a quem sempre me dá motivo, para continuar a minha trajetória pela busca de melhorias na minha vida pessoal e profissional, em especial aos irmãos, Ana Lucia Mondêgo Dias, João Nonato e Ana Hilda, e as primas Vânia Mondêgo e Lucimar Mondêgo, por sempre orientarem as minhas escolhas e as apoiarem.

Agradeço aos meus amigos queridos que o mestrado me deu a oportunidade de conhecê-los, Ruanita, Carla Ivana, Maria Luiza, Luciane Menezes, Joice Fernanda, Weline, Elisângela, Ewine e tantos outros colegas de turma que contribuíram de forma significativa com esse momento da minha vida.

Agradeço aos amigos de longas datas que são essenciais e fundamentais em várias etapas da minha vida e nesta não poderia ser diferente, a Steffanie Pereira, Regiane Andrade, Eduardo Bruno, Maryjane Tays, Eduardo Rodrigues e Domingas Caldas.

Agradeço aos queridos amigos de trabalho que tiveram grande importância, para a decisão deste projeto de mestrado e tem uma relevância pessoal e profissional imensa para minha vida, por todo cuidado e zelo que sempre tiveram comigo, pelo aprendizado que compartilham comigo e sobretudo, porque na convivência com estes eu me percebo um ser humano melhor por tudo de bom que me transmitem, pela sua forma de agir profissionalmente e pessoalmente, a eles: Thais Siqueira, Wellington Serejo, Lilliann Brusaca, Damaris Rebeca, Camila Costa, Adonias Cantanhede, Ana Cristina Amaral, Fernanda Gadelha, Lucelia Guimaraes, Tiago Guelssi, Elilton Farias e Victor Carvalho meus sinceros agradecimentos.

Agradeço aos queridos professores ligados ao curso de mestrado, a todos os demais profissionais que estão ligados diretamente à coordenação do curso de mestrado.

Agradeço aos professores e demais profissionais do Campus Barreirinhas que colaboraram com nossa pesquisa.

Agradeço a Direção Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – Campus Barreirinhas pelas providências tomadas para a realização desta pesquisa na instituição.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BM	- Banco Mundial
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	- Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET-MA	- Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão
CENAFOR	- Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
CEPAL	- Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CERTEC	- Centro de Referência Tecnológica
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNCT	- Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
DCNEM	- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DEaD	- Diretoria de Educação a Distância
EAA	- Escola de Aprendizes Artífices
EAF	- Escolas Agrotécnicas Federais
EBTT	- Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	- Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	- Educação Profissional Técnica de Nível Médio
ETFMA	- Escola Técnica Federal do Maranhão
FHC	- Fernando Henrique Cardoso
FMI	- Fundo Monetário Internacional
IFET	- Instituto Federal de Educação
IFG	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
IFAM	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
IFMA	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

IFMT	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso
IFRN	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IFRO	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
IFRJ	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
IFSUL	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul rio-grandense
JK	- Juscelino Kubitscheck
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
LULA	- Luís Inácio Lula da Silva
NAPNE	- Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
NEABI	- Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	- Plano de Desenvolvimento Institucional
PPI	- Projeto Pedagógico Institucional
PROEJA	- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional de Jovens e Adultos
ProfEPT	- Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
PROPLADI	- Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional
SUAP	- Sistema Unificado de Administração Pública
TAE	- Técnica em Assuntos Educacionais
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

RESUMO

Esta pesquisa vincula-se ao grupo de pesquisa “Escola, Currículo e Formação Docente da Universidade Federal do Maranhão e tem por objetivo analisar a exigência de formação pedagógica para os professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente que atuam nos cursos técnicos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma integrada e suas repercussões para a prática pedagógica. Para tanto, o aporte teórico-metodológico adotado é o de natureza crítica, cuja origem e natureza dos fenômenos pesquisados são revelados sem que haja fragmentação da realidade. Para compreender esse objeto, num processo que vai do conhecido ao desconhecido e vice-versa, utiliza-se nesta pesquisa “o esquema paradigmático” de Gamboa, instrumento utilizado para análise da produção científica. Nesse esquema, a pesquisa pode ser organizada em diferentes níveis (técnicos, instrumentais, metodológicos, teóricos e epistemológicos), juntamente com grupos de pressupostos (gnoseológicos e epistemológicos). O desenvolvimento desta pesquisa inicialmente se deu pelo nível metodológico com a análise das resoluções, decretos, portarias, legislações e constituições federais, em seguida, pelo nível teórico, onde se verifica como a EPT é apresentada na literatura acadêmica e as concepções de formação de professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) com base nos seguintes referenciais teóricos: Romanelli (2009), Ferretti (2010), Manfredi (2002), Cunha (2000, 2005), Fonseca (2009), Caires e Oliveira(2016), Kuenzer(2008), Ramos (2011), Ciavatta e Ramos (2011), Oliveira(2006), Gauthier (2013), Gamboa (1998) Gramsci (2010) Tardif (2002, 2014), Gatti (1997), Pena (2014), Saviani (2009), Pérez Gomez (1995), Machado (1998, 2008, 2011), Ghedin (2002), Veiga (2008), Freire(2002) entre outros. A pesquisa é de abordagem qualitativa, com análise bibliográfica, documental e de campo. A amostra foi composta por 11 sujeitos, sendo 09 docentes, uma pedagoga e o diretor geral da instituição pesquisada, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - *Campus Barreirinhas*. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada e observação participante. Os resultados da pesquisa apontaram a necessidade de a instituição em suas ações institucionais ter um maior acompanhamento e controle sobre o ingresso dos docentes que atuam na instituição sem formação pedagógica. Dessa forma, as ações de formação devem ser pautadas nas necessidades apresentadas pelos docentes e assim os professores graduados, não licenciados em efetivo exercício, na profissão docente, e já com formação, possam ter relevante contribuição para com a prática docente;

Palavras-chave: Formação Pedagógica. Educação Profissional e Tecnológica. Exigências Formativas para Professores.

ABSTRACT

This research is linked to the research group "School, Curriculum and Teacher Training of the Federal University of Maranhão and aims to analyze the demand for pedagogical training for graduate teachers, not graduates, in effective exercise in the teaching profession who work in the technical courses of Technical Professional Education at the Middle Level in the integrated form and its repercussions on pedagogical practice. For this purpose, the theoretical-methodological contribution adopted is that of a critical nature, whose origin and nature of the researched phenomena are revealed without fragmentation of reality. To understand this object, in a process that goes from the known to the unknown and vice-versa, we use in this research "the paradigmatic scheme" of Gamboa, an instrument used for the analysis of scientific production. In this scheme, the research can be organized into different levels (technical, instrumental, methodological, theoretical and epistemological), together with groups of assumptions (gnoseological and epistemological). The development of this research was initially at the methodological level with the analysis of resolutions, decrees, ordinances, legislation and federal constitutions, then at the theoretical level, where it is verified how the TPE is presented in the academic literature and the concepts of teacher training that work in Professional and Technological Education (PTE) based on the following theoretical references: Romanelli (2009), Ferretti (2010), Manfredi (2002), Cunha (2000, 2005), Fonseca (2009), Caires e Oliveira(2016), Kuenzer(2008), Ramos (2011), Ciavatta e Ramos (2011), Oliveira(2006), Gauthier (2013), Gamboa (1998) Gramsci (2010) Tardif (2002, 2014), Gatti (1997), Pena (2014), Saviani (2009), Pérez Gomez (1995), Machado (1998, 2008, 2011), Ghedin (2002), Veiga (2008), Freire(2002) among others. The research is from a qualitative approach, with bibliographic, documental and field analysis. The sample was composed by 11 subjects, being 09 teachers, one pedagogue and the general director of the researched institution, Federal Institute of Education, Science and Technology of Maranhão - Campus Barreirinhas. The data collection was performed through semi-structured interview and participant observation. The results of the survey pointed out the need for the institution in its institutional actions to have a greater follow-up and control over the entry of teachers who work in the institution without pedagogical training. Thus, the training actions should be based on the needs presented by the teachers and thus the graduated teachers, not graduated in effective exercise, in the teaching profession, and already with training, may have relevant contribution to the teaching practice.

Keywords: Pedagogical Training. Professional and Technological Education. Training Requirements for Teachers.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Espaços físicos que compõem a infraestrutura de aprendizagem do IFMA- <i>Campus Barreirinhas</i>	90
Quadro 2 - Perfil dos Sujeitos da pesquisa	92
Quadro 3 - Desafios enfrentados e os motivos pela escolha da docência	124
Quadro 4- Descrição dos docentes da organização para ministrar as aulas nos cursos da EPTNM.....	140

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	O objeto de pesquisa e seu contexto	12
1.2	Objetivo Geral	18
1.3	Objetivos específicos	18
1.4	Percurso Metodológico	19
1.5	Organização da dissertação	27
2	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: caminhos percorridos	29
2.1	A Institucionalização da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: percursos e disputas	29
2.2	Os (des)caminhos da Educação Profissional e Tecnológica frente aos modelos de gestão governamental a partir da década de 1990	45
3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLOGICA: entre exigências e desafios	58
3.1	Formação de professores no Brasil: algumas reflexões	58
3.2	Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica: uma discussão necessária	65
4	EXIGÊNCIAS FORMATIVAS PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: diálogos com a realidade	83
4.1	Caracterização do Locus da pesquisa	84
4.2	Sujeitos da pesquisa	91
4.3	Formação Pedagógica: As Concepções dos Sujeitos Pesquisados e Compreensões Sobre as Orientações da Resolução N°6/2012	95
4.4	O que dizem os documentos do IFMA sobre a formação pedagógica	112
4.5	Ações institucionais do IFMA de formação pedagógica na percepção dos pesquisados	118
4.6	Os desafios da prática docente na EPTNM e os motivos pela escolha da docência	124
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
	REFERÊNCIAS	149

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido	163
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Semiestruturada para professores graduados, não licenciados em efetivo exercício ou aprovados em concurso público.....	164
APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Semiestruturada para Diretores.....	165
APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista Semiestruturada para profissionais do Setor Pedagógico.....	166

1 INTRODUÇÃO

1.1 O objeto de pesquisa e seu contexto.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil tem sua história marcada por várias mudanças, entre elas destacam-se: a própria concepção de educação profissional, a definição da oferta dos níveis de ensino e dos objetivos definidos para esta modalidade de ensino, dos quais se encontram organizados por meio de regulamentações em legislações, decretos e resoluções que no decorrer do tempo passaram também por alterações, muito em função da compreensão da finalidade dessa modalidade em cada governo.

Destacamos nesse contexto de mudanças que marca a trajetória da EPT no Brasil, a criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), criado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, por meio da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET-MA) e das Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) de Codó, de São Luís e de São Raimundo das Mangabeiras. Antes de ser instituto foi Escola de Aprendizes Artífices (EAA), no início do século XX, e mais tarde no ano de 1937, passa a ser Liceu Industrial de São Luís até 1942, momento em que o setor industrial requereu demandas educacionais que respondesse as necessidades do setor produtivo passando a ser nomeado Liceu a Escola Técnica Federal de São Luís, mas após o golpe militar transformou-se em Escola Técnica Federal do Maranhão (ETFMA) em 1965, até que em 1989, essa escola foi transformada pela Lei nº 7.863 em Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET-MA), nessa passagem para CEFET, destacamos uma importante conquista dessa instituição que, a partir de então, passa a ministrar cursos de graduação e pós graduação, ampliando desse modo, o papel da instituição com a educação maranhense. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2015a).

Nesse contexto histórico de transformações pelo qual passou o IFMA e pelos seus 110 anos de existência enfatizamos a importância do IFMA no Estado do Maranhão, onde o acesso à educação de qualidade é ainda restrita e limitada. Assim, nosso objeto de estudo, a fim de contribuir com o papel desempenhado por essa instituição, propõe-se a pesquisar a exigência da formação pedagógica para os

professores graduados¹, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente, que atuam na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), na forma integrada com o ensino médio, nos cursos técnicos ofertados por esta modalidade.

O interesse pelo objeto de estudo ocorreu pelo trabalho desenvolvido junto ao Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) - Campus Barreirinhas, no qual exerço o cargo de Técnica em Assuntos Educacionais (TAE) desde o ano de 2015, cujas atribuições centram-se em “atividades pedagógicas do tipo planejar, coordenar e orientar as atividades de ensino bem como avaliar a realização destas atividades, para assegurar o desenvolvimento do processo educativo” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2014a, p. 27).

Com o ingresso na referida instituição e o desenvolvimento das atribuições que o cargo requer foi que nasceu a necessidade de compreender algumas questões que a princípio apresentaram-se de forma obscura ao tentar entender o contexto dessa modalidade de ensino e o modo como ela se apresentava naquela realidade.

À proporção que algumas atividades eram desenvolvidas, as reflexões sobre a EPT apareciam de forma mais intensa, entre elas destacamos: pensar como o processo de ensino e aprendizagem era realizado naquela modalidade de ensino; sobre o desenvolvimento do exercício da minha própria prática profissional, que ao ingressar na instituição, logo compreendi que a EPT tinha singularidades, que outras modalidades de ensino não apresentam.

Assim, em meio a essas reflexões, a que mais se fez presente foi que na minha formação inicial não havia no componente curricular nenhuma disciplina que trouxesse a EPT como questão a ser estudada ou pesquisada, isso remete a pensar sobre outra especificidade, a da formação docente para quem deseja atuar na EPT, considerando que essa modalidade de ensino hoje, já tem mais de cem anos de existência com trabalho reconhecido no Brasil pelas instituições que dedicam-se a EPT, a exemplo dos IFETs.

¹ Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012 - Resolução CNE/CEB 6/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de setembro de 2012, Seção 1, p. 22, define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.”[...] **§ 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público**, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas.”. (BRASIL, 2012a, p. 12)

Nesse sentido, cabe destacar que, embora, as discussões sobre formação pedagógica no contexto da EPT e sobre as políticas de formação de professores já implementadas, não sejam atuais, principalmente, quando se trata de uma política de formação mais específica voltada para professores que atuam na EPT. Os registros de pesquisas encontrados sobre esse tipo de formação, ainda são incipientes no campo da educação brasileira o que torna necessário que haja mais estudos e pesquisas que aprofundem a importância dessa formação para a educação, visto que a EPT tem se consagrado, por ter mais de um centenário de história.

Por reconhecermos que esse centenário é um marco importante para a EPT e ainda assim apresentar um número reduzido de pesquisas na área de formação de professores para EPT é que essa pesquisa torna-se relevante, porque ela desenvolveu estudos que podem contribuir para uma melhor compreensão desse tipo de formação, visto que, a quantidade de instituições que hoje ofertam EPT no Brasil, como é o caso dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) é grande em todo país, sobretudo, depois do processo de expansão desses institutos em vários locais do Brasil observado principalmente, na gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva (LULA).

Nesse sentido, consideramos que é importante não só que se discuta uma política de formação pedagógica para os professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente na EPTNM nos IFETs, mas que haja efetivamente a construção e implementação de uma política educacional para a formação de professores da EPT e que o objetivo não seja somente para atender uma obrigatoriedade prevista em lei: a de que os professores devem ter uma formação que os habilite ao exercício da docência.

Portanto, pesquisar a formação pedagógica, para os professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente que lecionam na EPTNM nos cursos técnicos, sobretudo, após esse contexto de crescimento exponencial em vários estados brasileiros dos IFETs, mostra-se relevante, pela especificidade que esse tipo de formação requer e pelos poucos estudos realizados nessa área cabendo destacar que:

Entre os poucos autores que tem estudado a temática da docência e formação docente para a EPT, pode-se destacar Oliveira [...]; Burnier [...]; Machado [...]; Kuenzer [...], entre outros. Esses estudos constatam tanto a ausência de políticas de formação para os docentes dessa modalidade de

ensino, como a pouca articulação dos estudos sobre a EPT com o campo de formação docente. (PENA, 2014, p.22).

Diante disso, entendemos que o objeto de pesquisa em estudo, não se constitui uma questão de reflexão localizada, apenas, no IFMA - Campus Barreirinhas. Trata-se de uma inquietação que pode ser persistente, entre os profissionais que atuam nos mais de 600 pontos de presença dos IFETs, distribuídos entre as 27 unidades federadas do Brasil, por isso, compreendemos que esta pesquisa proporcionará aos docentes que atuam, em especial na EPTNM a possibilidade de traçar estratégias para superar os desafios de exercer a atividade docente no contexto da EPT, tendo como ponto de partida, os resultados obtidos nesta pesquisa.

Sendo assim, para identificar a origem do problema de pesquisa, situamos as reformas da EPT no Brasil ocorrida, principalmente, na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), com a aprovação de vários instrumentos legais, entre eles, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96.

Essa legislação determinou diretrizes gerais para EPT, mas que não foram suficientes para atender as necessidades das instituições que trabalhavam com a EPT, posto que, os artigos da LDB destinados a EPT ainda não apresentavam, entre outras questões, uma definição clara sobre a área de atuação dessa modalidade de ensino.

Fato que ocasionou questionamentos dos representantes das instituições federais e da sociedade civil sobre algumas inconsistências previstas nessa lei, por isso, com o objetivo de atender as reivindicações desses representantes, o então presidente publicou em 1997, o Decreto de nº 2.208 (BRASIL, 1997a), com o objetivo de regulamentar o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da referida LDB, a fim de definir de forma direta e objetiva, aquilo que as reivindicações almejavam com a implementação da LDB, a determinação da forma como EPT se daria a partir dessa lei, as funções e objetivos que ela teria, entre outras questões que estiveram na lutas desses representantes.

Apontamos também, a mudança de concepção do papel da EPT identificada, principalmente, nas instituições federais desde o ano 2003, na gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva (LULA), fato que reflete também, sobre a nossa necessidade de pesquisar a formação pedagógica para os professores graduados, não licenciados em efetivo exercício na profissão docente na EPT, visto que:

A partir do ano 2003, a política do governo federal já apontava em outra direção. Essas instituições federais, situadas por todo o território nacional, historicamente voltadas para a educação profissional e para o desenvolvimento econômico, criadas e mantidas com verbas públicas federais, defrontam-se com uma política de governo que traz em essência uma responsabilidade social – tradução das forças sociais que representa – como fio condutor de suas ações. A dimensão ideológica do atual governo, na verdade, faz aflorar um descompasso entre a trajetória das instituições federais de educação profissional e tecnológica e da própria educação profissional como um todo e o novo projeto de nação: se o fator econômico até então era o espectro primordial que movia seu fazer pedagógico, o foco a partir de agora desloca-se para a qualidade social. As instituições federais de educação profissional e tecnológica, em sua forma estruturante, não traziam esse arcabouço como prioritário. Entretanto, o governo federal, reconhecendo a potencialidade estratégica das instituições de ensino técnico e tecnológico federais e sua capacidade e qualidade de trabalho, começa a dialogar intensivamente com essa rede de formação, na perspectiva da inversão da lógica até então presente. (BRASIL, 2010a, p.15)

Por essa nova perspectiva de formação identificada na implantação da política desse governo, os sujeitos que optaram por ingressar na EPT, na carreira docente, devem compreender que a lógica proposta para essa nova conjuntura estrutural que a EPT se apresenta é formar sujeitos, numa perspectiva profissional humanista, unitária baseada na politecnia, em cujo ideário:

Buscava romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas se constituiria em uma possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, culminada com uma formação ampla e integral. (RAMOS, 2011, p.55).

Sobre essa concepção de politecnia de formação humana para os discentes, temos refletido sobre as alternativas que as instituições de ensino da rede federal tem buscado para possibilitar com que essa formação se efetive, considerando a atuação de professores não licenciados que atuam na EPT, que não possuem na formação inicial, formação específica voltada para o exercício da docência, mas tornam-se professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), quando ingressam por meio de aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos nos IFETs somado a outro fator importante, embora recente, que é a previsão legal determinada pela Resolução de nº 06/2012, de 20 de setembro de 2012, no Título IV referente a formação docente, na qual estabelece no Art.40 nos parágrafo 2º e 3º que:

§ 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas:

I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente;

II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC;

III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente.

§ 3º O prazo para o cumprimento da excepcionalidade prevista nos incisos I e II do § 2º deste artigo para a formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício da profissão, encerrar-se-á no ano de 2020. (BRASIL, 2012a, p.12).

Em observância a esse artigo e as questões mencionadas anteriormente, surge nossa problemática de pesquisa que consiste em saber: se os professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente, que atuam, nos cursos técnicos da EPTNM, na forma integrada com o ensino médio do IFMA-Campus Barreirinhas, têm conseguido desenvolver a atividade docente sem terem tido na sua formação inicial uma formação que o habilitasse ao exercício da docência?

Vale lembrar que essa problemática se faz presente, principalmente, no contexto da implementação da mencionada Lei, ao reconhecer que é preciso a formação pedagógica para o exercício da docência, embora essa problemática, não seja uma questão identificada na Resolução nº 06/2012, pois em momentos anteriores, a formação pedagógica foi motivo de questionamentos ou pela ausência ou pelo pouco tempo estabelecido para os cursos que se destinavam a esse tipo de formação.

Além disso, compreendemos que o crescimento das instituições federais reforça a necessidade de pesquisar a formação, pois é no contexto desse crescimento que também surge as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no ano de 2012. Reconhecemos que neste momento, há uma maior necessidade de refletir sobre essa questão, visto que, o crescimento trouxe consigo, aumento do número de professores para as instituições que ofertam a EPT, assim como o aumento do número de alunos matriculados, no mesmo tempo que trouxe conflito, pelo aumento de trabalho aos docentes.

Nesse sentido, vale ressaltar que a problemática desta pesquisa perpassa também, por outras questões que entendemos que nasceram na prática cotidiana e que suscitaram a necessidade de pesquisar esse objeto, entre elas, destacamos:

- ✓ A formação dos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício, que atuam como professores na EPTNM atende as necessidades formativas dos alunos dos cursos técnicos ofertados pelo IFMA, na perspectiva de uma formação integral?
- ✓ Quais são os desafios encontrados pelos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente para desenvolverem suas atividades nos vários cursos técnicos em que atuam no IFMA?
- ✓ As ações institucionais de formação pedagógica para os professores, graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente realizadas pelo IFMA tem contribuído para aquisição dos conhecimentos necessários para atuarem na EPT?

Para responder a estes questionamentos nos propusemos a pesquisar esse fenômeno, buscando alcançar os objetivos a seguir.

1.2 Objetivo Geral

- ✓ Analisar a exigência de formação pedagógica para os professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente, que atuam nos cursos técnicos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na forma integrada e suas repercussões para a prática pedagógica.

1.3 Objetivos específicos

- ✓ Compreender as orientações presentes na Resolução de nº 6/2012, e suas implicações para a formação pedagógica dos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente, na Educação Profissional e Tecnológica;
- ✓ Explicitar as ações institucionais de formação pedagógica para os professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente implementadas pelo IFMA;

- ✓ Identificar a percepção dos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente sobre a exigência da formação pedagógica e os desafios encontrados para sua prática docente;
- ✓ Apontar elementos necessários para a formação do professor graduado, não licenciado, em efetivo exercício na profissão docente que atua na educação profissional e tecnológica, na perspectiva de uma formação integral do aluno

1.4 Percurso Metodológico

Para a realização desta pesquisa, em que se reconhece os desafios de analisar o fenômeno em estudo, visto ser um objeto ainda pouco pesquisado, entretanto, com reconhecida viabilidade e importância para ser tratado cientificamente, reconhecemos que o melhor percurso teórico-metodológico de pesquisa é o de natureza crítica, já que por meio dele, a origem e a natureza dos fenômenos pesquisados são revelados sem que haja fragmentação da realidade, pois segundo Damasceno ([2012?], p.12)

Para conhecermos realmente o objeto da pesquisa temos que abarcar e estudar seus diferentes aspectos, as suas ligações, mediações e contradições (as múltiplas determinações). Deve-se considerar o objeto no seu desenvolvimento, no seu movimento próprio, na sua transformação. Não há verdades apenas abstratas, pois elas são sempre também oriundas das realidades concretas (o concreto pensado)

Nesse sentido, o percurso metodológico que subsidiou esta pesquisa é o que reconhece que a construção do conhecimento ocorre em uma realidade dinâmica, apoiada em uma “uma teoria do conhecimento que procura conhecer o objeto a partir de sua situação real, buscando identificar concretamente o movimento histórico que lhe deu origem e o desenvolveu” (MARTINS, 2008, p.146).

Desse modo, entendemos que a busca pelo conhecimento do objeto passa pela tomada de consciência das questões que permeiam os objetivos propostos nesta pesquisa, que em princípio apresentam-se de forma desorganizada, porque o que se tem, são apenas hipóteses da existência do fenômeno. Embora se saiba que não é possível apreender a realidade tal qual ela se apresenta, porém, é possível representá-la de maneira aproximada e, assim, fazer inferências a partir do problema pensado e ter uma visão global do fenômeno analisado. Para não permanecer nesse

estágio de representação e hipóteses, faz-se necessário realizar esta pesquisa por meio de uma abordagem qualitativa, visto que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois, o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2013, p.14).

Com essa abordagem, o fenômeno estudado foi melhor compreendido, pois, se tornou mais claro, uma vez que, ela possibilitou conhecermos a realidade social, não de forma imediata e direta, mas aos poucos, à proporção que, a pesquisa foi nos conduzindo ao encontro do nosso objeto, a realidade foi sendo desvelada, oportunizando, desse modo, conhecermos detalhadamente o contexto em que o objeto se desenvolve, observando dessa forma, a sua natureza, seu histórico, o contexto econômico, político e cultural que interfere na compreensão da existência desse objeto.

Com o objetivo de compreendermos esse objeto em um processo que vai do conhecido ao desconhecido e vice-versa optamos por realizar a pesquisa considerando “o esquema paradigmático” de Gamboa (1998, p.57), instrumento utilizado para análise da produção científica. Esse instrumento irá contribuir na organização e desenvolvimento desta pesquisa, já que esse esquema foi construído com base no conceito de paradigma extraído do pensamento de Kuhn, cujo conceito Gamboa (1998,p.54) sintetiza expressando “que é entendido como lógica reconstituída, ou como maneiras de ver, decifrar, analisar e articular os elementos de uma determinada realidade”.

Para melhor esclarecer este esquema apoiá-lo-emos no “modelo” construído pelo próprio autor que considera elementos que podem ser organizados em diferentes níveis (técnicos-instrumentais, metodológicos, teóricos e epistemológicos) juntamente com grupos de pressupostos (gnoseológicos e epistemológicos), conforme abaixo:

- a) Técnicos-instrumentais, que se referem aos processos de coleta, registro, organização, sistematização e tratamento de dados e informações;
- b) Metodológicos, referentes aos passos, procedimentos e maneiras de abordar e tratar o objeto investigado;
- c) Teóricos, entre os quais citamos: os fenômenos educativos e sociais privilegiados, os núcleos conceituais básicos, as pretensões críticas a outras teorias, as mudanças propostas, os autores e clássicos cultivados etc.

d) Epistemológicos, que se referem aos critérios de “cientificidade” como concepções da ciência, dos requisitos da prova ou de validade, da causalidade etc.

Em articulação com esses níveis relacionam-se os seguintes pressupostos: a) gnosiológicos, que correspondem às maneiras de tratar o real, o abstrato e o concreto no processo de pesquisa científica[...] b) ontológicos, como concepções do homem, da sociedade, da história, da educação e da realidade que se articulam na visão de mundo implícita em toda produção científica. (GAMBOA, 1997, p.70-71).

Na concepção do autor, em qualquer tipo de pesquisa tem-se os níveis epistemológico, teórico, metodológico e técnico. E cada nível tem autonomia relativa se consideramos a totalidade, por isso, é importante definir por qual nível iniciar a análise da pesquisa, considerando que toda produção científica necessita de uma estratégia de estudo.

Nesse sentido, a nossa pesquisa teve início com o nível metodológico, ao analisar as resoluções, decretos, portarias, legislações, constituições federais, em seguida, com o nível teórico, ao verificar como a EPT é apresentada na literatura acadêmica, observando-se também quais são as concepções de formação dos professores que atuam nessa modalidade.

Com o nível epistemológico foram realizadas as análises da produção do conhecimento de forma crítica, considerando os critérios de cientificidade que foram percebidos quando partimos para analisar o objeto de estudo, passando pela abstração dos conceitos, categorias inerentes ao objeto retornando ao concreto no pensamento, que prescindiu dos pressupostos gnosiológicos (pela maneira de abstração, generalização, conceituação, classificação do objeto estudado) e ontológicos (concepção de homem, educação e sociedade); e com o nível técnico da pesquisa, ao utilizar instrumentos para coletar os dados, técnica para organização e tratamento desses dados.

Para auxiliar no alcance do objetivo pretendido com o “esquema paradigmático”, buscamos a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A construção do referencial teórico deu-se a partir de um levantamento bibliográfico em livros, teses, dissertações, revistas científicas. Nessa busca inicial, contamos com alguns autores, como: Romanelli (2009), Ferretti (2010), Machado (1998, 2008, 2011), Manfredi (2002), Cunha (2000, 2005), Fonseca (2009), Caires e Oliveira(2016), Kuenzer (2006), Ramos (2011), Ciavatta e Ramos (2011), Oliveira(2006), Gauthier (2013), Gamboa (1998), Gramsci (2010), Tardif (2002, 2014), Gatti (1997), Pena (2014), Saviani (2009), Pérez Gomez (1995), Ghedin (2002), entre outros.

Essas várias fontes nos ajudou com o levantamento de informações gerais sobre as condições de existência da EPT, os fundamentos históricos, político, social e econômico que caracterizam a EPT; a formação docente para a EPT; atuação do professor graduado, não licenciado em efetivo exercício na profissão docente nos cursos técnicos da EPTNM na forma integrada com o ensino médio em atenção à exigência da formação pedagógica determinada pela Resolução 06/2012.

Para subsidiar as análises, fizemos um levantamento e análise dos documentos gerais e específicos do *lócus* de pesquisa, que fundamentam e caracterizam a existência do objeto de estudo, entres eles, destacamos: Leis de Diretrizes e Bases da Educação (4.024, de 1961; nº 9394 de 1996); Leis (nº 5.692/71; Lei nº 11.892/2008; nº 11.741); Decretos (nº 2.208/1997; nº 5.154/2004); e Resoluções (nº 6/2012; nº 2/1997 e nº 510/2016).

Além desses documentos gerais, também analisamos os específicos do IFMA, os quais destacamos o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Plano de desenvolvimento Institucional (PDI), além de normas e pareceres institucionais do próprio *lócus* de pesquisa, visto que: “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.” (LUDKE; ANDRE, 1986, p.38).

Desse modo, conhecer e analisar o texto desses documentos, que expressam as normas, os objetivos e a justificativa que institucionaliza a EPT e por conseguinte, a formação de professores para essa modalidade, nos auxiliou a desvelar a trama das contradições do fenômeno pesquisado, pois, não podemos desconsiderar os interesses políticos, econômicos e sociais que permeiam a construção desses documentos, que direta ou indiretamente circundam o objeto de estudo.

Para a realização da nossa pesquisa o *lócus* elegido foi o Instituto Federal do Maranhão (IFMA) - *Campus* Barreirinhas, local de trabalho da pesquisadora. Esse *Campus* integra a fase II do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, com autorização de funcionamento em 21 de setembro de 2011, o *Campus* tem demanda assegurada por estudantes do próprio município de Barreirinhas e das cidades vizinhas de Paulino Neves, São Benedito do Rio Preto, Urbano Santos e Humberto de Campos.

Atualmente, o *Campus* conta com 53 professores, com formação diversificada, desse quantitativo esclarecemos que existem 18 docentes graduados, não

licenciados, em efetivo exercício na profissão docente, que ministram disciplinas técnicas, com formação em turismo, nutrição, economia doméstica, ciências da computação, análise e desenvolvimento de sistemas, medicina veterinária, gastronomia, direito, tecnologia em turismo e hospitalidade, administração, química industrial e agronomia.

O *Campus* Barreirinhas iniciou suas atividades no primeiro semestre de 2011, com os cursos: Técnico em Restaurante e Bar – Subsequente; Técnico em Cozinha – PROEJA; e Técnico em Hospedagem – Integrado. Em 2013, começaram as atividades dos primeiros cursos de nível superior: Licenciatura em Ciências Biológicas e o curso de Tecnologia em Gastronomia. Suas linhas de pesquisa e extensão seguiram os eixos norteadores do Campus, em Turismo, Hospitalidade e Lazer, Recursos Naturais, Produção Alimentícia e Ambiente e Saúde. Atualmente, estão em andamento os cursos: Técnico em Alimentos – Integrado; Técnico em Agenciamento de Viagens – Integrado; Técnico em Agroindústria – Integrado, Técnico em Meio Ambiente – Integrado, Técnico em Agroecologia – Integrado, Técnico em Agenciamento de Viagens – Subsequente e Técnico em Hospedagem– Proeja e Licenciatura em Ciências Biológicas. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2015b).

O Instrumento adotado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. Para esclarecimento, quanto a escolha desse instrumento, a justificamos por ser o instrumento que melhor se adequa a análise do nosso objeto de pesquisa, por ela nos permitir maior flexibilidade no momento da coleta de informações, permitindo assim, refazer o caminho se for preciso, além do que, “fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.135).

Frisamos que a escolha desse tipo de entrevista comunga com a abordagem escolhida para realizarmos a pesquisa, na qual prevê que uma entrevista do tipo qualitativa:

Seria necessária, uma vez que uma exploração em profundidade da perspectiva dos atores sociais é considerada indispensável para uma exata apreensão e compreensão das condutas sociais. Ela abriria a possibilidade de compreender e conhecer internamente os dilemas e questões enfrentados pelos atores sociais. Se imporia entre as “ferramentas de informação” capazes de elucidar as realidades sociais, mas principalmente, como

instrumento privilegiado de acesso à experiência dos atores. (POUPART, 2008, p.216).

Quanto à sistemática de organização para aplicação dos instrumentos procedemos com as entrevistas com os sujeitos participantes: professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente que atuam nos cursos técnicos ofertados na EPTNM na forma integrada com o ensino médio, o diretor geral do *campus*, pois compreendemos que a exigência da formação pedagógica prevista na Resolução nº06/2012 é uma questão que passa também pela tomada de decisão da gestão em viabilizar que ela aconteça, a diretora de ensino, pedagogos e Técnicos em Assuntos Educacionais por ser institucionalmente o profissional que estabelece relação direta com os professores, sobretudo, nas questões atinentes ao processo de ensino e aprendizagem.

Ressaltamos ainda, que o grupo de sujeitos pesquisados que foram entrevistados obedeceu critérios tais como: a questão do período de ingresso do docente na instituição, e os que foram chegando depois do ano de 2015, ano de nosso ingresso no *Campus* e os que chegaram até os dias atuais. Este critério foi estabelecido, tendo em vista, o que prevê a Resolução de nº06/2012 sobre a formação pedagógica.

Quanto à realização das entrevistas aconteceram mediante autorização do *locus* da pesquisa e após leitura e assinatura de aceite do termo de livre consentimento dos participantes, no qual constaram informações relativas as questões éticas da pesquisa, sobretudo, quanto as análises dos dados dos entrevistados. Nesse momento, também foi perguntado se poderíamos gravar a entrevista, em caso negativo, realizaríamos por meio de registro em caderno de anotações destinado a coleta de dados da pesquisa de campo.

A entrevista ocorreu por meio de um roteiro previamente elaborado com perguntas abertas, na qual o participante teve a possibilidade de falar livremente sobre cada pergunta levantada. Com o objetivo de melhor captar os dados para análise fizemos a transcrição das entrevistas que foram gravadas, com o consentimento dos que assim permitiram e juntamos as informações das entrevistas que foram registradas

Ainda como passo da coleta de dados, fizemos a catalogação de informações referente ao perfil profissional dos sujeitos da pesquisa catalogado no próprio Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) que se encontra disponível no site do

IFMA - Campus Barreirinhas, antes de realizarmos a entrevista, com o objetivo de verificarmos algumas questões do tipo: tempo de trabalho na instituição como docente, formação acadêmica, realização de outras formações complementares, idade e sexo que nos auxiliarão na identificação do cumprimento dos artigos que versam sobre a formação pedagógica determinada pela Resolução de nº06 de 2012.

Optamos por essas estratégias de análise e interpretação dos dados, porque acreditamos que ela:

Representa o esforço do investigador de estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada. Mediante este trabalho, vão-se identificando as determinações fundamentais e secundárias do problema. É no trabalho de análise que se busca superar a percepção imediata, as impressões primeiras, a análise mecânica e empiricista, passando-se assim do plano pseudoconcreto ao concreto que expressa o conhecimento apreendido da realidade. É na análise que se estabelecem as relações entre a parte e a totalidade. (FRIGOTTO, 2012, p.88).

Assim, ao utilizar essas estratégias de pesquisa, nos coube analisar as categorias que se ligam diretamente ao fenômeno estudado, que são a EPT, a formação de professores para EPT e a formação pedagógica. As categorias, segundo Gamboa (1998, p.22):

[...] têm uma função metodológica importante no movimento que vai do conhecido ao desconhecido e vice-versa, [...]. São históricas, pois têm um processo de formação e de evolução. Cada categoria está ligada ao grau de desenvolvimento do conhecimento ao qual seu conteúdo está vinculado.

Dessa forma, a função exercida pelas categorias nos leva a compreender que as categorias de análise citadas anteriormente faz o mesmo caminho, ou seja, da análise de um objeto conhecido (a atuação de professores graduados, não licenciados em efetivo exercício na profissão docente na EPT) para o desconhecido (a exigência da formação pedagógica para o exercício da docência, dos professores graduados, não licenciados que atuam na EPTNM considerando as condições históricas de formação e evolução dessas categorias.

Com esse movimento citado por Gamboa (1998) acreditamos ser possível a recuperação histórica do objeto de pesquisa, identificando algumas características gerais e algumas tendências apresentadas pelo ensino da EPT, pela formação de professores que atuam nessa modalidade de ensino a fim de nos aproximarmos cientificamente do objeto a partir do contexto, em que ele se situa.

Em prosseguimento a nossa pesquisa, consideramos um ponto fundamental para que ela seja desenvolvida, a questão ética.

Duas questões dominam o panorama recente no âmbito da ética relativa à investigação com sujeitos humanos; o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos. Tais normas tentam assegurar o seguinte: 1. Os sujeitos aderem voluntariamente aos projectos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações nele envolvidos. 2. Os sujeitos não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.75).

Em atenção a essas questões, entendemos que a pesquisa caminha com mais tranquilidade, principalmente, para os sujeitos que foram entrevistados, visto que, as informações coletadas foram analisadas sem que os sujeitos da pesquisa sejam expostos, pois concordamos com Bogdan e Biklen (1994, p.75) ao afirmarem que:

Nada pode ser mais devastador para um profissional do que ser acusado de uma prática pouco ética. Ainda que a palavra sugira imagens de uma autoridade suprema, em investigação, a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo.

Sendo assim, esclarecemos que esta pesquisa ocorreu em conformidade com as normas estabelecidas pela Resolução nº 510, de 07 de Abril de 2016, por compreendermos que as normas éticas aqui orientadas por esta Resolução, quando da realização de pesquisa científica em ciências humanas e sociais envolvendo seres humanos, visto que “a pesquisa em ciências humanas e sociais exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prever e evitar possíveis danos aos participantes” (BRASIL, 2016a). Informamos também que foi preservada a identidade dos sujeitos pesquisados sendo substituídos por cognomes.

Portanto, ao fim desta pesquisa desejamos que os resultados alcançados possam contribuir com as demandas da Instituição pesquisada, criando oportunidades para que pesquisador e os sujeitos pesquisados possam refletir sobre os resultados demonstrados com a pesquisa, sobretudo, as mudanças pelas quais a EPT passou desde a sua gênese até os dias atuais, que resultaram em implicações para a prática docente e para a prática de todos os demais profissionais envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem.

Pois, essas implicações podem resultar em pensar uma nova forma de organização ou reorganização da instituição que não se limita somente a busca pelo

cumprimento de um dever legal, como é o caso da a formação pedagógica, para os professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente nos casos especificados pela Resolução nº6/2012, mas também, sobre o papel que essa Instituição pesquisada exerce na comunidade, a qual ela está inserida, visto que, essa instituição faz parte de um conjunto de outras instituições que compõe uma rede de ensino com singularidades quanto a organização curricular que vimos que a cada mudança de governo, alguma alteração nesse sentido é realizado, ao tipo de formação ofertada aos sujeitos que a buscam, entre outras questões.

1.5 Organização da dissertação

A dissertação é composta por uma introdução e mais quatro seções: na primeira seção tratamos sobre o percurso histórico que a EPT veio fazendo desde os primeiros registros que a história nos mostrou que podem ser evidenciados como a origem dessa forma de ensino no Brasil.

Nesta seção demos ênfase para verificação das questões legais que instituíram a EPT, enquanto modalidade de ensino no Brasil, observando quais mudanças as legislações, resoluções, constituições, decretos, leis foram realizadas sobre essa modalidade. Além da análise das concepções do modelo de organização relativas a esse ensino que se firmaram nos modelos de gestão dos governos de FHC e de Lula, com observância para a década de 1990, período identificado por várias mudanças, tanto no que tange ao aspecto legal que regulariza essa forma de ensino, quanto sobre o modo de compreensão por cada governo mencionado sobre a EPT enquanto modalidade de ensino.

Na segunda seção, temos as discussões referente a formação de professores no Brasil e em especial a de professores da EPT considerando os modelos de formação docente que foram concebidos desde os primeiros registros da Escola Normal, cujo objetivo de sua criação seria a preparação dos docentes para o exercício da docência, passando pelos desdobramentos das análises das Escolas Normais que voltaram-se a preparar especificamente professores para EPT e todas as ações caracterizadas como formação para professores até as análises e discussões das políticas de formação de professores para EPT .

A terceira seção é composta pela pesquisa de campo, cujo objetivo é apresentar as discussões e análises dos dados coletados, a partir da entrevista

semiestruturada e da observação participante, a fim de se obter respostas para a questão proposta e objetivos desta pesquisa, e assim se explicita as percepções dos nossos interlocutores na pesquisa sobre as diversas questões que envolvem o fenômeno estudado.

A quarta seção dessa dissertação traz as considerações finais, em que se retomam aos objetivos geral e específicos apresentados nesta pesquisa, enfatizando os resultados obtidos com as análises realizadas além de evidenciar as contribuições que esta pesquisa pôde trazer para a instituição pesquisada e para quem realizou a pesquisa.

2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: caminhos percorridos

Nesta seção discutiremos os caminhos percorridos pela EPT no Brasil, cuja história da Educação nos mostra que nem sempre, a designação que se tem hoje: Educação Profissional e Tecnológica foi assim, por muito tempo, porém compreendida apenas pela denominação de Educação Profissional, por essa e outras mudanças pela qual a EPT passou até se estruturar como modalidade de educação é que apresentaremos esta primeira seção.

Com o objetivo ainda em compreender os fatores determinantes de ordem econômica, política, social e cultural que refletem nas concepções de EPT, no contexto educacional brasileiro desde os primeiros registros históricos de ensino que se voltou para essa modalidade de ensino até as novas configurações vistas, em especial com as reformas educacionais da década de 1990 na gestão do presidente FHC até as duas gestões do governo LULA que apontavam um novo direcionamento para a Educação Profissional e Tecnológica com políticas públicas que evidenciam essa educação como propícia para formação cidadã e menos focada somente na preparação para o trabalho.

2.1 A Institucionalização da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: percursos e disputas

Para entendermos como se desenvolveu a EPT no Brasil, nos apoiaremos na história da Educação Brasileira, onde buscaremos primeiramente analisar alguns fatores externos determinantes para a sua gênese e desenvolvimento ao longo dos anos. Sobre estes fatos, mencionaremos apenas os mais relevantes aos aspectos econômico, político e cultural, que observamos que refletem diretamente no modo como a EPT se organizou e tem se organizado.

Romanelli (2009) constata essa relação direta destes fatores com a educação, quando observa a interferência da evolução da economia na evolução da organização do ensino, visto que, o sistema econômico pode ou não criar uma demanda de recursos humanos que devem ser preparados pela escola, assim também ocorre com a evolução da cultura, em especial a letrada, no qual verificamos o quanto ela tem influência, sobre os valores e as escolhas da população que procura a escola, fazendo com que os objetivos perseguidos na escola, estejam diretamente relacionados com

o conteúdo que a escola passa a oferecer. A influência do poder político sobre a evolução da educação escolar, também é perceptível, pois para Romanelli (2009, p.29):

[...] ela se organiza e se desenvolve, quer espontaneamente, quer deliberadamente, para atender aos interesses das camadas representadas na estrutura do poder. Dessa forma, ainda que os objetivos verbalizados do sistema de ensino visem a atender aos interesses da sociedade como um todo, é sempre inevitável que as diretrizes realmente assumidas pela educação escolar favoreçam mais as camadas sociais detentoras de maior representação política nessa estrutura.

Em meio a essas constatações que provocaram mudanças na organização do ensino, começamos por destacar a própria concepção de educação profissional, que para Ferretti (2010) “a denominação educação profissional é recente, tendo sido empregada na redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996”, pois, nos séculos XIX e em um bom tempo do século XX, a designação era formação profissional, além dessa denominação ao caminhamos pela história da Educação encontramos a designação mais recente, que é a Educação Profissional e Tecnológica.

Essas diferenciações colocam em xeque, uma questão recorrente na trajetória da EPT que é a identificação do foco de atuação dessa modalidade, cujo reconhecimento deu-se por muito tempo, sobretudo, pela construção de uma formação que preparava somente para o saber fazer, com prioridade para as atividades manuais deixando de lado outros aspectos da formação do sujeito, como os que os possibilitariam o exercício de atividades intelectuais.

Nesse ponto, entendemos que a predominância das atividades manuais na incorporação da EPT está atrelada a uma herança cultural, que até pouco tempo nos foi passada como a única forma de se conceber a EPT e como o trabalho manual era visto negativamente, principalmente, pelas classes dominantes por ele ser realizado, por uma classe ‘abastada’, a importância da formação técnica, não apresentava tanto interesse da população, por alguns motivos dos quais Romanelli (2009, p.24) cita:

a) primeiramente, a herança cultural que resultou do transplante da cultura letrada da civilização europeia para o Novo Mundo; b) depois, o passado colonial que criou a ordem social escravocrata e estigmatizou o trabalho manual e as profissões técnicas; c) finalmente, a forma como se introduziu a industrialização nos países subdesenvolvidos, sobretudo o nosso, forma que acabou instituindo uma nova modalidade de transplante cultural- o da tecnologia criada nos centros de irradiação da cultura ocidental. Esta nova forma de transplante vem contribuindo substancialmente para que as

chamadas regiões periféricas continuem em estado de dependência cultural, por causa de obstáculos que aquele representa para a criação de uma tecnologia local. Isto constitui também um desestímulo à expansão de cursos de formação técnica especializada. Acrescente-se a isso o aumento de dependência econômica que a importação dessa tecnologia acarreta ao país

Esses fatores destacados somam-se as análises da EPT emitida por Cunha (2000), ao enfatizar que o descrédito dado a EPT tem justificativa, na concepção de educação que a classe dirigente e os intelectuais tinham, de que a verdadeira educação é unicamente a que se assimila por meio do estudo nos livros e a que possibilita a escuta da voz do mestre, nas carteiras das escolas ou da universidade.

Para esses intelectuais, “aquilo que era desenvolvido nas inóspitas oficinas, sujando-se as mãos na produção de objetos materiais, embora, tivesse finalidade utilitária não era reconhecido como educação” (CUNHA, 2005b), além disso:

A história da educação ou da pedagogia pouco ou nada tratam do aprendizado voltado para o artesanato, a manufatura e a indústria, um domínio no qual os livros não têm a primazia de meios de ensino que se observam e se experimentam nas escolas secundárias e nas universidades, nem as profissões são formadas nessas instituições. Assim é que quando comparada com outros temas, como o ensino superior, o ensino secundário e até a educação física, a educação profissional aparece na bibliografia como definida mais pela omissão do que pelo conhecimento produzido a seu respeito. (CUNHA, 2000, p.1).

Nesse sentido, entendemos que não é possível dissociar as referências que trazem a questão do trabalho ou das “profissões” que eram exercidas no Brasil, desde o início da colonização com o que se pode caracterizar com as primeiras iniciativas do ensino da EPT. Cunha(2000) chama atenção que a própria história e pedagogia da educação negam que essas iniciativas decorrentes do *lócus* destinado para a realização da “aprendizagem” e a forma como ela era concebida, se caracterizem como processo educativo, uma vez que, já havia uma concepção de educação estabelecida pela elite brasileira, na qual a EPT nos moldes como era desenvolvida não se enquadrava por ser educação, por isso, essas primeiras iniciativas não tiveram tanta importância e não chegaram a ser instituídas como um ensino sistematizado.

Algumas justificativas para tal descaracterização desse ensino podem ser verificadas nas primeiras iniciativas de ensino das profissões manuais, não dissociamos de ser este correspondente ao ensino para EPT. Dessa forma analisando o contexto, é possível compreender o motivo pelo qual essas iniciativas foram negadas como ensino da EPT, para isso, buscamos em Fonseca (2009, p.17), maior clareza desse motivo, visto que:

O ensino elementar das mais necessárias profissões manuais feitos pelos padres da Companhia de Jesus, fora determinado pelas circunstâncias e não tivera caráter de sistematização, nem obdecera a nenhum plano. Tudo conforme a exigência do momento tudo de acordo com as necessidades imediatas. Era, entretanto, natural que assim fosse, pois nos países da Europa, centro irradiador da civilização, também a aprendizagem de ofícios não havia ainda firmado o seu prestígio. Só em 1694 é que apareceria pela primeira vez naquele continente uma escola destinada a ensinar ofícios manuais. Surgia num subúrbio de Halle, na Alemanha, fundada por August Hermann Franke, e destinada aos órfãos de sua paróquia, o qual não tendo recursos econômicos com que manter a escola, imaginava ensinar a seus pupilos o manejo das ferramentas e a técnica das profissões, a fim de que eles próprios mantivessem, com seu trabalho, a continuidade da obra de assistência que iniciara.

Assim como na Europa, o ensino manual no Brasil não teve muito prestígio, por um longo período, visto que, esse ensino atendia a uma necessidade econômica do momento: criar mão de obra para dar conta da produção, a exemplo, no Brasil tem-se a economia baseada na agricultura que exigia trabalho manual para sua produção.

Portanto, baseado nessa experiência que teve início na Europa, sobre o ensino das profissões manuais, o Brasil concebeu o processo de aprendizagem dos ofícios sob uma visão muito pejorativa, pelo fato de os primeiros sujeitos a receber ensino ter sido índios e escravos, isto segundo Fonseca (2009, p.17) “marcou com um estigma de servidão o início do ensino industrial em nosso país. É que desde então, habituou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais.”

Esse pensamento encontra justificativa, quando se estuda o contexto da EPT comparando-a ao contexto das outras modalidades de ensino e dessa forma, ela tende pelo histórico apresentado a aparecer como não produtora de conhecimento. Essa compreensão ocorre, porque nos falte pensar que:

[...] Esse "espaço vazio" se explica, pelo menos em parte, pelo fato de que os historiadores da educação brasileira se preocupam, principalmente, com o ensino que se destina as elites políticas e ao trabalho intelectual, deixando o trabalho manual em segundo plano. Quando a preocupação é com a "educação popular", são focalizados programas e atividades extra-escolares, notadamente os de iniciativa de organizações não estritamente educativas. Nessas condições, o trabalho manual acaba sendo percebido, em termos educacionais, em virtude da carência de educação geral, seja da mera alfabetização, seja da escolarização obrigatória mas incompleta. (CUNHA, 2000, p.1-2).

A valorização do ensino que se destinava as elites políticas e ao trabalho intelectual foi predominante por muitos anos no Brasil, tanto que se investigarmos em profundidade a história da educação brasileira, encontraremos registros que

demonstram que a nossa educação passou um longo período priorizando um tipo de ensino que não era acessível a todos ou a grande maioria da população teve várias influências, entre elas, a jesuítica, que por um bom tempo, esteve no centro da organização e execução do ensino brasileiro. Saviani (2008) define esse tempo em dois períodos: o primeiro de (1549-1759) com a dominação dos colégios jesuítas e o segundo (1759-1827) identificado pelas “Aulas Régias.

Com esses dois períodos, notamos o tempo em que educação brasileira ficou sob a influência jesuítica. Fazemos referência aos jesuítas, porque a própria história da educação nos mostra, segundo Cunha (2005, p. 66-67) o seguinte fato que:

Embora a atividade dos jesuítas no Brasil mais divulgada seja a catequese dos indígenas, não foi menos importante sua empresa escolar, meio privilegiado, aliás, de sua atuação em todo mundo. Em meados do século XVIII, os jesuítas mantinham no Brasil 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários maiores, além de um número não determinado de seminários menores [...]. A companhia de Jesus tinha, para suas escolas, uma pedagogia, modelos institucionais e currículos próprios, tudo isso condensado na *Ratio Studiorum*. Os colégios desses padres foram ganhando prestígio, com o passar do tempo, junto à nobreza de Portugal, a ponto de ainda, no século XVI, a Companhia de Jesus receber a direção do Colégio das Artes da Universidade de Coimbra, no qual vieram a ser realizados os exames de ingresso à universidade.

Apresentamos esse fato, para evidenciarmos as influências que a educação brasileira teve, que pode inclusive explicar a demora em se reconhecer no Brasil a Educação Profissional como uma modalidade de ensino, pois a educação jesuíta tinha uma prioridade, fomentar uma educação livresca voltada para atender apenas a uma classe social, a elite brasileira.

Esse período de predominância jesuíta sobre a educação brasileira, durou alguns séculos e a conclusão que se infere é que essa educação jesuítica fora excludente.

A década de 1930, o Estado de modo mais expressivo adota algumas medidas que faz crescer o seu papel de provedor de políticas públicas que podem ser observadas com a criação das instituições públicas de ensino superior, objetivando com isso, formar pessoas ocupariam ocupar funções que exigissem qualificação para determinados cargos, ou seja, não caberia a quem tivesse apenas o ensino primário ou secundário, porque a educação serve como instrumento que mensura a capacidade de um sujeito ser ou não qualificado.

Ainda que seja notado um avanço no acesso à educação, o ensino ainda teve seu caráter excludente, visto que, o ensino superior ainda era limitado, havendo uma

notável priorização a um grupo restrito, pois para se chegar até o ensino superior, seria necessário cursar o ensino primário e secundário, denominados de cursos propedêuticos, uma vez que esses serviam de preparação para a universidade. Ocorre que o acesso a esses níveis de ensino era bem limitado, pela oferta de vagas e de poucas instituições existentes que o ofereciam, embora tendo a Constituição de 1824 garantindo a instrução primária a todos cidadãos.

Apesar da Constituição apresentar esse avanço no ensino primário, o mesmo não se observa no ensino secundário e tão pouco, para o ensino da educação profissional, conforme evidenciado por Cunha (2000), anteriormente, toda educação voltada para o popular, por mais que trouxesse aprendizagem, não se configurava como trabalho educativo, entre outras justificativas, por não ser realizado em um espaço escolar e não possuir uma sistematização, determinada nos sistemas de ensino para cada modalidade de ensino e pela origem está pautada em “uma perspectiva assistencialista com o objetivo de “amparar os órfãos e os desvalidos da sorte” que não tinham condições sociais satisfatórias para que não continuassem a praticar ações que estavam na contraordem dos bons costumes.” (RAMOS, 2011, p.37).

Em síntese, podemos dizer que o primeiro elemento que nos ajuda a compreender o “ensino” da EPT é o trabalho pensado no primeiro momento como força de produção, porque, ele surgira em outros momentos históricos e com outras concepções, à medida em que, as mudanças, sobretudo de caráter econômico forem acontecendo.

Assim, o que pode ser relacionado ao ensino da EPT no Brasil, registrado com o início do período colonial e que sobre este é possível destacar que:

Deixou uma herança socioeducacional marcada, principalmente, pela gênese do preconceito contra os trabalhos manuais e práticos, destinados apenas aos escravos, aos menores desvalidos e aos desfavorecidos da fortuna. Por um lado, a preparação para os ofícios acontecia na vivência diária, sem que ocorresse a formalização de práticas de ensino. Por outro lado, a educação intelectual e humanística era organizada e destinada à camada social mais elevada, objetivando formar a elite da colônia. (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p.32-33).

Nesse sentido, concluímos que o trabalho manual historicamente, tem uma conotação negativa, apenas por ser exercida, principalmente, por uma camada da população negra e escrava. Questão que se configurou porque,

A vigência de relações escravistas de produção no Brasil, desde os tempos da Colônia, funcionou sempre como desincentivo para que a força de trabalho livre se orientasse para o artesanato e a manufatura. O emprego de escravos como carpinteiros, pedreiros, ferreiros, tecelões, confeitores e em vários outros ofícios afugentava os homens livres, empenhados em marcar sua distinção da condição de escravo, o que era da maior importância diante da tendência dos senhores/empregadores de ver todo trabalhador como coisa sua. (CUNHA, 2000, p.3).

Vale ressaltar que a forte presença dessas relações, trouxeram implicações para se analisar uma outra categoria presente no estudo da educação profissional, a concepção de trabalho que também passou por um processo de mudanças ao longo do tempo, visto as modificações pelas quais a sociedade atravessou, desse modo outras demandas surgiram tais como, a divisão da sociedade em classes e o surgimento do Estado. Quanto ao trabalho evidenciamos em princípio quando:

[...] o trabalho passa a ser concebido ideologicamente como tarefa degradante, dos condenados, dos homens livres não cidadãos, dos escravos, de todos os segmentos sociais subalternos. Em contrapartida a classe dominante alheia a tal atividade, mas que se apropria do trabalho de outros, tem o ócio como virtude e dignificador do cidadão. Nessa perspectiva ideológica do trabalho os Estados escravistas não poderiam organizar instituições de educação para o trabalho, portanto a formação do trabalhador se dava no local e no exercício do trabalho. (CASSIN; BOTIGLIERI, 2009, p.114).

Nessa perspectiva ideológica do trabalho, em que se evidencia a “formação do trabalhador” é possível perceber que a justificativa encontrada é uma forma de desqualificar todo e qualquer ensino que se voltasse a preparar para o trabalho manual, considerado degradante, logo qualquer iniciativa do Estado para fomentar esse ensino, não seria bem visto, pois quem realizava esse tipo de trabalho era a classe economicamente menos favorecida, portanto, criar uma modalidade de ensino que atendesse esse tipo de ensino, não era bem querido pela elite brasileira.

Por isso, mesmo após o período de colonização, a ideia de trabalho manual caracterizado como degradante, ainda perdurou, não havendo alteração no sistema de ensino com inclusão do ensino da EPT, visto que:

As iniciativas de Educação Profissional, durante o Império, ora partiam de associações civis (religiosas e/ou filantrópicas), ora das esferas estatais—das províncias, de assembleias do Império, de presidentes de províncias, de assembleias provinciais legislativas. Por vezes, também, resultavam do entrecruzamento de ambas, isto é, da combinação de entidades e grupos da sociedade civil com o Estado, o qual os apoiava mediante transferência de recursos financeiros. Assim, a Educação Profissional, como preparação para os ofícios manufatureiros, era ministrada nas academias militares (Exército e

Marinha), em entidades filantrópicas e nos liceus de artes e ofícios (MANFREDI, 2002, p.74-75).

Embora, neste momento se perceba a influência do Estado, notamos que existe um distanciamento quanto ao aspecto organizacional em promover instituições para EPT, ficando o Estado apenas com o apoio financeiro dessas instituições. O que, mais uma vez, deixa claro que para o Estado esse tipo de educação poderia ocorrer de qualquer modo, o que implica pensar no contexto histórico já expresso, portanto, o porquê de o ensino da EPT ter permanecido por muito anos a cargo de ações governamentais pouco consolidadas, permitindo assim, uma concepção limitada quanto a importância da existência e permanência dessa modalidade de ensino para a sociedade brasileira.

Vale ressaltar que embora, a formação voltada para o trabalhador não se realizasse em ambiente escolar, a exemplo das associações, não se pode dizer que por isso, não havia aprendizagem. Visto que:

A educação no e para o trabalho é um processo complexo de socialização e aculturação de jovens e adultos nos espaços de trabalho, entrecruzando-se com as aprendizagens realizadas em outros espaços socioculturais: bairro, escola, família, sindicato, partido, movimentos sociais e políticos, além de diferentes momentos da vida de cada sujeito-trabalhador. Trata-se de processos de aprendizagem multifacetados, mediados por relações de historicidade entre sujeitos, contextos e tempos. As práticas educacionais intencionais, assim como a educação escolar, constituem, pois, uma dimensão específica desse complexo, intrincado e dialético processo de socialização e aprendizagem. (MANFREDI, 2002, p.54).

Outro ponto que não deve ser desconsiderado na compreensão da origem e construção da EPT é o papel exercido pelo Estado na sociedade. Neste ponto, é importante identificar como se deu a atuação desse órgão na educação, para tanto, buscamos refletir sobre como se define o Estado nesse movimento em que faz a história da sociedade, para isso, buscamos a compreensão de Pereira (2002, p.26) que expressa:

O Estado não é um fenômeno dado, aistórico, neutro e pacífico, mas um conjunto de relações criado e recriado num processo histórico tenso e conflituoso em que grupos, classes ou frações de classe se confrontam e se digladiam em defesa de seus interesses particulares. É por isso que se diz que o Estado é uma arena de conflitos de interesses.

Por essa perspectiva, é possível deduzir que o papel exercido pelo Estado não é estático, pois as ações desenvolvidas ou não por este órgão envolve a concepção

de quem está no poder sobre a relação que deve ser estabelecida entre Estado e sociedade. Isso implica que o resultado dessa relação pode ser positiva para quem vê o Estado como interventor da economia, gerando com isso, uma expansão de suas ações no campo das políticas públicas sociais para áreas da educação, saúde, segurança entre outras. Pode também ser vista de forma negativa, por quem entende que cabe ao Estado não intervir tanto na economia, deixando desse modo, com que o mercado faça isso, por meio da oferta de serviços que poderiam ser promovidos pelo Estado, mas que para o interesse mercadológico era mais benéfico a não intervenção do Estado na prestação desses serviços.

Essa relação do Estado com a sociedade esteve sempre associada com o modo de produção capitalista. No Brasil, especificamente, a instituição Estado como promotora de serviços públicos de direitos sociais, como educação surge tardiamente, observa-se o Estado agindo como promotor desses serviços de modo mais efetivo com a implantação da República.

Embora, no período Imperial, por força da Constituição de 1824, o Estado deveria garantir gratuitamente, o acesso à educação, o que se percebe é que o Estado, nesse período, não garantiu esse direito como deveria, ainda que houvesse uma necessidade de organizar o sistema escolar existente, que por um longo período ficou sob o comando dos jesuítas.

Dessa forma, no que diz respeito ao papel do Estado como garantidor de direitos sociais, esse papel se efetiva de forma muito lenta. Por isso, quando afirmamos que a instauração da República no Brasil passou por algumas mudanças não tão significativas do ponto de vista da expectativa gerada pela substituição do status de um país Imperial para tornar-se uma República, estamos nos referindo de modo específico, as mudanças relativas a EPT. Embora seja possível observar que algumas medidas que se configuraram como as primeiras iniciativas sistematizadas do que se tinha por ensino da EPT no Brasil foram oriundas de outros países, portanto, essas iniciativas não tiveram origem no próprio país e sim, amparadas em modelos de ensino oriundos de outros países que já trabalhavam com a EPT.

A exemplo destes modelos, destacamos o das escolas salesianas de origem Italiana que se dedicaram ao ensino da EPT, reconhecidas por transformarem crianças pobres e órfãos em trabalhadores tecnicamente qualificados, isso se deu pela prática pedagógica adotada por essas instituições, cujo método baseava-se na

prevenção de comportamentos considerados indisciplinados, para isso, usava-se o trabalho como instrumento de controle e disciplina dos alunos. (CUNHA, 2000).

Essa ideia de ocupar com trabalho a classe social que não possuía recursos financeiros para ter acesso à educação, educação essa ofertada apenas a elite, era uma forma de conter as manifestações contrárias, ou seja, deixar essa classe ocupada com trabalho, a fim de que, continuasse sem tempo, para refletir sobre a necessidade de ter acesso ao conhecimento também.

Quanto ao modelo salesiano adotado pelo Brasil que serviu de referência para outros estabelecimentos de ensino, destacamos o Liceu de Artes e Ofícios Coração de Jesus de São Paulo que se tornou o mais importante de todos os estabelecimentos salesianos, por ter iniciado o curso profissional ensinando os ofícios de tipografia, encadernação, marcenaria, alfaiataria e sapataria, fundição de tipos e o de marmoraria (CUNHA, 2000).

Apoiada por esses modelos, o marco oficial do que determina efetivamente o início do ensino da EPT foi o Decreto de nº7.566, de 23 de setembro de 1909, do presidente Nilo Peçanha, que criou as escolas de aprendizes artífices estipulando sua manutenção pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, a quem era destinados os assuntos relativos ao ensino profissional não superior, além disso, no início de 1910 punham-se em funcionamento as dezenove escolas, com objetivo de formar “cidadãos úteis a Nação” objetivo esse expresso no próprio decreto, quando da sua elaboração (CUNHA, 2000).

O que nos faz compreender que para o governo, o que importava era fazer com que essas escolas dessem algum tipo de retorno, nesse caso, implicitamente, o econômico. Sobre este ponto destacamos também um outro fator pelo qual a EPT ficou caracterizada por ser a modalidade de ensino que prepara as pessoas para o mercado de trabalho. Entretanto, é importante que se diga, que ainda que essa seja a ideia predominante, existe uma outra ideia que é contrária a essa, encontrada no pensamento de Gramsci (2010, p. 66-67) em que defende que:

A escola profissional não deve se tornar uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas só com o olho certo e a mão firme. Mesmo através da cultura profissional é possível fazer que surja da criança o homem, contanto que se trate de cultura educativa e não só informativa, ou não só prática manual.

Essa ideia de cultura profissional só seria percebida mais a frente, quando começaram as lutas por uma educação de qualidade, com uma visão de educação que compreende que a formação do sujeito na escola deve integrar outros aspectos do que só preparar o aluno para exercer alguma atividade laboral, mais também para ser protagonista de sua própria história, com autonomia e pensamento crítico para lutar pelos seus direitos, para isso, seria necessário a configuração de novas pedagogias para formar o sujeito buscando uma formação integral da forma como pensava Gramsci.

A implementação do decreto trouxe ganho significativos para a EPT, mas esse tipo de formação expressa por Gramsci, ainda não foi uma questão contemplada por ele. Este possibilitou o ensino de ofícios ser realizado em oficinas de trabalho manual ou mecânico que fossem mais convenientes e necessárias ao estado para o funcionamento das escolas, embora, consultadas, quanto possível, nas especialidades locais, essas oficinas não tiveram o efeito desejado. Por haver a questão da excessiva liberdade dada a diretores e a existência de mestres despreparados, condições essas que se atribuíram o mau funcionamento dessas escolas, tornando-as simples escolas primárias, onde se fazia alguma aprendizagem de trabalhos manuais” (CUNHA, 2000).

Para complementar esse leque de acontecimentos referente a esse início do ensino da educação profissional, Manfrendi (2002) apresenta algumas questões que colaboram para evidenciar qual formato teve esse ensino. Como primeira iniciativa governamental houve a realização de iniciativas estaduais, na qual se redesenharam o funcionamento dos antigos liceus ou criaram suas próprias redes de ensino profissional e em 1911, começaram a funcionar em São Paulo, capital, as primeiras escolas profissionais oficiais, destinadas ao ensino das “artes industriais” para o sexo masculino e de “economia e prendas manuais” para o feminino.

Além disso, cabe-nos destacar a Escola Profissional masculina, no bairro do Brás, que foi o primeiro estabelecimento de uma rede espalhada pelo interior do Estado (Amparo, Sorocaba, Rio Claro, Campinas, França, Ribeirão Preto), a qual, em 1935 contava com dez unidades. Essa rede compreendia três tipos de estabelecimentos: a escola profissional primária que ministrava o curso vocacional, a escola profissional secundária e o instituto profissional, com uma hierarquia bem definida de competências. Para o aperfeiçoamento de mestres das oficinas das escolas profissionais foram criados cursos de dois anos de duração, anexos a cada

um dos institutos existentes na capital o masculino e o feminino e após dois anos nesse curso, os mestres-alunos faziam um estágio de seis meses em oficina de sua especialidade, num esforço de formação de formadores. (MANFRENDI, 2002).

A variedade de ações sistematizadas apresentada para os estabelecimentos destinados a realizar a EPT é nesse momento perceptível. A partir desse decreto, outras ações do Estado começaram a ser articuladas a favor do ensino profissional, dentre elas, destacamos um fato importante, a mudança de foco da economia brasileira que antes de 1930:

Passou cem anos, desenvolvendo-se para atender as demandas do capitalismo “internacional” que era de exportar alimentos e matérias-primas e importadora de bens industrializados e combustíveis, até que as contradições geradas por esse desenvolvimento determinaram a progressiva substituição de importações por manufaturados locais. (CUNHA, 2005, p.17).

Mudar o foco da economia implicou na necessidade de se ter um Estado que intervisse de forma direta na economia, o que resultou na organização de um país que passou a se desenvolver para investir na industrialização do país. Essa questão trouxe impactos direto para a área da educação, pois provocou uma forte demanda pela expansão do ensino, que ocorreu de fato, porém de modo desigual entre as regiões.

Sobre a expansão do sistema de ensino Romanelli (2009) considera que a luta de classes nesse período era visível e havia entre as classes, concepções diferentes sobre o acesso à educação. Para uma dada classe, o acesso ao ensino deveria ser democrática, todos teriam acesso a ele, já outra classe entendia que esse ensino não deveria chegar a todos, ficando restrito somente à uma classe econômica específica, a elite, que estrategicamente, buscou por meios diversos conter a pressão popular, pela distribuição limitada de escolas, através da legislação, do ensino, manter o seu caráter “elitizante”. Assim,

O que se verificou, a partir daí, foi o fato de a expansão do sistema escolar, inevitável, ter-se processado de forma atropelada, improvisada, agindo o Estado mais com vistas a uma política nacional de educação. É por isso, que cresceu a distribuição de oportunidades educacionais, mas esse crescimento não se fez de forma satisfatória, nem em relação à quantidade, nem em relação à qualidade. O tipo de escola que passou a expandir-se foi o mesmo que até então educara as elites e essa expansão, obedecendo, como já se disse, às pressões da demanda e controlada pelas elites, jamais ocorreu de forma que tornasse universal e gratuita a escola elementar e adequado e suficiente o ensino médio superior. Assumindo a forma de uma luta de classes, a expansão da educação no Brasil, mormente a contar de 1930, obedeceu às normas da instabilidade própria de uma sociedade heterogênea profundamente marcada por uma herança cultural academicista e aristocrática. (ROMANELLI, 2009, p.61).

O que se pode observar com isso tudo é que o sistema de ensino se expandiu, porém continuou sendo um espaço limitado de frequência a poucos privilegiados tanto por adentrarem esse espaço como por conseguirem permanecer nele, pelo conteúdo presente nos currículos do ensino dessa escola. Assim,

A histórica dualidade do sistema escolar brasileiro, consubstanciada na coexistência de duas redes de ensino, uma voltada para a capacitação profissional, direcionada para as classes menos favorecidas, e a outra dedicada à oferta dos Ensinos Secundários e Superior, direcionada para a elite intelectual, condutora da Nação foi muito criticada pelos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, veiculada em 1932. (CAIRES, OLIVEIRA, 2016, p.54).

Essa crítica vai refletir na elaboração da Constituição Federal de 1934, na qual constará no item que versa sobre a educação, muito das ideias resultantes das lutas desses pioneiros.

Desse modo, faz-se necessário destacar alguns aspectos legais que refletiram no ensino da EPT observados, nesse contexto de expansão do ensino, nas Constituições Federais de 1934, 1937 e de 1946 especificamente, e as leis orgânicas. Sobre aquelas o que se destaca em ambas é que esse ensino, ainda foi planejado para destinar-se às classes menos favorecidas da sociedade, ainda que, seja um avanço a incorporação desse tipo de ensino nas legislações que antes não era percebido, no entanto, ainda existem lacunas que precisam ser superadas, a exemplo de tornar esse ensino gratuito a todos independentemente da situação financeira.

Destacamos que entre essas constituições, há diferenças sutis e pouco sentida pela população, no que diz respeito ao direito a educação, esse acesso gratuito, ainda se limita ao ensino primário, pois, o ensino secundário, ainda é privilégio de poucos, já que era propedêutico ao ensino superior, logo quem tivesse esse nível de ensino, além de ter *status*, teria bons cargos.

Por isso, como podemos observar nos artigos específicos das constituições que tratam da educação e da EPT:

Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, **pela família e pelos Poderes Públicos**, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, **de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação**, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Art 150 - Compete à União:

a) **fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País;** (BRASIL, 1934, grifo nosso).

Art 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, **é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.**

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (BRASIL, 1937, grifo nosso).

Art. 166. **A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.** Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art. 167. O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.

Art. 168. A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

[...]

III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes; IV - as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores; (BRASIL, 1946, grifo nosso)

Esses artigos constitucionais, nos propõe a pensar como o direito a educação foi estabelecido e qual organização fora criada para que esse direito fosse alcançado. A primeira constituição destacada apresenta uma intencionalidade de organizar a educação por meio do plano nacional; a de 1937 avança na temática Educação Profissional, inclusive colocando como dever do Estado, o que não percebemos na Constituição de 1946 esse mesmo dever, embora a EPT apareça também destacada.

O fato é que o processo de industrialização do Brasil fez surgir uma demanda por profissionais qualificados para atender as demandas das indústrias nacionais que começam a surgir no país. Para tanto, era necessário que tivesse um ensino voltado para atender essa demanda, então, o ensino industrial começou a ganhar notoriedade.

Entretanto, até dezembro de 1941, ensino industrial não tinha uma organização, pois cada instituição, seja de âmbito federal, estadual ou particular, não tinham uma diretriz que norteasse o trabalho das escolas de aprendizes artífices, assim cada uma fazia a seu modo. Para realizar essa organização, foi criado uma

comissão pelo Ministro da Educação, a fim de criar um projeto com diretrizes para o ensino industrial em todo o país.

Nesse momento foi criada a “Lei” Orgânica do Ensino Industrial por meio do Decreto - Lei n. 4.078, de 30 de janeiro de 1942, que trouxe como principal inovação, o deslocamento de todo o ensino profissional para o grau médio, e também fez a distinção entre as escolas de aprendizagem e as escolas industriais. Essas escolas eram destinadas aos menores que não trabalhavam, ao passo que aquelas, pela própria definição de aprendiz, aos que estavam empregados. Após a promulgação dessa lei, as escolas federais criadas em 1909 transformaram-se em escolas industriais, nos moldes previstos pela legislação, e quase todas passaram a oferecer cursos técnicos, com cursos industriais básicos e em algumas havia cursos de aprendizagem (CUNHA, 2005).

Esse deslocamento do ensino profissional reforçou de modo bastante nítido que a educação continuava a ser dual. Isto é percebido, quando Gustavo Capanema decide reformar o sistema escolar, estabelecendo uma nova configuração para o mesmo. O ensino primário, com quatro ou cinco anos de duração destinava-se a todas as crianças de 7 a 12 anos e o ensino médio seria para jovens de 12 anos ou mais, esse era composto por cinco ramos (o ensino secundário para formar os dirigentes, agricultura destinado ao setor terciário, industrial para o secundário, comercial para o terciário e o ensino normal para formação de professores) com exceção do ensino secundário, os demais ramos tinham como finalidade formar uma força de trabalho específica para os setores da produção. (MANFREDI, 2002). Para Ciavatta e Ramos (2011, p.29-30):

As leis orgânicas do Ensino Industrial e do Ensino Secundário e a criação do Senai, em 1942, determinam a não equivalência entre os cursos propedêuticos e os técnicos, associando os currículos enciclopédicos à formação geral como expressão concreta de uma distinção social mediada pela educação. Com a industrialização acentuou-se, porém, a necessidade de se preparar as pessoas para a produção predominando a função profissionalizante desse nível de ensino, apesar da permanente tensão com sua função propedêutica.

Essa hegemonia passara a ser observada nas legislações posteriores, fruto das ações governamentais. Assim, em 1959 criou-se a Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro, que veio para estabelecer uma nova organização escolar e administrativa para o ensino industrial, bem como o Decreto de nº 47.038, de 16 de outubro de 1959,

definindo que as Escolas Técnicas comporiam a rede federal de ensino técnico, transformando-as em autarquias e em Escolas Técnicas Federais.

Já em 1961, uma importante Lei é criada, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 4.024/61, fruto de longos debates e discussões travadas desde a década de 1940, o que essa lei trouxe de novidade para o campo da educação profissional foi ter estabelecido uma equivalência dos cursos técnicos com o ensino secundário de modo a possibilitar o ingresso no Ensino Superior, essa lei foi uma tentativa de acabar com a separação existente entre esses ensinos.

É válido ressaltar que o período de promulgação dessa lei, se deu no contexto do governo de Juscelino Kubitschek (JK) que determinou como meta de seu governo realizar o desenvolvimento do projeto de 50 anos em 5 para o país, criando desse modo uma política desenvolvimentista que resultaria na necessidade de expansão da EPT.

Essa expansão é percebida, então com a criação de outra lei. A Lei n.5.692/1971 que tornou o ensino profissionalizante obrigatório em todo ensino de 2º grau. Sobre esta destacamos:

A obrigatoriedade da profissionalização no 2º grau abriu uma série de debates. As escolas não estavam aparelhadas com recursos físicos e materiais para oferecer esses cursos técnicos e também não contavam com um corpo docente especializado na área tecnológica que pudesse ministrar as aulas das disciplinas específicas. Em 1975, o Parecer 76 trazia esclarecimentos sobre a diferença entre preparação específica e preparação básica, alertando que a função da escola de 2º grau não deveria ser a da preparação específica para o trabalho, mas o vocacionamento para áreas de atividades. Esse parecer, ainda trazia uma nova interpretação do conceito de habilitações profissionais que passaram a ser definidas em número de dez por área de atividade. Se por um lado o Parecer Nº 45/72 implantava uma diferenciação sem precedentes na questão da profissionalização, por outro, o Parecer Nº 76/75 ensejaria uma formação genérica sem levar à profissionalização (RUBEGA, 2000, p.61-62).

Dessa forma, fica evidenciado que a criação da lei não teve o efeito desejado, porque a obrigatoriedade acabou por promover uma generalização do ensino profissional, ocasionando outros problemas, entre eles, a crescente função propedêutica do ensino técnico, por isso algumas contradições trazidas pela vigência dessa lei são apresentadas por Ramos (2011, p.43):

O ensino técnico, realmente, assumiu uma função manifesta e outra não manifesta. A primeira era a de formar técnicos; a segunda, a de formar candidatos para os cursos superiores. Diferentemente do período pré-industrial, nessa fase, o projeto de ascensão da classe média não se dava mais pelas iniciativas individuais em pequenos negócios, mas deslocou-se

para a hierarquia das burocracias públicas ou privadas. Portanto, se em uma etapa de desenvolvimento incipiente o curso universitário significava o coroamento de uma trajetória social de condições socioeconômicas estáveis e consolidadas, na etapa da industrialização acelerada e de concentração de renda, esse curso passou a ser condição necessária para a possibilidade de ascensão social.

Nesse sentido, o ensino técnico profissional passou a ser mais um mecanismo de ascensão ao ensino superior do que uma forma de profissionalizar pessoas para ingresso no mercado de trabalho, em atendimento ao desejo de progresso propagado pelo governo vigente, portanto, foi necessário tomar alguma medida para reverter as situações indesejadas colocadas pela lei n.5.692/1971.

Assim, a alternativa encontrada foi dada pela Lei n. 7.044, de 18 de outubro, que o artigo 1º daquela lei “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania”. A alteração realizada se deu na substituição do termo “qualificação para o trabalho” para “preparação para o trabalho”, ocorre que essa mudança para alguns autores como Cunha (2000), Kuenzer (2007) representou um retrocesso, porque fica implícito que qualquer conteúdo lecionado poderia associar-se a profissionalização, além disso, pesa outra questão, o retorno de uma escola dividida entre classes sociais, nos moldes que se tinha antes de 1971.

2.2 Os (des)caminhos da Educação Profissional e Tecnológica frente aos modelos de gestão governamental a partir da década de 1990

A EPT veio passando por várias mudanças como já mencionamos anteriormente, mas o período que ela mais apresentou modificações tanto em sua organização, estrutura e concepção foi a partir da década de 1990, quando temos início a uma série de reformas na educação brasileira, com justificativas diversas, para que elas acontecessem.

O Estado, em meio a essas reformas, comportou-se de maneira diferente, em função dos modelos de gestão adotados por cada governo, o que podemos constatar é que ora esse Estado se apresentou como regulador da economia, na qual há uma redução das ações do mesmo, ora como interventor com ampliação do seu papel de provedor social. Esse comportamento do Estado esteve presente em alguns governos

brasileiros, dos quais destacaremos especificamente, o governo do presidente FHC e do presidente LULA, porque foram os períodos em que observamos um número significativo de mudanças na EPT.

Sendo assim, destacamos que o governo de FHC de caráter neoliberal compreendia que o país desde o final da década de 1970, atravessava uma forte crise econômica em tese, decorrente da forte presença do Estado como promotor de políticas sociais para áreas da educação, saúde entre outras, ocasionando altos índices de inflação e endividamento externo, fato que provocou o desaceleramento da economia.

Razão pela qual o país teve que adotar algumas medidas, para que voltasse a crescer economicamente e desse modo desenvolver-se, a alternativa encontrada pelo então governo, que durou oito anos, foi reduzir a participação do Estado em várias áreas, entre elas a educação, além disso, realizou reformas administrativas que pudessem “reestruturar” o país e ajuda a sair da “crise”. Por outro lado, o país experimentou em 2003, com a eleição do presidente LULA um novo formato de gestão e de compreensão do papel do Estado, entendendo que este deveria maximizar suas ações nas áreas sociais, a exemplo da educação.

Sobre estes dois modelos de gestão governamental, discutiremos a EPT. Neste momento, destacando já o acréscimo do indicativo da expressão tecnológica para definir o papel das instituições que atuam Educação Profissional e agora Tecnológica também, segundo Ramos (2011, p.53) essa expressão “educação tecnológica” foi sendo usado para definir a função dessas instituições, sendo o ensino profissionalizante no 2º grau somente uma de suas dimensões”.

Além da mudança indicada com o acréscimo dessa expressão, outros fatores somavam-se para entender o movimento que a EPT teve nesses dois governos. Destacamos também, o fenômeno da globalização também denominado de uma fase do capitalismo que traria implicações para análise dos conceitos, objetivos e finalidades da EPT que passam fazer parte das legislações e decretos que seriam implementados em ambos os governos.

Notamos que a globalização da economia promovera uma grande mudança para a escola, principalmente no sentido pedagógico, porque houve uma necessidade, em virtude da reestruturação produtiva, de rever o processo de formação dos sujeitos até então concebido. Essa revisão sustentava-se na crescente incorporação de

ciência e tecnologia ao sistema de produção, o que previa a exigência de um novo tipo de qualificação.

Que, portanto, se daria pela formação de um trabalhador que conseguisse aliar conhecimentos, experiências e comportamentos para lidar com as diversas situações que a sociedade lhe impõe. Essa era as novas exigências do capital, revestido por características, que sem elas o desenvolvimento de um país não seria possível acontecer, essa justificativa faz parte de um projeto maior de implementação das ideias neoliberais que passaram a fazer parte da política econômica brasileira, durante a gestão de FHC.

Sobre o Neoliberalismo, algumas questões precisam ser pontuadas, para que possamos avançar na análise do que será tratado adiante sobre a educação profissional, visto que é a partir das reformas realizadas na educação que ela mais passou por modificação.

Em relação ao neoliberalismo, enfatizamos que ele se configura pela liberdade econômica, desregulamentação estatal, supressão dos direitos sociais, prevalência da iniciativa privada, entre outras questões.

Para a educação, isto significa: a exigência de um novo tipo de trabalhador mais flexível e polivalente, isso vai potencializar nas escolas, por meio da determinação do capitalismo, finalidades, mais compatível com os interesses do mercado, modificando os objetivos e prioridades da escola; forçam na escola suas práticas por conta do avanço tecnológico, dos meio de comunicação e da introdução da informática, além de induzirem alteração na atitude do professor e no trabalho docente (LIBANEO; DE OLIVEIRA; TOSCHI, 2009).

Porém, para que essa formação seja alcançada, Kuenzer (2002, p.34) aponta:

Ser necessário, portanto, não só o domínio de conhecimentos básicos, mas de um aporte de conhecimentos mais avançados, a par do agora necessário domínio do método, sem o que o trabalhador não será capaz de pensar cientificamente a realidade, para nela intervir com competência, usando conhecimentos científicos, saberes tácitos e experiências anteriores. Isso aponta para uma nova realidade: já não basta a escolaridade fundamental para formar o trabalhador de novo tipo.

O que se expressa é na verdade uma necessidade de mais escolaridade para formar esse trabalhador com esse perfil, que seria o ensino médio como prosseguimento dos estudos realizados no ensino fundamental, para tanto, uma nova pedagogia deverá ser fortalecida para atender essa necessidade.

Com o objetivo de formar e atender essa demanda, o governo de FHC adota algumas medidas, nas quais destacaremos a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que traz uma sessão específica para o ensino médio no artigo 35 e outra para a EPTNM no artigo 36A, no parágrafo único: “A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional” (BRASIL,1996, n.p).

Esse parágrafo traz uma questão que gera muitas críticas, pelo segmento que defende a EPT, uma vez que fica subentendido no parágrafo da lei, que o Estado não teria obrigação de ofertar o ensino profissional, o que para muitos autores que analisam as questões referentes a EPT, estabelecer na lei que instituições especializadas pudessem oferecer a EPT era uma estratégia do governo para abrir para iniciativa privada a oferta desse serviço.

Outra medida do governo que causou grande insatisfação foi a promulgação do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, por ele estrategicamente realizaram-se algumas alterações na regulamentação do parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDB 9394/96, no parágrafo 2º alterado temos:

A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho. (BRASIL, 1997, n.p).

Por esse parágrafo, o que se percebe é que a reestruturação do mesmo só trouxe mais inconsistências para quem acreditava que haveria mudanças com o Decreto, pois a EPT, além de ser articulada com o ensino regular, pelo texto do decreto fica mais evidente que ela poderia ser oferecida em vários outros espaços, inclusive no ambiente de trabalho, desqualificando desse modo, o espaço escolar como instituição que apresenta as melhores condições de cientificidade para a EPT com a qualidade que ela deveria ser concebida para a população. Frigotto (2002) faz uma análise crítica destes dois instrumentos legais, enfatizando que:

As reformas que se processam no âmbito educativo e especificamente na formação técnico-profissional estão claramente predefinidas como estratégia particular do denominado ajuste estrutural, que implica as reformas do Estado no plano político-institucional e no plano econômico –administrativo. O caráter minimalista e desregulamentador da nova Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (Lei nº9.394, de 20/12/1996) coaduna-se tanto com a estratégia de impor pelo alto um projeto preconcebido quanto com a tese do Estado mínimo com a tríade do ajuste estrutural: desregulamentação, descentralização e privatização. [...] O Decreto nº 2.208/97 representa uma regressão ao dualismo e à exacerbação da fragmentação. O dualismo cristaliza-se pela separação das dimensões técnicas e políticas, específicas e gerais, particulares e universais, e pela separação do nível médio regular de ensino da rede não-regular de ensino técnico –profissional com organização curricular específica e modular. (FRIGOTTO, 2002, p.215).

Assim, considerando que a LDB se apresentou como um grande marco para os educadores, já que foi fruto de muitos debates sobre o tipo de educação que se desejaria para o país e tomando como referência a EPT inserida nessa legislação, observamos que essa legislação, ainda não conseguiu contemplar e alcançar os desejos pensados para o alcance da EPT, nesse sentido, apoiamos em Kuenzer (2008, p.498) quando, ela explica que:

Tem-se como hipótese, a partir dos estudos que temos desenvolvido ao longo dos anos, que estas políticas de educação profissional, formuladas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, embora pautadas pelo discurso da inclusão dos trabalhadores no mundo do trabalho através da qualificação profissional, não só não surtiram o efeito anunciado como ainda tornaram mais precarizadas as ofertas educativas.

Tal efeito se daria a partir das compreensões que se teria de educação, surgido desde a década de 1980, com o processo de redemocratização do país, no qual faz surgir uma nova configuração de escola, de educação e de sujeito, que passam a ganhar espaço, embora, carregado por muitas contradições. Mesmo que, as mudanças que começaram a ser notadas tenham sido fruto:

Da luta de educadores comprometidos com a educação pública a superação das desigualdades de classe em todas as suas expressões e, particularmente, na educação, foi pela defesa da educação unitária, omnilateral e politênica. No confronto das forças políticas vitoriosas no Congresso Nacional e a eleição de Fernando Henrique Cardoso, aprovou-se a Lei nº 9.394/96 cuja tônica não foi mais a de preparação para o trabalho e sim para a vida, ressaltando uma falsa dicotomia só explicável pelo estigma escravocrata² de nossa sociedade. Sob esse ideário, preparar para a vida significaria desenvolver nas pessoas competências genéricas e flexíveis, de modo que elas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo. (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p.30).

A contradição encontra-se nessa preparação para a vida baseada na formação de competências genéricas e flexível e no indicativo da adaptabilidade as incertezas

² Sobre isto, ver NOSELLA, Paolo. Trabalho e educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio et al. (Orgs.). **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez Editora, 1989. p. 27-41.

do mundo. É interessante perguntar o que há por trás dos conceitos de: competência, flexibilidade e adaptabilidade para servirem de base para preparar um sujeito para a vida, e que passaram a predominar os currículos da EPT, com as reformas educacionais que ganharam tônica na década de 1990, liderada pela hegemonia das ideias neoliberais que se desencadearam no Brasil, nessa época. Ocorre que, consoante, Orlowski (2002, p.168):

O governo neoliberal se apropria de um discurso crítico e emancipatório não coerente com a sua prática e enfatiza a Educação Profissional como direito à educação e trabalho. Tal discurso, presente na legislação e pronunciamentos do gênero, coloca a qualificação para o trabalho como instrumento para a democracia, igualdade e liberdade, não deixando de estabelecer o vínculo deste com o mercado de trabalho. Respondendo às necessidades do capital, este é quem define as regras, e assim, o compromisso da Educação Profissional passa a ser com a hegemonia dominante.

Para atender aos objetivos dessa hegemonia apontamos, principalmente, as mudanças que foram realizadas no currículo da EPT, baseada no modelo de competências realizada pelas reformas educacionais, cuja regulamentação foi dada pelo Parecer de nº16/99 e Resolução de nº 04/99. Além de ter tido, a organização do currículo, orientadas pelos organismos internacionais de financiamento (Banco Mundial - BM, Fundo Monetário Internacional - FMI e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO) que durante essa década tiveram uma influência significativa sobre o processo de concepção de formação da educação básica brasileira, evidenciando a noção de competência como referência para compor a finalidade da educação.

Ressaltamos que a expressão 'modelo' foi definida pela Sociologia do Trabalho, que intitulou essa nova forma de gestão de "modelo de competências" e que está associada à forma como as empresas e o mercado de trabalho realizam a gestão da força de trabalho (MACHADO, 1998).

Nesse sentido, queremos demonstrar que alguns organismos internacionais, entre eles, a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) e o BM, sob argumentos diferentes, embora interligados, desenvolveram fundamentos que permitiram a sua inserção em países denominados subdesenvolvidos da América Latina, um dos argumentos defendidos por essas agências refere-se a crença apregoada de que:

A melhor forma de condução das economias em desenvolvimento é uma reestruturação do Estado, visando à diminuição do déficit público e á maior

liberdade de ação para o capital privado. Nesse sentido, as ideias de privatização das empresas estatais e de uma seletividade nos gastos sociais encontram-se presentes no receituário de ambas as instituições. De formas distintas, têm alcançado um poder de definição sobre as políticas educacionais latino-americanas. Com justificativas variadas, vão criando um novo ideário educacional que vem sendo incorporado pelos gerenciadores das políticas educacionais. Essas proposições, provavelmente por serem erigidas sobre referenciais de pesquisas de cunho nitidamente positivista, esquecem os condicionantes socioeconômicos e políticos determinantes do desenvolvimento educacional. (OLIVEIRA, 2006, p.10).

Desse modo, elas ganharam uma notoriedade expressiva entre os governantes dos países latino-americanos, entre eles, destacamos o Brasil, que as políticas educacionais orientadas por essas agências multilaterais permitindo:

Uma maior interferência dos setores empresariais procurando também definir um modelo educacional que atenda aos seus interesses imediatos. Por um lado, um dos objetivos desta intervenção aponta para a criação de uma atmosfera que propicie desvincular a educação da responsabilidade exclusiva do poder público, canalizado, assim, para o setor privado, parcelas consideráveis de estudantes e viabilizando, desta forma, a diminuição gradual da responsabilidade do Estado na manutenção do ensino público. Por outro lado, essa ofensiva objetiva fazer com que a educação se aproxime, cada vez mais, daquilo pleiteado pelos empresários no que se refere à formação de uma mão-de-obra qualificada para novas demandas do setor produtivo. (OLIVEIRA, 2006, p.11-12).

Consideramos esses apontamentos, extraídos das análises de Oliveira, importantes para a compreensão das políticas educacionais voltadas para a EPT, visto que, essa modalidade de educação sofreu muitas modificações (curricular e estrutural), principalmente, por ser aquela que tinha, primordialmente, segundo a concepção do governo de FHC, a finalidade de voltar o ensino para uma formação técnica, destinada a proporcionar habilitação profissional, estabelecendo nesse sentido, uma subordinação da educação com a economia, na qual se reconhece por meio das propostas da CEPAL, a existência da formação escolar como um requisito para a inserção no mercado do trabalho.

Embora houvesse por parte da CEPAL várias ações que denotassem essa relação de subordinação:

Percebe-se que a CEPAL não apresenta uma proposta específica para o ensino profissionalizante. Seu reconhecimento de que, por toda América Latina e Caribe, existe uma diversidade de experiências neste âmbito a impede de tentar sistematizar uma diretriz que possa servir como guia para todos os governos. Evidentemente, isso não a impede de fazer um conjunto de recomendações, respeitando as peculiaridades de cada nação, mas norteando as reformas a serem implementadas. (OLIVEIRA, 2006, p.49-50).

Com as iniciativas desses organismos que tiveram todo apoio do governo FHC, a conclusão a que se chega é que a nossa educação básica foi durante esse período, uma construção não identitária das necessidades reais do tipo de educação desejado, por quem vivencia as dificuldades e observa as necessidades dessa escola. Assim, conforme, Caires e Oliveira (2016, p.132-133):

[...] é possível perceber que as políticas educacionais da década de 1990 tanto aprofundaram o histórico quadro dual da educação nacional quanto imputaram, aos jovens e aos trabalhadores, a responsabilidade de superar as desigualdades socioeconômicas, educacionais e culturais, através do desenvolvimento de competências adequadas ao acesso e à permanência no sistema flexível de produção.

Por isso, a eleição do presidente LULA apresenta-se como uma alternativa para oportunizar uma outra forma de pensar a educação, especialmente, a EPT, no qual foram observadas várias ações que deram a esta modalidade de ensino, um outro significado.

As ações realizadas por esse governo, caracterizam-se por promover uma política mais voltada para o social, com investimento em áreas importantes, a exemplo da educação e saúde que deram a esse governo notoriedade, pela forma como as políticas voltadas para estas áreas foram executadas, durante as suas gestões, com um caráter mais participativo da sociedade civil na tomada de decisão das ações que compunha as políticas públicas deste governo.

A exemplo, dessa participação, citamos a construção dos Seminários Nacionais, respectivamente, do Ensino Médio e Educação Profissional realizados em 2003, cujo objetivo foi discutir as concepções de ensino médio, o conhecimento, o trabalho, a cultura, experiências, problemas e propostas, para então, se elaborar um documento maior, que seria de uma Política Pública de Educação Profissional e Tecnológica (RAMOS, 2011).

As discussões resultantes desses seminários transformaram-se em um documento de criação de Políticas Públicas de EPT, com propostas de execução das políticas delineadas nesse documento para o ano de 2004. Nesse documento, fica claro uma concepção de EPT, que entende que a formação deve ser para além de preparar para o trabalho, isto fica evidenciado, quando analisamos a concepção de EPT que norteia o documento, destacando que ela tem influência dos fatores determinantes a exemplo da economia, política, cultura etc, no seu processo de construção de conceito, tal como expresso pelo documento que esclarece que:

É preciso sempre considerar que todo e qualquer sistema educacional está historicamente localizado e circunstanciado. No seu interior, circulam complexos movimentos de construção e reconstrução, determinados por fatores de ordem econômico-social e político-cultural, definindo contextos em que se situam os diferentes atores sociais, demonstrando interesses diferenciados. Como consequência, emerge a necessidade de se construir uma política educacional que integre a formação profissional ao campo de um sistema nacional de educação, universalizado e democratizado, em todos os níveis e modalidades. Nesse âmbito, a educação profissional e tecnológica deverá ser concebida como um processo de construção social que ao mesmo tempo qualifique o cidadão e o eduque em bases científicas, bem como ético-políticas, para compreender a tecnologia como produção do ser social, que estabelece relações sociohistóricas e culturais de poder. (BRASIL, 2004, p.7).

Essa concepção de EPT esteve presente em todo governo da gestão do presidente LULA, além disso, podemos enumerar outras grandes contribuições que realizadas nas suas gestões, tiveram uma representação significativa para as instituições que atuavam especificamente com a EPT, principalmente, as instituições públicas, em especial as federais.

Para estas instituições, esse governo representou o melhor momento, no sentido de criar maior oportunidade a quem desejasse optar pela EPT, não somente pela possibilidade de ter uma formação técnica, mas também, porque, por meio dela, se teria o direito garantido à educação, previsto na Constituição de 1998, posto que, a educação profissional foi integrada a educação básica, por meio da revogação do Decreto de nº 2.208/97 com a promulgação do Decreto de nº 5.154.

Entretanto, esclarecemos, que não foi somente pela revogação do decreto, pois, essa medida não seria suficiente para que tivéssemos uma mudança na concepção de EPT e de ensino médio nos moldes em que se estaria sendo discutido pela sociedade civil nos seminários passando pela concepção de uma EPT que visava pensar numa formação integral do aluno, segundo Ciavata (2008, p.2-3):

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

É válido ressaltar que essa concepção de uma formação integral é resultado de lutas históricas, em defesa da democratização do acesso à escola pública, mas que só foi materializada muito tempo depois. Ela pôde ser notada na construção das políticas públicas de EPT formadas nas gestões do governo LULA, evidenciadas em documentos norteadores da educação implementados nesse governo.

Por essa ideia defendida de formação integral, as instituições federais de EPT passam a ter uma responsabilidade ainda maior perante a sociedade, pois o objetivo agora é formar sujeitos críticos que percebem qual é o seu papel na sociedade, que tipo de EPT está sendo oferecido a eles porque existem uma organização curricular que prioriza determinados tipos de conteúdo e não outros, para formação do sujeito na EPT desse novo contexto que se apresenta.

Outra questão que trouxe implicações para reorganização dessas instituições foi a revogação do Decreto 2.208/97, em substituição ao Decreto de nº 5.154/2004, que conferia um novo arranjo a EPT com garantia de direitos a sujeitos esquecidos (jovens e adultos) pelas políticas públicas educacionais de outrora.

Quanto ao Decreto de nº 5.154/2004, Ramos (2011, p.97-98) explica qual foi o seu propósito:

Buscar fundamentalmente, restabelecer os princípios norteadores de uma política de educação profissional articulada com a educação básica, tanto como direito das pessoas quanto como uma necessidade do país, que podem ser assim resumidos: a) defesa de uma organização sistêmica da educação profissional, organicamente integrada à organização da educação nacional, com políticas nacionais coordenadas pelo Ministério da Educação, articuladas às de desenvolvimento econômico e às de geração de trabalho e renda, em cooperação com outros ministérios e com os governos estaduais e municipais; b) definição de responsabilidades em termos de financiamento da educação profissional, inclusive propondo a constituição de um fundo nacional com esse objetivo, bem como controle social de gastos e investimentos; c) regulamentação do nível básico da educação profissional, inclusive revendo sua nomenclatura, no sentido de integra-lo às etapas da educação básica, de acordo com as necessidades dos jovens e adultos trabalhadores; d) superação do impedimento de se integrar curricularmente o ensino médio e a formação técnica, desde que atendida a formação básica do educando, conforme prevê o parágrafo 2º do artigo 36 da LDB, atendendo às necessidades deste país e de seus cidadãos; e) monitoramento e garantia da qualidade, com controle social, do nível tecnológico da educação profissional.

Pelo exposto no Decreto observamos que existe uma tentativa muito grande de sistematizar as ações voltadas para o atendimento do ensino da EPT, o fato de integrar o desenvolvimento dessa educação a outros ministérios, dá a ela uma

unidade de sentido que vai ao encontro da formação ampla e integral do sujeito, conforme Ciavatta (2005) já nos explicou anteriormente.

É importante registrar que além desse decreto, identificado como política maior do governo para EPT, outros programas foram criados, entre eles, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), considerado uma grande conquista para sociedade brasileira, vista como uma política de inclusão social, com destaque para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que cria os IFETs, por meio da Lei nº 11.892/08, com finalidades específicas, entre elas oferta de ensino para a modalidade de ensino PROEJA.

Além dos programas criados, é importante observar que esses IFETs, também passam a ter outras finalidades notadas na lei que o criou, dentre as quais citamos as presentes no artigo 6º:

- I ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; [...]
- V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;(BRASIL, 2008, s/p).

Entre as finalidades e características apontadas enfatizamos, a que se encontra no item VI, em especial, pelo destaque ao compromisso que se propõe em ser centro de referência para as instituições públicas no ensino de ciência, ao mesmo que tempo que servirá de atualização de formação pedagógica para os professores da rede pública de ensino.

Essa nova atribuição concebida aos institutos revela que, essa instituição passara a ter um papel importantíssimo para a sociedade brasileira na formação inicial de professores, por meio de cursos de licenciaturas, formação continuada na forma de especialização, mestrado e doutorado superando o histórico de que a EPT teria apenas uma vertente de atuação, a qualificação do trabalhador, predominante, em

cursos técnicos voltados para ingresso no mercado de trabalho. A explicação para que houvesse essa ideia sobre as instituições federais que concebem a EPT se deve em razão de que:

De fato, as instituições federais, em períodos distintos de sua existência, atenderam a diferentes orientações de governos. Em comum, a centralidade do mercado, a hegemonia do desenvolvimento industrial e um caráter pragmático e circunstancial para a educação profissional e tecnológica. No entanto, é necessário ressaltar, neste contexto, uma outra dimensão associada à rede federal de educação profissional e tecnológica e que diz respeito à competência de instituições de tecerem em seu interior propostas de inclusão social e de construir “por dentro delas próprias” alternativas pautadas nesse compromisso, definidas pelo seu movimento endógeno e não necessariamente pelo traçado original de política de governo. (BRASIL, 2010a, p.11).

A questão da inclusão social revelada pelas políticas públicas de EPT desse governo é notória e isso refletiu na organização dessas instituições. Nesse processo de outra identidade para EPT, a Resolução de nº 01, de 03 de fevereiro de 2005, do Conselho Nacional de Educação (CNE) que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) para que sejam comportadas as modificações na nomenclatura dos cursos e programas da Educação Profissional de nível básico passando a ser: formação inicial e continuada de trabalhadores, assim como a Educação Profissional de nível técnico passou a ser Educação Profissional Técnica de nível médio e ainda como última atualização houve a modificação da Educação Profissional de nível tecnológica para Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação.

Essa Resolução reforçou a ideia do Decreto de nº 5.154/2004 de “restabelecer os princípios norteadores de uma política de educação profissional articulada com a educação básica, tanto como um direito das pessoas quanto como uma necessidade do país” (RAMOS, 2011).

Nesse sentido, se percebe um avanço no governo do LULA, porque essas modificações representam mudanças na formação do sujeito da EPT que será sentida, a proporção que, as instituições forem refletindo sobre quais devem ser ações que podem viabilizar a integração curricular do ensino médio com o ensino técnico, nas suas propostas pedagógicas para que essa formação integral aconteça.

Assim, para alcançar esse propósito acreditamos, que o professor exerce um papel importante e fundamental, por isso, a compreensão da necessidade de

formação pedagógica para o docente em efetivo exercício na profissão docente que atua na modalidade de educação.

Assim, com tantas especificidades apresentadas, desde o início do período colonial até as análises dos modelos de gestão governamental dos presidentes FHC e LULA, entendemos que a EPT é uma questão essencial para que os IFETs, que hoje tem um número expressivo de instituições em vários municípios dos Estados brasileiros garantindo a milhares de brasileiros, o direito a educação de qualidade como previsto na Constituição de 1988.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: entre exigências e desafios

Esta sessão objetiva trazer algumas reflexões sobre a formação de professores no Brasil, em especial, a formação dos docentes da EPT. Para início dessa reflexão, analisamos o funcionamento das Escolas Normais como primeiras instituições que formaram professores no Brasil, além disso, detivemo-nos na análise dos modelos de formação para os professores da EPT e das políticas de formação para esses docentes.

3.1 Formação de professores no Brasil: algumas reflexões

Para tratarmos a formação de professores para EPT, iniciaremos com questões que marcaram as discussões e implementação de ações que focalizaram a formação de professores no Brasil, para tanto, buscamos em primeiro momento as contribuições de Saviani (2009) e Tanuri (2000), além de outros autores que nos ajudam a localizar os fatos que caracterizam as primeiras iniciativas de criar espaços para formar professores, permitindo-nos desse modo, observar as implicações destes fatos para entendermos a formação mais específica para professores da EPT.

Assim, entendemos que discutir a formação de professores para a EPT, considerando as questões mais gerais de formação de professores no Brasil que deram origem ao que temos hoje de legislações, resoluções, decretos e outros, que se caracterizam como políticas educacionais de fortalecimento para o trabalho desses profissionais. Resultado de muita luta por parte desses, principalmente, na década de 1980, quando a mobilização se deu de forma bastante intensa, é fundamental para chegarmos a análise do que tem sido estabelecido por exemplo como política de formação de professores para a EPT.

Desse modo, identificamos em Saviani (2009) e Tanuri (2000) de que foi com a Revolução Francesa, que surge a ideia de criar uma instituição, denominada de Escola Normal, destinada para formar professores, diante da necessidade que havia de instrução popular. Criada a instituição, logo surge também a ideia de pensar que deveria haver dois tipos de escolas: uma para formar professores do nível secundário, denominada Escola Normal Superior e outra que formasse professores para o ensino primário, conhecida somente por Escola Normal.

Portanto, a maior distinção entre essas escolas dava-se pelo objetivo a que se destinava cada uma delas, e com o tempo foram se modificando. A Escola Normal Superior transformou-se em uma escola de altos estudos, deixando de lado a questão didático pedagógica (SAVIANI, 2009). Por essa razão, essa escola recebeu várias críticas, visto que a formação continuaria a ser focada no ensino academicista e livresco, oriundo da educação jesuítica predominante, ainda no país, pois de acordo com Therrien (2001, p.222):

No Brasil, a história revela-nos que as primeiras práticas docentes assim como “modelos de ensino” sofreram a influência da pedagogia do saber tradicional de caráter religioso e normativo devida à forte presença dos religiosos neste meio. A atenção incidia no docente que assumia a figura de um mestre dominador, responsável por transmitir um saber que possuía, mas que não produzia. Os centros de formação fixaram-se nesta concepção e algumas destas características ainda hoje se fazem sentir.

Para Saviani (2009), a formação de professores no Brasil manifesta-se, visivelmente, após a independência, momento em que se cogitava que ter a instrução popular. Esse autor analisa os períodos da história da formação de professores, passando pelo período de 1827-1890, intitulado ensaios intermitentes de formação de professores, ao de 1996-2006, período do advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e do novo perfil do Curso de Pedagogia, avaliando o que cada um destes períodos contribuiu ou não para a formação de professores no Brasil, considerando sempre as determinações (políticas, sociais e econômica) dada pela sociedade, sem a qual não é possível desvincular a análise da formação.

Nesse sentido, explicitar essa relação que se estabelece entre as determinações e as implicações que desta decorrem sobre a formação, é necessário, pois acreditamos que a historicidade dos fatos leva a compreensão do fenômeno na sua totalidade, por isso destacamos a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 15 de outubro de 1827, que pela primeira vez trouxe a questão da formação de professores, na qual foi estabelecido que o ensino nessas escolas deveriam ocorrer com base no método mútuo, para tanto, os professores que nela atuariam, precisariam se formar para saber aplicar o referido método de ensino (SAVIANI, 2009).

Mas, estas escolas não tardaram a se desfazer, surgindo após a reforma constitucional de 1834, as escolas normais brasileiras que ficariam a cargo das

províncias, com o objetivo de formar professores para o ensino da instrução primária, em vários estados do país. Entretanto, Tanuri (2000, p.64) esclarece que:

Na verdade, em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem algum êxito a partir de 1870, quando se consolidaram as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino. Antes disso, as escolas normais não foram mais que um projeto irrealizado.

O Maranhão foi uma das províncias em que as Escolas Normais tiveram essa trajetória. Em 1840, a primeira Escola Normal a formar professores no Maranhão, baseada no método Lancaster ou de ensino mútuo, dirigida por Felipe Benicio Oliveira Conduro, que sob as expensas do Estado, passou dois anos na França, para então aprender esse método e conseguir assim, administrar a escola na província do Maranhão (MELO, 2009).

Embora, houvesse críticas ao funcionamento dessa escola, ela foi a segunda escola a funcionar no Brasil, ainda assim, essa escola não prospera, muito em função do descrédito dos professores ao método Lancaster que fora copiado de uma realidade diferente da realidade maranhense.

Mesmo que, em outros países, essas escolas tivessem alcançado o seu propósito, no Brasil, elas não conseguiram cumprir com a finalidade que lhe foi proposta. No entender de Saviani (2009), pelo fato de terem se desviado de uma formação específica com orientação pedagógica didática para focar-se no domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras, denotando desse modo, que o professor não precisaria do preparo didático-pedagógico para transmitir esses conhecimentos. Isso fez com que, as escolas normais não lograssem êxito acarretando conforme, Tanuri (2000, p.65) no:

[...] insucesso das primeiras escolas normais e os poucos resultados por elas produzidos granjearam-lhes tal desprestígio que alguns presidentes de Província e inspetores de Instrução chegaram a rejeitá-las como instrumento para qualificação de pessoal docente, indicando como mais econômico e mais aconselhável o sistema de inspiração austríaca e holandesa dos “professores adjuntos”. Tal sistema consistia em empregar aprendizes como auxiliares de professores em exercício, de modo a prepará-los para o desempenho da profissão docente, de maneira estritamente prática, sem qualquer base teórica.

A indicação do sistema de inspiração austríaca e holandesa para substituir as Escolas Normais traz implicitamente a intenção de encontrar argumentos para

desqualificar as escolas normais, enquanto instituição formadora de professores, não somente por não atingirem o objetivo planejado para elas, visto que economicamente preparar professores custava “caro” e encontrar uma alternativa mais barata para os presidentes da Província seria mais viável, por isso, empregar aprendizes como auxiliares de professores reduziria os custos e não precisaria de uma escola específica para formar professores.

Sobre estas primeiras análises das tentativas de formar professores no Brasil, por meio das Escolas Normais, reforçamos ainda outros fatores que colaboraram para o insucesso destas, segundo Tanuri (2000), a forma com que foi organizado didaticamente o curso, com duração de dois anos e apenas um ou dois professores para lecionar todas as disciplinas previstas no currículo e uma formação pedagógica bastante rudimentar, composta somente de uma disciplina: Pedagogia ou Métodos de Ensino.

Dessas evidências que caracterizaram o insucesso das Escolas Normais, destacamos a questão do currículo, partindo do que Apple (2005, p.59) apresenta para pensarmos sobre o mesmo, no sentido de perceber que:

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. O que conta como conhecimento, as formas como ele está organizado, quem tem autoridade para transmiti-lo, o que é considerado como evidência apropriada de aprendizagem e – não menos importante --- quem pode perguntar e responder a todas essas questões, tudo isso está diretamente relacionado à maneira como domínio e subordinação são reproduzidos e alterados nesta sociedade.

Essa concepção expressa bem, a visão que se tinha na época sobre a educação, um direito que custava caro para os cofres públicos, por isso, o currículo organizado para preparar professores nessas escolas, não poderia contemplar muitas disciplinas, já que geraria mais gastos, além disso, quanto mais conhecimento fornecido, maior o risco de manter o domínio e a subordinação, principalmente, das classes menos favorecidas.

Apesar das Escolas Normais não terem logrado êxito. por motivos mencionados acima, ela continuou exercendo atividades ao longo do século XIX e passou por reformas, com o intuito de que fossem revertidas as questões que eram

apontadas como insuficientes para a formação dos professores e, assim contribuir de modo qualitativo com o ensino no Brasil.

No entanto, no ano de 1890, em virtude da reforma da instrução pública do estado de São Paulo foi dada a essas escolas, um caráter organizacional para um melhor funcionamento, e com a compreensão de que o trabalho do professor é fundamental para o enfrentamento das necessidades que surgem com as mudanças que ocorrem na sociedade. Nesse sentido, a Escola Normal seria a instituição com melhor condição para preparar esse profissional.

Entretanto, essas instituições começam a serem repensadas, dada a necessidade de expansão do ensino primário e com ela, as exigências de transformações da sociedade, que consoante Oliveira (1994, p.17) “as modificações quanto ao ensino apontavam para uma educação profissional e técnica, ressaltando aspectos práticos em detrimento dos teóricos.” Isso norteou novas formas de pensar o processo de ensino e aprendizagem e também, a mudança na concepção de formação de professores.

Nesse rol de mudanças, destacamos a criação dos Institutos de Educação em 1932, em especial os dos estados de São Paulo e do Distrito Federal que foram elevados a categoria de universitário, criando uma base de estudos superiores de educação, tornando-se alicerce para a organização dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias.

Os institutos foram implementados por meio do Decreto-Lei nº. 1.190, de 4 de abril de 1939, responsável por organizar definitivamente a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, que serviu de referência para as demais escolas de nível superior. Com esse decreto, um modelo de formação de professores foi criado, o denominado “esquema 3+1” foi utilizado nos cursos de licenciatura e Pedagogia. (SAVIANI, 2009).

Esse esquema representava uma formação, na qual, consoante Saviani (2009, p.146):

Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática. Cabe observar que, ao ser generalizado, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte

eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos.

Uma tentativa de pensar uma outra maneira de educar, veio por meio da influência de uma ação denominada de “Manifesto” que fora elaborado por Fernando de Azevedo, e outros educadores líderes do movimento de “renovação educacional”, os pioneiros da Escola Nova que tiveram como principal foco a defesa da criação de uma escola única com acesso igual para todos, sem distinção de classes e situação econômica.

Nesse sentido, o manifesto apresenta um grande avanço ao defender que a educação deve ser um direito individual e um dever do Estado de garantir esse direito, por meio de escolas públicas e gratuitas, afastando a ideia predominante de que a educação era privilégio de alguns. Mas, Romanelli (2009, p.150) faz o seguinte alerta sobre esse movimento que será observado em duas vias, a fim de verificarmos as contradições apresentadas, para ela:

Ao proclamar a educação como um problema social, o Manifesto não só estava traçando diretrizes novas para o estudo da educação no Brasil, mas também estava representando uma tomada de consciência, por parte dos educadores, até então praticamente inexistente. Essa tomada de consciência vinha-se processando graças à influência que, desde a segunda década do século, certos educadores vinham recebendo das correntes americanas e europeias ligadas ao chamado movimento das Escolas Novas. Prova disso é a incontestável presença, no Manifesto, na parte referente aos fundamentos da Educação Nova, do pensamento de Dewey acerca do papel do interesse no processo educativo. Por outro lado, a reivindicação de escola pública, gratuita, obrigatória e leiga é consequência da nova situação criada com a ascensão de novas classes sociais e a complexificação crescente de todo organismo social. A educação pública, gratuita, obrigatória e leiga é uma conquista do Estado burguês e surgiu na Europa com a ascensão da burguesia e o desenvolvimento da vida urbana. Historicamente, pois, é uma conquista resultante da decadência da antiga ordem social e econômica, que começa a se definir mais precisamente após 1930.

Então, depreendemos que este movimento revestido da ideia de uma “renovação educacional” com alerta de Romanelli, embora reconhecido progresso de acesso à educação a todas as classes, é na realidade, fruto de uma necessidade que emergiu na década de 1930, com o processo de industrialização do país.

Saviani (2009) nos alerta que Anísio Teixeira, um dos pioneiros da Escola Nova promoveu uma mudança no currículo das escolas normais que foram transformadas em escolas de professores, com o intuito de formar o docente, considerando a formação pedagógica, por entender que a pedagogia havia se firmado como conhecimento de caráter científico.

Atrelada a ideia da necessidade de desenvolvimento do país e com a expansão do ensino primário, muitas reformas na educação foram realizadas, mas quanto a formação de professores, o que evidenciamos é que, somente com a Lei Orgânica do Ensino Normal por meio do Decreto-Lei de nº 8.530/46 é que o docente obteve a garantia formalizada do direito a formação, pode-se assim compreender, posto que:

Somente em 2 de janeiro de 1946—com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal pelo governo federal que no momento objetivava garantir o seu compromisso com as classes empresariais, mas, ao mesmo tempo, precisava conceder algumas reivindicações às classes trabalhadoras, garantindo dessa maneira sua legitimidade como governo eleito pelo povo—que o professorado, sendo considerado personagem importante nessa articulação, consegui habilitar a sua categoria profissional baseada em diretrizes nacionais, por meio das exigências e finalidades da Lei Orgânica do ensino Normal (OLIVEIRA, 1994, p.19).

Essa lei representou um progresso, apesar de ainda apresentar fragilidades na estrutura curricular, cuja predominância das matérias de cultura geral em relação as de formação pedagógica, não sofrera alteração nos currículos das Escolas Normais e nos Institutos educacionais, porque oportunizou, a muitos professores, inclusive os de regiões distantes, a possibilidade de qualificar-se por meio de uma formação que os habilitasse a atuar nas escolas primárias. (OLIVEIRA,1994).

Percebemos que esta lei também foi um movimento de articulação política para atender as reivindicações antigas, no entanto, não consolidadas, em especial dos docentes, podemos entretanto, inferir que esta lei se insere dentro de uma política educacional, se analisarmos do ponto de vista de Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p.9-10):

As políticas educacionais, mesmo sob semblante muitas vezes humanitário e benfeitor, expressam sempre as contradições supra-referidas. Não por mera casualidade. Ao longo da história, a educação redefine seu perfil reprodutor/inovador da sociabilidade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida. O processo educativo forma as aptidões e comportamentos que lhes são necessários, e a escola é um dos seus loci privilegiados.

Nessa perspectiva de política é que verificamos que a implementação da referida Lei Orgânica foi concebida, assim como essa e tantas outras leis que foram criadas que apresentaremos, tiveram em sua maioria uma conotação de adaptação às necessidades da sociedade, em especial, para se adaptar ao modo de organização do trabalho. Sem tentar generalizar, esclarecemos que algumas leis escapam a

definição de ser uma política educacional para fins de ser apenas uma ação que exerce esse caráter dual, de fazer concessões na condição de que haverá algo em troca pela prestação de serviço.

Nossa intenção neste momento, não é finalizarmos as discussões referente a formação de professores no Brasil, nem tão pouco reduzir as nossas análises às ações de formação de professores realizadas somente pelas Escolas Normais, mas sim, a partir das compreensões obtidas em atenção as que foram construídas do ponto de vista do poder público com a institucionalização das Escolas Normais, refletir sobre a formação de professores para a EPT, cujo início também se deu em uma Escola Normal.

3.2 Formação De Professores Para Educação Profissional e Tecnológica: uma discussão necessária

Os apontamentos iniciais sobre a formação de professores no Brasil realizados foram focados na formação de professores para a EPT. Do mesmo modo que, a Escola Normal foi a instituição que primeiro preparou o professor para atuar no ensino primário, ela foi também a que anos depois, iniciou o preparo de professores para atuarem como docentes na EPT.

Por meio do Decreto nº 1.880, de 11 de agosto de 1917, no Distrito Federal que foi criada a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás, cujo objetivo era preparar professores, mestres e contramestres para atuar nas escolas profissionais, entretanto, essa escola fora fechada em 1937, mesmo com um número significativo de alunos matriculados, porém, dos 5.301 matriculados, apenas 381 professores foram formados e destes 309 eram mulheres, cuja preparação deu-se para exercer atividades manuais (MACHADO, 2008a).

A justificativa para o encerramento das atividades dessa escola foi sobre o custo muito elevado e pouco retorno, já que o número de professores concluintes dos cursos era muito pequeno, comparados ao quantitativo de alunos matriculados. Nas análises de Fonseca(2009), observamos que havia na verdade, outro motivo que resultara em críticas à Escola Normal Venceslau Brás por não ter obtido o resultado esperado pelo país, não se deu pela falta de corpo docente qualificado, mas pelo fato de ter sua finalidade desviada, assim explica Fonseca (2009, p.596-597):

Seu corpo docente, entretanto, era constituído de excelentes professores, uma verdadeira elite do magistério. A finalidade do estabelecimento é que estava deturpada. Fôra fundada principalmente para formar mestres para oficinas escolares e tinha uma maioria de môças, estudando Datilografia e Estenografia, com o objetivo de obter diplomas de contador ou se preparando para lecionar Costura e Bordados. Não era propriamente isto que o país esperava, mas sim a formação de homens que estivessem à altura de ensinar Mecânica, Eletricidade, Serralharia, Fundição, Marcenaria, Carpintaria, etc, enfim de homens que pudessem fazer de seus alunos verdadeiros artífices para a indústria nacional. Daí a celeuma contra a Escola.

O que podemos inferir desta análise de Fonseca é que a Escola foi criada com o objetivo de atender uma demanda expressa naquele momento do país, a formação de uma mão de obra que pudesse suprir as necessidades que surgiram com o desenvolvimento industrial do país. Sobre este, destacamos um investimento notório, inclusive financeiro do governo de Getúlio Vargas para garantir escolas do ensino industrial.

Apesar de a investida no ensino industrial ter sido notória, no que tange a formação de professores, somente em 1947, pós efetivação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, é que se tem o registro de que houve o primeiro curso de aperfeiçoamento de professores do ensino industrial, no Rio de Janeiro, com duração de um ano e três meses (MACHADO, 2008a). Por esta lei, consoante Fonseca (2009, p.271):

Os cursos pedagógicos teriam como finalidade a formação de pessoal docente e administrativo para o ensino industrial, durante um ano. Apesar da necessidade imprescindível de seu funcionamento, só em 1952, entretanto, foram instalados aqueles cursos. Assim, o ensino industrial começou tarde o preparo do seu professorado, não obstante lutar, em todo país, com reconhecidas deficiências nesse setor, com a agravante, ainda, de haver ter sido demolida a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás, a única destinada aquele fim.

O tempo que levou para que os cursos pedagógicos iniciassem, após a institucionalidade da lei, denota que talvez a preparação dos professores pela via pedagógica, não se fazia tão importante. Porém, para Fonseca, a implementação da lei mencionada apresentou uma característica diferente para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Segundo esse autor:

Um dos aspectos que mais impressiona a quem percorre o texto da Lei Orgânica do Ensino Industrial é aquele referente a orientação educacional. Pela primeira vez, no Brasil, introduziram-se em escolas industriais federais aqueles cuidados com alunos. Agora, já não se tratava mais de apenas instruir a juventude para as fábricas, ensinando-lhes um ofício, um grupo de ofícios da mesma família; visava-se um fim muito mais elevado, pois que se

desejava acompanhar a sua formação espiritual e intelectual, de modo a ajustar os jovens à sociedade em que vivessem, tornando-os uteis ao seu País e compenetrados de seus deveres morais e sociais, como homens e trabalhadores. Passava-se, assim, da simples instrução ao problema mais geral da educação. (FONSECA, 2009, p.267-268).

Pelas questões gerais, notadas pelo autor, podemos concluir que houve avanço no sentido de se repensar a formação do educando, e que essa formação fosse construída em uma perspectiva, cuja finalidade fosse fazer com que o discente conseguisse pensar, refletir sobre seus atos e analisar os fatos que aconteciam na sociedade e, não somente que essa formação o preparasse para execução de um ofício.

Em contrapartida, devemos verificar que, as modificações que essa formação trouxe para o processo de ensino e aprendizagem do aluno só foi realizada, para se ajustar a necessidade do país, pelas demandas que surgiam com as novas formas de trabalho, na qual era exigido competências cognitivas para o trabalhador, no qual precisaria muito mais do que saber fazer um ofício, a exemplo do que se dava nos modelos de produção taylorista/fordista.

Para os novos tempos, a necessidade era de formar sujeitos com uma competência cognitiva, que proporcionasse ao trabalhador a capacidade de raciocínio-lógico-formal de ações mais complexas, do tipo que implicaria em fazer com esse trabalhador pudesse ter uma capacidade de análise, síntese e criação (KUENZER, 2008, p.27). Nesse sentido, se:

No taylorismo-fordismo, o instrutor era aquele que dominava o saber vindo da experiência, o qual não era necessariamente sustentado em formação científico-tecnológica consistente. Para sua formação pedagógica, considerava-se suficiente uma complementação de curta duração, porque o que ele tinha para ensinar vinha da sua experiência. Como o conhecimento tácito não se sistematiza e não se transmite, a forma pedagógica mais adequada acaba sendo a demonstração.

Para o novo direcionamento que surgira com as mudanças oriundas do modo de produção, sem a qual a análise da questão educacional não está desvinculada o saber advindo da experiência só tornaria importante para a formação do docente que atua na EPT se observado do ponto de vista que, nos aponta, Ghedin (2002, p.135) quando esclarece que:

A experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências. Refletir sobre os

conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha, a postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político, econômico, cultural é fundamental para se chegar à produção de um saber fundado na experiência. Deste modo, o conhecimento que o educador “transmite” aos educandos não é somente aquele produzido por especialistas deste ou daquele campo específico de conhecimento, mas ele próprio se torna um especialista do fazer (teórico-prático-teórico).

Para que esse tipo de consciência crítica fosse despertado no docente, um outro tipo de formação seria necessário, o que se acreditava que aconteceria com a promulgação de uma lei direcionada para criar Diretrizes para a Educação Nacional, por ser a primeira lei a focalizar as discussões referentes as questões educacionais do país, frutos dos anseios dos vários profissionais da educação, inclusive para os professores da EPT.

Por essa lei, criou-se as Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei de nº 4.024/1961, por ela ficou determinado, no artigo 59 que “A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.” (BRASIL, 1961, n.p).

Diferenciar os locais para formar professores de um mesmo nível de ensino foi uma questão vista de forma bastante crítica, sobretudo, pelo termo especial que aparece na lei, referente aos cursos destinados aos professores das disciplinas específicas, evidenciando que a formação para quem atuasse com as disciplinas técnicas fosse realizada com menos “rigor” do que a de quem se preparava para atuar com a formação geral.

Para Machado (2008a), esse termo especial descaracterizou a formação de professores para a EPT, pois esse adjetivo especial fez com que, a formação de professores para a EPT, por muito tempo fosse vista como uma formação qualquer, sem muito critério.

Em virtude das duras críticas sofridas pela conotação negativa que esse termo apresentara, vários pareceres e portarias foram elaborados e sancionados para tentar justificar o termo especial, entre eles destacamos, respectivamente, o de nº 12/1967 “que trata de esclarecer que os Cursos Especiais de Educação Técnica, eram cursos especiais para formar professores de disciplinas específicas”, e o parecer nº 111/68, cujo objetivo era explicar que os professores que tivessem o diploma de curso superior quanto o de formação de nível técnico, poderiam realizar os cursos especiais, com

ressalva para este último, no qual era exigido em seus currículos de formação que tivessem as disciplinas que pretendiam ensinar (MACHADO, 2008a).

Entendemos que essa diferença, não tem fundamentação para existir, se nos propusermos a olhar para quem é o professor e sobre o papel exercido por este profissional na sociedade, para pensar sobre essa questão buscamos Chauí (2016) que reflete de modo detalhado sobre esse profissional, no intuito de situar historicamente a forma como esse sujeito, professor, vem sendo apresentado pela sociedade.

Chauí (2016) faz essa reflexão, considerando a concepção de vários pensadores filosóficos, sociológicos e educacionais sobre quem é o professor, o que implicará também em pensarmos sobre que tipo de formação de professores a EPT tem requerido e sobre que condições esta vem acontecendo, o que nos leva a refletir sobre o professor que nela atua. Sobre este, iniciamos nossa reflexão, por Chauí (2016, p.256-257) que, por meio da concepção de vários pensadores, expressa quem é o professor, do seguinte modo:

Platão diria: aquele capaz de fazer com que o outro se lembre da verdade, reconhecendo-a. Rousseau diria: aquele capaz de fazer da cultura uma astúcia que reproduza, por novos caminhos, a vida natural perdida. Kant diria: o que traz as luzes, ensinando a pensar em lugar de fornecer pensamentos. o jesuíta disse: aquele capaz de estabelecer uma distância absoluta entre o conhecimento e o real, ensinando, por exemplo, a crianças que falam o português, o latim por meio das regras da gramática latina. Hegel diria: aquele /capaz de fazer lembrar e de trazer as luzes, respeitando as etapas de desenvolvimento da consciência. Victor Cousin disse: um funcionário posto pelo estado a fim de transmitir moral e civismo, formando espíritos aptos necessários ao próprio estado. um marxista perguntaria: quem educa o educador? Paulo freire disse: aquele capaz de conscientizar, revelar a opressão e anular a colonização. Essa multiplicidade de afirmações díspares (quase um samba do crioulo doido) e abstratas, pois foram feitas sem qualquer consideração do contexto histórico que as solicitava, tem apenas a finalidade de um lembrete óbvio: quando propomos uma pedagogia, além de possuímos determinadas ideias acerca do conhecimento e de sua transmissão e uma ideia acerca do aluno, qual o professor que pressupomos?

Esse ponto de vista de Chauí, refletindo sobre o professor que atua na EPT, nos possibilita fazer uma importante consideração, a de que devemos olhar para este sujeito observando o contexto em que ele está inserido. Pois, se olharmos para quem é o professor da EPT da escola Venceslau Brás e o professor da EPT pós mudanças oriundas da concepção que a EPT tem passado, identificaremos que o contexto pressupõe alterações no modo de pensar de uma sociedade, o que provoca reflexos

para o trabalho do professor, geralmente notado, quando se analisa a qualidade da educação.

A partir da década de 1960, a EPT teve alteração na formação de professores imposta pela reforma universitária, instituída pela Lei nº 5.540/68, determinando a obrigatoriedade do curso superior para quem atuava no 2º grau, para isso, o docente teria um prazo de cinco anos, mas como o número de docentes que atuavam no ensino secundário, sem o curso superior era muito grande, essa Lei precisou ser flexibilizada, para que se conseguisse no prazo estabelecido cumprir com a exigência, , para tanto, cria-se o Decreto-Lei nº 464/69 que instituiu normas complementares à Lei nº 5.540/68, a fim de buscar alternativas para que os docentes continuassem lecionando.

Para isso, foram adotadas algumas medidas por parte do Ministério da Educação (MEC) para fazer com que a formação acontecesse, logo criou-se o parecer de nº 497. Por ele ficou estabelecido que, a formação de professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico teria um currículo mínimo, bem como um tempo determinado para a formação dos professores do ensino médio, conforme o que previa o Parecer nº 262/62, cuja formação deveria ser baseada no esquema 3 + 1, no qual três anos eram destinados para o núcleo comum e um ano voltado para a especialização profissional (MACHADO, 2008a).

Para essa autora, esse parecer representou uma novidade, já que até então, os cursos especiais eram concebidos sem referência a currículo mínimo. Para os professores que ainda não tinham o curso superior ficou determinado que:

Enquanto não houvesse número suficiente de professores e especialistas formados em nível superior, a habilitação para a docência no ensino técnico poderia ser feita mediante exame de suficiência realizado em instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo Conselho Federal de Educação [...] Em razão da urgência no equacionamento da defasagem entre determinação legal e situação real, veio o Decreto-lei nº 655, também de 1969, para autorizar os órgãos técnicos do MEC, encarregados da administração e coordenação do Ensino Técnico Agrícola, Comercial e industrial, a organizar, em nível superior e para as respectivas áreas , os cursos de Formação de professores para o Ensino Técnico (MACHADO, 2008b, p.72).

A criação de um curso de formação de professores para o Ensino Técnico pode ser vista como uma iniciativa positiva, para EPT, porque através desse Decreto-Lei surge também, a criação do Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR), cuja finalidade era ofertar cursos de preparação e aperfeiçoamento, não somente para professores, mais também para técnicos e

especialistas em formação profissional, não fosse o caráter imediatista, com que foi concebida para atender um prazo exigido em lei, o que nos faz pensar que o curso só foi ofertado por conta da exigência legal.

Tão logo, tivemos essa legislação, cria-se uma Portaria Ministerial nº 339/70, para tratar da criação dos cursos emergenciais, denominados Esquemas I e II. “O Esquema I, destinado aos portadores de diploma de nível superior, sujeitos à complementação pedagógica e o Esquema II, para os portadores de diploma de técnico industrial de nível médio, para os quais, além das disciplinas constantes do Esquema I, faziam disciplinas necessárias de conteúdo e correlativas” (MACHADO, 2008b, p.73).

Portanto, mais uma vez, a legislação traz termos, como emergencial, para designar, os cursos destinados a formar professores denotando, desse modo, que essa formação só aconteceu, pois havia uma cobrança por professores formados para dar conta de atender a nova demanda decorrente da obrigatoriedade da exigência da formação em nível superior para o professor que atuava na modalidade de ensino da EPT.

Fato que se agravou, quando outra exigência legal gerada pela criação da Lei n. 5.692/71, a segunda LDB Nacional Brasileira, que ocasionou muita insatisfação por parte de muitos professores, porque, para estes houve uma regressão para o sistema educacional, tornando obrigatório o ensino profissionalizante.

Além disso, é importante mencionar em virtude dessa lei os ensinos primário e secundário foram alterados respectivamente, passando a ser ensino de primeiro grau e de segundo grau, logo, essa alteração modificou a organização curricular dos cursos de formação de professores, passava-se então, a ter-se um “O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial” (SAVIANI, 2009, p.145). Brzezinski (2002), ao analisar essa legislação no tocante a categoria docente, tem a seguinte compreensão:

No Brasil, a própria legislação impulsiona o aviltamento do magistério. Por exemplo, a desvalorização da formação do professor do ensino fundamental foi acentuada com a Lei nº5.692/71, que descaracterizou o lócus tradicional de formação – a Escola Normal. A formação do licenciado para as disciplinas do 1º e 2º graus e do pedagogo, assim como dos pós-graduados começou a ser degradada desde a imposição da Lei nº 5.540/68(Lei da Reforma Universitária), que implantou um modelo inadequado de formação de

professores, repartindo essa responsabilidade, pois aos institutos coube a formação específica de cada área do saber do currículo da escola básica e à Faculdade de Educação foi reservada a formação pedagógica dos futuros professores. (BRZEZINKI, 2002, p.13).

Podemos então depreender que essa separação só demonstra que continuamos com um modelo de formação de professores fragmentado, no qual persiste a desvinculação entre conhecimento específico e pedagógico com raízes em cursos de formação ofertados pela primeira Escola Normal Brasileira, onde o conhecimento pedagógico não era visto como importante para o processo de ensino aprendizagem.

Por isso, esse conhecimento tende a ficar sempre em segundo plano. Entretanto, é importante que algumas questões sejam repensadas, principalmente, as que se solidificaram como cultural no contexto da educação brasileira, para que avanços sejam alcançados, pois de acordo com Franco (2008, p. 46-47):

Da antiga tradição livresca do País, herdamos as diretrizes que freqüentemente se sobrepõem às bases, não para instituir os fins da educação, identificar necessidades e buscar as bases humanas e materiais, mas para desenvolver um ideário educacional que não tem condições práticas de realização. Talvez o maior exemplo dessa ideologização frustrante de uma diretriz normativa tenha sido a profissionalização obrigatória (Lei nº 5.692/71) que, em grande parte das instituições públicas de ensino não se viabilizou na prática por falta de instalações e equipamentos – ficou um “faz-de-conta”. Omitir as bases significa também estabelecer lacunas sobre o que determina dialeticamente o mundo em que vivemos, a superexploração do trabalho e a sociedade com grandes desigualdades sociais que somos.

Portanto, não cabe criar legislações se na construção delas, não comportar a criação das condições para que as determinações do cumprimento das leis sejam realizáveis, como explicitado por Franco, especificamente, sobre a Lei nº 5.692/71 que não obteve êxito por falta de instalações e equipamentos. Isto recai de algum modo, na formação de professores, em especial da EPT, porque, como afirma Franco (2008, p.47):

A formação de professores de educação profissional e tecnológica, assim como dos alunos, passa pela compreensão dos limites socioeconômicos do País, mas não prescinde da disponibilidade de recursos materiais e humanos que permitam realizar os fins da educação. Regulamentação do trabalho, garantia dos direitos, salários compatíveis com as exigências da profissão e da vida pessoal, tempo remunerado para estudo e renovação das atividades didáticas, laboratórios e oficinas.

Isto quer dizer que, embora haja limite socioeconômico no país, não podemos consentir que essa formação seja dada de qualquer maneira, a exemplo do que foi se caracterizado até a vigência da mencionada lei, por modelo de formação docente. Entretanto, entendemos assim como Franco que os elementos apontados como regulamentação do trabalho, garantia dos direitos e outros, são fundamentais para a consolidação de uma formação que priorize formar um profissional comprometido com a sua prática. Por isso, concordamos com Kuenzer (2011, p.675), quando ela faz o seguinte alerta sobre formação de professores:

De modo geral, quando se trata da formação de professores, o entendimento corrente é de que esse processo se resume a percursos formativos sistematicamente desenvolvidos em cursos de formação, em instituições de ensino superior. E, em consequência, as políticas tem como objeto a formação inicial e não integram as políticas relativas ao trabalho docente, em especial no que diz respeito a profissionalização e as condições de trabalho, que, de modo geral, são tratadas em outra esfera, a do financiamento.

A perspectiva apontada por Kuenzer expressa que a formação de professores, não deve ser pensada somente quando se constitui cursos realizados nas instituições de ensino superior, pois assim, denota uma visão limitada de concepção de formação, visto que, segundo a autora, existem outras questões que devem ser levadas em consideração, quando se analisa o trabalho do professor.

Nessa compreensão de que a formação docente vai muito além, do que uma simples realização de cursos, é que devem ser consideradas outras formas de concepção da formação para a EPT, pois é preciso:

Superar o histórico de fragmentação, improviso e insuficiência de formação pedagógica que caracteriza a prática de muitos docentes da educação profissional de hoje implica reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente. Para formar a força de trabalho requerida pela dinâmica tecnológica que se dissemina mundialmente, é preciso um outro perfil de docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares. (MACHADO, 2008a, p.15).

Para tanto, formar professores para a EPT com essas orientações da dinâmica tecnológica e desenvolver esse perfil docente, requer revisão sobre as concepções de formação que tem sido fomentada pelo Estado, sobretudo, para os docentes que atuam na EPT. A superação desse histórico de fragmentação, improviso e

insuficiência de formação depende em grande parte da concepção que se tem do papel da formação docente para a educação.

Por acreditar que a formação deveria ser concebida, considerando alguns requisitos importantes como os já mencionados por Kuenzer (2011) e Franco (2008) é que verificamos que na década de 1980, uma grande movimentação por parte dos educadores insatisfeitos com as condições em que as formações eram realizadas. Iniciativa essa tomada por meio do Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação, conhecido nos dias de hoje por Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) que luta por uma Educação Pública de qualidade, pela valorização do professor na defesa de uma política global de formação inicial e continuada e ainda pela profissionalização docente, para que tivessem condições de trabalho e de salário digno ao professor . Para Brzezinski (2002, p. 15):

[...] a defesa da política global de formação e profissionalização do magistério parte da concepção de que o professor é o profissional que domina o conhecimento específico de sua área e os saberes pedagógicos, em uma perspectiva de totalidade. Isso lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades docentes e a globalização das relações sociais, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre e atuar como agente de transformação.

Entre as conquistas alcançadas nessa década, destacamos a volta do país democrático, isto teve um significado importantíssimo para a sociedade brasileira, principalmente para área educacional com a democratização, a escola passaria a ser um espaço de diálogo. Mas, a década seguinte de 1990, veio carregada por reformas educacionais, no que se refere a EPT, especificamente. Nesta década, a formação de professores teve uma importância estratégica em relação às políticas neoliberais que predominaram na gestão do governo de FHC sob a justificativa de que seriam a melhor forma para melhorar a qualidade da educação e conseqüentemente, a economia do país.

Para isso, as reformas na educação foram intensas, a começar pelas legislações, com a criação e implementação de uma nova na LDB (nº 9.394/96), a construção de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) entre outros documentos oficiais que fizeram parte de estratégias adotadas pelo governo, para alcançar as mudanças pretendidas com as reformas.

Entretanto, cabe perguntar o que há por trás da justificativa dessas reformas que se assentam no discurso da qualidade da educação básica, questão essa que passa pela análise da formação do professor da EPT. Com o retorno do tecnicismo educacional da década de 1970, tão criticado na década de 1980 que se reestabelece sustentado agora pelo ideal do modelo de competência, firmado nos discursos educacionais como o “modelo” que possibilitaria uma aprendizagem mais eficiente, por voltar-se para o “aprender a fazer”, visto que, neste processo, o sujeito estaria estreitamente ligado à questão da formação profissional sendo esta, a que melhor prepara o trabalhador para enfrentar os desafios postos pela sociedade.

Entretanto, é válido dizer que este modelo foi instituído sem que se discutisse e conhecesse os fundamentos que deram origem a ele, para Machado (1998, p.83):

[...] mesmo sem uma ampla discussão sobre o caráter do modelo de competências e suas implicações sociais, esse passou de referência dos processos de gestão da força de trabalho a paradigma para as decisões de política educacional e de reforma curricular.

Nesse processo, o novo currículo da EPT foi elaborado elegendo a competência como elemento fundamental, pela crença de que:

Um currículo baseado em competência parte da análise do processo de trabalho, da qual se constrói uma matriz referencial a ser transposta pedagogicamente para uma organização modular, adotando-se uma abordagem metodológica baseada em projetos ou resolução de problemas. (RAMOS, 2002, p.404).

Por esse referencial curricular, a competência foi compreendida por ser mais do que uma ferramenta adequada ao processo de formação do aluno, ela foi concebida como uma estratégia para o trabalhador se inserir no mercado de trabalho, uma vez que, com cursos ofertados por módulos a preparação de competências, para o exercício do trabalho é mais rápido e o trabalhador poderá logo ser absorvido pelo mercado, antes do término de um curso, cuja duração pode ultrapassar o período de até três anos.

Por isso, esse modelo ganhou força no governo de FHC e teve influência dos organismos internacionais de financiamento BM, FMI e CEPAL nas orientações das políticas educacionais. Quanto a formação de professores, o que se observa, segundo Silva (2012, p.84) é:

A profissão docente é reajustada e caminha ao lado do processo industrial. Por decorrência, são instituídos o trabalho temporário, a quantificação da

produção, promoções vinculadas à produtividade, o risco de perda de direitos adquiridos. Ocorrem regulamentações, intensificadas no período de 1999 a 2001, vinculando a mudança na qualidade da educação à mudança na formação de professores. Assiste-se acriticamente à disseminação, financiada pelas Agências Internacionais, de lógicas importadas de outras profissões. Muitos Cursos passam a tratar a formação do professor em dois momentos: (i) a formação científica e (ii) formação pedagógica. Ambos, ancorados no modelo de competências.

Nesse sentido, é importante refletirmos sobre as diretrizes que orientam a formação de professores de forma muito mais ampla do que se tem realizado nos últimos anos, sobretudo, quando o foco é a EPT, que tem um histórico de cursos de formação para docentes caracterizados pela oferta aligeirada, porque compreendemos que:

A formação de professores não pode considerar-se um domínio autônomo de conhecimento e decisão. Pelo contrário, as orientações adoptadas ao longo da sua história encontraram-se profundamente determinadas pelos conceitos de escola, ensino e currículo prevaletentes em cada época. A partir da definição de cada um destes conceitos desenvolvem-se imagens e metáforas que pretendem definir a função do docente como profissional na escola e na aula. São familiares as metáforas do professor como modelo de comportamento, como transmissor de conhecimento, como técnico, como executor de rotinas, como planificador, como sujeito que toma decisões ou resolve problemas, etc. Cada uma destas imagens ou metáforas tem subjacente uma determinada concepção da escola e do ensino; uma teoria do conhecimento e da sua transmissão e aprendizagem (PERÉZ GOMEZ, 1995, p.95-96).

Nessa perspectiva de formação, expressa por Pérez Gomez, devemos nos perguntar em que base epistemológica encontram-se as diretrizes que tem orientado a formação do professor da EPT e para que ela tem se firmado como tal nos documentos oficiais pós implementação das políticas neoliberais. Visto que o que se verifica na LDB de nº9.394/96 é que o tratamento dado a questão da formação de professores para EPT não teve grandes evoluções, pois essa lei continuou sem citar de forma específica uma formação que se voltasse para EPT.

Portanto, essa formação para EPT só vai ter espaço com a resolução nº 2, de 26 de junho de 1997, que vai dispor sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio estabelecendo carga horaria para o programa composto por uma parte teórica e prática, pela Resolução, ele deveria "ter pelo menos, 540 horas, sendo a parte prática com duração mínima de 300 horas" (BRASIL, 1997). Machado (2008b, p.80) faz considerações importantes sobre a Resolução, para ela:

Houve um rebaixamento significativo da carga horária comparativamente ao que se vinha sendo praticado nos cursos especiais de formação docente para a educação profissional. Esse dado também confirma a tendência [...] de pouca valorização da formação teórica e pedagógica desse professor. A Resolução ainda oferece a possibilidade de a parte teórica do programa ser oferecida na modalidade a distância. É importante assinalar que esse modelo aligeirado de formação docente confere, segundo esse dispositivo, direitos a certificado e registro profissional equivalentes à licenciatura plena.

Diante disso, nos perguntamos se essa proposta de formação com a carga horária estabelecida, priorizando a parte prática é suficiente para promover uma formação de qualidade, pois o que se observa é que ainda predomina o modelo de formação baseado na valorização da atividade prática, priorizando o saber da experiência, nesse sentido, concordamos com o questionamento apresentado por Kuenzer sobre formação (2008, p.37) ao refletir se :

Não se estará, embora de forma menos aligeirada, apenas oferecendo complementação pedagógica em vez de licenciatura? Ao considerar os eixos propostos pela Res. 02/97 – contextual, de fundamentação e metodológico – não parece tempo suficiente. Esta dúvida surge a partir das afirmações feitas anteriormente, acerca da necessidade do domínio dos fundamentos do trabalho e das relações entre educação e trabalho no capitalismo e da necessidade de domínio teórico-prático das categorias da pedagogia do trabalho, para o que são necessárias incursões, por exemplo, na ciência política, na sociologia, na história, na filosofia, na psicologia, na administração, na epistemologia, além das disciplinas voltadas propriamente para a pedagogia do trabalho. Embora os campos disciplinares sejam os mesmos, são outros os fundamentos centrados nas relações entre trabalho e educação.

O que propõe Kuenzer em seu questionamento é bastante considerável para pensarmos na ideia de uma formação de professores que abarque tanto conhecimentos teóricos quanto prático, pois ambos devem estar articulados, a fim de que se consiga ter uma formação que contribua para o desenvolvimento da sociedade, no sentido pensado para além da ideia de que a educação tem importância, porque desenvolve economicamente o país, o sentido aqui destacado é o expresso por Franco (2008, p.46):

Se os fins da educação não são aforismos abstratos, mas imposições de formar para a sobrevivência e a luta para a defesa dos direitos de cidadania, a formação dos professores de educação profissional e tecnológica reveste-se de uma importância crucial para o desenvolvimento social e cultural do País que incluía toda a população. Significa, em termos breves, que os tipos de formação restrita, funcional a postos de trabalho – que desaparecem – ou funcional a atividades que beneficiam apenas a produção econômica são igualmente incompatíveis com as necessidades de nossos alunos, em potencial, toda a população jovem e adulta carentes de escolaridade.

Assim, entendemos que o modelo de formação de professores para a EPT que é determinado por um dado governo, depende da concepção de professor, de sociedade e de educação defendida pelos governantes e pela sociedade, pois, pudemos comprovar tal afirmação a partir das leis, decretos, portarias e resoluções que foram citadas anteriormente que tratam sobre a questão da formação de professores.

Esses instrumentos legais denotam que há algumas possibilidades de formação, entre elas, destacam-se: a racionalidade técnica, criticada pela racionalidade prática, que também foi criticada pela prática da epistemologia crítica, por acreditar que a teoria não deve ser dissociada da prática e por defender a formação de um professor não esteja limitado a sala de aula.

Entretanto, sobre esses modelos, devemos evitar generalizações e reducionismos quanto a compreensão que cada um expressa, para não incorrerem no erro de direcionar certos modismos que foram estabelecidos ideologicamente sobre a formação de professores no Brasil.

Quanto a problemática que tem se evidenciado sobre a formação de professores graduados, não licenciados em efetivo exercício na profissão docente que atuam na EPT, mas que não têm formação específica em docência comungamos com Moura (2008, p.32) de que:

[...] –há que se adotar estratégias de curto prazo, mas que não continuem sendo apenas provisórias, emergenciais ou especiais, caracterizadas pela transitoriedade e precariedade que vem marcando a formação de professores para a EPT ao longo de nossa história.

Para isso, precisamos de políticas públicas de formação de professores específicas para a modalidade de ensino da EPT, pela singularidade que esta apresenta, para que, o docente da EPT não seja mais visto como aquele que “apenas ministra aulas e transmite conteúdos, repetindo exemplos para a memorização dos estudantes” (MOURA, 2008, p.35).

Na perspectiva de Moura e de outros autores que analisam a formação de professores para EPT com apontamentos para o direcionamento de criação de uma política de formação para os docentes da EPT, mostra-se ainda ser um desafio, pois “as políticas de formação de professores para EPT” no Brasil, tem pelas ações que foram realizadas na oferta de cursos de formação de professores um caráter marcado

pela descontinuidade de ações efetivas que pudessem se caracterizar como uma política pública educacional.

Visto que, em observação as medidas governamentais adotadas que puderam ser compreendidas como política de formação para professores da EPT, a formação oferecida mesmo por determinação de lei estava configurada na simples oferta de cursos temporários, emergenciais e aligeirados, com objetivo de atender as necessidades básicas de instrução primária dos sujeitos para formar mão de obra para o mercado de trabalho do que melhorar a qualidade da educação. Sabemos que:

A questão da formação de professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. Com a grande expansão das redes de ensino em curto espaço de tempo e a ampliação consequente da necessidade de docentes, a formação destes não logrou, pelos estudos e avaliações disponíveis, prover o ensino com profissionais com qualificação adequada. Por outro lado, e como componente fundamental deste quadro de carências, até aqui, os administradores públicos, em diferentes níveis, não têm contemplado a educação e a carreira dos professores com políticas coerentes com as necessidades de um país que se quer socialmente avançado. (GATTI, 1997, p.1).

Quando se trata de políticas específicas, a exemplo da formação de professores para a EPT, os desafios encontrados são bem maiores, do que a formulação de uma política universal para formar professores da educação básica, embora, depois do decreto de nº 5.154/2004 que integra o ensino médio a educação profissional técnica de nível médio podemos considerar essa integração uma representação de uma conquista para as instituições que trabalham com a EPT, mas ainda não foi suficiente do ponto vista de pensar essa modalidade de ensino na sua totalidade, pois por esse decreto, a formação de professores não foi contemplada.

No entanto, se analisarmos as Resoluções de nº 06 e nº 02 de 2015, que tratam de formação respectivamente, encontraremos um fosso na formação de professores para EPT. A primeira Resolução em seu artigo 40 que versa especificamente sobre a formação docente, continua a lacuna de outras legislações anteriores, pois deixam o entendimento de que não é necessário ter licenciatura para o exercício da docência, uma vez que no texto do artigo menciona:

A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas definidas pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2012)

Já a segunda Resolução, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, é possível observar que tivemos alguns avanços, porque, já se percebe o indicativo da formação de professores para EPT, assim como para outras modalidades.

É possível notar que mesmo, diante dos desafios existentes para criar políticas para a formação de professores da EPT no Brasil, notamos que algumas ações governamentais, em especial a partir da década de 2000 tem se avançado para possibilidade de enveredar como política pública, vale destacar nesse sentido, algumas iniciativas de formação pedagógica para os professores da EPT implantadas pelos IFETs, além de cursos de pós-graduação *lato sensu* em Formação Pedagógica para a Docência na Educação Profissional e Tecnológica, a implantação do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

Mesmo, com essas iniciativas, alguns estudos, do tipo estado da arte apontam que a formação de professores para EPT é pouco estudada e pesquisada, a especificidade de formação voltada para docentes que atuam nessa área de ensino é ainda incipiente, embora, a existência da EPT já tenha mais de cem anos, observa-se que ainda são poucas as políticas voltadas para a formação de professores para essa modalidade de ensino e as já existentes, não podem ocorrer de qualquer modo, porque:

A formação dos docentes da educação profissional demanda atenção cuidadosa aos conteúdos pedagógicos e educacionais relacionados à sociologia dos saberes tecnológicos e escolares, à psicologia das aprendizagens, ergonomia cognitiva, história da educação profissional e tecnológica, sociologia dos currículos da educação profissional, filosofia da educação, educação tecnológica comparada, avaliação, construção da identidade docente profissional, métodos de ensino na educação profissional, organização escolar, políticas e gestão da educação profissional etc.(MACHADO, 2008a, p.20-21).

Esta afirmação corrobora com a perspectiva de formação desejada para tornar o ensino da EPT de qualidade, visto que, ao se considerar os conteúdos pedagógicos, métodos de ensino e identidade docente como elementos fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem, os resultados que serão alcançados com o trabalho do professor que serão transformados em benefícios para todos os sujeitos que participam desse processo.

Importa ressaltar que essa formação para ser constituída, do modo expresso por Machado, deve considerar a prática pedagógica do professor, que é evidenciada pelo exercício da docência, pelas experiências que são adquiridas no processo de ensino e aprendizagem e no enfrentamento das condições de trabalho, entre outras questões. A prática pedagógica é uma ação complexa que pode acontecer em vários espaços da escola, sobretudo, na sala de aula (CALDEIRA; Z Aidan, 2010 *apud* PENA, 2014).

Nesse sentido, o professor da EPT precisa ter a capacidade de refletir sobre ela, no sentido de que ela possa orientar as ações de ensino do docente, para isso, té importante que se tenha um modelo de formação educacional, em que:

O paradigma reflexivo em educação, se assim pudermos chamá-lo, propõe uma reflexão sistemática sobre o fazer educativo de modo que as práticas pedagógicas possam passar por ele como horizonte facilitador de um processo que torna possível a construção de novas realidades e métodos educativos. O caminho da reflexão é o meio pelo qual se poderia propor outra forma de cognição, quebrando-se com determinados modelos tradicionais impostos como única alternativa de perpetuação da educação. Pensar a reflexão como caminho exige-nos um ato de vontade e um ato de coragem gerador e impulsionador de mudança. Todos os limites impostos à reflexão não são mais que portas abertas em direções que ainda não havíamos percebido. Tal apologia da reflexão tem suporte a mais firme razão de que sem ela não podemos ter acesso ao ser da humanidade. É nesta, e só por esta razão, que o processo reflexivo-crítico se sustenta no horizonte da educação, como meio para que o humano se torne possível. (GHEDIN, 2002, p.148).

Essa reflexão supramencionada não é qualquer tipo de reflexão, é a que possibilita o professor olhar a sua prática criticamente; é a que permite o docente, pensar a sua própria prática enquanto profissional, para além da sala de aula, pois, a formação do tipo reflexiva leva o educador a refletir sobre os conteúdos trabalhados, além da postura deste frente aos educandos.

Uma alternativa que tem se mostrado viável na elaboração desse processo educativo com horizonte facilitador, com possibilidades de olhar novas realidades está na proposta de uma educação que tem a prática docente pautada pelo dialogo, em que, a construção do conhecimento acontece, na relação estabelecida entre professor e educando, a partir de uma relação horizontal, que significa que o aluno tem o direito a fala e o professor o escuta como quem compreende que o conhecimento se dá pelo saber, ainda que não sistematizado que o aluno demonstra, pois conforme, Galli e Braga (2017, p.168) “a relação que se estabelece entre educadores/as e

educandos/as é libertadora, pois reconhece que todos/as ensinam e aprendem por meio do diálogo e da relação que estabelecem entre si”.

Embora, se tenha destacado alguns modelos de formação existentes no Brasil e se tenha consciência de que é necessário que haja uma política de formação específica para a EPT, ela ainda acontece de forma bem limitada, por isso,

Revisar a história das políticas de formação docente para a EPT possibilitou reconhecer que ela se consagra por meio de arranjos regulamentais, portarias, decretos, resoluções e pareceres, que visam oficializar e facilitar o acesso de outros profissionais às salas de aula da educação profissional e tecnológica. Contudo, enfatizo que essas ações se constituem em marcos regulatórios governamentais e não em políticas de Estado para essa formação docente. (COSTA, 2016, p.21).

Desse modo, no que se refere à implementação de políticas de formação para os docentes que atuam na EPT, as iniciativas governamentais ainda podem ser consideradas insuficientes, diante da dimensão que essa modalidade de ensino passou a ter nos últimos anos, desde que passou a fazer parte da Educação Básica, principalmente, e com isso, uma série de ações do governo que foram realizadas para essa modalidade de ensino para incluir pessoas que antes, não conseguiam acessar a última etapa da educação básica pela falta de escolas suficientes no país.

Portanto, entendemos que uma política de formação para os professores que atuam nessa modalidade, ainda que se configure por ser um desafio quanto a sua implementação, entendemos que no contexto que temos da representação social que a EPT tomou nos últimos anos é essencial, para que a EPT, principalmente, nos IFETs continue a ser desenvolvida com qualidade.

Para isso, precisamos refletir sobre a forma como a formação de professores, em especial, a formação continuada ofertada pelas instituições estão ocorrendo, a fim de que haja uma preocupação com uma formação que prepare o docente para pensar a formação do aluno, numa perspectiva de totalidade já apontada por Ciavatta (2008), para que os IFETs continuem como referência na promoção de educação de qualidade, tendo a formação pedagógica, para professores graduados, não licenciados, que estão em efetivo exercício na atividade docente na EPT como uma das condições fundamentais para reafirmar tal referência, além de atender o que está preconizado na Resolução de nº6/2012.

4 EXIGÊNCIAS FORMATIVAS PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: diálogos com a realidade

Neste capítulo buscou-se a partir da interlocução com a realidade pesquisada, captar dos sujeitos que pertencem ao grupo selecionado para esta pesquisa, de modo mais objetivo, como o fenômeno da exigência de formação pedagógica, para os professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente, que atuam nos cursos técnicos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na forma integrada e suas repercussões para a prática pedagógica se manifesta.

Para isso, seguimos os caminhos indicados já apresentados na metodologia dessa pesquisa, com ênfase neste momento específico, para o processo de análise e interpretação dos dados empíricos coletados, a luz do referencial teórico explorado nos capítulos anteriores e outros que se fizerem necessários, posto que, nossa pesquisa não está focada em análise de categorias estanques.

Nesse sentido, apoiamo-nos no “esquema paradigmático” de Gamboa(1998) com destaque para o nível técnico-instrumental que se refere ao processo de coleta, registro, organização, sistematização e tratamento de dados e informações, sem deixar contudo, de considerar o nível metodológico, nível teórico e os pressupostos gnosiológicos e ontológicos nesta etapa da pesquisa.

Nesta fase de análise utilizamos noções, categorias, bem como outros elementos abstratos que o desenvolvimento da pesquisa científica nos oferece, para fazermos esquemas de classificação, técnicas de amostragem e de agrupamento dos dados coletados (GAMBOA,1998).

Para tanto, retomando os objetivos propostos, para que nessa fase da pesquisa se possa chegar a uma síntese dos resultados encontrados e de modo particular, aos dois últimos objetivos: identificar a percepção dos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente sobre a exigência da formação pedagógica e os desafios encontrados para sua prática docente; e ainda apontar elementos necessários para a formação do professor graduado, não licenciado, em efetivo exercício na profissão docente que atua na educação profissional e tecnológica, na perspectiva de uma formação integral do aluno.

Dessa forma, organizamos nossas análises considerando o roteiro de entrevistas composto por perguntas abertas, a fim de saber a concepção sobre a

formação pedagógica para atuação do docente da EPT graduado, não licenciado, em efetivo exercício na profissão docente; Concepção de formação integral na EPTNM e docente da EPT; além de questões relativas ao exercício da prática docente na EPTNM do tipo: os desafios enfrentados em sala de aula para o exercício da profissão docente e como estes são enfrentados; Os motivos pela escolha da profissão docente; o modo como se organizam para ministrar as aulas e ainda sobre o que ainda se considera necessário fazer para que seja acrescentado a sua prática docente.

Ressaltamos que outras questões foram direcionadas a outros profissionais ligados a organização do ensino, a exemplo de pedagogos e diretores, para estes esclarecemos que as entrevistas foram realizadas seguindo também um roteiro com perguntas abertas, mas com algumas perguntas diferentes a fim de buscarmos a compreensão da totalidade do nosso objeto de pesquisa.

4.1 Caracterização do Lócus da pesquisa

Antes de tratarmos especificamente, do lócus da pesquisa faz-se necessário, pela importância histórica da instituição que a originou, destacarmos algumas questões importantes que deram origem a criação da instituição, cuja trajetória histórica tem reflexos na construção da Educação Profissional no Maranhão com “início” em 1909 com o Decreto de nº 7.566 sob a gestão do governo do Presidente Nilo Peçanha, quando institucionalizou a criação de Escolas de Aprendizes e Artífices em vários Estados brasileiros.

No Maranhão, a criação dessa escola se deu somente, em 1910 e depois da sua criação, ela passou por várias denominações resultantes das necessidades de adequação aos objetivos de cada governo pretendidos com o ensino da EPT, dessa forma podemos dizer que hoje, o que denominamos de IFMA passou por um processo modificações que começou com: Escolas de Aprendizes e Artífices, para Escola Técnica Federal do Maranhão (ETF), passando posteriormente para Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET) e hoje Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), cuja criação foi em 2008 por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro que requereu, segundo Pereira Filho (2017, p.78) “reorganização política-institucional do campo da Educação Profissional e Tecnológica” .

Nessa reorganização identificamos a expansão da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica do Estado do Maranhão, uma demanda planejada pelo governo federal que resultou na criação de *campi* em vários municípios do Estado. Há que se dizer que essa expansão se apresentou em três fases intituladas fase I, fase II e fase III, ela tinha por objetivos, conforme, Pereira Filho (2017, p.80):

Alavancar o desenvolvimento de regiões geograficamente delimitadas no interior do país, por meio do incremento dos processos de escolarização e de profissionalização de suas populações, com a implantação de escolas federais profissionalizantes em estados ainda desprovidos de ações dessa natureza, em periferias de metrópoles e em municípios interioranos distantes dos centros urbanos. [...] criar uma escola técnica em cada cidade-polo do país. A intenção era cobrir o maior número possível de mesorregiões e consolidar o compromisso da Educação Profissional e Tecnológica com o desenvolvimento local e regional.

Com esses objetivos, podemos inferir que a expansão da EPT não somente no Maranhão, como em outros estados, passou a ser uma ação de política pública por considerar a questão do acesso a escolarização em locais, em que, a garantia desse direito, ainda não se concretizava pela falta de escolas.

Um outro ponto perceptível implicitamente é a EPT vista como estratégia para desenvolver economicamente a região que recebia essa instituição, na medida em que potencializaria as demandas de produção local e a futura exploração dessa produtividade com mão de obra qualificada por essas instituições.

Nos cabe lembrar que para que essa expansão aconteça nos moldes planejado, a rede federal deve preocupar-se com a formação de professores que atuam nessa modalidade, pois, nos alerta Machado (2011, p.690) que:

A formação de professores para a Educação Profissional (EPT), é decisiva para que a atual política de expansão, interiorização e democratização dessa modalidade educacional se efetive com qualidade social, produção de conhecimentos, valorização docente e desenvolvimento local, integrado e sustentável.

Concordamos com Machado, sobre a importância que deve ser dada a formação de professores, pois, quando olhamos para a constituição de uma instituição como o IFMA a começar pela sua natureza institucional na qual determina que essa instituição seja:

Uma instituição pública e gratuita de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades e níveis de ensino, de forma presencial e a distância, com base na conjugação de conhecimentos

humanos, técnicos e tecnológicos, com as suas práticas pedagógicas nos termos da legislação vigente. [...] para cumprimento de seus objetivos e finalidades previstos na sua lei de criação, possui trinta campi, três Centros de Referências Educacional, um Centro de Referência Tecnológica, um Centro de Pesquisas Avançadas em Ciências Ambientais, quinze Polos de Educação a Distância UAB e trinta e oito Polos Institucionais, os quais se constituem unidades administrativas e pedagógicas, conforme preceitua a Portaria MEC nº 246/2016. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2019a, p.20).

Percebemos o tamanho da sua responsabilidade, no sentido de conseguir atender a oferta de educação proposta nos diferentes níveis e modalidades de ensino conforme legislação vigente se não tiver um corpo docente qualificado.

Por isso, a instalação dessas Instituições, em um dado município, longe de representar apenas a chegada de um prédio com uma bela arquitetura física, deve antes de tudo ser um espaço que vai possibilitar ao local oportunidade de transformação da comunidade por meio do conhecimento que ali será construído, por isso, uma instituição nessa proporção como o IFMA tem uma representação muito grande em termos não só de desenvolvimento regional e local, mas pelas mudanças tanto individuais e coletivas que ela pode trazer aos cidadãos, através do ensino, da pesquisa e da extensão que residem, nesse local, pois,

Os Institutos Federais constituem um espaço fundamental na construção dos caminhos com vista ao desenvolvimento local e regional. Para tanto, devem ir além da compreensão da educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para o trabalho determinado para o mercado que impõe seus objetivos. É imprescindível situá-los como potencializadores de uma educação que possibilita ao indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade. Ao mergulhar em sua própria realidade, esses sujeitos devem extrair e problematizar o conhecido, investigar o desconhecido para poder compreendê-lo e influenciar a trajetória dos destinos de seu lócus de forma a tornar-se credenciados a ter uma presença substantiva a favor do desenvolvimento local e regional. (BRASIL, [2010?], n.p).

Vê-se portanto, que o papel atribuído a esses Institutos são cruciais para os locais que a recebem pela possibilidade de por meio da educação oportunizar aos educandos experiências de obter conhecimento, observando a relação que se estabelece com a sua própria realidade, o que torna essa aprendizagem muito mais significativa.

O que fica explícito com esse novo formato de educação profissional e tecnológica oferecido pelos Institutos é o compromisso de viabilizar, conforme Pacheco (2010, n.p) “[...] uma formação profissional e tecnológica contextualizada,

banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida.”

Desse modo, compreendemos que algumas questões atinentes a estrutura organizacional e pedagógica do IFMA devem ser evidenciadas, para nos ajudar na compreensão dos resultados que serão demonstrados no *lócus* da pesquisa, o Campus Barreirinhas, visto que, os dados empíricos que serão demonstrados tratam de modo muito específico, de questões muito ligadas diretamente ao processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, consideramos importante de início destacarmos a missão, visão e valores que o IFMA adota, pois, eles implicam em orientação quanto aos caminhos que os profissionais que atuam nessa instituição devem seguir, sobretudo, os docentes.

Assim, apresentamos respectivamente a Missão, Visão e Valores (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2019a, p.20):

Promover educação profissional científica e tecnológica comprometida com a formação cidadã para o desenvolvimento sustentável.

Ser uma instituição de excelência em ensino, pesquisa e extensão, de referência nacional e internacional, indutora do desenvolvimento do Estado do Maranhão.

Ética/ Inclusão Social/ Cooperação/ Gestão Democrática e Participativa/Inovação.

Para alcançar esses objetivos correspondentes a todos os *campi* presentes no Estado do Maranhão, sobretudo, ser uma instituição de excelência acreditamos que a organização estrutural e pedagógica do IFMA exerce um papel fundamental no alcance desses objetivos, porque, ela poderá viabilizar a mediação do processo de ensino e aprendizagem presente no ensino, na pesquisa e na extensão.

Dessa forma, o IFMA ao preconizar o objetivo de formar um ser humano integral, com capacidade para analisar criticamente a realidade em que vive, estabelece no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) que este sujeito seja:

Capaz de fazer análise crítica da realidade, um ser humano transformador do coletivo, capaz de modificar a relação com sua realidade a partir da sua problematização e do rompimento de suas estruturas, buscando soluções para os possíveis conflitos e questionamentos, contribuindo para a construção de uma sociedade justa, democrática, cidadã e ética, fundamentada nos princípios do diálogo, que deve ser estabelecido com os iguais e com os diferentes (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2016, p.8).

É preciso estabelecer unicidade entre todas as ações planejadas para que, essa formação aconteça em todos os *campi* existentes, a fim de que não haja fragmentação em nenhum *campi* no que diz respeito a esse tipo de sujeito que se pretende formar, com essa nova visão de EPT que se estabeleceu com a criação dos IFETs, porque, os teóricos que fundamentam a nossa pesquisa no capítulo referente aos caminhos percorridos pela EPT mostram que a concepção do ensino ofertado por essa área da educação modificou-se bastante desde a sua gênese em 1909 até os dias atuais.

Em virtude dessas modificações nos cabe refletir sobre como fazer para que esse tipo de formação efetivamente aconteça com profissionais com formação inicial diversificada, com tempo de exercício diferente, pois os mais de cem anos de existência do IFMA aponta um perfil de docentes que passaram pelas diversas mudanças que a EPT veio passando e que ainda passa.

Nesse sentido, tratar sobre a formação de professores sem de algum modo olhar para como está estabelecida a formação dos discentes por essa instituição seria negar a totalidade que envolve a análise a atuação docente, dos profissionais que não são licenciados, mas que atuam como docentes nessas instituições.

Por considerar a formação integral, uma questão fundamental que pode nos possibilitar responder o nosso objetivo geral de pesquisa nos propusemos a começar nossa análise pela identificação do nosso *locus* de pesquisa que é o Instituto Federal do Maranhão - Campus Barreirinhas, localizado na região conhecida como Lençóis Maranhenses, situada à leste do estado. Ele localiza-se na cidade de Barreirinhas que conta com uma população de 54.930 habitantes (IBGE, 2010), área de 3.111,3 km² e IDH 0,570 (PNUD, 2013). Do ponto de vista econômico, o município concentra arranjos produtivos, focados nos setores de turismo, serviços, artesanato, extrativismo e produção primária de pequena escala em caráter familiar (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2019a).

Vale lembrar que esse *Campus* recebe alunos de municípios próximos da região dos lençóis, mas também de vários povoados, muitos, bem distante da cidade de Barreirinhas, entre eles alguns de origem rurais, ribeirinhos que se formaram a margem do rio Preguiças, rio em que muitos dos alunos atravessam de barco, canoa e outros, para chegar até o *Campus* Barreirinhas, o que denota que o objetivo de favorecer o acesso à educação a um quantitativo maior de pessoas está acontecendo.

Esse *Campus* é formado por uma estrutura física oriunda do planejamento da expansão III da rede federal, por isso, ele tem um formato que pela época da sua construção, hoje apresenta algumas dificuldades para modificação do seu projeto de criação, no sentido de se fazer alguma adaptação na estrutura do prédio, conforme as necessidades que surgem com a demanda de ingressos de novos alunos, de novos cursos entre outras questões.

A dinâmica do desenvolvimento das atividades do *Campus* passa pela tomada de decisão da gestão do mesmo, nesse sentido, expressamos algumas dessas decisões que visam colaborar para o bom andamento do funcionamento do *Campus*: adesão de projetos considerados estratégicos para o bom funcionamento das ações que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão.

São eles: o Centro de Formação de servidores, que pretende potencializar ações para o desenvolvimento profissional dos servidores da instituição; o processo eletrônico, que objetiva desenvolver uma solução que entregue eletronicamente os processos finalísticos e administrativos do IFMA; escritório de processo, cuja finalidade é implantar uma unidade que apoie o incremento da maturidade da gestão dos processos; adesão ao *Suap edu*, que reduz custos e facilita o acesso aos *campi* através de uma única plataforma (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2019a, p.131).

Atualmente, esse Campus desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão, conforme PDI(2019-2023), para ampliar essas atividades em projetos e programas que envolvem a criação de novos cursos de graduação e implementação de cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* e *Lato Sensu*, para esse há projeção de curso de especialização em formação pedagógica, para os municípios de Barreirinhas, Paulino Neves, Tutoia e Humberto de Campos.

É importante destacar que o planejamento denota uma preocupação do *Campus* com a formação dos docentes da região em que atua, entretanto é preciso dizer que não houve observância na elaboração do planejamento para realização dessa formação para os professores do próprio Campus, uma vez que existe profissionais que atuam nessa instituição, que não possuem formação pedagógica, um requisito legal exigido para atuação docente previsto na LDB 9394/96 para profissionais que atuam na docência na Educação Básica.

Destacamos que a infraestrutura acadêmica do Campus é formada pelos seguintes setores demonstrados abaixo:

Quadro 1 - Espaços físicos que compõem a infraestrutura de aprendizagem do IFMA-
Campus Barreirinhas

Direção de Ensino	Setor CAE - Coordenadoria de Assuntos Estudantis
Setor de Pesquisa	Setor de Coordenação de Ensino Técnico
Setor de Extensão	Laboratório de Informática I
Biblioteca	Laboratório de Informática II
Setor de Assistência ao Educando	Laboratório de Microbiologia
Sala de Aulas	Laboratório de Química
Sala de Atendimento Individualizado	Laboratório de Física
Sala de professores	Laboratório de Fisiologia do Espaço
Setor de Coordenação de Ensino Superior	Laboratório de Anatomia
Setor Pedagógico	Laboratório de Solos
Setor Médico	Laboratório de Biologia

Fonte: Elaborado pela autora, com base no PDI 2019-2023 (IFMA, 2019)

Partilhar esses espaços físicos que se complementam com outras infraestruturas: administrativa, de sala de aula, da sala dos professores, sala dos coordenadores, sala dos Núcleos (NAPNE, NEABI e correlatos), desporto e lazer e de biblioteca. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2019) é para de algum modo, mostrar que existe uma preocupação com a criação de locais, no qual se acredita que podem propiciar um processo de ensino e aprendizagem com qualidade, principalmente, para aqueles que atuam na atividade docente. Porque, para Tardif e Lessard (2014, p.55):

Desde que a docência moderna existe, ela se realiza numa escola, ou seja, num lugar organizado, espacial e socialmente separado dos outros espaços da vida social e cotidiana. Ora, a escola possui algumas características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos agentes escolares. Como lugar de trabalho, ela não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros. Esse lugar também é o produto de convenções sociais e históricas que se traduzem em rotinas organizacionais relativamente estáveis através do tempo. É um espaço sócio-organizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas, abrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações.

Assim, compreendemos que o investimento na infraestrutura de qualquer que seja a instituição é legítimo, porque entre outras questões pode favorecer melhores condições de trabalho, ser um espaço sócio-organizacional, conforme mencionado por Tardif e Lessard (2014), mas concordamos com a reflexão de Pereira Filho (2017, p.85) de que:

Evidentemente que não basta só a construção de laboratórios, mas que esses sejam devidamente preparados para a realização de aulas práticas, pesquisas, difusão de tecnologias e prestação de serviços à comunidade, além disso, providos de técnicos de laboratório de ciências e materiais suficientes para aulas e experiências.

A intenção de apresentar esses dados referentes ao IFMA e de modo específico, do Campus Barreirinhas é mostrar com as análises dos dados coletados por meio das entrevistas que seguem adiante, que existem alguns elementos que refletem na prática do docente que atua na EPTNM do Campus mencionado.

Sendo assim, conhecer a identidade da instituição pesquisada faz parte do processo que nos ajuda a conhecer de forma mais profunda a história que essa instituição foi construindo durante esses quase dez anos de existência, do mesmo modo, que nos permite conhecer melhor o perfil dos sujeitos pesquisados.

4.2 Sujeitos da pesquisa

A seleção dos sujeitos que fariam parte da pesquisa tinha critérios cujo objetivo visava atender ao que se pretendia com o objetivo geral da pesquisa já mencionado. O que fez com que se delimitasse, qual seria a amostra da pesquisa resultando em um grupo formado por professores graduados, não licenciados atuando na docência da EPTNM do IFMA Campus Barreirinhas, além de pedagogos, TAEs, diretores: geral e de ensino, por exercerem atividades que se ligam diretamente as atividades de planejamento, coordenação, avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Os passos seguidos para coletar os dados dessa amostra foram: encaminhamento de carta de autorização para realização da pesquisa no Campus; convite via e-mail institucional individual para cada sujeito que se adequava ao perfil da nossa pesquisa³, nesta etapa, com o perfil de formação acadêmica dos docentes

³ Não foi utilizado outro mecanismo de convite aos sujeitos, porque o local da pesquisa fica localizada no interior do Estado do Maranhão, por isso, o critério estabelecido para a realização de convite mais viável seria por e-mail.

e demais sujeitos identificados pelo SUAP, localizamos que existiam 19 professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente, que fazem parte da carreira EBTT.

Desse total, dois professores estavam afastados para o doutorado, e entre os demais em exercício encontrava-se o diretor geral do Campus, no qual optamos por entrevistá-lo pelo cargo que o exerce atualmente, visto que, no momento não estava exercendo atividade docente nos restando assim, 16 docentes com possibilidade de fazer parte da nossa pesquisa.

De posse dessas informações prosseguimos com os convites esclarecendo como se daria a entrevista e que critérios éticos a pesquisa obedecia, a fim de que os participantes soubessem que teriam as informações resguardadas, além disso, montamos um cronograma com período de realização das entrevistas, com dias e horários que estaríamos no Campus, para que eles escolhessem, o dia e horário, conforme, a disponibilidade de cada um.

Com isso, obtivemos resposta com aceite de 06 professores, uma pedagoga, o diretor geral e a diretora de ensino, mas quando estivemos no Campus para realizar as entrevistas tivemos adesão voluntária de mais três docentes totalizando dessa forma, 09 professores entrevistados.

Nesse percurso de coleta de dados, alguns imprevistos aconteceram que inviabilizaram a entrevista de um sujeito que havia dado seu aceite para a realização da pesquisa.

Para melhor compreendermos quem são nossos interlocutores na pesquisa apresentamos o perfil dos sujeitos entrevistados, com destaque para o perfil acadêmico dos docentes no quadro abaixo:

Quadro 2 - Perfil dos Sujeitos da pesquisa

SUJEITOS DA PESQUISA	SEXO	GRADUAÇÃO	MAIOR TITULAÇÃO	TEMPO DE DOCENCIA NO IFMA	CURSOS TÉCNICOS EM QUE ATUAM OS PROFESSORES
Professor 1	F	Nutrição	Doutorado em Saúde coletiva	2 anos e 8 meses	Técnico em Alimentos; Técnico em Agroindústria
Professor 2	M	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Mestrado em Ciências da computação	8 meses	Técnico em Agroindústria; Técnico em Agenciamento de viagem

Professor 3	M	Medicina Veterinária	Mestrado em Saúde e ambiente	7anos	Técnico em Agroindústria; Técnico em Alimentos
Professor 4	F	Turismo	Mestrado em Educação	8 anos	Técnico em Agenciamento de viagem; Técnico em meios de hospedagem
Professor 5	M	Tecnologia em Turismo e Hospitalidade	Mestrado em Desenvolvimento Humano	9 anos	Técnico em Agenciamento de viagem; Técnico em meios de hospedagem
Professor 6	M	Física	Doutorado Pós-doutorado	3 anos	Técnico em Alimentos; Técnico em Agroecologia
Professor 7	F	Agronomia	Doutorado em Agronomia	4 anos	Técnico em meio ambiente; Técnico em Agroecologia
Professor 8	M	Engenharia civil	Mestrado em Trabalho, Saúde e Ambiente	9 anos e 6 meses	Técnico em Agenciamento de Viagem; Técnico em Agroecologia; Técnico em Agroindústria; Técnico em Alimentos; e Técnico em meio ambiente
Professor 9	M	Agronomia	Mestrado em agronomia	8 anos	Técnico em Agroecologia; Técnico em Agroindústria
Participante P	F	Pedagogia	Mestrado em Educação	5 anos e 5 meses	Atua em todos os cursos
Participante V	M	Administração	Mestrado em Educação	09 anos e 2 meses	Atua em todos os cursos

Fonte: Elaborado pela autora

Nesse sentido, queremos destacar a formação acadêmica dos docentes, em especial, posto que, a nossa análise começa pela observação da formação inicial e continuidade da formação destes, em princípio, para averiguarmos se nesse percurso de formação e durante esse tempo de efetivo exercício no IFMA- Campus Barreirinhas houve preocupação desses profissionais com a formação pedagógica, já que estes não possuem formação votada para o ensino, no entanto exercem a profissão docente.

De acordo com o quadro 2, o que notamos é que nenhum dos docentes fez curso de pós-graduação *lato sensu*, de caráter pedagógico e também, embora não tenhamos demonstrado no referido quadro, perguntamos a estes professores se haviam tido experiências anteriores na docência, antes do ingresso no IFMA.

A maioria respondeu que a primeira experiência como docente foi a partir do ingresso na instituição, sobretudo com o ensino médio, pois do grupo de professores, três professores que tiveram experiência na docência do Ensino Superior, dois tiveram experiência de alguns meses que não chegaram a completar um ano.

No entanto, consideramos importante todo esforço no processo de formação desses profissionais para aquisição de novos conhecimentos, pois acrescentam na prática docente um trabalho mais qualificado, com os cursos *stricto sensu* de mestrado e doutorado nas diversas áreas realizadas por estes docentes.

Ainda, em atenção a esse perfil, também queremos destacar três sujeitos (**Professor 6, Participante V, Participante P**) dessa pesquisa, todos pela formação que possuem: o **Professor 6** é único docente que não ministra uma disciplina técnica e sim, uma disciplina do chamado núcleo comum, mas pertence ao grupo dos professores graduados, não licenciados.

E os outros dois sujeitos, ambos com Mestrado em Educação e embora não apresentado no quadro do perfil, o **Participante V** possui uma segunda graduação em Licenciatura em Pedagogia e o Participante **P** é especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica, o que demonstra que existem entre sujeitos pesquisados, ainda que, não seja a maioria, profissionais que possuem a formação pedagógica, ainda que, não esteja atuando na profissão docente no momento.

Dos elementos evidenciados no perfil apontado, consideramos relevante o aspecto do tempo de atuação no IFMA-Campus Barreirinhas, pois a maioria dos sujeitos já atua na instituição há mais de dois anos, o que permite com que consideremos a relevância da trajetória destes profissionais com a EPT e de modo mais específico, com a docência na EPTNM, uma vez que temos docente que já caminham para quase 10 anos de experiência docente na EPT.

Um outro elemento que não podemos deixar de pontuar é quanto ao gênero dos docentes pesquisados, o qual notamos uma predominância do sexo masculino no exercício da docência. Esse fato não é muito comum se analisarmos a história da EPT, que inclusive em cursos de formação de professores para atuar na EP, teve-se a maioria de concludentes mulheres como registrado nas observações de Machado

(2008b) ao analisar a primeira Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz destinada a formação de professores.

Com isso, o perfil apresentado, especificamente dos professores continua a ser analisado em conexão com os cursos ofertados pelo IFMA-Campus Barreirinhas, que funcionam nos turnos matutino, vespertino e noturno, com repetência da oferta desses cursos nesses respectivos turnos em que cada docente ministra disciplinas nos seguintes cursos, conforme exposto abaixo:

As disciplinas ministradas pelos docentes nesses cursos variam de acordo com o módulo do curso, no caso do **Professor 8** apresenta atuação em um maior número de cursos, pois ele trabalha com a mesma disciplina: Higiene e Segurança do Trabalho, uma disciplina que podemos denominar básica para todo curso técnico. Esclarecemos como explicitado no quadro 3, que cada docente leciona disciplinas relativas à sua área de formação.

Tendo examinado os aspectos relevantes sobre a construção e implementação do *lócus* de pesquisa e o perfil dos sujeitos entrevistados passamos então, a evidenciar as reflexões sobre as questões referentes aos objetivos propostos pela pesquisa, já mencionados anteriormente.

4.3 Formação Pedagógica: As concepções dos sujeitos pesquisados e compreensões sobre as orientações da Resolução N°6/2012

A formação pedagógica para professores que atuam na EPT apesar de apresentar poucas pesquisas, nos últimos anos, ela apresentou um certo crescimento se compararmos os dados, por exemplo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) dos últimos cinco anos (2014-2019) e comparar com os cinco anos anteriores a estes, se constatará que houve um aumento de pesquisa com abordagem desse assunto, o que demonstram que a temática tem ganhado relevância no campo da ciência. Segundo, Guimaraes (2004, p.17):

A formação de professores é uma das temáticas que mais frequentemente têm estado presentes nas discussões sobre a educação escolar brasileira nos últimos 20 anos. Além da importância mundial que vem sendo atribuída à educação, como via de constituição de nacionalidades e de consolidação de ideários político-econômicos, em termos nacionais o motivo desse destaque se prende também ao débito do país em relação a uma educação escolar de qualidade para toda a população. Nesse contexto de ausência de uma boa educação, insere-se ainda a má formação de nossos professores. Se o destaque a essa temática se deu inicialmente no contexto de um amplo

esforço dos vários setores da sociedade brasileira para superar as mazelas de um regime militar que findava, hoje se dá também pela construção de uma escola democrática, de qualidade e em prol da cidadania. Contudo, mais do que saber da fragilidade da formação de nossos professores, imbricada no contexto sociopolítico de nosso país, está também a nos fustigar a constatação ansiosa de que precisamos de uma estrutura e de processos mais consistentes e mais ágeis que possam, num mesmo movimento, ir recuperando essa formação e mantendo-a atualizada.

É com essa reflexão que trazemos a questão norteadora da nossa investigação comum a todos os sujeitos investigados, referente: **A Resolução de nº 6, de 20 de setembro de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que dentre outras orientações determina em seu artigo 40, no parágrafo 2º, o direito aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente de participar de curso de formação pedagógica, que por sua vez pode ser equivalente à licenciatura, desde que executados nos modos e prazos estabelecidos pela Resolução.** Sobre isso, os questionamos **como avaliam a orientação prevista no artigo mencionado para atuação docente na Educação Profissional Técnica de Nível Médio.**

O questionamento apontou de modo geral respostas similares entre todos os sujeitos pesquisados, mas há que se revelar algumas singularidades, que visto a luz de alguns teóricos nos possibilitaram construir uma análise com reflexão sobre como cada sujeito compreende cada questão considerando a sua visão de mundo, de sociedade e de educação.

Em linhas gerais, os sujeitos compreendem a formação como importante, nesse sentido, quem começa a tratar sobre essa avaliação é a parte pedagógica do *campus* pesquisado, que nos explica o **Participante P:**

Como muito importante, porque o professor ao entrar no IFMA tem muitas disciplinas, então o próprio IFMA deveria ofertar essa formação, visto que facilitaria o acesso desses profissionais em realizar o curso, própria instituição.

Para demonstrarmos de modo mais detalhado as concepções dos sujeitos pesquisados, explicitamos algumas respostas que nos levaram a refletir e a também pensar ou talvez repensar o conceito de formação pedagógica, isso aconteceu sobretudo, em decorrência de resposta como esta, por exemplo:

*Eu creio que no início quando ingressei no IFMA, por volta de 2012, nos primeiros anos seria importante algum tipo de aperfeiçoamento no que diz respeito essa parte pedagógica ai de ensino. **Mas agora em 2020 eu creio***

que nós vamos tendo a prática de sala de aula e acaba que aprendendo mesmo com a prática e ao longo do tempo, você vai se adaptando e se aperfeiçoando com a experiência adquirida. (PROFESSOR 9, grifo nosso);

Sob o aspecto mencionado nesta fala sobre a questão do tempo e da experiência adquirida com ele acreditando, dessa forma, que o aperfeiçoamento assim entendido por formação não se faça necessário por crê que o tempo tudo resolve, inclusive conhecimento de prática de sala de aula. O que nos fez refletir sobre a questão dos saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério tratado por Tardif (2002, p.56-57), pois, para ele:

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma[...] Em suma, **com o passar do tempo, ela vai-se tornando aos seus próprios e aos olhos dos outros –um professor**, com sua cultura, seu ethos, suas ideias, suas funções, seus interesses, e etc.[...] **De fato, em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar**, ou seja, a dominar progressivamente, os saberes necessários à realização do trabalho [...] Em várias outras ocupações- e esse é o caso do magistério – a aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização mais ou menos longa, cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos que preparem para o trabalho. Mas, mesmo assim, acontece raramente, que a formação teórica não tenha de ser completada com uma formação prática, isto é, com uma experiência direta do trabalho, experiência essa de duração variável e graças a qual o trabalhador se familiariza com seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas. (Grifo nosso).

Em Tardif (2002) concluímos que o tempo é um elemento importante de fato para prática docente, mas também mostramos que a aprendizagem de várias ocupações, entre elas, a de professor passa por um processo de escolarização que vai prepará-los com conhecimentos teóricos e técnicos, para que desse modo possa exercer a atividade docente.

Nesse sentido, compreendemos que somente o fator tempo como mecanismo de aprendizagem não suprirá as exigências requeridas em um processo de ensino e aprendizagem, por isso, a formação pedagógica faz-se importante não apenas como um curso de aperfeiçoamento, mas como curso de preparação para algo que, talvez ainda não fora construído.

É interessante verificarmos como cada sujeito avalia a questão do direito de realizar um curso de formação pedagógica e a forma como se expressam diante do que está sendo perguntado o **Professor 1** recebe com espanto a pergunta e nos responde da seguinte forma:

Eu nem sabia que nós tínhamos direito, é direito e não uma obrigação? eu realmente nunca fui orientada a respeito disso aqui no meu Campus, nem quando eu tomei posse, então para mim, eu não via como uma necessidade, embora a gente saiba que é importante esse aspecto pedagógico, mas acaba que, como eu nunca tive dificuldade assim de dá aula ou com didática, até pelos feedbacks dos conselhos de classe e do que nós vemos nas turmas mesmo, acho que tenho um bom desempenho, eu nunca parei para pensar assim: ah eu poderia fazer uma formação pra melhorar em algum aspecto da minha prática, até porque , embora eu não tenha essa formação pedagógica, mais acaba que com essa coisa de você fazer concurso e a própria didática ser uma exigência, de algum modo você acaba adquirindo conhecimento nessa área. Eu já li algumas vezes, não foi nenhum estudo aprofundado, mais já li algumas vezes sobre metodologias ativas e outras formas de ensino (PROFESSOR 1, grifo nosso).

Pelo que foi expresso pelo **Professor 1**, a formação pedagógica está atrelada a questão da didática do professor, que por sua vez, pode-se inferir do que foi mencionado, que ela visa, apenas como uma técnica que pode instrumentalizar o docente para o processo de ensino e aprendizagem, de modo mais específico, a “dar aula”, mas vê a didática dessa forma é não saber ou reconhecer que existem outros elementos que envolvem as dimensões da didática. Pois, para Sant`Anna e Menegolla (2002, p.25-26, grifo nosso):

A didática não pode ser entendida simplesmente como um rol de princípios, de teorias de ensino ou teorias de aprendizagem. Não pode ser concebida como ciência que somente estabelece uma série de métodos e técnicas de ensino a ser apresentada como solução para todos os problemas no processo ensino-aprendizagem. A didática não é apenas o rígido e inflexível planejamento de ensino, a listagem quantificada de objetivos- que não passam de intenções utópicas e inúteis, desvirtuadas dessa realidade—não é um rol de conteúdos chamados mínimos, por vezes insignificantes, por sugestões de recursos materiais e humanos, que vão desde o mais simples cartaz até os mais sofisticados meios de engenharia educacional. A didática não pode ser vista como a orientadora infalível dos métodos e técnicas de avaliação, que pretendem medir o conhecimento dos alunos e que capacitam o professor a decidir, “cientificamente” da atribuição de uma nota que reprova ou promove [...]. **A didática deve ser uma disciplina altamente questionadora da realidade educacional, da escola, do professor, do aluno, das disciplinas e conteúdos, das metodologias, da realidade cultural, da política educacional. Ela não é uma disciplina com verdades acabadas, mas uma disciplina que busca, que investiga o universo da educação. Ela quer saber desencadear novos processos.**

É no sentido de proporcionar uma reflexão, como indicadas pelas autoras Sant`Anna e Menegolla (2002), sobre o questionamento da realidade educacional, da escola sobre o fazer pedagógico do docente que compreendemos que a didática deve ser pensada e vivenciada.

Assim, trazemos uma outra posição que denota a formação pedagógica como uma possibilidade de refletir sobre a sua prática docente, conforme expresso, pelo **Professor 6**, para ele essa formação é:

Extremamente importante, até por uma questão de reciclagem né, porque a gente acaba entrando numa sala de aula à primeira vista e não tem noção de como abordar os assuntos, nós temos conhecimento do assunto, mas à primeira vista é bastante complicado, principalmente, para o ensino médio, em que a carência de determinados conhecimentos é maior. Por isso, é interessante a questão pedagógica para nós sabermos a forma correta de se fazer a abordagem, quando nós não temos isso, nós acabamos por criar nossos métodos: uns surtem efeitos em algumas turmas, outros não e isso daí gera uma certa problemática, mas eu acredito que essa formação seria interessante, porque nos ajudaria a saber, por exemplo qual é a forma correta de aplicar para diferentes turmas um determinado conteúdo, aplicar a questão da didática de como passar melhor o conteúdo. (Grito nosso).

O professor traz a formação pedagógica também associada a uma questão de didática do ensino, mas com uma conotação diferente da mencionada pelo **Professor 1**, para o **Professor 6** essa formação lhe possibilitaria diferentes didáticas, portanto, lhe seria muito útil para ajudar-lhe nas problemáticas que surgem no contexto da atividade docente nos cursos em que ministra aulas.

A fala deste **Professor 6** é muito condizente com o expresso no texto da Resolução de nº 2 de 2015, no capítulo que trata sobre formação dos profissionais do magistério para a educação básica, sobretudo, pelo que foi determinado no art. 5º, de modo específico no inciso IV, conforme a letra da Resolução mencionada:

IV - às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia; (BRASIL, 2015, p.6, grifo nosso).

O que está descrito nesse inciso IV é o tipo de conhecimento, que o **Professor 6** espera alcançar com a formação pedagógica para acrescentar a sua formação de bacharelado, para que ele venha desenvolver o exercício profissional da atividade do magistério da melhor forma possível para benefício da aprendizagem dos discentes.

Portanto, reconhecer a formação pedagógica como uma ferramenta que pode contribuir com a prática docente é fundamental para a qualidade do ensino, pois, para Pimenta (2005):

O futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica se constitui. Frequentando os cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, mas não estarão aptos a falar em saberes pedagógicos. “A especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial como a contínua, não é refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz” *apud* (HOUSSAYE, 1995:28) Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação (PIMENTA, 2005, P.26).

Sobre esses tipos de saberes da educação e da pedagogia é que a formação pedagógica se torna um mecanismo transformador na prática do docente, pois através destes a própria prática pode ser refletida. Por isso, acreditamos que ela é necessária à formação dos professores graduados, não licenciados em efetivo.

Para os **Professores 4 e 5** respectivamente, a formação pedagógica tem as seguintes representações para a prática do docente:

Eu acho super relevante fazer a formação, no meu caso em especial, não seria assim tão exclusivamente necessário, no meu modo de pensar, porque eu já tenho mestrado em educação, mais de todo modo, muitas vezes, o próprio mestrado em si, deixa algumas lacunas, porque ele não direciona tanto assim para a questão da sala de aula, para a questão do ensino aprendido, de métodos de ensino, de melhorias de didática, ele acaba dando uma visão muito mais abrangente de disciplinas mais geral da educação, então eu acho que é super importante eu mesma enquanto bacharel eu sinto essa necessidade, por isso eu acho que todos mesmos tem que fazer, porque isso aí com certeza nos dá uma visão muito maior de mundo.(PROFESSOR 4).

Eu avalio como um importante mecanismo de qualificação para atividade docente, que nós grupo de professores que não possui a licenciatura tem o direito de fazer, seja através da própria instituição ou mesmo do Ministério da Educação de nos dá essa condição de fazer essa formação que é importante, porque em sala de aula a gente enfrenta alguns desafios que muitas vezes, a nossa formação técnica não consegue lidar. (PROFESSOR 5).

O reconhecimento destes professores da importância do curso de formação pedagógica para contribuir com a prática docente exercida por eles, que não possuem licenciatura é uma forma de compreender que estar no exercício desta profissão envolve refletir sobre o modo como essa atividade está sendo exercida e que objetivos ela pretende alcançar. Nesse processo de reflexão esses professores afastam uma ideia que é bastante recorrente nos cursos de formação, as chamadas “ilusões do saber”, segundo Pimenta (2005, p. 26):

Por estas entende-se que é o fundamento do saber pedagógico no saber disciplinar, isto é, “eu sei o assunto, conseqüentemente, eu sei o fazer da matéria; a ilusão do saber didático --- eu sou especialista da compreensão do como fazer saber tal ou tal saber disciplinar, portanto, eu posso deduzir o saber-fazer do saber; a ilusão do saber das ciências do homem --- eu sou capaz de compreender como funciona a situação educativa, posso, então, esclarecer o saber-fazer das causas ; a ilusão do saber pesquisar --- eu sei como fazer compreender , por meio de tal ou instrumento qualitativo e quantitativo , por isso, eu considero que o fazer-saber é o bom meio de descobrir o saber-fazer, mais ou menos como se a experiência se reduzisse à experimentação; a ilusão do saber-fazer --- na minha classe, eu sei como se faz, por isso, eu sou qualificado para o fazer- saber.

Outras concepções foram mencionadas pelos demais sujeitos pesquisados, acerca da formação pedagógica, destacamos entre elas (**muito importante, fundamental, extremamente necessária e importante**). É valido esclarecer que mesmo com essas expressões destacadas que enaltecem essa formação, o tom expresso na fala de alguns sujeitos demonstravam o termo importante, como tanto fazer ou não essa formação, porque acredita-se que as formações adquiridas em curso de mestrado ou doutorado são suficientes para o exercício da atividade docente, embora, não tenham formação inicial para o efetivo exercício da atividade docente.

Essa visão da formação pedagógica ser “um tanto faz” é algo presente na gênese desse tipo de formação, conforme, Machado (2011, p.696, grifo nosso):

A ideia de **curso especial** marcou a história da formação de professores para a EPT, no Brasil, iniciada com a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, em 1917. **Esta instituição foi criada com base no pressuposto de que a formação de professores para a educação profissional seria de espécie diferente.** As Leis Orgânicas de Ensino (década de 1940), tendo incorporado a índole corporativista do Estado Novo e em correlação com a criação do Sistema S, radicalizaram esse conceito: os cursos de formação docente para os ensinos industrial, comercial, agrícola e **normal deveriam ser “apropriados”**, ou a radice, sob a feição peculiar de cada um desses domínios da divisão técnica do trabalho.

As expressões especial e apropriados pela forma como foi colocado pela autora denota o tom pejorativo como essa formação era vista, assim como um dos nossos entrevistados que mostrou-se impaciente e irritado com a pergunta e respondeu que esse tipo de conhecimento não faria diferença, visto que os conteúdos do mestrado realizado pelo sujeito entrevistado dá o suporte necessário ao complemento da sua graduação que o possibilita ministrar aulas nas disciplinas dos cursos em que é exigido a disciplina específica da área em que atua.

Não queremos dizer que os conhecimentos adquiridos na pós-graduação *stricto sensu* não sirvam, para que estes profissionais desenvolvam o trabalho

docente, apenas queremos reforçar que a formação voltada para o ensino tem suas singularidades, como toda e qualquer formação, entretanto, consoante Pimenta (2005, p.30):

A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõe, um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores.

Considerando que o instrumento da pesquisa para coletar os dados foi composto por questões abertas, as respostas emitidas não nos surpreendeu, embora algumas nos assustaram pelo modo como foram colocadas, o que é natural num processo de pesquisa de concepções de um determinado tema, por isso enfatizamos que nesse processo de análise de dados consideramos a cientificidade dos fatos colocados.

Com base em tudo que foi mencionado pelos professores, em especial, sobre as avaliações da formação pedagógica para a prática docente dos professores graduados, em efetivo exercício, que atuam na EPTNM, juntamente com o que fora dito por quem atua diretamente com o processo de ensino e aprendizagem, perguntamos **em que o trabalho do setor pedagógico tem contribuído para a formação pedagógica dos professores, especialmente, aqueles graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente.**

Sobre esse questionamento, o que foi revelado nos ajuda no processo de reflexão sobre o direito a formação pedagógica ou sobre a necessidade de formação pedagógica, porque é isso que as entrevistas apontaram, conforme expressa a fala do **Participante P** reforçando o que já fora observado, sobre ser uma necessidade, assim como ao explicar que as contribuições do setor pedagógico com essa formação ocorrem:

Com os encontros pedagógicos abordando temas específicos do tipo: avaliação da aprendizagem, perfil dos alunos, entre outros. Então, sempre após esses encontros, temos o retorno dos professores que nos procuram para tirar dúvidas referente aos temas abordados, questão que se percebe que eles imaginavam que era de uma forma, mais talvez a falta de conhecimento desses temas o faziam agir em sua prática docente de modo diferente, além disso, durante os Conselhos de Classe aparecem questões da metodologia do professor, que revela a dificuldade em determinadas situações em sala de aula, a exemplo de como lidar com o comportamento

do aluno em sala, quando o docente está ministrando aulas eles não se comportam, não prestam atenção na aula, às vezes percebe-se que em certas questões apontadas em especial por alguns professores graduados, não licenciados a dificuldade de lidar com essas questões específicas de metodologia em sala de aula.

Os feedbacks dos professores sobre os temas propostos estão ligados diretamente ao processo de ensino e aprendizagem dos discentes e denotam que há uma necessidade de formação pedagógica em suas práticas docentes.

Quando indagamos os professores **se realizaram algum curso de formação pedagógica oferecido pelo Instituto Federal do Maranhão (IFMA) a partir do seu ingresso na instituição ou por iniciativa própria; e quais as mudanças presentes na sua prática docente resultantes do curso de formação pedagógica, caso tivessem realizado.**

O que foi expresso, principalmente pelos docentes, nos fizeram perceber qual a compreensão que cada um deles tem sobre que tipo de conhecimentos pedagógicos a formação investigada pode lhes proporcionar, sobretudo, aqueles mais vinculados à aprendizagem dos discentes.

Notamos que ao fazerem referência as mudanças que a formação poderia fazer para a sua prática docente em sala de aula, é comum entre algumas falas dos docentes, a percepção de que estes conhecimentos por meio da formação, seja ele de didática, da psicologia, da sociologia, da filosofia e da própria história da educação são fundamentais para a concretização da aprendizagem.

Embora, alguns tenham dito que esses conhecimentos não sejam tão necessários para contribuir com a sua atuação docente, percebemos que há uma contradição nessa afirmação, talvez despercebida por quem faça a afirmação, pois, quando eles falam que os desafios que enfrentam em sala de aula está associada a falta de algum conhecimento que não tiveram na formação inicial, não conseguem perceber que esse conhecimento poderia ser adquirido por meio de uma formação pedagógica.

Talvez, desconheçam que os conhecimentos pedagógicos que podem ser adquiridos em um curso de formação pedagógica, possam ajudá-los com os desafios relativos a comportamentos dos discentes em sala de aula, a dificuldade de lidar com as diversas realidades encontradas em sala de aula (níveis de aprendizagem diferentes, questão financeira e outros), o que por muitas vezes reflete na dificuldade de aprendizagem dos discentes.

Por isso, é preciso, contudo, reconhecer que o não saber lidar com esses desafios faz parte de todo processo de quem compreende que a formação deve ser permanente. Portanto, entender que a formação que possui é suficiente para o exercício da docência num contexto educacional, em que a realidade é muito dinâmica é segundo, Pimenta (2005) ter: “as ilusões do saber”, logo, a formação pedagógica deve ser compreendida como uma oportunidade de acrescentar à sua formação inicial conhecimentos que os auxiliem a lidar com os desafios do cotidiano da sala de aula.

Quando questionamos sobre **as mudanças que poderiam ser provocadas pelo curso de formação pedagógica**, tivemos respostas de alguns entrevistados que não acreditam que realizar um curso desse tipo traria alguma mudança para a prática do docente, fica subentendido que o conhecimento específico oriundo da sua formação acadêmica é suficiente. Podemos chegar a essa conclusão por meio do que foi expresso pelos professores 2 e 8 respectivamente:

Não consigo opinar sobre a pergunta, pois nunca fiz nenhum curso desse tipo. (PROFESSOR 2);

O **Professor 8**, também não percebe que a realização do curso possa provocar muitas mudanças, como ele mesmo afirma:

Olha eu quero está enganado, mas eu acho que o dia que eu fizer essa capacitação eu vou me surpreender, porque eu confio muito no que eu tenho feito sabe. O retorno que eu tenho, não estou menosprezando a capacitação, mais assim como eu sou uma pessoa de muita leitura, eu não tenho a capacitação formal mais eu posso até ter caído em uma sala de aula de uma forma acidental, ah um dia eu resolvo fazer esse concurso e esse concurso dá certo, mas porque deu certo poderia ter dado errado se eu não tivesse habilidades né , eu não permaneci nesse lugar sem ter feito meu esforço pessoal né , assim de estudar de vê as coisas, então eu acho que vou me surpreender é claro que sempre acrescenta, mas eu acho que não sou um leigo.

Embora, a crença de que a busca por conhecimentos por meio da leitura de livros é uma forma de aprendizagem válida, porém cremos que essa prática não substitui um ensino sistematizado, com objetivos definidos, como acontece quando se planeja um curso de formação, pois, para Ghedin (2002, p.140):

O conhecimento, como resultado de uma reflexão sistemática, rigorosa e de conjunto de nossa própria prática, de sua construção, atinge-nos, diretamente, no mais íntimo de nosso ser. Por ele nos envolvemos, distanciamos-nos da realidade justamente para poder compreendê-la na sua significação mais profunda, pois ela nos toca em todos os níveis. O real, quando objeto sistemático de estudo, atinge-nos a intimidade e questiona radicalmente os preconceitos oriundos de um fazer-ser não refletido. Todos

os sentimentos e emoções envolvem-se no processo de construção do conhecimento, que não se encerra senão no fim da vida, do mesmo modo que implica uma vontade íntima de entender-se nas coisas que se vai procurando compreender.

Pudemos observar pelas entrevistas, como um todo, que os sujeitos quando foram apresentados ao objetivo geral de pesquisa, sobre a exigência da formação pedagógica para os professores graduados, não licenciados em efetivo exercício na profissão docente, não demonstraram estranhamento ou nenhuma reação que denotasse uma preocupação com o termo **exigência da formação**.

Nem mesmo um questionamento do porquê da exigência de formação para que estes pudessem atuar como docentes na EPTNM. Alguns professores disseram que sabiam que deveriam ter essa formação desde o ingresso no instituto, mas que aguardaram a instituição oferecer ou mesmo uma oportunidade de fazê-la por via própria.

Em relação a pergunta relativa a realização de algum tipo de curso de formação, apenas três professores, dos nove entrevistados, disseram que fizeram um curso de formação pedagógica ofertado pelo IFMA, mas que não terminaram esse curso, por motivos diversos, entre eles, por acreditarem que o mestrado se igualaria a formação pedagógica nas formas determinadas pela Resolução, os demais apresentaram respostas variáveis para ambas as perguntas, mas gostaríamos de destacar algumas falas que fora mencionado por alguns sujeitos.

Com base naquilo que foi exposto pelos nossos entrevistados dos quais citamos registros **relativos à realização de curso ofertados pelo IFMA**, cujo docentes expressaram assim:

Eu iniciei um curso de especialização em formação pedagógica para a docência na Educação Profissional e Tecnológica ofertado pelo IFMA, porém não finalizei, já estava me preparando para o mestrado (PROFESSOR 3);

O IFMA ofereceu em um certo momento, uma formação EAD, uma pós – graduação em formação pedagógica, para não licenciados, exatamente a ferramenta que seria necessária para nossa adequação na legislação, mas por conta de compromissos profissionais e também pensando num afastamento para o mestrado, no qual eu acabei realizando acabou-se impossível realizar esse curso que foi oferecido pela instituição, mais caso eles ofereçam novamente eu tenho interesse em realizar. (PROFESSOR 5).

Esses dois professores, ao longo da entrevista, em especial nas duas primeiras perguntas, seguiram o roteiro de entrevistas e pediram para olhar a Resolução mencionada, percebemos que ambos refletiam sobre as orientações postas no artigo

referente a formação docente, em especial, sobre o aspecto do prazo estabelecido pela Resolução de se ter essa formação nos modos estabelecidos, tal como expresso no art. 40 (BRASIL, 2012, p.12) conforme, parágrafo

& 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas:

I- excepcionalmente, na forma de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente; projeto de intervenção relativo à prática docente;

II- excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC;

& 3º O prazo para o cumprimento da excepcionalidade prevista nos incisos I e II do & 2º deste artigo para a formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício da profissão, encerrar-se-á no ano de 2020 (grifo nosso).

Eles demonstraram preocupação em não ter a formação pedagógica, considerando o incisos I e II, pois a forma de segunda licenciatura que seria a terceira opção, cujo o tempo de realização seria maior, além disso, eles também relataram que de fato, o IFMA promoveu essa formação, mas da forma como foi ofertada não foi interessante, o que comprovamos na fala do **Professor 4**, na qual explica que tentou fazer o curso que foi oferecido, porém o modo como ele se deu resultou na desistência do curso, pelos motivos expressos :

*Pois é, eu tentei essa formação, no ano de 2016 por ai, era uma formação pedagógica a distância, era um curso de **Pós-Graduação Lato Sensu em Formação Pedagógica para Docência na Educação Profissional Tecnológica**, ou seja de certa forma tinha essa parte do caráter educacional e o público também eram essas pessoas que não tinham essa licenciatura, mais era uma especialização. Eu comecei a fazer só que eu tive alguns entraves, porque, quando falava no que diz respeito a questão de avaliação das atividades obrigatórias do AVA, eu mesmo tinha dificuldade de fazer, porque elas exigiam muito, em termo de pesquisa, de eu sentar com o colega que já atua desde os anos 90 na rede e ai eu tinha que entrevistá-lo para saber como é que era o antes e verificar como que está o hoje, então eu tinha os entraves de chegar nessa pessoa e isso acabou me desmotivando, além do mais um outro fator que me desestimulou total e eu não consegui concluir esse curso foi porque eu não sentia pela parte da instituição o acompanhamento mais direto do tutor, então ficava assim, muito solto, muito frouxo, a gente não tinha encontros com tanta frequência, essa parte do relacionamento ficava muito a desejar, então tinha esses dois problemas: atividades péssimas, ao meu ver não me favoreciam, com mil atividades e ainda ter que ficar pesquisando, para mim era muito ruim e também essa falta de acompanhamento mais direto. (PROFESSOR 4, grifo nosso).*

Constatamos pelas falas dos **docentes 3, 4 e 5** que o IFMA já fez a oferta da formação pedagógica em momentos diversos, o que demonstra que a instituição teve uma preocupação em atender as determinações previstas na Resolução de nº06/2012.

Entretanto, não podemos deixar de apontar dois fatos observados: o primeiro se refere a saber o porquê de muitos docentes não realizarem o curso, visto que foi ofertado e a segunda é saber o porquê os que fizeram não o concluíram. Para esta segunda pergunta, obtivemos a resposta dos próprios professores que realizaram o curso, conforme já mencionado pelo **Professor 4**, muitos foram os entraves que dificultaram a conclusão do curso, desde o tempo destinado a realização das atividades quanto a própria forma de avaliação do curso.

No que se refere a questão da avaliação da aprendizagem adotada pelo programa, acreditamos que esta não seria fator limitante, se pensado do ponto de vista de uma avaliação que concebe a aprendizagem como um processo de oportunidade para a reflexão da sua própria prática docente, pois para Kenski (2004, p.145):

No caso específico de cursos de formação de professores e em todos os cursos de atualização de docentes-avaliadores de tantos outros alunos-,os objetivos vão além do conhecimento teórico sobre o assunto. Torna-se da maior importância que se multipliquem as ocasiões de os alunos se situarem de diferentes maneiras como avaliadores de si mesmos e dos outros. Nesses cursos o exercício da auto-avaliação deve ser uma prática comum a todas as disciplinas. É na reflexão intensiva sobre sua própria prática e seu desempenho e no estímulo para a explicitação e o conforto de suas avaliações com as dos demais alunos e professores (conhecendo, inclusive, os critérios de julgamento utilizados por todos), que o aluno-professor e/ou o futuro professor vão se apropriando da complexidade do julgamento avaliativo.

Voltamo-nos ainda para análise do primeiro fato, o qual tivemos dúvidas e apenas conclusões abstratas, sobre o porquê dos sujeitos pesquisados, a maioria ainda, nunca ter feito nenhum tipo de curso ofertado pelo IFMA e sobre o desconhecimento desde o ingresso na instituição que ela o tenha ofertado.

Esses dados, portanto, apresentam-se de forma contraditória, se considerarmos o que foi dito pelos **Professores 3, 4 e 5** que realizaram o curso pela instituição. Para melhor esclarecer a afirmação da contradição poderíamos comparar por exemplo a questão do tempo de exercício de cada sujeito.

Ao fazermos isso, obtivemos como resposta, verificado no **quadro 2**, as seguintes constatações: dos professores que realizaram o curso de formação

pedagógica, de fato eles possuem maior tempo de serviço, o que seria uma hipótese que justifique a realização do curso, visto já estarem a mais tempo na instituição e por isso, eles tiveram oportunidade de fazê-lo. Todavia, há entre os professores pesquisados, os que estão na lista com maior tempo de serviço e que não fizeram o curso, informaram que esperaram a instituição oferecer e isso não ocorreu, segundo o **Professor 8**:

Quando eu entrei no IFMA, eu fui informado que durante o nosso exercício, o próprio IFMA proporcionaria essa capacitação. Essa foi a informação que eu tive e fiquei esperando ao longo desses anos todos. Passaram quase 10 anos e essa capacitação não aconteceu, mas eu acho que é uma coisa necessária. Mas, me ocupei com outras coisas cheguei a pensar em fazer por conta própria, mas o tempo foi passando fui fazer mestrado e agora possivelmente eu saio pro meu doutorado e aí não fiz essa capacitação específica. Mas no mestrado vimos um pouco, só uma disciplina, que não diria que foi uma capacitação, mas já ajudou muito. O curso de graduação em psicologia também me ajuda bastante a identificar muitas questões relativas as dificuldades de aprendizagem.

Essa fala, nos deixou dúvidas nas respostas apresentadas, pelos professores que realizaram o curso e que tem o mesmo tempo de exercício que o **Professor 8**, então, nos perguntamos se houve desatenção do professor quando aos cursos ofertados ou se no momento da oferta do curso, ele estaria afastado para curso de mestrado.

O fato é que a instituição já ofereceu essa formação e existem autores que explicam que há algumas hipóteses que podem justificar a não realização de cursos de formação para o docente da EPT. Uma das justificativas está no *lócus*, em que os cursos que formam professores são realizados. Pois, para De Carvalho e Souza (2014, p.886):

Embora no currículo da licenciatura em Pedagogia, nas faculdades de educação, localizam-se as disciplinas científicas responsáveis pelos conhecimentos pedagógicos da formação docente- o que equivale dizer, ser a faculdade de educação lócus complementar da formação docente em diversos campos científicos- conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, está ausente de sua concepção e base curricular a educação profissional e tecnológica. O foco de atuação do curso de Pedagogia ser na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental parece explicar, de algum modo, as impressões que os professores de EPT têm quando procuram espontaneamente esse curso, para complementarem sua formação pedagógica.

No que diz respeito às hipóteses levantadas aqui, cabe ainda verificar como se dá a divulgação nos *campi*, os critérios de seleção para ingresso nesses cursos pelos departamentos responsáveis pela sua realização, pois percebemos contradições nos

relatos de alguns sujeitos. E, em atenção à escolha metodológica escolhida que requer análise nas contradições atinentes ao objeto de pesquisa, por isso, para que a totalidade da nossa problemática seja toda revelada, expressamos ainda o que diz o **Professor 7** sobre as orientações da Resolução nº6/2012:

Eu já até sabia dessa legislação teve alguns encontros aqui no Campus e foi falado a respeito, que tem um prazo na verdade que você que é bacharel para se igualar dentro dessa legislação, com algum curso de formação pedagógica: que pode ser uma especialização de outra área ou qualquer outro tipo de forma que você possa se encaixar nesse perfil. Seria interessante sim, porque eu aprendi a ser realmente professora, quando eu comecei a estudar com educação do ensino médio, sendo EBTT.

Com a fala desse professor confirmarmos que dos sujeitos entrevistados, no caso específico dos docentes, que não sabiam das orientações da Resolução ou sabiam e aguardaram da instituição a oferta do curso, assim, entre o que fora dito pelos docentes sobre a Resolução e o que foi dito pelo **Participante V**, conforme abaixo fomos impelidos a confrontar as informações, pois este último sujeito traz informações que merecem ser validadas:

Na verdade, os editais de concursos do IFMA, normalmente saem com cláusulas informando que aquele professor não licenciado deve ser ofertado uma oportunidade de capacitação para que ele obtenha essa capacitação pedagógica. Algumas experiências foram feitas no Instituto através da Educação a distância, mas foi detectado na época, pelos organizadores da formação, um elevado grau de evasão, muitos professores desistiram da capacitação, posteriormente a isso, nós não temos presenciado que houvesse mais uma capacitação voltado ai nesse sentido, mais eu acho que é fundamental a oferta dessa capacitação, porque a formação pedagógica, ela propicia com que o professor aumente a sua capacidade de trabalho de relações com o aluno, de compreender melhor a demanda do aluno que somente com a formação de bacharel, às vezes, ele não tem essa experiência de conhecimentos adquiridos na licenciatura e por isso, tem mais dificuldade de lidar com situações específicas que precisam de uma compreensão mais ampla desse aluno em sala de aula, o professor normalmente foca nos conteúdos, mais nessa parte de relação deixa um pouco a desejar e de certa forma isso fica meio perceptível aqui no âmbito da escola. (grifo nosso).

Em De Carvalho e Souza (2014, p.892), encontramos o que o **Participante V** quis dizer, quando afirma que a formação pedagógica amplia a capacidade de trabalho de relações do aluno com o professor, visto que:

O docente que possui formação técnico-pedagógica inicial, adquirida na graduação, pode compreender o processo de ensino e de aprendizagem de maneira complexa e abrangente, visualizando este processo por meio de conhecimentos técnico-pedagógicos e metodologias próprias que o auxiliam na construção e no planejamento das atividades práticas a serem desenvolvidas diariamente na sala de aula.

Considerando ainda o exposto pelo **Participante V** sobre a previsão nos editais de concursos, tivemos que examinar tal afirmação, a fim de verificar se de fato ela se efetiva, para tanto recorreremos a alguns editais que incluem de preferência os anos de ingressos dos professores entrevistados, que são os editais os anos de: **2010, 2014, 2016 e 2018** encontramos os seguintes registros, dos quais podemos fazer conexões com o objeto pesquisado nos itens sublinhados abaixo respectivamente:

8.32. A convocação dos candidatos para provimento dos cargos obedecerá dentro de sua aprovação no Concurso público à ordem de classificação e será feita nos termos da Constituição Federal, da Lei 8.112/90, do Decreto Nº 4.175/02. Para tanto, o candidato deverá possuir habilitação específica, obtida em Licenciatura plena ou habilitação legal equivalente à Licenciatura, para o exercício do cargo a que se submeteu ao Concurso Público, de acordo com que dispõe o Inciso I, parágrafo 2º, Art. 113, Lei 11.784/08, de 22/09/2008, assim como apresentar o registro no órgão competente da classe a que pertence, se for o caso, e estar em gozo dos seus direitos políticos atualizados na forma do Art. 37, Inciso XVI, da Constituição Federal.

8.33. Os candidatos de área essencialmente técnica, eventualmente aprovados no Concurso Público regido por este Edital, que por ocasião de sua posse não dispuserem de capacitação específica para o exercício do Magistério deverão, obrigatoriamente, submeter-se à capacitação em serviço, oferecida pelo IFMA, até 06 (seis) meses após a data da posse. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO 2010, grifo nosso).

13.1.13. Possuir a escolaridade e a formação no nível e modalidade exigidos para o cargo em consonância com a Lei nº 12.772/2012 e habilitação e titulação constantes deste Edital;

15.13. Em observância à legislação, os professores cumprirão jornada de trabalho de 40 horas, em Regime de Dedicção Exclusiva ou de 20 horas, de acordo com o previsto neste Edital, às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, respeitada a legislação vigente para a Carreira do professor EBTT e em observância à Regulamentação da Atividade Docente do IFMA. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2014, grifo nosso).

13.1.13. Possuir a escolaridade e a formação no nível e modalidade exigidos para o cargo em consonância com a Lei nº 12.772/2012 e habilitação e titulação constantes deste Edital.

15.14. Em observância à legislação, os professores cumprirão jornada de trabalho de 40 horas, em Regime de Dedicção Exclusiva de acordo com o previsto neste Edital, às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, respeitada a legislação vigente para a Carreira do professor EBTT e em observância à Regulamentação da Atividade Docente do IFMA. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2016).

m) possuir a escolaridade e a formação no nível e modalidade exigidos para o cargo em consonância com a Lei nº 12.772/2012 e habilitação e titulação constantes deste Edital;

17.7. Considerando a legislação específica para atuação na docência de ensino superior quanto a exigência de formação mínima em nível de pós-graduação lato sensu, o IFMA exigirá dos candidatos admitidos portadores apenas de graduação, que no prazo de até 24 (vinte e quatro) meses,

apresentem o certificado de conclusão de curso de pós-graduação lato sensu ou stricto sensu.

17.7.1. **O IFMA poderá oferecer aos docentes admitidos portadores apenas de graduação, cursos de pós-graduação lato sensu.** ((INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2018, grifo nosso).

Pela avaliação dos editais, notamos apenas nos editais de 2010 e 2018 a possibilidade da oferta pelo IFMA da provável formação pedagógica, para os professores que não possuem a capacitação específica para o exercício do magistério.

Com isso, concluímos que o que foi mencionado pelo **Participante V** sobre as possibilidades dos editais mencionarem que os professores graduados, não licenciados, em efetivo na profissão docente, após ingresso na instituição teriam a oportunidade de realizar essa capacitação, ainda que não esteja expresso em todos os editais, conforme apresentamos.

Acreditamos que há um esforço da instituição com a formação dos professores que ingressam na instituição, já que em outros documentos analisados conseguimos verificar a existência dessa preocupação com a formação do servidor de modo geral.

A princípio achávamos que a proporção que as perguntas fossem realizadas aos entrevistados, as indagações viriam sobre o porquê da formação pedagógica para esse grupo de professores deveria ser uma exigência e o porquê insistir na importância dela para a prática docente.

Mas, os questionamentos não surgiram, apenas um professor solicitou para ver a Resolução de nº6 para fazer uma leitura rápida no artigo específico que versa sobre a formação pedagógica e disse:

a formação é uma exigência e o prazo é até esse ano para nós bacharéis termos essa formação, na forma como está aqui na Resolução [...] é agora estou lembrando, que o IFMA já ofereceu mesmo uma formação dessa à distância eu cheguei a fazer, porém não terminei [...] (PROFESSOR 3).

Também não podemos deixar de evidenciar a visão do **Participante P** sobre a mesma pergunta realizada aos professores, relativa **as mudanças observadas na prática docente que resultaram do curso de formação pedagógica ou de formação continuada que os professores tenham realizado.**

Embora a maioria não tenha realizado nenhum curso de formação pedagógica, na forma que a Resolução determina, e os que iniciaram algum curso de formação, mas não o concluíram, é importante que se diga, que o *Campus* Barreirinhas por meio

de suas atividades pedagógicas tem desenvolvido ações que caminham na direção de uma formação, ainda que, não seja nos moldes exigidos pela Resolução, mas tem trabalhado nesse sentido e os resultados dessas ações demonstram, conforme destaca o **Participante P**:

Que pós os encontros pedagógicos tem professores que refletem sobre sua prática em questões específicas trazidas pelos encontros, que o próprio professor não se dava conta de como ele estava trabalhando, pois, o professor apresenta a dificuldade em certas questões eminentemente de caráter pedagógico.

Ainda que haja o reconhecimento da importância da formação pedagógica, para a atuação docente e que alguns não a reconheçam como algo tão necessário e que possa proporcionar alguma mudança para prática pedagógica do docente que atue na EPTNM, entendemos que deve haver ações mais concretas a serem implementadas pela instituição, no sentido de melhor acompanhar e controlar as formações realizadas pelo próprio instituto que os docentes realizam ou deveriam realizar.

4.4 O que dizem os documentos do IFMA sobre a formação pedagógica

A identificação da formação pedagógica nos documentos institucionais que norteiam as ações relativas as políticas de qualificação dos servidores do IFMA, em especial a dos docentes, foram localizados no PDI (2014-2018), PDI (2019-2023), Projeto Pedagógico Institucional (PPI). Esses documentos indicam as estratégias, concepções e metas, para que a instituição promova ações de qualificação para os seus servidores, entre elas a formação pedagógica.

No PDI (2014-2018), identificamos ações de planejamento que priorizam a qualidade dos serviços prestados pela instituição, nesse sentido, o IFMA (2014) baseia-se na Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal para a Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional instituída pelo Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, e por este o IFMA compreende que:

A qualidade da atuação do Instituto Federal do Maranhão perpassa pelo processo de qualificação do seu pessoal, o qual assume sua posição na categoria de investimento institucional. Nesse sentido, os rumos da Política de Qualificação dos Servidores técnico administrativos e docentes do IFMA devem embasar-se na concepção de formação continuada, considerada, neste contexto, como um processo planejado, sistemático e de educação contínua, que tem como propósito a busca permanente do aperfeiçoamento

das condições profissionais, humanas e institucionais. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2014, p.153-154).

Por essa Política de Qualificação, acreditamos que a formação pedagógica, permeia entre as preocupações que o IFMA tem com a formação continuada, na qual poderá a vir a se encaixar, se não for pensada apenas como curso de curta duração, que pela exigência da lei os cursos de formação pedagógica devem ser em via de especialização ou em forma de segunda licenciatura, nesse sentido podemos entender que as propostas de formação continuada do IFMA para a categoria de professores aqui pesquisados se encaixaria.

Assim, comungamos com o exposto no PDI 2014-2018, ao denotar que:

Na perspectiva de melhorar a prestação dos serviços públicos, a Política de Qualificação do IFMA entende que a formação permanente dos servidores técnicos administrativos e docentes é ponto estratégico e cabe à Administração Pública incentivar o mesmo a qualificar-se para o desempenho de suas funções, contribuindo para o desenvolvimento de suas competências individuais e institucionais. Desse modo, a administração possibilita a valorização do servidor, amplia suas competências e conhecimentos, melhora o seu desempenho e contribui para o desenvolvimento institucional. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2014, p.154).

Concordamos que investir na formação permanente é ponto estratégico para o melhor desenvolvimento do trabalho dos servidores, no caso dos professores, isso será refletido positivamente, na aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, acreditamos que é importante que haja de fato a previsão nos editais dos concursos realizados pela instituição de que necessário que docentes, não licenciados realizem a capacitação que os habilitem ao exercício do magistério, pois, desta forma, os próprios professores compreenderiam essa formação como uma necessidade e não apenas como algo que pode ser importante para sua atuação docente.

Mas, se existe uma intencionalidade por parte da instituição, indicada nos PDIs (2014-2018) e (2019-2023), documentos esses considerados os mais amplo da instituição, por contemplar as metas, estratégias e projetos que orientam todas as atividades institucionais, entre elas, as de caráter pedagógico de todos os *campi*. Se existe nestes documentos um indicativo de projeto, programa, para que a formação pedagógica seja oferecida para o grupo de professores pesquisados, já é uma representação de que o IFMA reflete sobre a importância dessa formação para a

atuação desses docentes. O que talvez nos cabe questionar pelas falas dos pesquisados é como essa formação pedagógica tem ocorrido.

Ainda assim, durante esses anos todos, desde a vigência da Resolução de nº 06/2012 percebemos por meio dos documentos analisados que houve uma preocupação da instituição em perceber quais as melhores estratégias para que esta formação se efetivasse e cumprisse o seu papel da melhor forma. Notamos respectivamente, em ambos os PDIs, no item que se refere ao Requisito de Titulação, critérios de seleção e contratação dos docentes, que a intuição reconhece que os professores que não possuem licenciatura devem tê-lo em um determinado prazo, sendo assim:

O ingresso na carreira de EBTT ocorre por concurso público de provas e títulos, sempre no nível I da classe D I. No concurso público será exigido preferencialmente o diploma de graduação em licenciatura. **Para as áreas que não possuam licenciatura, poder-se-á admitir o servidor, estabelecendo-se no edital do concurso prazo para que o mesmo realize estudos correspondentes, obtendo graduação em licenciatura que o habilite à(s) disciplina(s) para a(s) qual (is) foi concursado.** (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2014, p.159, grifo nosso).

No PDI 2019-2023, encontramos a mesma indicação sobre o item: Requisito de Titulação, critérios de seleção e contratação dos docentes, em que revelamos no PDI 2014-2018.

Com base nesses dois documentos, cuja a vigência de cada um deles é de quatro anos, o requisito de ingresso na carreira docente não teve alteração nos dois PDIs analisados. Conforme análises anteriores, referente aos últimos anos, em que o IFMA realizou concurso público para a carreira do magistério observando-se inclusive os editais publicados desde a vigência da Resolução de nº06/2012, que as informações atinentes a exigência do requisito para o exercício do magistério no caso da licenciatura ser uma obrigatoriedade está prevista nos editais, mesmo que, não tenhamos observado essa ressalva em todos os editais analisados.

Contudo, acreditamos que o fato de ser ter a orientação/indicação previstas nos dois últimos PDIs é fundamental, porque abre espaço, para que cada *campi* individualmente possa planejar a sua ação de formação pedagógica para os professores, que ainda não possuem essa formação.

Para o **Participante V**, ao tratar sobre: **a efetivação do curso de formação pedagógica pela instituição** ele demonstra uma visão geral sobre a oferta do curso

de formação para os professores graduados, não licenciados, pelo IFMA, e explica que:

Nós já temos experiência de Caxias, Caxias com parceria com Santa Inês, e agora com Buruticupu ele está ofertando já graduação em formação pedagógica, inclusive um curso muito bem avaliado está com nota 5. Então, eu penso que essas experiências podem ser replicadas para outros campi e assim oportunizar com que os próprios profissionais da casa tenha acesso a esse tipo de formação. E outra possibilidade é a continuidade de oferta de curso de formação pedagógica, nessa modalidade ou a distância ou semi presencial, porque, o professor não precisa se afastar de sala aula e ao mesmo tempo está se capacitando, agora também tem que ter uma determinação do professor de se inserir ao programa e concluir o programa, então tem que ter termo de compromisso, ele tem que saber que ele tem obrigação de concluir, porque as vezes ele já está inserido passou no concurso público já está dentro da estabilidade de emprego, ele acha que isso é um trabalho a mais é um esforço a mais que ele tem que fazer desnecessariamente, então tem que passar por um processo de convencimento desse professor de que, a formação não deve ser realizada, somente, porque é uma exigência legal e sim uma formação para melhoria do trabalho dele.

Pelo que foi evidenciado pelo **Participante V**, a possibilidade de que o curso de formação pedagógica se concretize no próprio *campus* não é uma realidade distante, porém fica evidente que a oferta desse curso está condicionada ao compromisso do professor em realizá-lo até o final, visto algumas considerações pontuadas em relação haver compromisso mutuo de quem promove o curso e de quem precisa fazer a formação, porque sabemos também, conforme nos alerta Machado (2011, p.694) sobre:

O desafio da formação de professores para a EPT manifesta-se de vários modos, principalmente quando se pensa nas novas necessidades e demandas político-pedagógicas dirigidas a eles: mais diálogos com o mundo do trabalho e a educação geral; práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais; enlaces fortes e fecundos entre tecnologia, ciência e cultura; processos de contextualização abrangentes; compreensão radical do que representa tomar o trabalho como princípio educativo; perspectiva de emancipação do educando, porquanto sujeito de direitos e da palavra. Na maneira de compreender a proposta de ensino médio integrado, por exemplo, muitos professores se valem, erroneamente, da concepção da antiga Lei n. 5.492/71 de composição curricular por justaposição da parte propedêutica do ensino médio com alguma habilitação profissional.

Portanto, por mais que a instituição reconheça a relevância da formação pedagógica para esse grupo de professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente, sabemos dos desafios para que a concretização de um curso de formação pedagógica nos modos indicados pela Resolução nº6/2012 acontece. Vários são os fatores, entre eles, a própria disponibilidade dos professores

em quererem fazer o curso, e também não se pode deixar de considerar nesses tempos atuais a questão financeira, pois, quando perguntado sobre as possibilidades do próprio *campus* oferecer o curso de formação para os professores, já que existe uma demanda, o **Participante V** nos respondeu que:

Hoje nós temos poucos profissionais em termo de corpo docente que poderia colaborar com a oferta de um curso com essa musculatura para esses servidores, mas a gente pode contar com profissionais convidados, podemos propor isso com uma especialização para dá essa formação pedagógica para dá um título de especialista para o professor que cursar, acho que poderia ser dessa forma. Eu penso que um aperfeiçoamento seria insuficiente para atender toda formação pedagógica, então a gente poderia pensar numa especialização dessa natureza utilizando os professores do campus da área da filosofia, da área da educação, da sociologia e naquelas pontes que nós não tivéssemos profissionais trabalhar com professor convidado, qual é o fator limitante dessa ação no contexto atual: é o financiamento, porque ,o nosso orçamento, além de estar congelado, não estamos recebendo nem a atualização inflacionaria desde 2018, nós estamos trabalhando com recurso quase 50% contingenciado , então estamos sem recurso para pagar uma diária para um professor convidado, isso gera uma dificuldade do ponto de vista estrutural considerando o financiamento.

Concordamos que o recurso financeiro é um fator limitante para a realização da formação pedagógica pelo próprio *campus*, porém acreditamos que assim como o *Campus Caxias* mostrou que é possível realizar o curso em parceria com outros *campi*, o mesmo poderia acontecer com o *Campus Barreirinhas*, que segundo a pesquisa está evidenciado que a maioria dos professores não tem formação pedagógica, nesse sentido, comungamos com Barros (2016, p.65) quando defende que:

Na falta de políticas, em nível nacional, voltadas para a formação dos professores bacharéis e demais professores não licenciados a instituição deve se comprometer com a qualificação formativa dos seus professores, considerando que é parte de sua responsabilidade institucional cumprir os preceitos da lei e, para além disso, avançar em seu projeto de instituição formadora, principalmente no âmbito da educação básica.

Assim, como podemos observar **no quadro 2**, que os docentes pesquisados possuem formação em várias áreas, o que induz a crer que talvez a docência não fosse a profissão escolhida por estes, por isso, a formação pedagógica é mais do que importante, ela se faz necessária. Falar em formação de professores, como explica Veiga (2008), é preciso atentar para algumas questões que fundamentam a existência da formação, entre eles, citamos os principais que corroboram para aquilo que acreditamos que faz da formação um instrumento que colabora com a prática do docente, portanto, a formação para Veiga (2009, p.27):

- a) trata-se de uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica, para a experiência, como componente constituído de formação. Ao valorizar a prática como componente formador, em nenhum momento assume-se a visão dicotômica da relação teoria e prática. A prática profissional da docência exige uma fundamentação teórica explícita. A teoria também é ação e a prática não é receptáculo da teoria. Esta não é um conjunto de regras. É formulada e trabalhada com base no conhecimento da realidade concreta. A prática é o ponto de partida e de chegada do processo de formação;
- b) É contextualização histórica e socialmente e, sem dúvida constitui um ato político. O processo de formação deve ser compatível com o contexto social, político e econômico, comprometido – técnica e politicamente – com a construção de perspectivas emergentes e emancipatórios que se alinhem com a inclusão social; [...]
- e) Significa - como processo - uma articulação entre formação pessoal e profissional. É uma forma de encontro e confronto de experiências vivenciadas. O posicionamento de Fávero é muito esclarecedor a esse respeito, ao afirmar que “ [...] aceitar a formação profissional como um fracasso significa aceitar também que não há uma formação ‘fora’ de qualquer relação com os outros, mas ‘dentro’ da relação com a realidade concreta. Mesmo a autoformação pelo estudo e reflexão individual não deixa de ser uma forma de confronto de experiências vivenciadas por outros [...].

Esses enunciados evidenciam exatamente o tipo de formação de professores que defendemos para os profissionais que ingressam na instituição por meio de concurso público e passam a exercer a atividade docente, sem formação específica voltada para o ensino.

Nesse sentido, não podemos falar de formação de professores, sem mencionar a relação desta com o ensino ou com a aprendizagem que dela derivará. Por isso, conhecer qual é a concepção de ensino e aprendizagem estabelecida pelo IFMA nos permite saber qual é o tipo de formação que essa instituição defende para o seu corpo docente.

Portanto, nos cabe revelar, em observância ao PPI em que se baseia essa relação e como ela deve se desenvolver-, para tanto observemos o que foi determinado por esse documento orientador (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2016, p.15):

Entre os eleitos como princípios ou categorias teóricos metodológicos do Ensino que se coadunam com a perspectiva educacional defendida no IFMA estão a interdisciplinaridade, contextualização, dialogicidade, problematização, trabalho e pesquisas como princípios educativos, extensão como forma de diálogo com a sociedade, internacionalização, emancipação e práxis. Considerando que todos estes se inter-relacionam optamos por nos referirmos aos mesmos de forma articuladas e não estanques por itens.

Para que tais princípios ou categorias sejam concretizados é preciso:

Uma prática pedagógica, que exige uma íntima relação entre Ensino, Pesquisa e Extensão; entre teoria e prática; entre ciência e tecnologia, impõe ao Ensino o desafio de romper com o isolamento entre as disciplinas provocando repercussão na significação dos conhecimentos e na leitura de mundo feita por discentes e professores. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2016, p.14)

Assim, explicitada a concepção de prática pedagógica defendida pelo IFMA, percebemos que ela comunga com os autores defendidos nesta pesquisa que acreditam que uma formação de professores deve buscar articular teoria e prática.

Em razão da nossa problemática de pesquisa que acreditamos não pertencer somente a essa realidade pesquisada, por considerarmos que o quantitativo identificado de professores, sem a formação pedagógica, não existe apenas no Campus Barreirinhas, mas nos 29 *campi* que compreende o IFMA.

Portanto, nos perguntamos quais são as ações efetivas e implementadas pelo IFMA, para que a formação pedagógica aconteça, considerando nesse momento o prazo estabelecido na Resolução para cumprimento do parágrafo 3º do Art.40 que prevê o prazo para que as excepcionalidades previstas nos incisos I e II da Resolução mencionada seja cumprido que é ter uma formação via pós-graduação *lato sensu*, de caráter pedagógico; com reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC.

Deste modo, apresentamos estas considerações, visto que essas excepcionalidades só poderão acontecer até o ano de 2020, passando este prazo, a alternativa determinada pela Resolução no Art.40, parágrafo 2º é: “III- na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original ao exercício, a qual o habilitará ao exercício docente.” (BRASIL, 2012, p.12). Por isso, buscamos saber conhecer as ações institucionais de formação pedagógica adotadas pelo IFMA.

4.5 Ações institucionais do IFMA de formação pedagógica na percepção dos pesquisados

Neste momento refletiremos sobre as ações institucionais, por acreditarmos que a instituição deve ter um compromisso, não somente legal de viabilizar a formação pedagógica para seus professores, mas também por acreditarmos que se a criação

dos IFETs foi criada tendo como um dos objetivos o de contribuir com a formação de professores para a educação, este objetivo deve começar a ser concretizado internamente, com a promoção de formação para os professores que ingressam na instituição sem licenciatura.

Por isso, não podemos deixar de explicitar as ações que foram realizadas e que estão em desenvolvimento pelo IFMA. Entretanto, ressaltados que as ações aqui elencadas são as dos documentos institucionais, que foi o caminho encontrado para explicitar tais ações, visto a inviabilidade de realização de entrevistas com as pró-reitorias ligadas a essas ações.

As análises documentais incluíram a Proposta Curricular de formação pedagógica para professores, do *Campus Caxias*, os editais de seleção de candidatos para realização de curso de formação pedagógica e o Projeto Pedagógico em Rede do Curso Superior de Licenciatura: Formação pedagógica para graduados não licenciados, em parceria com outros institutos a exemplo IFSUL, IFMA, IFRO, IFRN, IFMT, IFSUL DE MINAS, IFG, IFRJ e IFAM.

Nos documentos encontramos consta que o *Campus Caxias*, desde de 2012, tem realizado em princípio por iniciativa própria curso de formação pedagógica para o grupo de professores não licenciados do seu próprio *campus*, por meio da Proposta Curricular mencionada, cujo objetivo era formar professores, pois, (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2012, s/n):

O IFMA - Campus Caxias tem atualmente em seu corpo docente servidores que precisam de uma formação pedagógica uma vez que os mesmos possuem na sua graduação o curso de Bacharelado ou Tecnólogo, em atendimento à legislação educacional vigente os referidos servidores passarão pelo ajustamento de conduta, dessa forma o presente processo de formação deverá dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para que sejam profissionais reflexivos ou investigadores, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e à docência.

Percebemos que os objetivos pretendidos culminam com a implementação da Resolução de nº06/2012 de formar esses docentes, não somente por exigência legal, mas por percebemos a intenção de oportunizar a esses profissionais que hoje exercem a profissão docente, uma formação em que compreendam a importância e as várias questões que envolve o exercício da docência. Dentre essas questões, a de

promover a aprendizagem dos discentes e com isso, desmistificar toda e qualquer ideia de que essa profissão pode ser exercida aleatoriamente, pois é importante:

Contrapor a atividade docente ao amadorismo, contribuindo para extraí-la do âmbito de atividade provisória, complementar, cujo acesso independe de formação adequada. Nesse sentido, “profissão” de professor está mais próximo de um conceito que aponta para uma atividade humana necessária, sustentada por bases teórico-práticas e éticas, do que o pleito da constituição de um segmento profissional, nos termos que conhecemos. A direção que estamos dando a essa discussão significa, além da defesa da necessidade de um delineamento diferente para a profissão docente e, portanto, da construção de um processo diferenciado de profissionalização, também o reconhecimento da complexidade, das dificuldades e da perspectiva de longo prazo dessa empreitada. (GUIMARAES, 2004, P.47)

Queremos dizer com isto que a atividade docente para ser exercida deve ter um preparo, visto que o exercício dessa atividade exige determinados saberes, os chamados saberes profissionais, que segundo Tardif (2014, p.37) :

O conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciência da educação). O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. Ora, essas ciências, ou pelo menos algumas dentre elas, não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor. Nessa perspectiva, esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem por exemplo. No plano institucional, a articulação entre ciências e a prática docente se estabelece, concretamente, através da formação inicial ou continua dos professores. Com efeito, é sobretudo, no decorrer da sua formação que os professores entram em contato com as ciências da educação.

Pelo exposto por Tardif, reforçamos a compreensão de que deve haver formação pedagógica para os profissionais que ingressam na instituição por meio de concurso na carreira de magistério e exercem a atividade docente, sem formação para tal. Visto que, a LDB 9394/96 prevê elementos fundamentais no parágrafo único do art.61, para formação de profissionais da educação na qual acreditamos que todos os professores que atuam na EPTNM devem ter os fundamentos elucidados no parágrafo assim explicitado:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Percebemos pelos documentos analisados que o IFMA norteia as suas formações pedagógicas e o curso de Licenciatura nesses fundamentos, em ambos há previsão da associação de teoria e prática por meio do estágio, além disso, entre alguns dos objetivos específicos propostos pelos cursos oriundos: da PC do curso de formação pedagógica do Campus Caxias do ano de 2012 e do Projeto do curso de Licenciatura também do Campus Caxias do ano de 2018, respectivamente, tem em comum o desejo de:

- ✓ Oferecer a complementação pedagógica aos profissionais graduados em áreas em que não há o oferecimento regular de formação pedagógica;
- ✓ Dispor a extensão dos conhecimentos e aperfeiçoamento aos profissionais graduados para o exercício do magistério;
- ✓ Adequar aos dispositivos legais os profissionais da educação e o Instituto;
- ✓ Favorecer a dinamização da relação ensino e aprendizagem, promovendo a autonomia e a contextualização dos diversos saberes disciplinares ao integrar os conhecimentos científicos aos pedagógicos (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2012)
- ✓ Ofertar formação pedagógica, para profissionais graduados, não licenciados, capacitando-os para o exercício do magistério na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, de acordo com os Eixos Tecnológicos do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT).
- ✓ Possibilitar o aprofundamento de saberes disciplinares básicos para a atuação profissional do educador;
- ✓ Potencializar situações para a compreensão de saberes metodológicos relacionados aos diferentes saberes;
- ✓ Desenvolver conhecimentos teóricos e práticos sobre o processo educacional de modo abrangente e flexível, possibilitando que a formação esteja em interface com as transformações dos contextos sociais e educacionais;(BRASIL, 2018a).

Por estes objetivos, notamos que a formação pedagógica tem sido pensada de forma ampla, com o intuito de possibilitar os conhecimentos necessários a uma prática docente que visa a emancipação do sujeito. A possibilidade de um processo de ensino e aprendizagem voltado para transformar a realidade social de desigualdade de direitos educacionais em prol de uma educação que promove igualdade de acesso, permanência e conclusão dos cursos pelos discentes.

Dessa maneira, notamos também, que há uma preocupação com a formação dos professores, na medida em que, a instituição tem possibilitado a estes profissionais que não tinha uma formação voltada para o ensino realizem essa formação, o que demonstra que o IFMA deseja que a qualidade do ensino se efetive.

Todavia, é preciso que essas ações sejam estendidas a todos os *campi* que ainda não foram contemplados com a formação pedagógica, seja na modalidade presencial, seja na modalidade a distância, porque, quando perguntamos ao **Participante V, se o IFMA por meio das ações institucionais de planejamento tem contribuído para oferecer a formação pedagógica para os docentes, solicitando que citasse algumas dessas ações**, então nos responde que:

Na verdade, assim, o planejamento, embora que, seja feito sistematizado de forma institucionalizado, mas a partir de planejamento individual de cada Campus, com as demandas geradas no próprio Campus com comissões de trabalho constituídas nos Campi, não deu para eu ter uma noção da estrutura sistemática da inserção dessa prática no documento institucional, porque se o Campus , não apresentou a demanda, talvez tenha sido uma falha no planejamento de alguns campi, essa falha eu vi que partiu também do nosso Campus, eu vi que nós não planejamos essa oferta da formação pedagógica para os professores, que ainda não tem essa formação , eu não conheço que isso tenha sido inserido no planejamento vamos dizer assim, pela pro reitoria de ensino é uma informação que eu não tenho nesse sentido sistêmico pra te passar e reconheço que nós tivemos uma falha e a partir desse estudo seu eu acho que pode até contribuir com que a gente faça uma revisão do nosso planejamento todo.

Para um membro do setor pedagógico do *lócus* de pesquisa, o **Participante P** sobre a questão referente à **possibilidade dos cursos de formação pedagógica serem ofertados pelo próprio Campus**, nos informa que: *“hoje, a oferta pelo IFMA está mais fácil, pois o nosso Campus está com um polo de Educação a Distância, então teria condições de ofertar um curso de formação priorizando os professores graduados, não licenciados.”*

Por fim, em última análise no que se refere a oferta desses cursos, não foi possível averiguar ao longo da pesquisa de campo e também das análises de documentos institucionais de quem é a responsabilidade de viabilizar a formação pedagógica para esses professores, que não tem licenciatura, pois como explicamos, anteriormente, Caxias fez uma primeira oferta no seu próprio *Campus*, na modalidade presencial em **2012**.

Em **2015** observa-se que a Pró-Reitoria de Ensino em parceria com a Diretoria de Educação a Distância (DEaD) ofereceu um curso com 150 vagas, na modalidade a distância, depois disso, novamente o Campus Caxias em parceria com a Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (PROPLADI faz uma oferta com 40 vagas de curso de formação pedagógica para os seguintes *campi* (Açailândia, Buriticupu e Santa Inês) no ano de **2017**,

E nas análises documentais apresentaram que atualmente, existe uma formação na modalidade presencial em andamento, cujo início deu-se em **2018**, também ofertada pelo *Campus-Caxias* em parceria com PROPLADI e Centro de Referência Tecnológica (CERTEC), antes denominada DEaD, atualmente com curso de Licenciatura em Formação Pedagógica em parceria com outros *campi* (Imperatriz, São Luís e Viana) do IFMA, dessa vez com uma oferta de 200 vagas, este na modalidade a distância.

Essa Licenciatura apresenta-se com o objetivo:

[...]ofertar formação pedagógica, para profissionais graduados, não licenciados, capacitando-os para o exercício do magistério na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, de acordo com os Eixos Tecnológicos do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2019b).

Com relação a esse curso de Licenciatura, as avaliações são positivas, e entre os sujeitos pesquisados, um tinha conhecido sobre essa formação pedagógica, conforme determina a Resolução nº06/2012 e por isso, buscou fazer no *Campus-Caxias*, e o segundo demonstra em os seus relatos, quando perguntado sobre as mudanças presentes na sua prática docente que resultaram da realização do curso de formação pedagógica, ela diz assim:

Pois então , porque a gente começa a repensar as nossas práticas, quando pensamos por exemplo, em uma sequência didática que é algo super interessante, pois, eu nunca tinha ouvido falar de uma sequência didática, nem no mestrado eu nunca nem ouvi falar nisso, a gente pensa assim, ah uma sequência didática, então você vai chegar em sala de aula , você vai dizer exatamente o que você vai fazer, vai passar atividades em sala de aula, vai passar atividade para casa, depois os alunos vão voltar para sala de aula e vai ter toda uma discussão em cima daquilo que foi trabalhado, então isso irá fazer com que o aprendizagem seja muito mais significativo, então conhecer sequência didática foi muito importante, quando eu vi essa parte das metodologias de ensino, de didática no curso e agora com o estágio para finalizar essa licenciatura, faltando apenas implementar na minha prática docente , porque agora eu já tenho esses conhecimentos. Outro aprendizado foi a questão de mapa conceitual, que eu não tinha visto isso na graduação, nem mesmo no mestrado, então achei assim interessante algumas questões, que vão me fazendo ver que eu tenho sim como melhorar minha prática profissional que com certeza isso vai fazer com o aluno tenha uma aprendizagem melhor, eu já estou observando essas questões, só falta mesmo agora de mim mesma eu colocar em prática, que eu ainda não consegui, mas eu espero conseguir. (PROFESSOR 4).

São relatos como esse que vão reafirmando o que estamos investigando nesta pesquisa que ao fim destas análises esperamos compreender se a formação de professores que atuam na EPTNM transita entre a exigência legal e formativa.

Em suma, acreditamos que a entrevista que foi planejada para coletar dados referente às ações institucionais relativas a promoção da formação pedagógica para professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente, que por motivo de força maior não aconteceu e que traria elementos e explicações mais claras sobre como essas ações vem acontecendo.

4.6 Os desafios da prática docente na EPTNM e os motivos pela escolha da docência

As reflexões que nos levam a essas questões que envolvem diretamente as práticas dos professores no contexto do exercício da atividade docente na EPTNM que é saber **quais são os desafios que estes profissionais enfrentam na sala e de que modo tratam estes desafios**, além de querer saber **quais foram os motivos que os levaram a ser docente**.

Por esses questionamentos faremos a exposição resumida dos aspectos apresentados pelos docentes entrevistados, porque para ambas as perguntas grifadas, tivemos algumas respostas comuns, nesse sentido para melhor sistematização dos dados coletados a demonstraremos no quadro3.

Quadro 3 - Desafios enfrentados e os motivos pela escolha da docência

Quais são os Desafios	Enfrentamento dos Desafios	Motivos pela escolha docência
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lidar com as diferenças de níveis de conhecimentos dos alunos; ✓ Trabalhar com os alunos que possuem necessidades especiais; ✓ Criar ambientes de aprendizagem fora da sala de aula para mostrar um pouco a parte prática da disciplina para os alunos; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dialogando com os outros professores sobre os problemas enfrentados em sala de aula; ✓ Pesquisando e refletindo sobre os desafios que aparecerem; ✓ Levando os experimentos laboratoriais para despertar o interesse dos alunos; ✓ Tentando criar ambientes de 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O acaso, porque eu estava trabalhando na área administrativa dentro da minha formação do turismo em agências de viagem e um colega de curso me chamou para ministrar aulas em um de capacitação profissional; ✓ Eu acho que foi um ofício, uma vocação que surgiu tardiamente em função da própria experiência, mas foram tantas coincidências

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Promover aprendizagem em uma sala de aula com uma diferença de classe social muito grande; ✓ Dá aula com Infraestrutura inadequada, para desenvolver um trabalho de qualidade; ✓ Trazer um conhecimento vasto de uma disciplina técnica para alunos do 1ºano do Ensino Médio; ✓ Aproximar teoria e prática; ✓ Falta de livros didáticos; ✓ Lidar com a rotina docente; ✓ Desinteresse dos alunos pelas disciplinas técnicas; ✓ Saber passar o conteúdo corretamente; ✓ Lidar com a questão tecnológica em sala de aula a serviço do aluno; ✓ O não acompanhamento dos pais; ✓ Lidar com a questão do comportamento dos alunos em sala de aula; 	<p>aprendizagem fora da sala de aula para mostrar um pouco a parte prática da disciplina para os alunos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Com recursos didáticos (data show, músicas, slides com exploração de imagens etc) para despertar o interesse do discente na aula; ✓ Com metodologias para tentar aproximar esse conhecimento de sala de aula que é teórico, por vezes maçante e cansativo e com aulas realizadas em espaços diferente da sala de aula com as aulas práticas e eles aprendem melhor essa teoria; ✓ Com tranquilidade, sem desespero, porque até o momento não vivenciei nenhuma situação delicada. ✓ Buscando até mesmo conhecimentos por conta própria de teóricos da área da educação, principalmente depois Mestrado eu tive contato com PIAGET, VIGOSTKY, que puderam ampliar meu conhecimento 	<p>nesse percurso até ser docente que eu chego a pensar que eu fui conduzido pelas mãos divina;</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ A possibilidade mesmo de ter um trabalho; ✓ A questão financeira que a carreira docente na esfera federal proporciona; ✓ Habilidade de transmitir conteúdo; ✓ Referência dos pais por terem sido docentes; ✓ Pelas oportunidades que foram surgindo na aérea da docência; ✓ As referências que tive com meus professores do Ensino Médio; <p>✓ O fato de eu ter entrado no mestrado em educação em 2010 ter convivido em sala de aula com vários colegas que já estavam na docência e também o contato com as disciplinas que vi no mestrado como História da Educação e Currículo, também despertaram o interesse pela docência</p>
--	---	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Esse quadro faz um panorama geral de três questões que evidenciam bem o nosso objetivo geral de pesquisa. Essas questões foram as que mais percebemos que fizeram os professores entrevistados parar e refletir sobre suas próprias práticas, foi perceptível observar o silêncio que ecoava, sobretudo, quando perguntávamos como eles fazem para enfrentar os desafios que eles apontaram, alguns até disseram que essa pergunta era muito difícil para responder.

Nesse sentido, sustentamos as nossas reflexões em Paulo Freire (2002), por acreditarmos que ele nos faz pensar sobre a justa medida do ato que envolve refletir sobre algo, nesse caso em questão, referimo-nos a questão da concepção que envolve a formação pedagógica e sobre a exigência desta para exercer a atividade docente na EPTNM, quando, ele nos diz que:

Posso não aceitar a concepção pedagógica deste ou daquela autora e devo inclusive expor aos alunos as razões por que me oponho a ela mas, o que não posso, na minha crítica, é mentir. É dizer inverdades em torno deles. O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética. É uma lástima qualquer descompasso entre aquela e esta. Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde mas perseverantemente nos dedicar. (FREIRE, 2002, p.8).

Trazemos essa reflexão de Freire, porque nas falas e expressões de alguns entrevistados a formação pedagógica apresentou uma visão “negativa”, no sentido de ver essa formação que poderia trazer algum acréscimo a sua prática docente, ser desprezada por alguns pelo conhecimento que resultaria dessa formação.

Se por um lado temos uma visão “negativa” da formação pedagógica, há por outro lado, aquele que compreende que a formação pedagógica é uma aliada, no sentido de ajudar na sua prática docente, sobretudo, saber lidar com os tantos desafios que aparecem em sala de aula, assim como nos explica o **Professor 7**:

Eu sinto necessidade dessa formação, porque eu aprendi a prática docente aqui sendo professora EBTT lidando com adolescentes e nós estamos agora, com perfil de alunos novos em que precisamos incluir, que precisam de ledor, que passaram no processo seletivo aqui do IFMA sem saber lê e escrever, alunos que visualmente você tem um impacto social muito grande, tem uma aluna nossa aqui que ela tem um lado do corpo totalmente queimado, como é que você vai lidar com isso? como que você vai modificar o seu saber de sala de aula diferenciado para esse aluno sem afetar a grande maioria que são alunos ditos normais que não aparentam ter nenhuma dificuldade? Então, eu acredito que a formação pedagógica vai melhorar ainda mais minha visão com relação a trabalhar com esse público em específico e a lidar com as diferenças dentro da sala de aula, porque tem alunos que eles respondem de forma espetacular, outros que já tem muita dificuldade, talvez por ser uma disciplina técnica que requer o uso de algumas palavras, que talvez, eles não

tenham conhecimento e você tem que de alguma forma trazer pro cotidiano desses alunos.

Podemos inferir, portanto que a formação pedagógica trata-se de uma necessidade, pois, quando observamos os desafios pontuados, pelos docentes, embora de natureza diversas, mas conectados com uma problemática comum: o exercício da atividade docente em sala de aula, sem a formação que o habilite para tal, revela termos entre os motivos elencados pelos docentes a escolha docente, respostas sinceras, mas que expressam a realidade acreditamos, não somente do campus pesquisado.

Por isso, o fato de termos na coluna referente aos motivos da escolha pela docência respostas que dizem ter sido o acaso ou a questão financeira a motivação para ser docente, nos fazer pensar que esse fato potencializa a necessidade de que estes profissionais tenham uma formação complementar, a pedagógica, pois, à docência é uma atividade sistemática, que para ser exercida deve-se levar em conta alguns requisitos, pois de acordo com Veiga (2008, p.13-14):

No sentido etimológico, docência tem suas raízes no latim *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. O registro do termo na língua portuguesa é datado de 1916, o que implica dizer que a utilização, ou melhor, a apropriação do termo é algo novo no espaço dos discursos sobre educação. No sentido formal, docência é o trabalho dos professores; na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas. As funções formativas convencionais, como ter um bom conhecimento sobre a disciplina e sobre como explicá-la, foram tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho. Outra característica da docência está ligada à inovação quando rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar; reconfigura saberes, procurando superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática etc; explora novas alternativas teórico-metodológicas em busca de outras possibilidades de escolha; procura a renovação da sensibilidade ao alicerçar-se na dimensão estética, no novo, no criativo, na inventividade; ganha significado quando é exercida com ética.

Quanto a outros pontos que foram colocados sobre o enfrentamento dos desafios destacamos ainda na **pesquisa** como mecanismo de combate a determinados problemas que aparecem em sala de aula e o **diálogo** com os outros professores como soluções que contribuem para melhorar a prática do professor, pois para Vasconcelos (2000, p.14):

Quem viveu boa parte de sua vida em uma escola como professor/professora, por certo, se lembra de como aprendeu e ensinou na troca com seus companheiros/companheiras e de como a prática pedagógica diária constitui um importante espaço de sua formação. Nesse espaço, os

professores partilham materiais, informações sobre os alunos, comentários sobre os trabalhos desenvolvidos. Criam alternativas, tomam-se produtores/autores. Repartem também dúvidas, dificuldades, impasses e saberes gerados no dia-a-dia da prática escolar, no confronto entre as expectativas e os resultados. Discutem iniciativas e os resultados. Discutem iniciativas realizadas por certas escolas e professores que, imbuídos do desejo de dar novo rumo à história pedagógica de sua turma, rompem com prognósticos estabelecidos e revertem a situação inicialmente configurada.

A troca de experiência entre professores é algo positivo, mas entendemos que os conhecimentos que podem ser adquiridos em uma formação de professores agregam na prática docente melhoria no desenvolvimento de suas atividades, visto que, para Veiga (2008, p.14):

Formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógico que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática que implica as ideias de formação, reflexão e crítica.

Não queremos dizer que a formação pedagógica é a salvaguarda para todos os problemas enfrentados pelos professores, mas os desafios apontados por eles demonstram um contexto escolar encontrado em muitas salas de aula, não apenas do *Campus-Barreirinhas*, formada por alunos heterogêneos, que vão exigir desse docente, não apenas uma única habilidade, a de saber ensinar por exemplo, o conteúdo de uma determinada disciplina.

É necessário saber, entre outras questões, quais estratégias podem ser utilizadas, pelos docentes, para que o processo de ensino e aprendizagem, seja realizado de modo a garantir a aprendizagem dos discentes. Porque, compreendemos, que a docência é uma atividade especializada e requer formação profissional para exercê-la, assim como pensa Veiga (2008, p.14):

Não há dúvida de que estamos diante de um processo de ampliação do campo da docência. Nesse sentido, por considerar a docência como uma atividade especializada, defendo sua importância no bojo da visão profissional. Assim, uma das características fundamentais gira em torno da docência como profissão, e isso se opõe à visão não-profissional. A profissão é uma palavra de construção social. É uma realidade dinâmica e contingente, calcada em ações coletivas, É produzida pelas ações dos atores sociais - no caso, os docentes. A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade.

É sobre requerer formação profissional que a formação pedagógica deve ser uma exigência para estes professores graduados, não licenciados, em efetivo

exercício na profissão docente na EPTNM, porque se há reconhecimento dos próprios docentes que existem dificuldades em enfrentar certos desafios pela falta de formação para lidar com determinadas questões é porque, ainda que não haja reconhecimento das mudanças que essa formação pode provocar na prática docente destes profissionais que atuam na EPTNM acreditamos que ela promove mudanças se pensada da seguinte forma, que:

Os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação (inicial/continuada) precisam imprimir em seus discentes características de uma formação que busque a teorização acadêmica, a criticidade, a reflexão sobre sua prática, a pesquisa como possibilidade para novos conhecimentos teóricos-práticos diante dos enfrentamentos que a docência enfrenta na contemporaneidade. Os saberes não chegam prontos aos professores, eles precisam ressignificá-los de acordo com a realidade que permeia sua atividade docente. Conhecimentos escolares, pedagógicos, docentes e da prática profissional se misturam às características do professor diante de uma complexa atividade diária que o mesmo exerce com o objetivo de gerar ensino e aprendizagem. (FERREIRA, 2014, p.38).

Nesse sentido, acreditamos que formação pedagógica irá contribuir principalmente, com todos os profissionais que não tinham a intenção de ser docente, mas que o acaso, a necessidade financeira ou mesmo a referência de pessoas da família que exerceram a profissão veem a docência com um olhar de que ela é uma atividade especializada.

Outra questão que aparece no quadro com relação aos desafios enfrentados e que foi recorrente nas falas dos professores **é lidar com o desinteresse dos alunos pelas disciplinas técnicas**, a maioria dos docentes revelaram que os alunos não ingressam na instituição pelo curso técnico, mas sim, por conta do ensino médio que os possibilita o ingresso por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em um curso superior.

Para os docentes ministrarem aula em cursos técnicos, cujo foco é o ENEM é desafiador, porque, embora os cursos sejam integrados ao Ensino Médio, a maioria dos alunos não manifesta interesse em sair do IFMA, com a formação técnica, para ingressar, por exemplo no mercado de trabalho, Ramos(2011) já nos alertava sobre a função que o ensino técnico veio desempenhando no Brasil, qual seja:” uma função manifesta e outra não manifesta. A primeira era a de formar técnicos; a segunda, a de formar candidatos para os cursos superiores. “

Foi constante nas falas dos professores a demonstração de preocupação com a dificuldade que possuem na preparação profissional dos discentes, podemos observar isso, na fala do **Professor 1**, que disse assim,

Olha eu penso muito no aspecto de que nós estamos formando profissionais, embora eu ache que isso no IFMA, ainda fica muito solto, porque esses nossos alunos, eles não tem consciência de que eles vão ser profissionais, na verdade, eles não estão aqui pelo curso técnico. Aqui no Campus, existe um distanciamento muito grande desses alunos da parte prática que o curso técnico exige, o que te faz o profissional é a pratica, mas eles não tem noção nenhuma disso e acredito que um dos motivos é porque assim, eles não tem realidade nenhuma, nem de aproximação com indústria ou algo que possa aproximar eles do curso técnico que eles fazem, esses alunos, às vezes quando eu estou com eles, eu falo assim: gente quando vocês forem técnico em alimentos, dentro de uma indústria, vocês vão fazer isso e isso, eles te olham com uma estranheza, como se isso não fizesse sentido nenhum, eu nunca estarei lá e isso não porque eles se acham menos do que o outro é porque aproximação deles é totalmente nenhuma com a parte prática do curso é muito distante. A falta de estrutura para formar um técnico é muito precária aqui na instituição.

Um outro professor reforça dificuldade parecida com a mencionada pelo **Professor 1**, a diferença é que o desinteresse para área técnica colocada pelo **Professor 6** não teria justificativa, porque o local em que o *Campus* está localizado é bastante promissor, para o profissional que se qualifique na área de turismo, mas ainda assim, segundo esse professor há um desinteresse, que para ele:

[...] os alunos do curso integrado ao técnico, muitas vezes não estão ligados a formação técnica, eles estão mais procurando um ensino médio de qualidade, mas como a instituição de ensino também abrange a área técnica, então nós como docentes da área técnica, muitas vezes temos a dificuldade de atrair o aluno pra nossa área de conhecimento, principalmente aqui na nossa cidade de Barreirinhas, que é uma cidade turística, eles poderiam ter muitas oportunidades caso tivessem mais interesse nessa formação, então esse eu acho que é o principal desafio né, a gente conseguir tornar a área técnica uma área atraente pro alunado, sem contar lógico com a infraestrutura da escola enfim.

O desinteresse pela formação técnica ou mais especificamente pela EPT é histórico, na seção que tratamos sobre **Educação Profissional e Tecnológica**: caminhos percorridos demonstramos por meio das análises de alguns autores a exemplo de Cunha (2000, 2005), Fonseca (2009) que explicam que a EPT não era considerada uma modalidade de ensino, porque existia um padrão determinado pela elite intelectual do que poderia ser estabelecido por ensino e os trabalhos manuais (artesanato, manufatura e indústria), não se enquadravam na modalidade de ensino propriamente dito, porque não se configurava como um ensino sistematizado e,

principalmente, por esse ensino da EPT ter como primeiros aprendizes os índios e os escravos, pessoas consideradas pertencentes as mais baixas camadas sociais.

É claro que hoje a EPT já se encontra com uma outra concepção de educação, mas o que queremos frisar é que mesmo passado todos esses anos, o desinteresse pela formação técnica ainda faz parte da história da EPT. É fato que os desafios existem, não podem e nem devem ser descartados se o objetivo do ensino é que ele seja de qualidade.

Entretanto, sabemos que para que esse ensino aconteça, nesses moldes, muitas questões que há anos não obtiveram solução, devem ser resolvidas a fim de promover uma EPT de qualidade, entre elas, a formação dos professores que atuam nessa área, além disso, que tenham a sua disposição boa infraestrutura escolar, para desenvolver bem suas atividades, sobretudo nessa área técnica, que é sabido que ela extremamente necessária.

Para complementar as análises das questões postas no **quadro 4**, outras duas questões com importante relevância somam-se as que foram colocadas no quadro mencionado, são elas: **a concepção de professor da Educação Profissional e Tecnológica; e a concepção de formação integral na Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Trazemos essas duas questões para discuti-las, pois, são questões que abordamos em seções anteriores e por serem comuns a todos os sujeitos pesquisados.

Nossas primeiras impressões sobre essas questões é que elas nos apresentaram uma certa dificuldade na hora da entrevista, porque os sujeitos, de forma exclusiva, os professores, pediram para que explicássemos várias vezes sobre o que queríamos saber quando nos referíamos, por exemplo, a saber deles o que compreendem o que é uma Formação Integral.

Por essa dificuldade fomos levados a acreditar que a falta do pré-teste do nosso instrumento tenha ocasionado certa confusão na compreensão dessa pergunta, especificamente, contudo, a proporção que fomos entrevistando, observamos que a dificuldade não estava no entendimento da pergunta, mas em talvez não saber mesmo o conceito de Educação Integral confundido, por alguns como Educação Integrada.

Quando fazemos esse tipo de pergunta aos nossos entrevistados é porque intencionamos com isso, saber se estes profissionais que já constatamos que não possuem formação para atuação docente, mas que estão atuando nessa profissão

por aprovação de concurso público, reconhecem a modalidade de ensino em que estão atuando.

Por isso, perguntamos o que compreendem ser um Professor da Educação Profissional e Tecnológica e o que é uma Formação Integral, porque a instituição na qual atuam, em seus documentos oficiais, informa que é esse o tipo de educação que pretendem que seus discentes sejam formados e se não há compreensão dessa questão por parte de quem “executa as atividades de desenvolvimento do ensino e aprendizagem” cremos que o desejo manifesto no PPI do IFMA não se concretizará.

Dessa forma, começamos por apresentar algumas concepções sobre professor da EPT emitida pelos nossos sujeitos:

É um profissional que tem que ser polivalente, porque nós somos professor EBTT trabalhamos com o ensino médio e com o superior e é o professor que tem que trabalhar com uma grande complexidade de alunos com muitas diferenças de aprendizagens. (PROFESSOR 9);

Acredito que é aquele professor que tem que formar profissionais para o mercado de trabalho, me refiro a um sentido restrito, para que o aluno atue em determinada área. Mais ao mesmo tempo, formar também profissionais para a vida, no sentido, de que aborda conteúdos mais genéricos atrelado a questões éticas, a formar pessoas críticas, pensantes, que atuem com responsabilidade e sejam agentes de transformação social de onde vivem (PROFESSOR 4);

É aquele professor que obrigatoriamente deve ter experiência profissional na área que ele atua. (PROFESSOR 3);

Eu acredito que é um profissional que tem um conhecimento no mercado de trabalho, que procura de certa forma tentar passar isso para os alunos né. (PROFESSOR 5);

Na minha concepção ele seria um professor que priorizasse o experimento, a técnica e o tato, porque, o aluno precisa sentir as coisas, precisa aplicar, porque, o ensino técnico é um ensino mais dinâmico forma profissionais que saindo daqui em principio já tem que entrar no mercado de trabalho com uma certa experiência, e o aluno só adquire experiência é mexendo nas coisas, é quebrando, é ajeitando e não tem outro caminho, a não ser o de experimentar e é por isso, que eu também priorizo bastante levar o experimento para sala de aula, para eles perceberem que a teoria que eu falo, ela é aplicada diretamente nas coisas eles usam, como os celulares, a cadeira que eles estão se sentando tudo isso está envolvido tecnologia e tudo isso, tem alguma teoria por trás e tudo está fundamentado e correlacionado com a disciplina ministrada. (PROFESSOR 6).

O que podemos inferir nas falas dos **Professores 3 e 6** é que o professor da EPT é aquele que tem o conhecimento prático de um determinado conteúdo, já o **Professor 9** demonstra que esse professor tem que ter uma visão ampla de

conhecimento, já que ele por ser professor EBTT atua nas várias modalidades de ensino ofertadas pela instituição, vê-se que são visões antagônicas demonstradas pelos docentes. E em outros segmentos entrevistados tivemos as seguintes concepções:

Olha, eu penso que nós temos ainda uma falha de formação, não só pedagógica mais temos da formação técnica do professor da Educação Profissional e Tecnológica, porque nós temos uma formação de base cultural de ser acadêmico, quando nós vamos para Universidade, percebe-se que as práticas da formação desse professor, nas universidades, ainda são muito limitadas, de forma que quando, o professor sai de uma universidade e vem trabalhar dentro da Educação Profissional, às vezes ele traz muito esse conhecimento teórico, mais traz pouca experiência prática, a gente percebe isso no dia a dia. Eu ainda acho que nós temos uma limitação grande quando partimos para prática, essa limitação é do professor também, mas reconhecemos que também nós temos limitação estrutural, nós também não podemos jogar essa questão só pro professor isso é fato. (PARTICIPANTE V).

Essa fala é muito comum quando se trata da parte prática da formação do docente, o velho dilema entre teoria e prática. Para Ferreira (2014, p.36):

A articulação entre teoria e prática pedagógica na formação de professores é algo complexo que depende de vários fatores para que a justaposição aconteça de maneira satisfatória no processo de ensino e aprendizagem. [...] É fundamental o entendimento entre teoria e prática no trabalho docente do formador. Dicionarizada, a palavra docência significa “ação de ensinar; exercício do magistério”. A ação de ensinar exige uma formação específica, o pleno domínio do conhecimento teórico e da realidade prática da profissão.

Também encontramos na fala do mencionado **Participante V**, o que tem sido analisado por Costa (2012) sobre a formação dos professores da EPT, que explica que mesmo após a iniciativa de um movimento para debater a formação destes profissionais por iniciativa do MEC em 2006, não se tem ainda admitido, segundo, Luiz Caldas, na ocasião diretor de políticas da SETEC, a existência de políticas públicas incisivas e contínuas de qualificação docente.

Este fato ocasiona um fosso na formação dos profissionais da educação, o que portanto deve requerer, conforme, o mencionado diretor: o aumento de cursos de licenciaturas, a revisão dos cursos atuais, além da criação de novas licenciaturas e de programas de educação continuada para os profissionais que já se colocaram no ofício de ensinar.

Quando o **Participante V** menciona o caráter acadêmico como fator limitante da formação do profissional que vai atuar na EPT, talvez não lembrasse que:

A história da educação profissional e tecnológica tem em sua trajetória a incorporação de profissionais das indústrias e empresas para a docência no ensino técnico. Geralmente são profissionais com rica experiência laboral, como por exemplo, na linha de montagem das indústrias. Acontece que, pela falta de professores formados para a EPT, esses profissionais da “prática” se tornaram instrutores nas então emergentes Escolas Técnicas. Conforme delata Montysuma, “as instituições de ensino não tinham profissionais qualificados para atuarem na área e a saída encontrada era recorrer aos bacharéis, sem formação pedagógica, para ministrarem aulas”. Essa parte da história permanece como um dos desafios contemporâneos e, embora reconheçamos o esforço do governo em fomentar as licenciaturas, por meio da implantação dos IFETs, questionamos as bases pelas quais se estruturam tais formações, uma vez que acreditamos que as universidades seriam um melhor lócus para essa formação por terem em sua gênese essa característica e, sobretudo, pela concepção indissociada de ensino, pesquisa e extensão. Diferentemente dessa situação, os institutos (antigos CEFETs e escolas agrotécnicas) têm na sua gênese a destinação do ensino dos ofícios, das profissões, aos trabalhadores de nível médio. (COSTA, 2012, p.81).

Embora, se perceba pelos documentos oficiais que existe uma intencionalidade muito grande dos IFETs seguirem modelos das universidades no que se refere a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão e isso é perceptível no PPI, no PDI e todos os outros documentos analisados do IFMA.

Nesta pesquisa, observamos um desejo, principalmente, por parte da direção geral do *Campus* de que todas as atividades pedagógicas estejam atreladas a esse tripé de ensino, pesquisa e extensão, porém sabemos que instituir nos IFETs essa vivência, como já existe nas universidades, não é algo tão simples e leva tempo para que essa cultura seja criada.

Para que, o IFMA trilhe este caminho do tripé já desenvolvido pelas universidades é preciso realizar um trabalho institucional inicialmente, sobre a própria história do ensino da EPT, o papel atribuído a esse ensino, porque notamos que existe ainda uma dificuldade do próprio corpo docente compreender o próprio conceito de Educação Profissional, visão está também verificada nas análises do **Participante P:**

Eu percebo que a visão dos professores sobre a Educação Profissional e Tecnológica é de que a preparação do ensino é focado no mercado de trabalho demonstrando visões que já foram ultrapassadas, no que se refere a Educação Profissional, que já passou ao longo desses anos, por várias mudanças e essa não é apenas uma visão dos professores não licenciados, os demais em sua maioria comungam da mesma visão ultrapassada.

Essa concepção da Educação Profissional que alguns dos nossos sujeitos demonstram ter pode ser a expressão do que a história que a constitui por um longo tempo expresse, uma educação caracterizada por ser estigmatizada por ter o ensino focado no trabalho manual e porque essa educação foi “marcada principalmente, pela

gênese do preconceito contra os trabalhos manuais e práticos, que destinavam-se apenas aos escravos, aos menores desvalidos e aos desfavorecidos da fortuna” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p.32).

Enquanto essa concepção permanecer, os avanços que podem ser dados no sentido pretendido com a criação dos IFETs, em que se priorize a formação de professores por meio de cursos de licenciatura, a formação de sujeitos autônomos com capacidade para intervir na realidade de forma crítica terá o seu alcance dificultado, se não houver mudanças na forma de pensar dos sujeitos cujo objetivo é formar os discentes nas diversas modalidades instituídas e ofertada por cada campus do IFMA.

Quando partimos para o que os nossos sujeitos compreendem sobre **formação integral na Educação Profissional Técnica de Nível Médio**, vamos percebendo, como cada sujeito foi formando a sua concepção de formação integral, para melhor avaliarmos exporemos as concepções que nos chamaram mais atenção, assim temos:

Prefiro pular essa pergunta (PROFESSOR 2);

É uma formação importante e necessária, mas acredito que os alunos não se dão conta dessa formação pra vida deles (PROFESSOR 5);

Seria ajudar a educar esses meninos. Fazer com que o meu fazer do dia a dia, enquanto profissional ajude esses alunos a também ter um objetivo é tentar encaminhar esses alunos com a minha educação do dia a dia que é mais voltado para minha área que é técnica com que esses meninos imaginem uma meta e tracem um caminho para alcançar esse objetivo que não se resume em concluir o ensino médio e buscar um curso superior, mas enquanto pessoa que eles vejam que a educação ela vai mudar o seu dia a dia de uma forma mais completa (PROFESSOR 7);

Eu acho que ou a gente peque muito no nosso faz tudo, e as vezes a gente não consegue formar bem esses alunos, mas eu acho que a gente se aproxima muito mais de uma formação integral do que as escolas ditas convencionais, eu falo muito assim, aqui a gente tem eventos e situações que desenvolvem absurdamente as habilidades dos nossos alunos, assim fora de coisas convencionais (PROFESSOR 1);

Eu acho que é trabalhar o ensino médio técnico com as disciplinas básicas mais formar discentes nas diferentes dimensões: na parte do meio ambiente, parte ética, parte política formar o ser humano dentro de uma visão mais multimensional, que o aluno possa sair da escola com essa visão de mundo. (PROFESSOR 9).

Como podemos observar tais concepções comungam entre si sobre a formação integral na EPTNM e tentam se aproximar do que defende alguns autores, a exemplo de Ciavatta e Ramos (2011, p.31) para elas:

Ainda que sejamos levados a compreender o ensino médio integrado à educação profissional como uma forma de relacionar processos educativos com finalidades próprias em um mesmo currículo, compreendemos integração como algo mais amplo. O primeiro sentido que atribuímos à integração expressa uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo. Tal concepção pode orientar tanto a educação geral quanto a profissional, independentemente da forma como são ofertadas. O horizonte da formação, nessa perspectiva, é a formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores e teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas.

É nesse sentido, de compreensão mais ampla que a palavra integração deve ser associada a formação integral do discente da EPTNM mencionado pelas autoras, pois acreditamos que o sentido ainda prevalecente na visão de alguns docentes que acreditam que o objetivo da EPT é apenas formar profissionais para o mercado de trabalho não cabe mais. Embora, o próprio IFMA, no PPI 2016 admite que:

As práticas pedagógicas no IFMA são percebidas, ainda que de forma espontânea, em alguns casos, como práticas cujas lógicas estão assentadas no mercado de trabalho; e em outros, como práticas que se preocupam com uma formação humana mais integral. Há também situações em que nestas práticas convergem ambas as posições. No entanto, entende-se que deve prevalecer o sentido estruturante da educação formal e de sua relação com o trabalho, na perspectiva do desenvolvimento humano crítico e emancipado. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2016, p.10).

Dessa maneira, as posições demonstradas sobre a concepção de formação integral na EPTNM pelos docentes era esperada, haja vista, que temos gerações de professores diferentes, tanto em termos de idade quanto em termo de ingresso na instituição, o que queremos dizer, por exemplo que já analisamos na história da EPT e tivemos um tipo de EPT ofertado na década de 1990, e a partir dá de 2000, mais especificamente, no governo LULA uma outra forma de se conceber a EPT foi gestada, com registros de uma educação com foco na formação humana e integral do discente, na forma como dito por este **Professor 4**:

Formação integral ela é diferente de dizer que o aluno vai estudar em tempo integral são coisas diferentes. Se o aluno vai estudar em tempo integral quer dizer que ele vai passar o dia todo na escola e formação integral é trabalhar um sujeito como um todo, então é trabalhar a questão

dele ali para a formação profissional, para um ingresso numa graduação, mais também trabalhar esse lado mais humano de cidadão, trabalhar o aluno para enfrentar os desafios da vida como um cidadão, torná-lo um sujeito responsável, comprometido que quer uma transformação da sua própria realidade, do entorno do seu meio, é trabalhar as diversas facetas do ser humano e isso não é fácil é muito complicado tentar trabalhar isso, mas na nossa prática nós temos que fazer esse trabalho e integração valorizando os conhecimentos prévios que eles trazem da realidade em que vivem, é mostrar outras possibilidades, trabalhar a questão do respeito, enfim formar esse ser integral é bem complexo mais é nosso dever. (Grifo nosso).

Estamos enfatizando essa questão da formação integral porque verificamos nos documentos institucionais que é uma concepção defendida pela instituição e se existe um desejo, uma intenção de que essa formação se concretize, as formações pedagógicas que forem ofertadas para os professores, em especial, para os não licenciados deve priorizar os fundamentos que promovam a prática docente na direção de formar integralmente os discentes do EPTNM, pois se é consenso do IFMA (2016) que as propostas e projetos que visem:

À formação do ser humano não como consumidor, alienado e autônomo, unilateral, mas como sujeito histórico que produz, pelo trabalho, suas condições objetivas de vida individual e em sociedade, portanto, omnilateral. Na esteira da omnilateralidade é importante que o IFMA forme o cidadão trabalhador para além da inserção no mercado de trabalho, com um entendimento do processo, como um todo, e de sua condição de trabalhador e cidadão, cômico de seus direitos e deveres. Uma educação para o mundo do trabalho e para a prática social, que requer o educando uma atitude ética e política (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO, 2016, p.11).

Se faz parte da política educacional do IFMA promover formação pedagógica para os professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício que ela seja realizada, pautando-se em fundamentos educacionais que os habilite ao exercício de uma prática pedagógica que vai ao encontro de prepará-los para formação integral dos discentes, para isso,

O trabalho pedagógico, em suas diferentes variantes, necessita, atualmente, ser submetido a uma profunda revisão. Revisão que não pode ser distanciada do contexto social e das modificações históricas que o geraram. A revisão da escolarização, no seu todo, é processo que enlaça passado, presente e futuro, a partir do entorno socioeducativo do momento em que a revisão ocorre. O paradigma da qualidade da educação escolar necessita, pois, ser pensado e proposto com base nesse entendimento de revisão, isto é, como processo em transformação. Todo processo de transformação, quando crítico, guia-se pela perspectiva histórica, e ocorre em meio ao próprio processo de transformação. Em outras palavras, esse processo é, a um só tempo, autogerativo e contextual. (RAYS, 2004, P.95).

Assim, ao perguntarmos ao **Participante P** se na sua percepção os professores se sentem preparados para atuar na Educação Profissional e Tecnológica numa perspectiva de formação integral dos discentes, assim se manifestou:

A maioria dos professores que atuam na Educação profissional, eles tem dificuldade para se adequar na realização de atividades, não só os professores, não licenciados mais muitos professores, ainda não tem compreensão do que é de fato essa formação.

Talvez essa dificuldade se justifique pela concepção de EPT que perdurou na visão de muitos educadores e da sociedade de forma geral e pelo visto, ainda tem-se resquícios dessa visão do papel que cabe a essa modalidade de ensino, a preparação para o mercado de trabalho afastando-se a ideia de que ela também possa promover uma formação integral nos moldes pensado por Ciavatta e Ramos(2011).

Essa visão de EPT forma principalmente para o mercado e que foi demonstrada pelo **Participante V**, um dos sujeitos da nossa pesquisa com maior tempo de exercício, entre os entrevistados, pois além do tempo de exercício no *campus* pesquisado já tinha exercício em outro *campus* do IFMA como técnico administrativo, segundo, esse entrevistado, ao ser perguntado **se acredita que os professores não licenciados tem conseguindo desenvolver a profissão docente na Educação Profissional Técnica de Nível Médio numa perspectiva de formar os discentes para uma formação integral**, temos a seguinte explicação :

É assim, quando você trabalha muito com comparação, lógico que eu não tenho dado de pesquisa nenhuma, mas eu acredito que se fizéssemos uma pesquisa, nós íamos chegar a resultados parecidos com meu pensamento. É que nós trabalhamos com a formação integral, na medida em que nós trabalhamos com os todos os conteúdos ligados a formação básica e inserindo os conteúdos ligados ao mundo do trabalho, então se você pensar em formação integral, é pensar que esse aluno integral também tem que estar preparado para o mundo do trabalho que é uma perspectiva inclusive do ensino médio. Se compararmos os alunos que se formam no Instituto Federal, aonde tem essas disciplinas específicas do mundo do trabalho que já desperta o aluno para o emprego, para o empreendedorismo, com o aluno que faz apenas o ensino médio, nossos alunos saem muito mais na frente e isso vai propiciar com que ele se insira no mundo de trabalho, muitas vezes em campos, não ligado a formação específica dele, mais ele tem mais facilidade de entrar no mundo do trabalho do que o aluno que faz apenas o ensino médio na escola que oferta só o ensino médio. Então olhando por essa perspectiva eu acho que trabalha-se no contexto integral, aonde você vê não só além dessas disciplinas de contexto mais amplo da sociedade, você vê também as específicas do trabalho que propicie esse olhar para produção. E eu penso que como nosso corpo de professor é amplo, acho que a contribuição individual de cada um vai contribuindo com que esse aluno tenha essa formação integral, nesse ponto, a formação pedagógica ajudaria muito

esses professores específicos sem licenciatura a compreender esse tipo de formação integral, eu penso que fazer essa sensibilização da necessidade de formação pedagógica para esses professores seria interessante para que eles compreendam a sua importância.

Sabemos, no entanto, que nem sempre o que se deseja e é planejado consegue se cumprir, como já demonstramos os documentos do IFMA apontam para uma EPT que conceba a formação dos discentes numa perspectiva integral, entretanto, segundo o **Professor 5**:

Na minha concepção, essa formação não está sendo realizada pela instituição, eu vejo a nossa formação muito segmentada entre áreas propedêuticas e áreas da parte técnicas, então eu não vejo ocorrer uma formação integral do aluno, até mesmo porque eu sinto um pouco a ausência de disciplinas que visasse uma formação mais sociológica, ou moral ou filosófica dos nossos alunos ou mesmo um preparo para o mercado de trabalho ou vejo uma formação muito fragmentada, diferente de uma concepção de formação integral do aluno, que envolveria mais do que os conhecimentos preparatórios pro ENEM, mais um aluno sendo formado integral com a sociedade e consigo mesmo.

Essa fragmentação pode ter explicações na forma como essa educação ainda é compreendida, nos resquícios históricos em que ela foi construída, vista para atender uma necessidade da sociedade e não como educação que pudesse proporcionar aos sujeitos uma formação completa, de acordo com Ciavatta e Ramos (2011, p.35), isso ocorre porque:

Os educadores brasileiros do ensino médio e da educação profissional, assim como a própria sociedade, não incorporou como sua a concepção de ensino médio integrado na perspectiva da formação omnilateral e politécnica. Ao contrário, predomina, ainda, de um lado, a visão sobre o ensino médio profissionalizante como compensatória e, de outro, a defesa de um ensino médio propedêutico, sendo a profissionalização um processo específico e independente. É permanente a demanda pelo ensino superior, talvez por ser o único canal acessível de mobilidade social para os segmentos desfavorecidos da população.

Diante disso, e do que foi exposto pelos entrevistados, concluímos que as políticas educacionais criadas até o presente momento precisam avançar, no sentido de fazer com que a concepção de EPT que predomine seja a de uma educação omnilateral e politécnica.

Considerando as concepções analisadas anteriormente, e para que a totalidade do nosso objeto seja compreendido, continuamos nossas análises nos debruçando neste momento em verificar os elementos necessários para a formação do professor graduado, não licenciado, em efetivo exercício na profissão docente que

atua na educação profissional e tecnológica, como uma questão fundamental para nossa pesquisa, que é saber como os docentes se **organizam para ministrar as suas aulas nos cursos ofertados pela Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFMA Campus Barreirinhas.**

Estamos enfatizando os cursos oferecidos na EPTNM, porque esses entrevistados são professores EBTT, que quer dizer que podem atuar nos cursos do ensino superior e nos técnicos subsequente, mas priorizamos os da EPTNM, porque são cursos com maior oferta pela instituição pesquisada. Essa também foi uma questão na qual tivemos respostas bem semelhantes, entre elas citamos as elencadas no quadro abaixo:

Quadro 4 - Descrição dos docentes da organização para ministrar as aulas nos cursos da EPTNM

Organização para ministrar aula
Faz planejamento, nos horários em que não está em sala de aula;
Planeja as aulas a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, faz avaliação processual e adota diferentes metodologias;
Considera o contexto social dos alunos;
Dialoga com as turmas que ministra as aulas, antes de preparar o planejamento das aulas das disciplinas;
Usa recursos multimídia, data show, lousa mágica e outros para ministrar aulas;
Com aulas planejadas considerando sempre a ementa do curso, pois a disciplina que leciona passa o tempo todo por atualizações;
Faz um plano da disciplina com um cronograma das aulas, com as atividades que serão realizadas em cada disciplina, de modo a conseguir contemplar o conteúdo nas 40horas de cada disciplina;
Estudos, pesquisa e preparação de notas de aulas sobre o conteúdo que será ensinado em sala de aula;
Com preparação de aulas que aproximem os conteúdos das disciplinas técnicas da realidade dos alunos, através de vídeos, imagens e outros;

Fonte: Elaborado pelo autora.

Essa descrição nos ajuda a compreender várias questões que estão ligadas ao processo de ensino e aprendizagem da EPTNM, no *lócus* pesquisado, sobretudo, sobre as repercussões que a formação pedagógica pode trazer para que algumas práticas sejam repensadas. Fazemos essa observação, pois ao longo das entrevistas, em especial, nesta questão, na medida em que os professores falavam como se organizam para ministrar as aulas, instigávamos a fim de que descrevessem mais o processo de como se dava, por exemplo, o planejamento da aula, houve quem disse apenas que planeja as aulas e quando perguntado de que forma, a resposta não saiu. Provavelmente, isto acontece, porque, consoante, a visão de Lopes (2004, p.57):

Com base nos desacertos observados na prática pedagógica em nossas escolas, percebemos que o processo de planejamento do ensino precisa ser repensado. A visão negativa desse processo, demonstrada pela grande maioria dos professores, não pode ser considerada uma situação irreversível. Entendemos que um planejamento dirigido para uma ação pedagógica crítica e transformadora possibilitará ao professor maior segurança para lidar com a relação educativa que ocorre na sala de aula e na escola de modo geral. Nesse sentido, o “planejamento adequado”, bem como o seu resultado- “o bom plano de ensino “ -, traduzir-se-ão pela ação pedagógica direcionada, a fim de integrarem-se dialeticamente ao concreto do educando, buscando transformá-lo.

Inferimos que essa visão negativa sobre o processo de planejamento seja uma hipótese, que justifique o fato de alguns docentes não conseguirem explicar, a forma como fazem seus planejamentos, talvez, pela própria concepção de planejamento, que eles tem, pois para Lopes (2004, p.55):

Na prática pedagógica atual o processo de planejamento do ensino tem sido objeto de constantes indagações quanto à sua validade como efetivo instrumento de melhoria qualitativa do trabalho do professor. As razões de tais indagações são múltiplas e se apresentam em níveis diferentes na prática docente. A vivência do cotidiano escolar nos tem evidenciado situações bastante questionáveis nesse sentido. Percebe-se de início, que os objetivos educacionais propostos nos currículos dos cursos apresentam-se confusos e desvinculados da realidade social.

Sobre os objetivos educacionais propostos nos currículos dos cursos, alguns professores relataram que eles têm dificuldades de elaborar seu planejamento seguindo a ementa do curso, já que os planos de cursos passam ainda por atualizações, então para eles, os que se encontram em vigor não contemplam algumas questões que eles entendem que é importante fazer parte do rol de conteúdos previstos para determinados cursos técnicos.

É preciso lembrar a esses docentes sobre o que nos alertava Apple (2005, p.59-60) sobre o currículo de que ele:

Nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. [...] Sempre existe, pois uma política do conhecimento oficial, uma política que exprime o conflito em torno daquilo que alguns vêm simplesmente como descrições neutras do mundo e outros, como concepções de elite que privilegiam determinados grupos e marginalizam outros

Quando falamos que há uma concepção de planejamento que permeia a prática dos docentes é por ser possível identificá-la pelo modo como foram descrevendo a organização das suas aulas, a exemplo deste caso:

Independente do Suap, do Qacadêmico, para cada sala de aula eu tenho uma planilha de presença, no primeiro dia de aula eu passo uma frequência, na aula seguinte eu já estou com esses nomes na minha planilha de excel para fazer a chamada e fazer também os meu diários, nesses diários eu coloco todo o assunto que ministrei até onde eu fiquei e o quê que vai ser trabalhado na próxima aula e faço às vezes algumas observações do próprio aluno, de alguma atividade que foi feita, para eu ter domínio do que eu já ministrei em cada sala. Só assim, ao final do bimestre é que eu lanço essas atividades no diário oficial, mais até hoje eu tenho arquivo de todas as aulas de todas as turmas que eu dei aula, sempre dessa forma e as minhas aulas eu tenho elas planejadas, mais eu sou muito sensível ao diálogo com as turmas e que varia de turma para turma. Tem turma que rende mais, outras menos, tem turma que rende menos, algumas interagem mais, outras menos. A minha disciplina é uma disciplina que exige imagem, vídeo, mas eu uso só o extremamente necessário, eu gosto de está escrevendo, porque dá um ritmo para o aluno, porque é aluno de ensino médio ele precisa de um tempo maior pra absorver. (PROFESSOR 8).

O que podemos observar é que o planejamento do ensino está muito associado a ideia de organização de algo, então a preparação das aulas acontece seguindo uma organização que em geral, pelo que foi expresso também no quadro 5 seguindo algum critério que por vezes é o contexto social dos alunos, os conhecimentos prévio que eles trazem, o cumprimento da carga horária com os conteúdos indicados nas ementas dos cursos, desse modo, concluímos que os docentes ministram suas aulas com base em uma organização criada própria, cada um a seu modo.

Porém, talvez não tenham ideia de uma sistematização de planejamento pedagógico que envolve pensar outras tantas questões, como o ato de ensinar indicado pelos fundamentos pedagógicos encontrados: na sociologia da educação, na filosofia da educação, na didática do ensino, nas metodologias do ensino, entre outros.

Planejar é uma atividade necessária no processo de ensino e aprendizagem, entretanto, não estamos nos referindo ao planejamento que engessa e que tolhe o trabalho docente e tão pouco aquele cujo objetivo é o cumprimento de um trabalho mecânico e burocrático que deve ser realizado obrigatoriamente, como parte do trabalho do professor em atendimento uma exigência institucional, mas sim, porque:

A ação pedagógica é uma forma de política cultural, exigindo por isto uma intervenção intencional que é, sem dúvida, de ordem ética⁴. Ética que implica respeito e responsabilidade para com esta nossa ação e para com os sujeitos dela integrantes, seus grupos sociais e suas culturas. Sabendo que a pedagogia constitui um processo de “autoprodução” (Giroux e McLaren 1994, p.145), pelo qual professores e alunos não apenas aprendem determinadas informações, mas também atribuem sentidos às suas vidas, vozes, experiências e histórias. E que, por essas atribuições de sentido somos responsáveis, desde que nos dispomos a ensinar, já que este lugar de ensinante tem (ainda) alguma legitimação social e não representamos pouca coisa (ou “um qualquer”) para nossos alunos (CORAZZA, 2014, p.121).

Acreditamos que a formação pedagógica que deve ser fomentada pelo instituto aos professores graduados, não licenciados deve ir ao encontro dessa construção pedagógica política e de ordem ética mencionada por Corazza, porque se assim o for, o professor pensará o seu planejamento, não apenas como um ato de organizar uma atividade que precisa ser realizada, mas como uma atividade que tem uma intencionalidade, a de promover a aprendizagem dos discentes.

Para que essa promoção se efetive é preciso haver preparação, nesse sentido, perguntamos ainda aos docentes: **sobre o que consideram ainda como necessário acrescentar em seus estudos para ser professor da Educação Profissional Técnica de Nível Médio** Obtivemos como consenso geral que desejam fazer cursos de formação que venha auxiliá-los nas suas necessidades específicas, a exemplo de cursos voltados para lidar com as necessidades especiais dos discentes, cursos na sua área de formação, curso de metodologias ativas, porque, “*ensina o aluno a ser autor do processo de ensino*”, assim diz o **Professor 1**; cursos de tecnologia da educação que ajude no processo de ensino e aprendizagem.

Destacamos o que dizem o **professor 9 e professor 5**, respectivamente, para demonstrar que cada um apresentou a sua necessidade de formação. Para eles, o que tem feito para acrescentar seus estudos, e por consequência melhorar as suas aulas é:

⁴ Significando “ética” como uma prática, que busca influir na produção de significados, poder e identidade.

*Em muitos casos para melhorar as aulas eu estou fazendo o caminho inverso né, que é procurar práticas que eu não realizei nem na faculdade, visto que nós estudamos uma grande complexidade de conteúdos e tentar aperfeiçoar aquilo que nós não temos conhecimento no momento e participar também de curso de aperfeiçoamento **da parte técnica para passar para os alunos**. (PROFESSOR 9, grifo nosso);*

*A Educação profissional no Brasil, ela requer como um todo uma renovação, não somente dos profissionais que atuam nessa área eu acredito que, principalmente diante das revoluções tecnológicas que nós temos passado, o aluno que entra, ele está em uma situação diferente de quando ele vai sair. Então, o professor ele deve estar sempre se atualizando tanto dentro da sala de aula tentando aplicar novos recursos para **passar o conteúdo** quanto o próprio conteúdo que ele passa ocasionalmente precisa ser reajustado as tendências tecnológicas (PROFESSOR 5, grifo nosso).*

O destaque dado a expressão: **passar para os alunos** e **passar o conteúdo**, ambos podem ser identificados com a mesma conotação de que a aprendizagem ocorre com a transmissão de conteúdo, porém, ensinar é muito mais do que transmitir conteúdo, pois quem ensina, como afirma Gauthier (2013, p. 20):

Sabe muito bem que, para fazê-lo, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria, mesmo que esse conhecimento seja fundamental. Quem ensina sabe que deve também planejar, organizar, avaliar, que também não pode esquecer os problemas de disciplina, e que deve estar atento aos alunos mais agitados, muito tranquilos, mais avançados, muito lento, etc. Em suma, quem mergulha diariamente nesse ofício sabe muito bem que, apesar da grande importância de se conhecer a matéria, isso não é suficiente por si só.

Diante disso, queremos mais uma vez reforçar que ensinar é uma atividade que requer outras tantas habilidades, além a de conhecer o conteúdo. O desconhecimento desses outros elementos pontuados por Gauthier de saber: planejar, organizar, avaliar e de conhecer o aluno pode levar a uma prática docente que promova resultados de aprendizagem não muito satisfatórios e que podem resultar em problemas maiores, como a exclusão do discente, pela dificuldade de acompanhar o conteúdo ou mesmo a evasão desse discente da escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa evidenciou alguns apontamentos e direcionamentos, quanto a metodologia adotada, os caminhos por ela traçados por meio de cada dado coletado. Desse modo, reafirmando as considerações já mencionadas na metodologia sobre ser no trabalho de análise, o momento que buscamos a superação da percepção imediata do fenômeno pesquisado, expectativas criadas pela percepção imediata dos resultados passando para um nível de compreensão que nos permite chegar ao conhecimento concreto.

A pesquisa nos mostrou exatamente isso, a superação imediata das primeiras impressões que tivemos, sobretudo, quando concluímos nossa pesquisa de campo com nossos entrevistados, que a princípio sentimos estranhamento, porque o *lócus* da pesquisa de algum modo nos representava, pelo sentimento de pertencimento, por ser este nosso local de trabalho e também, pelo distanciamento na qualidade de pesquisadora, condição *sine qua non* para desenvolvermos nossas análises primando pelo que defendemos na metodologia desta pesquisa, principalmente, no que tange o aspecto da ética.

Portanto, não queremos imprimir generalizações sobre possíveis práticas demonstradas e tão pouco fazer julgamentos sobre elas, nossa intenção, também, não se resume a expor soluções para questões identificadas, talvez por ser um problema da prática do docente que atua na EPTNM no *lócus* pesquisado.

Nossa intencionalidade é contribuir com nossas reflexões diante das análises dos dados, com uma prática pedagógica que afaste a concepção de uma educação profissional pensada ainda como formadora de mão de obra para ingressar no mercado, porque como vimos nas falas dos sujeitos, a Educação Profissional e Tecnológica não tem sido procurada pela comunidade com essa finalidade, mas sim para o ingresso no ensino superior, o que demonstra que existem duas questões a serem resolvidas, que é fazer tanto com os discentes quanto os docentes conhecer a real finalidade da EPT.

Embora, as etapas de mudanças apresentadas na seção referente a “Educação Profissional e Tecnológica: caminhos percorridos pela EPT no Brasil” demonstrem que em algum momento ela de fato servia aos interesses do mercado, visto que ela foi formulada para formar pessoas para aprender um ofício, no momento, em que o país demonstrava ter carência de pessoas para exercer determinadas atividades

laborais, a história também mostrou que as finalidades dessa educação foram modificadas, principalmente, com a aprovação de leis, portarias e decretos dos últimos anos.

O que promoveu mudanças, observadas na construção de políticas educacionais, embora tímidas que direcionam com que essa educação tenha um outro viés, o de garantir o acesso à educação básica por meio da EPT com a finalidade de promover qualidade social por meio da educação, e essa nova concepção de EPT foi desenvolvida pela rede federal de educação profissional e tecnológica, fortalecida com a criação dos IFETs.

Compreendemos que o início dessa mudança de concepção deve começar pela importância a ser dada a história da EPT, por entendermos que conhecer essa história ajudaria toda comunidade escolar em saber que o objetivo da EPT é promover uma formação integral do educando, mas como esse objetivo pode ser concretizado se as pesquisas demonstram que há pouco entendimento do que seja uma formação integral, logo essa é uma lacuna que a instituição deve resolver.

Outra lacuna evidenciada é a falta de controle e acompanhamento institucional dos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício, na profissão docente que desde o ingresso na instituição nunca realizaram um curso de formação pedagógica, seja por força de determinações legais, seja pela própria exigência que o exercício da prática docente requer, como foi apontado pelos próprios docentes nos desafios que encontram para exercerem a atividade docente na EPTNM.

Também inferimos dos resultados encontrados que as ações institucionais relativas à formação dos professores devem estruturar o curso de formação pedagógica, a partir das demandas dos professores, porém sustentada nos fundamentos científicos da docência, sem perder de vista a inquietação demonstrada pelos docentes de como usar esses fundamentos associando a teoria e a prática desse conhecimento na sua atuação docente.

Fazemos essa ressalva, porque dois pontos da pesquisa demonstram que a instituição talvez necessite se manifestar, de modo a criar condições de oferta de uma formação que desperte interesse dos professores. porque se a maioria dos professores ainda não realizou nenhum curso de formação pedagógica, desde do seu ingresso no instituto e tão pouco considera fazer o curso uma questão que pode acrescentar a sua formação, talvez isto ocorra pela própria instituição, também não

considerar que a formação pedagógica para os professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão seja importante.

Nossa preocupação com a formação pedagógica dos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício que atuam na instituição pesquisada, mostrou que ela tem sentido de existir, pois quando percebemos que os professores apontam que precisam realizar algum curso relativo a área da educação especial, de metodologias entre outros, como algo necessário a ser acrescentado em seus estudos para ser professor da Educação Profissional Técnica de Nível Médio nos faz crer que por meio da formação pedagógica essas necessidades seriam supridas.

Dessa forma, considerando que as iniciativas de formação pedagógica, apontadas pela pesquisa que são realizadas pelo IFMA já acontecem há algum tempo e que as ações institucionais identificadas, na qual percebemos que a maioria foi executada na modalidade a distância e considerando que o Campus demonstra pelas análises desta pesquisa ter uma necessidade de promover uma formação pedagógica para os professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício, já que a maioria dos docentes, ainda não realizou nenhum curso de formação pedagógica, só reforça a necessidade de que a instituição deve fomentar essa formação.

Compreendemos, que essa necessidade, mesmo que em primeiro momento deva ser para cumprimento do dever legal expresso na Resolução de nº6/2012 e da LDB 9394/96 que exige que os profissionais da educação escolar básica graduados façam a complementação pedagógica para o exercício da atividade docente, mas ela deve ocorrer, por existir lacunas na formação desses profissionais, que é evidente, porque não tem uma formação específica para o exercício da docência, e acreditamos que é dever da instituição oferecer essa formação, conforme constatamos na pesquisa

Assim, queremos enfatizar que os resultados da pesquisa revelam que a formação pedagógica para os professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica de fato transita entre a exigência legal e formativa. Percebe-se que o IFMA tem ações de formação pedagógica, mesmo que não apresente controle e acompanhamento dessas ações, visto que, o próprio *Campus* pesquisado possui docentes que ingressaram, tão logo a Resolução de nº6 passasse a vigorar e passado todos esses anos desde 2012, da vigência da legislação, o quantitativo de professores sem a formação pedagógica exigida até os dias atuais é grande se for considerado, os anos em que o IFMA já ofertou alguma formação e é formativa, porque percebemos

que falta clareza sobre questões fundamentais para que o docente tenha uma prática pedagógica que o conduza a promoção de uma educação de qualidade.

Desse modo, acreditamos que não é possível haver educação de qualidade se não houver investimento na formação dos professores. É contraditório criar política de expansão e interiorização se não existir ao mesmo tempo preocupação com uma política de formação específica para formar os professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica, sem a formação docente.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005, p.39-57.

BARROS, Rejane Bezerra. **Formação e docência de professores bacharéis na educação profissional e tecnológica no IFRN: uma interface dialógica emancipatória**. 2016. 336f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/23742>. Acesso em: 28 fev. 2020.

BOGDAN, Roberto. C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Editora Porto.1994.

BRASIL. Constituição da Republica dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934. Nós, os representantes do povo brasileiro, pondo a nossa confiança em Deus, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para organizar um regime democrático, que assegure à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico, decretamos e promulgamos a seguinte. **Diário Oficial da União**: Rio de Janeiro, RJ, 16 jul. 1934 - Suplemento e republicado em 19 dez. 1935. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em 29 dez. 2019.

BRASIL. Constituição da Republica dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946). **Diário Oficial da União**: Rio de Janeiro, RJ, 19.set. 1946, republicado em 25 set..1946 e 15 out..1946. Brasília,DF:Presidencia da República. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em 28 jun.2019.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brazil** (de 25 de março de 1824). Manda observar a Constituição Política do Imperio, oferecida e jurada por Sua Magestade o Imperador. Coleção de Leis do Império do Brasil, 1824, p. 7, v. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 30 ago. 2019.

BRASIL. Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 18 abr. 1997a. Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 18 maio 2020.

BRASIL. **Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959**. Aprova o Regulamento do Ensino Industrial. 1959b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D47038.htm. Acesso em: 11 set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#:~:text=Regulamenta%20o%20%C2%A7%202%C2%BA%20do,nacional%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias.. Acesso em: 18 maio 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitães dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial da União**: Rio de Janeiro, RJ, 26 set. 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 28 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190**, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Publicado na CLBR, 31 dez. 1939. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del1190.htm. Acesso em 28 jun. 2018.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Lei orgânica do ensino industrial. Publicado na CLBR, de 31 dez. 1942. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4073.htm. Acesso em: 9 abr. 2020.

BRASIL. Lei Nº 12.772, 28 de Dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei nº 8.745 de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de que trata a Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis nºs 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 11.357, de 19 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168, de 16 de janeiro de 1991; revoga o art. 4º da Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 1 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm. Acesso em: 15 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 30 dez.

2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 12 maio 2014.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 27 dez. 1961. Revogada pela Lei nº 9.394, de 1996, exceto os artigos 6º a 9º Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 15 mar. 2019.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Lei no 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Rio de Janeiro, DF, 17 fev. 1959a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3552.htm. Acesso em: 21 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Revogada pela Lei nº 9.394. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm#:~:text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias.&text=Art.&text=1%C2%BA%20Para%20efeito%20do%20que,m%C3%A9dio%2C%20o%20de%20segundo%20grau.. Acesso em: 11 set. 2019.

BRASIL. Lei Nº 7.044 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 19 out. 1982. Revogada pela Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm#:~:text=LEI%20No%207.044%20DE%2018%20DE%20OUTUBRO%20DE%201982.&text=Alterar%20dispositivos%20da%20Lei%20n%C2%BA,1%C2%BA%20%2D%20Os%20arts.. Acesso em: 11 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. **Edital nº 02, 29 de dezembro de 2018**. Concurso Público para Provimento de Cargo Efetivo da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Curso Superior de Licenciatura**: formação pedagógica para graduados não licenciados Projeto de parceria em rede. 2018a. Disponível em: <https://caxias.ifma.edu.br/wp-content/uploads/sites/27/2019/04/Matriz-Forma%C3%A7%C3%A3o-Pedag%C3%B3gica-para-Graduados-n%C3%A3o-Licenciados.pdf>. Acesso em: 12.abr.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica **Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2010a.

BRASIL. **Proposta em discussão**: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: SETEC/MEC, 2004.

BRASIL. Resolução CNE/CP 06/2012, de 20 de setembro de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 21 set. 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 maio 2020.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192. Acesso em 18 maio 2020.

BRASIL. Resolução nº 2, de 26 de junho de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 15 jul. 1997. Disponível em: . Acesso em: 18 maio 2020.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. O Plenário do Conselho Nacional de Saúde em sua Quinquagésima Nona Reunião Extraordinária, realizada nos dias 06 e 07 de abril de 2016, no uso de suas competências regimentais e atribuições conferidas pela Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, pela Lei nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990, pelo Decreto nº 5.839, de 11 de julho de 2006, e Brasília. Homologada em 7 de abril de 2016a. Disponível em: https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 18 maio 2020.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002. 196p.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação profissional brasileira**: da colônia ao PNE 2014-2024. Petropolis, RJ: Vozes, 2016.

CASSIN, Marcos; BOTIGLIERI, Moni Fernanda. A relação trabalho e educação na reprodução das condições de produção e das relações de produção. **Revista HISTEDBR**, n. especial, p.112-120, maio 2009.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e Educação. In: Revista da Faculdade de Educação da USP. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016.

CIAVATTA, M. (Org.). **Gaudêncio Frigotto**: um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Coleção Perfis da Educação, 6)

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e Fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45>. Acesso em: 9 abr. 2020.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antônio Flavio B.(org.). **Curriculo**: questões atuais. Campinas, SP: Papirus, 2014, p.103-143.

COSTA, Maria Adélia da. **Políticas de formação docente para a educação profissional**: realidade ou utopia? 1.ed. Curitiba: Appris, 2016.

COSTA, Maria Adélia. **Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica**: cenários contemporâneos. Uberlândia, 2012. 231f.Tese(Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios de artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. Brasília São Paulo: Flacso; Ed. UNESP, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios de artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**.2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2005a.

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

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2ed. São Paulo:Unesp.2005b.

DAMASCENO, Maria N. **Metodologia da Pesquisa em Educação**: fundamentos e práticas. Trata-se de um texto preliminar (de circulação restrita) para uso em sala de aula, por ocasião do Seminário de Metodologia da Pesquisa, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA. [2012?].

DE CARVALHO, Olgamir Francisco; SOUZA, Francisco Heitor de Magalhães. Formação do docente da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: um diálogo com as faculdades de educação e o curso de pedagogia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-982, jul./set., 2014.

FERREIRA, Jacques de Lima. Formação de professores: teoria e prática pedagógica. In: FERREIRA, Jacques de Lima (org.). **A complexa relação entre teoria e prática pedagógica na formação de professores**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2014.

FERRETI, C.J. Educação profissional. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

FONSECA, C.S. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: [s.n.], 2009. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/327224020/FONSECA-Celso-Suckow-Historia-do-Ensino-Industrial-no-Brasil-pdf>, Acesso em: 12 set. 2019

FRANCO, Maria Ciavatta. **A Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica: Perspectiva Histórica e desafios contemporâneos**. In: **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. (Coleção Educação Superior em Debate ; v. 8).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários á pratica docente**. São Paulo: Coletivo Sabotagem. 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A crise do trabalho assalariado e as perspectivas de uma nova cultura e novas relações de produção. In: LEITE, Elenice Monteiro. **Centros públicos de educação profissional: teorias, propostas, debates e práticas**. Brasília, Universidade de Brasília, 2002.

GALLI, Ernesto Ferreira; BRAGA, Fabiana Marini. O diálogo em Paulo Freire: concepções e avanços para transformação social. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 19, n. 1, p. 161-180, abr. 2017.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas-SP: Praxis,1998.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos In: GAMBOA, Silvio Sánchez (org). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1997, cap.2, p.60-83.

GATTI. Bernardete Angelina. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, SP: Autores Associados. 1997.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução Francisco Pereira. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. (Fronteiras da Educação)..

GHEDIN, Evandro. PROFESSOR REFLEXIVO: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In. PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evando (orgs). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

GRAMSCI, Antonio. Homens ou máquinas? In MONASTA, Atillio. **Antonio Gramsci**. Tradução: Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 154 p.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas, SP: Papirus, 2004

IBGE. **Censo Demográfico 2010**: Características da população e dos domicílios. Resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf. Acesso em: 13 ago. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **Histórico**, IFMA, São Luís, 03 mar. 2015a. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/instituto/historico/>. Acesso em 10 nov..2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **Sobre o Campus**, IFMA, São Luís, 9 set. 2015b. Disponível em: <https://barreirinhas.ifma.edu.br/sobreocampus/>. Acesso em 10 nov..2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **Projeto Pedagógico Institucional**: uma construção de todos., IFMA, São Luís, 9 set. 2016. Disponível em: <https://suap.ifma.edu.br/conteudoportal/file/0c0229b8032bfebf58d0206615494f/>. Acesso em 10 nov..2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **Planejamento de Desenvolvimento Institucional**: 2019-2023. IFMA: São Luís, 2019a. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/novopdi/>. Acesso em: 10 nov. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **Licenciatura em Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados**. Campus Caxias. 2019b. Disponível em: <https://caxias.ifma.edu.br/cursosofertados/licenciatura-em-formacao-pedagogica-para-graduados-nao-licenciados/>. Acesso em: 10 nov. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **Edital de Concurso Público nº 01, de 07 abr. 2014**. Concurso

Público para Provimento de Cargo Efetivo da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. 2014a. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/concursos-e-seletivos/?d=KyMzdWRdMEtRikMmUENcRX5oc0B6RHxGZFdEQUNHVXNTRVBBUkFET1JASUZNQWlyOWFkMzliNmJhYjc1YjlkOWEzYTFIZTA4MWRkNFt8XTA4MDQyMDE0LTEwMTcxNy0xMTk0X2VkaXRhbDAwMTlwMTRfYWJlcnR1cmEucGRm>. Acesso em: 8 abr. 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **Proposta Curricular:** Formação Pedagógica para Professores. Campus Caxias. 2012. Disponível em: <https://caxias.ifma.edu.br/wp-content/uploads/sites/27/2018/07/PPC-CURSO-DE-FORMA%C3%87%C3%83O-PEDAGOGICA.pdf>. Acesso em: 11 set. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **Edital nº 10, de 05 maio 2010.** Concurso Público para Provimento de Cargo Efetivo da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. 2010. Disponível em: https://castroweb.com.br/castrodigital/CONCURSOS/Edital_Magisterio_IFMA_2010_CastroDigital.com.br.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020).

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **Edital nº 02, de 29 de dezembro de 2014.** Concurso Público para Provimento de Cargo Efetivo da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. 2014b. Disponível em: <https://bacabal.ifma.edu.br/concursos-e-seletivos/?d=KyMzdWRdMEtRikMmUENcRX5oc0B6RHxGZFdEQUNHVXNTRVBBUkFET1JASUZNQTA1MmQ3ZDQzM2NmNDIkOTRiMTM4OTJINjA2ZDIhN1t8XTAwMV9Db25jdXJzb19SRUIUX0VkaXRhbF9uJUMyJUJBXzAyMjAxNC5wZGY=>. Acesso em: 1 jan. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **Edital de Concurso Público nº 01, de 26 de agosto de 2016.** Concurso Público para Provimento de Cargo Efetivo da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **Plano de Desenvolvimento Institucional:** 2014 – 2018. IFMA: São Luís, 2014. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/wp-content/uploads/2015/07/pdi.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

KENSKI, Vani Moreira. Repensando a avaliação da aprendizagem. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). Repensando a didática. Campinas, SP, Papirus, 2004.

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

KUENZER, Acácia Zeneida. Palestra. In: **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica:** Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006.

Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p. 19-40. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 8)

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. In: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Orgs.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papyrus, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? **Trab. educ. saúde** [online]. 2008, vol.5, n.3, p.491-508. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462007000300009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 3 fev. 2020.

KUENZER, Acácia Zeneida. **A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios.** **Educ.Soc., Campinas**, v..32, n.116, p.667-688, jul./set, 2011.

LIBANEO, José Carlos; DE OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Lopes, Antônia Osima. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica de educação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). **Repensando a didática.** Campinas, SP, Papyrus, 2004, p.55-64.

LÜDKE, Menga. ANDRE, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. A formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica:** Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008b. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 8).

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira para a Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, DF, v. 1, n. 1, jun. 2008a.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA, **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a05v32n116.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2019.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **O” modelo de competências” e a regulamentação da base curricular nacional e organização do Ensino Médio.** **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, nº4, ago./dez. 1998.

MANFREDI, Silva Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Marcos Francisco. **Marx, Gramsci e o conhecimento**: ruptura ou continuidade? Campinas, SP: Autores Associados, 2008. Capítulo II.

MELO, Sandra Maria Barros Alves. **Formação de professores**: o Instituto de Educação do Maranhão (1939-1973). 2009. 203 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251516>. Acesso em: 17 dez. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 33.ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2013.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docente para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, jun.2008.

OLIVEIRA, Ana Cristina Baptistella de. **Qual a sua formação, professor?** Campinas, SP: Papirus, 1994.

OLIVEIRA, Ramon de. **Agências multinacionais e a educação profissional brasileira**. Campinas, SP: Alinea, 2006.

ORLOWSKI, Rosely Bittencourt. O currículo sob o prisma da Educação Profissional. **Olhar de Professor**, Paraná, v. 5, n. 1, 2002, p. 161-172.

PÂCHECO, Eliezar. **Os Institutos Federais**: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica. [2010?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/sinstitutos.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2020.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho, **Docência na educação profissional e tecnológica**: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na rede federal. 290p. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2014.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. **Docência na educação profissional e tecnológica**: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na rede federal. 2014. 290f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.

PEREIRA FILHO, Francisco de Assis. **Ensino médio articulado** à educação profissional no IFMA: uma avaliação política da política. 2017. 115 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís,

2017. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/1755>. Acesso em: 10 abr.2020.

PÉREZ GÓMEZ, Angel . O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote.1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores e atividades docentes: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividades docentes (Org). 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, J.; DESLAURIERS, J. P; GROULX, L. H.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A.. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional no Brasil contemporâneo. In: RAMOS, Marise Nogueira. **Educação Profissional: História e legislação**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação Profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, set. 2002, 407; Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12939.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2019.

RAYS, Oswaldo Alonso. Metodologia do ensino: CULTURA DO CAMINHO CONTEXTUALIZADO. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). **Repensando a didática**. Campinas, SP, Papirus, 2004, p-93-108

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

RUBEGA, Cristina Cimorelli Caballero. **A reforma da educação profissional de nível médio e a formação do técnico em química: retrospectiva e perspectivas de uma profissão**. 2000. 269 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252958>. Acesso em: 17 fev. 2020.

SANT'ANNA, Ilza Martins. MENEGOLLA, Maximiliano. **Didática: aprender a ensinar – técnicas e reflexões pedagógicas para formação de formadores**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos o problema no contexto histórico. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n. 40. jan./abr. 2009.

SAVIANI, Demerval. **História da História da Educação no Brasil**: Um balanço prévio e necessário. In: COLÓQUIO DE PESQUISA SOBRE INSTITUIÇÕES ESCOLARES, 5., São Paulo: Uninove, 2008. Disponível em: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/11/saviani-histc3b3ria-da-histc3b3ria-da-educac3a7c3a3o-no-brasil-um-balanc3a7o-prc3a9vio-e-necessc3a1rio.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2019.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA Olinda. **Política educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2004.

SILVA, Maria Aparecida da. Professores da Educação Profissional e Tecnológica: formação, saberes e práticas profissionais. In: Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos, André Marcio Picanço Favacho(org). **Políticas e Práticas Curriculares: desafios contemporâneos**. Curitiba: Editora CRV, 2012. p. 81-95.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TARDIF, Maurice. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber do saber docente. In: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.9. ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2014.

TERRIEN, JACQUES. Experiência profissional e saber docente: a formação dos professores questionada. TARDIF, M; LESSARD, C.; GAUTHIER, C(SD). **Formação de professores e contextos sociais**: Perspectivas internacionais. Porto: Res Editora, 2001.

VASCONCELOS, Geni Amélia Nader. Puxando um Fio. In: VASCONCELOS, Geni Amélia Nader (Org.). **Como me fiz Professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p.07-19.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. São Paulo: Papyrus, 2009

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Maria Cristina. Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas. In. VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Docência como atividade profissional**. Campinas, SP, Papirus, 2008.

APENDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PESQUISADORA: Ana Paula Mondego Dias

Prezado(a) Professor(a)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: **Professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica**: transitando entre a exigência legal e a formativa. Sou Mestranda em Educação da UFMA e estou realizando uma pesquisa, cujo objetivo geral é analisar a exigência de formação pedagógica, para os professores não graduados, em efetivo exercício na profissão docente, que atuam nos cursos técnicos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na forma integrada e suas repercussões para a prática pedagógica.

Sua participação consistirá em responder as questões elaboradas no roteiro de entrevista para coleta de dados. Sua participação é importante e voluntária e vai gerar informações que serão úteis para principais resultados esperados da pesquisa/benefícios imediatos ou não.

Informamos que esta pesquisa obedece a todas as orientações do Comitê de ética, cujas normas são estabelecidas pela Resolução nº 510, de 07 de Abril de 2016, quando da realização de pesquisa científicas em ciências humanas e sociais envolvendo seres humanos, visto que “a pesquisa em ciências humanas e sociais exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prever e evitar possíveis danos aos participantes”(BRASIL, 2016).

Você tem a liberdade de não participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, mesmo após o início da entrevista, sem qualquer prejuízo. Está assegurada a garantia do sigilo das suas informações. Você não terá nenhuma despesa e não há compensação financeira relacionada à sua participação na pesquisa

Sua participação é muito importante para a realização desta pesquisa coloco-me à disposição caso tenha alguma dúvida sobre a pesquisa, pelo telefone (98) 98824-5749 ou no e-mail:anadiaz.mondego@bol.com.br.

Este termo será assinado em duas vias, por você e pelo responsável pela pesquisa, ficando uma via em sua posse.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho
Docente

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Semiestruturada para professores graduados,
não licenciados em efetivo exercício ou aprovados em concurso público

A Resolução de nº 6, de 20 de Setembro de 2012, que Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, dentre outras orientações determina em seu artigo 40, no parágrafo 2º, o direito aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente de participar de curso de formação pedagógica que por sua vez pode ser equivalente à licenciatura, desde que executados nos modos e prazos estabelecidos pela Resolução. Como você avalia essa orientação para sua atuação docente na Educação Profissional Técnica de Nível Médio ?

Você realizou algum curso de formação pedagógica oferecido pelo Instituto Federal do Maranhão(IFMA) a partir do seu ingresso na instituição? Ou por iniciativa própria você realizou essa formação?

Destaque as mudanças presentes na sua prática docente que resultaram do curso de formação pedagógica, caso tenha realizado?

Quais são os desafios que você enfrenta no contexto da prática docente realizada em sala de aula na Educação Profissional Técnica de Nível Médio?

Como você tem tratado tais desafios?

Quais foram os motivos que o levaram a ser docente e qual é a sua concepção de professor da Profissional e Tecnológica?

Expresse a sua concepção sobre a formação integrada na Educação Profissional Técnica de Nível Médio?

Descreva como você se organiza para ministrar as suas aulas nos cursos ofertados pela Educação Profissional Técnica de Nível Médio

O que você considera ainda como necessário acrescentar em seus estudos para ser professor da Educação Profissional Técnica de Nível Médio?

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho
Docente

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Semiestruturada para Diretores

A Resolução de nº 6, de 20 de Setembro de 2012, que Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, dentre outras orientações determina em seu artigo 40, no parágrafo 2º, o direito aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente de participar de curso de formação pedagógica que por sua vez pode ser equivalente à licenciatura, desde que executados nos modos e prazos estabelecidos pela Resolução. Como você avalia essa orientação para a atuação docente na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a sua efetivação por parte da instituição?

O IFMA por meio das ações institucionais de planejamento tem contribuído para oferecer a formação pedagógica para os docentes, conforme tem exigido a Resolução de nº 6 de setembro de 2012? Cite algumas dessas ações.

Você identifica mudanças presentes na prática docente que resultaram do curso de formação pedagógica? Destaque-as.

Quais as possibilidades para que cursos de formação pedagógica sejam ofertados pelo próprio Campus para os professores graduados, não licenciados do IFMA-, Campus Barreirinhas, de modo a favorecer uma participação mais efetiva dos professores?

Na sua concepção o que é ser professor da Educação Profissional e Tecnológica?

Você acredita que o IFMA-Campus Barreirinhas está conseguindo desenvolver a Educação Profissional Técnica de Nível Médio numa perspectiva de educação integral?

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho
Docente

APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista Semiestruturada para profissionais do Setor
Pedagógico

A Resolução de nº 6, de 20 de Setembro de 2012, que Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, dentre outras orientações determina em seu artigo 40, no parágrafo 2º, o direito aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente de participar de curso de formação pedagógica que por sua vez pode ser equivalente à licenciatura, desde que executados nos modos e prazos estabelecidos pela Resolução. Como você avalia essa orientação para a atuação docente na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a sua efetivação por parte da instituição?

Em que o trabalho do setor pedagógico tem contribuído para a formação pedagógica dos professores, especialmente aqueles graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente do IFMA - Campus Barreirinhas?

Quais as possibilidades para que cursos de formação pedagógica sejam ofertados pelo próprio Campus para os professores graduados, não licenciados, do IFMA, Campus Barreirinhas, de modo a favorecer uma participação mais efetiva dos professores?

Destaque as mudanças que você observa na prática docente que resultaram do curso de formação pedagógica?

Quais são os desafios que você enfrenta no contexto da prática pedagógica realizada para que haja o desenvolvimento de uma melhor atuação docente em sala de aula na Educação Profissional Técnica de Nível Médio?

Como o setor pedagógico tem tratado esses desafios?

Para você o que é ser um professor da Educação Profissional e Tecnológica?

Na sua percepção os professores se sentem preparados para atuar na Educação Profissional numa perspectiva de formação para educação integral?