



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE
SANTANA



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, FILOSOFIA E
HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS

REGINA CÉLIA PALÁCIO LAMBIASE

PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA LICENCIATURA
PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO DE
CASO

Salvador
2019

REGINA CÉLIA PALÁCIO LAMBIASE

**PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA LICENCIATURA
PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO DE
CASO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da Universidade Federal da Bahia e da Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGEFHC/UFBA/UEFS) como requisito final para a obtenção do grau de doutora na área de concentração em Ensino de Ciências.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Rejâne Maria Lira da Silva

Salvador

2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA), com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Lambiase, Regina Célia Palácio
Perspectivas e Desafios da Licenciatura para a
Educação Profissional: Um Estudo de Caso / Regina
Célia Palácio Lambiase. -- Salvador, 2019.
137 f.

Orientadora: Rejâne Maria Lira da Silva.
Tese (Doutorado - Programa de pós-graduação em
ensino, filosofia e história das ciências) --
Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação,
2019.

1. Licenciatura para a Educação Profissional. 2.
Marco legal. 3. Formação Docente. 4. Currículo. 5.
Identidade Profissional. I. Lira da Silva, Rejâne
Maria. II. Título.

REGINA CÉLIA PALÁCIO LAMBIASE

PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA LICENCIATURA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO DE CASO

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da Universidade Federal da Bahia e da Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGEFHC/UFBA/UEFS) como requisito final para a obtenção do grau de doutora na área de concentração em Educação Científica e Formação de Professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 10 de dezembro de 2019.

Banca examinadora

Prof.^a. Dr.^a. Rejâne Maria Lira da Silva (orientadora)
Doutora em Ciências Médicas pela Universidade Estadual de Campinas
Universidade Federal da Bahia

Prof.^a. Dr.^a. Andreia Maria Pereira de Oliveira
Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela UFBA-UEFS
Universidade Federal da Bahia

Prof.^a. Dr.^a. Lynn Rosalina Gama Alves
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr.^a. Eliana Sampaio Romão
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Prof.^a. Dr.^a. Ana Rita da Silva Almeida Chiara
Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)

AGRADECIMENTOS

A Deus, porque, acreditando nele, tudo é possível.

À minha mãe, que é sempre peça fundamental em minhas conquistas: “Eu quero, eu posso, eu faço!”

Aos meus filhinhos, Armando e Alice. Obrigada por compreenderem o *stress* de mamãe. Daqui pra frente, os gritos e lamentos irão melhorar. Espero...

Aos meus irmãos. A nossa união vale muito. Sei que sempre posso contar com vocês!

Ao marido. Sei do quanto abdicou para não ser transferido e isso me ajudou muito, além de todo o carinho e amor que me dedica.

Aos amigos pelas palavras de incentivo e conforto. Pelos conselhos e sugestões que me ajudaram a superar as dificuldades.

Aos colegas do IFBA – Simões Filho. Vocês foram incrivelmente prestativos comigo. Preencheram formulários, aceitaram fazer entrevistas, conseguiram dados e informações.

À professora Rejâne Lira, minha orientadora, pelas ideias criativas que tornaram o trabalho mais prazeroso e pela motivação sempre que eu queria ‘jogar a toalha’. “Você precisa tomar gosto por sua pesquisa, porque quando a gente gosta, a tese flui.” E fluiu!

Aos meus alunos pela compreensão e auxílio, permitindo que esta pesquisa fosse realizada, e também, contribuindo na minha formação como professora e pesquisadora.

Por fim, mas não menos importante, ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) pelo patrocínio, por meio do DINTER (IFBA/UFBA) no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências.

“Choca-me ver o desbarato dos recursos públicos para educação, dispensados em subvenções de toda natureza a atividades educacionais, sem nexos nem ordem, puramente paternalistas ou francamente eleitoreiras.”

— Anísio Teixeira (1958, p. 139)¹

¹ TEIXEIRA, Anísio. **Por uma escola primária organizada e séria para formação básica do povo brasileiro.** Educação e Ciências Sociais. v.3, n.8, 1958. p.139-141.

LAMBIASE, Regina Célia Palácio. Perspectivas e desafios da licenciatura para a educação profissional: um estudo de caso. 2019. Orientadora: Rejâne Maria Lira da Silva. 137 f.il. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

RESUMO

O objetivo geral desta tese é compreender a formação de professores para a educação profissional (EP) no Curso de Licenciatura em Eletromecânica (CLEM), do Instituto Federal da Bahia – campus Simões Filho, nas perspectivas dos discentes e dos docentes. O trabalho está estruturado em formato *multipaper*, em que cada capítulo, com exceção da introdução e da conclusão, trata de um dos objetivos específicos, os quais são: discutir a formação de professores para a educação profissional e a legislação pertinente; apresentar as perspectivas e os desafios do Núcleo Docente Estruturante (NDE) para a construção do curso; compreender as perspectivas e o envolvimento dos docentes com o currículo; e compreender as perspectivas dos discentes sobre o CLEM e suas identidades profissionais. A escolha do CLEM como objeto de pesquisa se justifica pelo ineditismo do curso – único no país com a meta de formar professores para atuarem na EP, trazendo uma junção entre duas engenharias (elétrica e mecânica) e a pedagogia. Por isso, a pesquisa é empírica do tipo Estudo de Caso. As informações nela apresentadas foram extraídas de fontes diretas por meio de entrevistas semiestruturadas com os membros do NDE e questionários para os professores e para os alunos do curso. A abordagem foi prioritariamente qualitativa, no entanto, o método utilizado abarca uma parte quantitativa de levantamento de dados, manipulando medidas simples de frequência. Como resultados, compreende-se que o CLEM representa uma iniciativa inovadora, que promove a formação docente para a EP, no entanto, passa por muitos problemas e por isso precisa de alterações em sua estrutura curricular, a fim de que não se extinga e alcance os ganhos sociais almejados.

Palavras-chave: Licenciatura para a educação profissional. Marco Legal. Formação Docente. Currículo. Identidade Profissional.

LAMBIASE, Regina Celia Palace. Perspectives and challenges of the degree for vocational education: a case study. 2019. Advisor: Rejane Maria Lira da Silva. 137 f.il. Thesis (Doctorate in Teaching, Philosophy and History of Sciences) - Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2019.

ABSTRAT

The general objective of this thesis is to understand the formation of teachers for vocational education (EP) in the Electromechanical Degree Course (CLEM) of the Federal Institute of Bahia - Simões Filho campus, in the perspectives of students and teachers. The work is structured in a multipaper format, in which each chapter, except for the introduction and conclusion, deals with one of the specific objectives, which are: to discuss teacher education for vocational education and relevant legislation; present the perspectives and challenges of the Structuring Teaching Center (NDE) for the construction of the course; understand teachers' perspectives and involvement with the curriculum; and understand students' perspectives on CLEM and their professional identities. The choice of CLEM as a research object is justified by the unprecedented course - unique in the country with the goal of training teachers to work in PE, bringing a mix between two engineering (electrical and mechanical) and pedagogy. Therefore, the research is empirical of the Case Study type. The information presented here was extracted from direct sources through semi-structured interviews for NDE members and questionnaires for teachers and students of the course. The approach was primarily qualitative, however, the method used encompasses a quantitative part of data collection, manipulating simple measures of frequency. As a result, it is understood that the CLEM represents an innovative initiative that promotes teacher education for PE, however, has many problems and therefore needs changes in its curriculum, so that it does not become extinct and reach the desired social gains.

Key words: Degree for professional education. Marco Legal. Teacher Training. Curriculum. Professional Identity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1 INTRODUÇÃO

Quadro 1 – Percentual de formação de docentes do nível médio no Brasil (%)	15
Quadro 2 – Linha do Tempo da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica	18
Figura 1 – Desenho Metodológico da pesquisa – procedimentos	25

2 CAPÍTULO 2 – ARTIGO 1 - Um Olhar Sobre a Formação Docente para a Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal da Bahia

Quadro 1 – Marco Legal da Formação Docente para a Educação Profissional Tecnológica de 1961 a 2006.	39
Quadro 2 – Oferta de Vagas Presenciais no IFBA - Distribuída por Tipo de Curso.	43
Quadro 3 – Cursos de Licenciatura do IFBA em 2018.	43
Quadro 4 – Matriz curricular dos Cursos de Licenciatura em Computação do IFBA - por núcleo	44

3 CAPÍTULO 3 – ARTIGO 2 - Perspectivas e desafios de uma Licenciatura para a Educação Técnica e Tecnológica

Figura 1 – Oferta de cursos presenciais nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil.	56
Quadro 1 – Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Eletromecânica (condensada por áreas do conhecimento) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Campus de Simões Filho, Bahia.	61
Quadro 2 – Perfil dos integrantes do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Licenciatura em Eletromecânica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Campus de Simões Filho, Bahia.	62
Quadro 3 – Pontos positivos e negativos na perspectiva dos professores do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Licenciatura em Eletromecânica do IFBA, Campus de Simões Filho.	70

4 CAPÍTULO 4 – ARTIGO 3 - O currículo de uma licenciatura para a educação profissional na perspectiva dos docentes

Figura 1 – Práticas e transformações no currículo	81
Quadro 1 – Relação entre os profissionais e os cursos para formação para a EP	84
Quadro 2 – Proposta de Organização Curricular segundo Machado (2008)	87
Quadro 3 – Formação dos professores Curso de Licenciatura em Eletromecânica (CLEM) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), campus de Simões Filho, Bahia.	90
Quadro 4 - Relação dos professores com o projeto de curso (PPC) de Licenciatura em Eletromecânica (CLEM) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), campus de Simões Filho, Bahia.	92
Quadro 5 – Perspectivas dos docentes do Curso de Licenciatura em Eletromecânica (CLEM) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), campus de Simões Filho, Bahia, sobre a Identidade Profissional formada no curso.	95
Quadro 6 – Pontos positivos e negativos na perspectiva dos docentes do Curso de Licenciatura em Eletromecânica (CLEM) do Instituto Federal de Educação, Ciência e	96

Tecnologia da Bahia (IFBA), campus de Simões Filho, Bahia.

5 CAPÍTULO 5 – ARTIGO 4 - Identidade profissional dos discentes de um curso de licenciatura para a educação profissional

Quadro 1 - Alunos matriculados em 2018.2 X tempo de permanência no CLEM do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), campus Simões Filho, Bahia.	110
Quadro 2 – Tempo de permanência no CLEM em semestres do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), campus Simões Filho, Bahia. Tempo de permanência no CLEM em semestres	111
Quadro 3 – Motivação para a escolha do CLEM do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), campus Simões Filho, Bahia.	113
Quadro 4 – Perspectivas dos discentes: pontos positivos e negativos do CLEM do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), campus Simões Filho, Bahia.	115

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CENAFOR	Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional
CLEM	Curso de Licenciatura para a educação profissional em Eletromecânica
CNE	Conselho Nacional de Educação
EBTT	Ensino, Básico, Técnico e Tecnológico
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
IFBA	Instituto Federal da Bahia
IFs	Institutos Federais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPC	Projeto Político-pedagógico de Curso
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino do IFBA
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UFBA	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	TRAJETÓRIA PROFISSIONAL/ACADÊMICA E A APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE PESQUISA	14
1.2	SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	18
1.3	UMA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O CURSO DE LICENCIATURA EM ELETROMECCÂNICA	21
1.4	OS OBJETIVOS E A TESE DA PESQUISA	23
1.5	METODOLOGIA	23
1.6	ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	26
1.7	ORGANIZAÇÃO DA TESE	27
	REFERÊNCIAS	29
2	ARTIGO 1	
	UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, PERSPECTIVA LEGAL E O CENÁRIO NO IFBA	32
1	INTRODUÇÃO	33
2	OS SABERES DO DOCENTE E A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	34
3	MARCO LEGAL DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	38
4	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA	42
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
	REFERÊNCIAS	50
3	ARTIGO 2	
	PERSPECTIVAS E DESAFIOS DE UMA LICENCIATURA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	54
1	INTRODUÇÃO	55
2	OS CURSOS DE LICENCIATURA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA RFEPECT	56
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	58
4	O PPC DO CURSO DE LICENCIATURA EM ELETROMECCÂNICA (CLEM)	60
5	AS ENTREVISTAS COM O NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE (NDE)	62
5.1	O processo de criação do curso	62
5.2	O currículo e o projeto pedagógico	64
5.3	A escolha dos saberes e as relações de poder na formação do currículo	66
5.4	A identidade profissional dos discentes	68
5.5	Pontos positivos e negativos do curso	70
6	CONCLUSÕES	73
	REFERÊNCIAS	74
4	ARTIGO 3	
	O CURRÍCULO DE UMA LICENCIATURA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES	77
1	INTRODUÇÃO	78
2	METODOLOGIA	79

3	CONCEPÇÕES SOBRE O CURRÍCULO	80
4	EM BUSCA DE UMA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EP	83
5	AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O CURRÍCULO DO CLEM	90
5.1	O currículo e o projeto pedagógico do curso	91
5.2	As relações de poder na construção do currículo	93
5.3	A identidade profissional	94
5.4	Pontos positivos e pontos negativos	95
6	CONCLUSÕES	98
	REFERÊNCIAS	99
5	ARTIGO 4	
	IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS DISCENTES DE UM CURSO DE LICENCIATURA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	102
1	INTRODUÇÃO	103
2	METODOLOGIA	104
3	IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	105
4	SOBRE O CURSO DE LICENCIATURA EM ELETROMECAÂNICA	108
5	A PERCEPÇÃO DOS DISCENTES SOBRE O CLEM E SUAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS	111
5.1	Currículo e projeto pedagógico	112
5.2	Identidade Profissional	112
5.3	Pontos positivos e negativos	115
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
	REFERÊNCIAS	118
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
6.1	TRIANGULAÇÃO DOS DADOS	121
6.2	IMPLICAÇÕES PARA O CURSO DE LICENCIATURA EM ELETROMECAÂNICA	123
6.3	IMPLICAÇÕES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EP	125
	REFERÊNCIAS	127
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	131
	APÊNDICE B – Guia de entrevista semiestruturada para o NDE do CLEM/IFBA	133
	APÊNDICE C – Questionário para os professores do CLEM/IFBA	134
	APÊNDICE D – Questionário para os professores do CLEM/IFBA	136

1 INTRODUÇÃO

Nesse capítulo introdutório, inicialmente descrevo alguns fatos da minha trajetória profissional/acadêmica como docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), que me aproximaram e contribuíram para a escolha do tema de minha investigação de doutorado. Em seguida, apresento as discussões da literatura que nortearam o estudo; os objetivos e a tese da pesquisa; os fundamentos metodológicos empregados para sua efetivação; e, por fim, a organização textual desta tese.

1.1 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL/ACADÊMICA E A APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE PESQUISA

Formei-me economista pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e senti muitas dificuldades em conseguir um emprego na área. Por isso, enquanto fazia a faculdade, conciliava o meu tempo, ministrando aulas de matemática, em domicílio e numa escolinha próxima de onde eu morava. Mesmo gostando de ensinar, acreditava que nunca seria professora, principalmente pela baixa remuneração. Anos se passaram e, depois de formada, com o mestrado em andamento, continuei lecionando, agora, disciplinas de economia para o nível superior em uma faculdade particular. Além disso, cheguei a coordenar cursos na área do meu mestrado (Petróleo e Gás) no Serviço Nacional Aprendizagem Industrial (SENAI). O fato é que a tarefa de educar sempre esteve presente em minha vida, mas como uma segunda opção.

Até que, em 2007, passei no concurso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) para ser professora EBTT (Ensino, Básico, Técnico e Tecnológico) de dedicação exclusiva, no Campus de Simões Filho. Foi daí então, que passei a ser exclusivamente professora e me dedicar profissionalmente a esse ofício.

Em nenhum momento, fui preparada para ensinar. Apenas fui reproduzindo as formas de planejar as aulas, de lecionar e de avaliar, dos meus antigos professores. Pior que isso, é que eu realmente acreditava que esse era o caminho para ser professora, e que qualquer pessoa poderia ensinar seguindo esses passos. Nunca me dei conta que deveria aprender a profissão - me profissionalizar professora e ser licenciada. Outro fato importante, é que muitas das disciplinas que leciono não são da minha área de formação, ocorrência muito comum em nosso país.

Esta não é uma trajetória individual minha, sucede com muito mais professores que podemos imaginar. Segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2018), vide Quadro 1, no Brasil, em 2018, 24,5% dos

professores do ensino médio, atuavam em áreas diferentes de sua formação (Grupo 3) e 14,6% não eram licenciados (soma dos grupos 2, 4 e 5). Sendo que, apenas 61,9% (Grupo 1) atendem aos dois requisitos: licenciados ou com complementação pedagógica atuando em sua área de formação.

Quadro 1 – Percentual de formação de docentes do nível médio no Brasil (%).

Grupos de docentes	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Grupo 1 - Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.	57,8	59,5	58,9	60,4	61	61,9
Grupo 2 - Docentes com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.	4,1	2,9	3,2	3,1	3,1	2,1
Grupo 3 - Docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona.	24,3	24,3	24,3	23,5	23,6	24,5
Grupo 4 - Docentes com formação superior não considerada nas categorias anteriores.	7,1	6,8	6,9	6,9	6,5	6,1
Grupo 5 - Docentes sem formação superior	6,7	6,5	6,7	6,1	5,8	6,4

Fonte: Adaptação de INEP (2018)

Provavelmente, no ano em que ingressei no IFBA (2007) a situação não era diferente, visto que no decorrer dos anos, as porcentagens sofreram pequenas variações. No entanto, não foi possível apresentar esses dados, devido ao INEP disponibilizar apenas os percentuais dos anos de 2013 a 2018.

Caso fosse feito um estudo apenas dos cursos técnicos de nível médio, provavelmente teríamos uma porcentagem ainda maior de professores sem complementação pedagógica. Isto porque, as disciplinas técnicas são ministradas por engenheiros, enfermeiros, profissionais da tecnologia da informação, economistas, administradores, entre outros, que não têm a opção da licenciatura na sua formação inicial, diferente dos professores de disciplinas propedêuticas como português, matemática, biologia, etc.

Com base nos dados enviados pela diretoria de Recursos Humanos (RH) do IFBA de Simões Filho e em dados coletados nos Currículos Lattes dos docentes da Casa, constatamos que 46% dos professores não são licenciados. Percebemos ainda que, do total de professores das áreas técnicas, apenas 12% têm alguma formação pedagógica, ao passo que, do conjunto de professores das áreas propedêuticas, 90% têm licenciatura. Esse é apenas um pequeno

retrato, mas pode nos dá uma noção de que nos cursos técnicos integrado e subsequente, os professores não licenciados representam um percentual maior que no ensino médio de formação geral.

No entanto, no último concurso para professor efetivo no IFBA, que ocorreu em 2017, não foi exigido que os professores fossem licenciados ou tivessem complementação pedagógica, nem mesmo para os professores das áreas propedêuticas. É a instituição atuando de maneira oposta ao que preconiza, e de encontro com a legislação vigente (Resolução nº2 de 2015).

Em 2010, eu estava de licença maternidade e recebi uma ligação de um colega professor que me perguntou qual seria a melhor disciplina para eu ensinar no curso superior que estava sendo criado no campus, pois “todos os cursos superiores devem disponibilizar disciplinas de gestão e economia” – palavras dele. O Curso se chamaria Curso de Licenciatura Tecnológica em Eletromecânica. Mais tarde foi retirado o nome ‘tecnológica’, pois a formação e o currículo não atendem ao adjetivo (tecnológico), além de confundir os alunos que ingressavam no curso. Fazia parecer que seria uma formação de tecnólogo e não de licenciados.

A minha primeira estranheza foi a criação de um curso para formação de professor e ao mesmo tempo técnico em duas formações diferentes (elétrica e mecânica). Recebi as seguintes justificativas na época: 1. A necessidade de cumprir com a Lei nº 11.892/08 de criação dos Institutos Federais que traz no seu Art. 7º a obrigatoriedade de abrir vagas em cursos de licenciatura; 2. Seguir a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº6/2012, Art. 40, que obriga aos professores dos cursos técnicos de nível médio a terem formação pedagógica; 3. Por já disponibilizarmos cursos técnicos em eletromecânica, aproveitaríamos os docentes, sem onerar o instituto com novas contratações; 4. Vislumbravam um campo de trabalho iminente dos discentes egressos, nos próprios Institutos Federais e no SENAI, principalmente, nos cursos de Eletrotécnica, Eletromecânica e Mecânica; e, 5. O curso novo não competiria com os cursos de licenciaturas ofertados pelo IFBA do campus de Salvador e pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Dadas essas justificativas, a minha segunda estranheza foi a forma que estavam montando o projeto de curso, o currículo e a matriz curricular. Apesar de, na época, conhecer pouco sobre esses assuntos e de estar afastada do IFBA no momento da concepção e criação do curso, montar e colocar uma disciplina de economia por telefone e por e-mail não me pareceu a melhor maneira. Mas, não sabia com o restante do projeto estava sendo feito.

Na ocasião, pensei em uma disciplina que eu gostasse de ensinar e que fosse mais interessante para os alunos. Não houve, nesse momento, de minha parte, uma relação entre o perfil do egresso, a identidade profissional que seria formada e o que seria necessário ministrar em minha disciplina. Nas minhas percepções atuais, teria feito algo diferente.

O que parece, é que uma ordem veio: “um curso de licenciatura deve ser montado no IFBA de Simões Filho” e os diretores, as coordenações e os professores arregaçaram as mangas e criaram o curso de maneira aligeirada e imediatista. Depois, no decorrer dos anos, foram ajustando conforme as necessidades. Isso é bastante comum quando se trata das políticas para a formação de professores para a educação profissional:

Sobre a formação de professores para a educação profissional, sobretudo na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, temos a materialização de percursos reducionistas, aligeirados, descontínuos e fragmentados. Historicamente, a formação de professores para a EPT tem em sua gênese a ausência de políticas de Estado que a regulamentassem. (COSTA, 2012, p. 197)

Formação docente historicamente fragmentada, aligeirada, conservadora, com oferta irregular, emergencial, improvisada, dispersa; ausência ou fragilidade de alternativas de formação inicial e continuada e ausência de programas institucionais de formação inicial e continuada. (SANTOS, 2006, p. 129)

Meu interesse em estudar o Curso de Licenciatura em Eletromecânica (CLEM) surgiu na arena profissional, quando iniciei a minha disciplina de Organização Industrial no próprio curso. Como ensinar num curso de licenciatura, sem ser licenciada foi a minha primeira questão. Senti a necessidade de entender das questões de ensino, daí me inscrevi no Programa de Ensino, Filosofia e História das Ciências. Foi no programa que compreendi a importância da formação do professor.

Nesta linha de pensamento, me questioneei por ter mais de 10 anos atuando como professora no IFBA, ensinando no nível médio técnico e não ter a formação docente. Nunca tive aulas de didática, de métodos avaliativos ou de ensino e aprendizagem, por exemplo. Desta forma, o tema da minha pesquisa deriva de minhas inquietações sobre a necessidade da formação docente para a prática do ensino, principalmente no ensino profissionalizante e tecnológico (EPT), onde atuo por mais tempo.

O CLEM é o meu objeto de estudo porque além da minha trajetória como professora do ensino técnico, vi a possibilidade de investigar um curso único no país, e um dos poucos que forma professores para ensinar na área técnica. O CLEM pode ser um modelo a ser seguido ou o contrário. Isso poderá ser analisado por meio desta pesquisa que deverá responder ao problema: Quais os desafios e as perspectivas de um curso de formação de professores para a educação profissional em eletromecânica (único no país)?

1.2 SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A Educação profissional no Brasil teve sua origem demarcada em 1909 quando da criação das escolas de aprendizes artífices. Essas escolas tinham como objetivo prover as classes proletárias de meios que garantissem a sua sobrevivência. O Quadro 2 apresenta algumas datas importantes na história da escola técnica no Brasil.

Quadro 2 – Linha do Tempo da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Ano/ período	Acontecimento
1909	O presidente Nilo Peçanha assina o Decreto 7.566 em 23 de setembro, criando inicialmente 19 “Escolas de Aprendizes subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio.
1927	O Congresso Nacional sanciona o Projeto de Fidélis Reis, que prevê o oferecimento obrigatório do ensino profissional no país.
1937	É assinada a Lei 378, que transforma as Escolas de Aprendizes e artífices em Liceus Industriais, destinados ao ensino profissional.
1941	Vigora uma série de leis, conhecidas como a “Reforma Capanema”, que remodelam todo o ensino no país. Os principais pontos: <ul style="list-style-type: none"> - O ensino profissional passa a ser considerado de nível médio; - O ingresso nas escolas industriais passa a depender de exames de admissão; - Os cursos são divididos em dois níveis: curso básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria, e o segundo, curso técnico industrial.
1942	O Decreto 4.127, de 25 de fevereiro, transforma os Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. Chamada de Lei Orgânica do Ensino Industrial.
1959	As Escolas Industriais e técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais, com autonomia didática e de gestão.
1961	LDB nº 4.024, em seu Art. 59 - Art. 59, traz a necessidade de formação de professores para “disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica”.
1971	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira torna técnico-profissional todo currículo do segundo grau compulsoriamente. Um novo paradigma se estabelece: formar técnicos sob o regime da urgência.
1994	A Lei 8.948, de 8 de dezembro: <ul style="list-style-type: none"> - Institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as ETFs e as EAFs (Escolas Agrícolas Federais) em CEFETs (Centro Federal de Educação Tecnológica); - A expansão da oferta da educação profissional somente ocorrerá em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.
2004	O Decreto 5.154 permite a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio.
2005	Institui-se, pela Lei 11.195, que a expansão da oferta da educação profissional preferencialmente ocorrerá em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor

	produtivo ou organizações não governamentais; Lançada a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal, com a construção de 60 novas unidades de ensino pelo Governo Federal. O Cefet Paraná passa a ser Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
2007	Lançada a segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal. Até 2010 serão 354 unidades. É lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos.
2008	Articulação para criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.
2011	Por meio da Lei 12.513 cria-se o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

Fonte: Adaptação de <http://redefederal.mec.gov.br/historico>, acesso em 22/10/2018.

A educação profissional no Brasil foi iniciada de maneira separada de uma educação politécnica, integrada, acadêmica ou propedêutica. Nasce como uma forma de instruir, doutrinar, disciplinar as crianças e os adolescentes por meio de um ofício para afastá-los da ociosidade e livrá-los da criminalidade. Destinava-se aos pobres, desfavorecidos e desamparados, para “resgatá-los” da marginalidade. (KUENZER, 2001)

Frigotto (2010) destaca que a educação profissional era destinada aos filhos dos proletários, e estava subordinada ao mercado de trabalho. Sendo que, a visão instrumentalista e pragmática foi desenvolvida e acentuada nos anos de 1940 com a criação da rede de escolas técnicas industriais e agrícolas.

Vale destacar a importante transformação ocorrida em 1942 com o Decreto 4.127, Lei Orgânica do Ensino Industrial. Por meio dele, foi possível que os alunos, formados no ensino técnico, pudessem ingressar no ensino superior em áreas equivalentes a da sua formação. No entanto, neste mesmo ano também foi instituído o Decreto-Lei nº 4.244 - de 9 de abril de 1942, Lei Orgânica do Ensino Secundário voltada para a formação do indivíduo nas áreas de conhecimento de filosofia e letras antigas (Clássico) e ou estudo maior de ciências (Científico), os quais estariam destinados às elites.

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e também a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, teve como objetivo oferecer educação para todos. As modalidades oferecidas são: ensino médio integrado ao técnico (Ensino Integrado), ensino técnico subsequente ao médio (Ensino Subsequente), Educação de Jovens e Adultos (EJA), graduações tecnológicas (tecnólogo), graduações de bacharelado, licenciaturas e até pós-graduações.

Os objetivos dos IF, elencados na lei de sua criação, são:

I - Ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - Ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - Desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - Estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - Ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. (BRASIL, 2008, Art. 7º)

Para o cumprimento desses objetivos, são listados nos artigos posteriores da Lei nº 11.892/2008, as metas de vagas ofertadas nos IF, sendo 50% para o ensino médio técnico, com prioridade para o ensino integrado, 30% para o ensino superior, divididos entre bacharelados e tecnólogos e 20% para licenciaturas. Desta maneira, os Institutos Federais devem ofertar “[...] cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional”. (BRASIL, 2008)

Silveira (2014) apresenta os IF como instituições inovadoras em comparação com as Escolas Técnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) por causa do atendimento quase que exclusivamente destinado ao Ensino Técnico. O que “significa dizer

que a educação técnica no Brasil ficou confinada quase que exclusivamente aos IF, restando algumas poucas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais” (p.135).

Ainda em seu estudo, afirma que:

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) instaura uma nova verdade sobre a educação profissionalizante. Esse projeto educacional nasceu pautado por narrativas salvacionistas que pretendem devolver à educação técnica a função de resolução dos problemas relativos ao acesso ao mundo do trabalho, ou ainda, para utilizar um vocabulário mais próximo das propostas de governo da população, um veículo de inclusão social. O projeto educacional que é responsável pela criação dessa nova instituição pretendeu, antes de qualquer coisa, fomentar a inclusão de uma população específica nos processos de formação profissionalizantes. (SILVEIRA, 2014, p.135)

1.3 UMA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O CURSO DE LICENCIATURA EM ELETROMECCÂNICA

O campo de estudo da formação de professores para a educação profissional é relativamente novo na área de educação e vem, ao longo dos últimos anos, se firmando, principalmente em relação à importância de uma formação específica e da construção da identidade profissional do professor.

De acordo com Nóvoa (1995, p.4), [É por meio da formação de professores] “que se produz a profissão docente. Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”. O autor elucida a importância de o professor passar por um processo formativo para aprender o saber docente. Tardif (2002) corrobora esse mesmo pensamento e explica que o professor precisa do saber docente, para se legitimar como professor.

Além disso, os cursos técnicos de nível médio é onde trabalham profissionais não licenciados, muitas vezes graduados nas engenharias, e por isso, com grande saber técnico, mas, em muitos casos, despreparados nas questões de ordem pedagógica e de didática. Verificamos ainda, casos de algumas instituições de ensino, em que os professores de áreas técnicas de nível médio são alunos recém-formados naquele curso, sem nenhum preparo didático-pedagógico e com ausência de conhecimento superior ao que deseja transmitir.

Adicionado a esses fatores, a formação de professores para o ensino técnico ganha relevância ao considerarmos o contexto brasileiro de alterações curriculares associadas às normativas legais sobre formação de professores para a educação básica, derivadas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nela, “as políticas para a formação docente para o ensino técnico ainda não se firmaram como políticas de Estado, mas, sim como

programas de governo que visam a facilitar e a regulamentar o acesso de profissionais (não professores) às salas de aula dos cursos técnicos de nível médio” (COSTA, 2012). De acordo com Pereira (2004):

[...] em seus 95 anos, a história da educação profissional, muito caracterizada pelo “fazer” foi marcada pela forte ação de professores leigos. As ações na perspectiva de mudança dessa realidade, nas últimas décadas muito mais prementes que na primeira metade do século passado, vêm se constituindo em ritmo crescente sem, contudo, se estabelecer ou mesmo se caracterizar com o rigor e a sistematização necessária. (p. 3).

Nessa perspectiva, o Curso de Licenciatura em Eletromecânica (CLEM) criado em 2011, no IFBA – Simões Filho, se propõe a formar professores para atuarem em cursos técnicos do ensino médio. O CLEM é um dos cursos pioneiros na modalidade de licenciatura para o ensino profissional de nível técnico.

A proposta curricular do CLEM une, de maneira interdisciplinar, a pedagogia com duas engenharias (Elétrica e Mecânica), exibindo uma junção formativa única. De acordo com IFBA (2014), a necessidade de criação deste curso surgiu devido a dois motivos principais: 1. da necessidade de formar professores da área técnica, que passassem também por um processo formativo de magistério, isso porque os professores que lecionam na área de educação profissional, geralmente não possuem a licenciatura; e 2. Atender a Lei de criação dos Institutos Federais (Lei nº 11.892/08 - CAP. II - SEÇÃO III), que tem como um dos objetivos, a criação de curso para a formação de professores também para o ensino técnico.

Desta maneira, confere aos Institutos Federais (IF) a responsabilidade com a formação de professores. Entretanto, essa incorporação das licenciaturas em um lócus cuja responsabilidade principal é a educação profissional, traz alguns desafios que vêm sendo revelados e que precisam ser tratados com a devida seriedade, para tentar evitar futuros problemas no cenário educacional brasileiro.

Entende-se que esses cursos desenvolvidos no âmbito dos institutos devem garantir, na formação dos futuros docentes, um currículo que considere tantos os conhecimentos técnicos específicos da educação profissional, quanto a formação pedagógica e didática, próprios dos cursos de licenciatura de formação inicial.

Esta pesquisa pretende estudar o Curso de Licenciatura em Eletromecânica, a partir das informações e concepções dos elaboradores do PPC do curso, dos docentes e suas práticas pedagógicas, seus saberes e competências e, sobretudo, à perspectiva dos alunos sobre suas identidades profissionais. O desenvolvimento deste estudo, além de tratar de uma questão epistemológica importante no tocante à temática da formação do docente para a EP, também discute o currículo e as identidades profissionais que estão sendo proporcionados aos estudantes

dos Institutos Federais nos diversos cursos de licenciaturas, principalmente naqueles que formam docentes para o ensino em cursos técnicos de nível médio.

1.4 OS OBJETIVOS E A TESE DA PESQUISA

A questão de pesquisa é: quais os desafios e as perspectivas de um curso de formação de professores para a educação profissional em eletromecânica (único no país) na visão dos docentes e discentes do curso?

Para responder a essa indagação, a pesquisa tem como objetivo geral compreender a formação de professores para a educação profissional no Curso de Licenciatura em Eletromecânica nas perspectivas dos discentes e dos docentes.

Os objetivos específicos consistem em:

1º Discutir a formação de professores para a educação profissional e a legislação pertinente. – Capítulo 2 (artigo 1)

2º Compreender as perspectivas e os desafios do Núcleo Docente Estruturante (NDE) para a construção do curso de Licenciatura em Eletromecânica. – Capítulo 3 (artigo 2)

3º Compreender as perspectivas e o envolvimento dos docentes com o currículo do Curso de Licenciatura em Eletromecânica. – Capítulo 4 (artigo 3)

4º Compreender as perspectivas dos discentes sobre o CLEM e suas identidades profissionais. – Capítulo 5 (artigo 4)

A tese desse trabalho é que a formação de professores para a educação profissional no Curso de Licenciatura em Eletromecânica deve ser de dupla saída, formando licenciados e tecnólogos – Curso de Licenciatura e Superior em Tecnologia em Eletromecânica.

1.5 METODOLOGIA

Ao utilizar o Curso de Licenciatura em Eletromecânica como objeto de pesquisa, minha intenção foi estudar um caso particular de maneira profunda e exaustiva, situando o estudo na discussão acadêmica mais ampla, abrindo a possibilidade de aplicação das conclusões a outros contextos e contribuir para o avanço do tema formação docente para a educação profissional no debate acadêmico. Portanto, esta é uma pesquisa de Estudo de Caso. De acordo com (DOOLEY, 2002), o benefício do estudo de caso é a sua empregabilidade em situações humanas, em contextos da vida real.

Investigadores de várias disciplinas usam o método de investigação do estudo de caso para desenvolver teoria, para produzir nova teoria, para contestar ou desafiar teoria, para explicar uma situação, para estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, para explorar, ou para descrever um objecto ou fenómeno (DOOLEY, 2002, p. 343-344).

A justificativa em utilizar o Curso de Licenciatura em Eletromecânica como um estudo de caso se faz pelo ineditismo deste tipo de licenciatura no Brasil, que tem como finalidade a formação de professores para atender exclusivamente a educação profissional. Estamos falando de um curso único no país com o objetivo legitimar o professor de eletromecânica, como verdadeiro professor, ao invés de ser um engenheiro que ensina. Além disso, o curso conta com um currículo singular, no qual possui conteúdos de engenharia mecânica, engenharia elétrica e pedagogia. Uma junção própria e digna de uma análise particular. Quais são os desafios, as perspectivas e o marco legal de um curso como esse?

As informações, que constituíram esta pesquisa, foram extraídas de fontes diretas (professores que compõem o NDE, docentes e discentes do CLEM), dando ao estudo uma abordagem prioritariamente qualitativa. No entanto, abarcaremos uma parte quantitativa de levantamento de dados, manipulando medidas simples de frequência, sem a intenção de análise comparativa. Assim sendo, o método que empregamos foi o quali-quantitativo ou misto.

Esta pesquisa se ampara em um tripé e visa a escuta dos sujeitos que compõem as três principais categorias de agentes implicadas no curso: Núcleo Docente Estruturante do CLEM (NDE/CLEM), professores e estudantes. Para isso, utilizamos como procedimento: documentos, entrevistas semiestruturadas e levantamento por meio de questionários.

Para alcançar o primeiro objetivo específico, discutir a formação de professores para a educação profissional e a legislação pertinente, utilizamos alguns documentos como: o Projeto Político-Pedagógico (PPC) do CLEM e de outros cursos de licenciatura para a educação profissional do IFBA, leis e diretrizes curriculares dos cursos de Licenciatura. Trata-se principalmente da discussão da literatura corrente sobre a formação de professores.

Para atingir o segundo objetivo específico, apresentar as perspectivas e os desafios do NDE para a construção do curso de Licenciatura em Eletromecânica, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os sete integrantes do NDE (apêndice 2). Estas foram gravadas e transcritas.

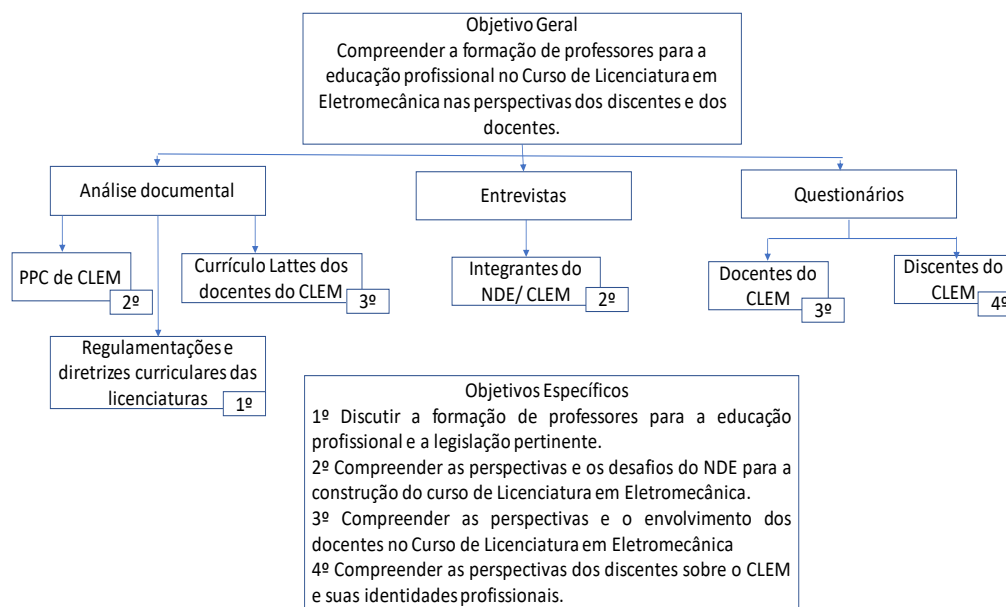
Em relação ao terceiro objetivo específico, compreender as perspectivas e o envolvimento dos docentes com o currículo do Curso de Licenciatura em Eletromecânica, utilizamos o *Currículo Lattes* dos professores (documento), além de um questionário (Apêndice 3) aplicado a todo o universo de docentes do CLEM, formado por 30 professores. Este

instrumento de pesquisa, composto de 15 perguntas, sendo 5 pessoais e 10 de interesse específico do estudo, apresentou questões abertas e fechadas, sendo que essas últimas dispunham da opção de ‘outros’, na qual foi possível acrescentar novas opções de resposta.

Por fim, um outro questionário foi aplicado aos alunos do CLEM (Apêndice 4). A finalidade foi atingir o quarto objetivo: compreender as perspectivas dos discentes sobre o CLEM e suas identidades profissionais. Estes também foram criados no formato de múltipla escolha com opção para respostas abertas, e foram aplicados aos 69 alunos matriculados no semestre de 2018.2.

Como estratégia do método quali-quantitativo e para melhor validação deste, empregamos a triangulação de dados (Figura 1). De acordo com Denzin e Lincoln (2006) esse é um caminho para se executar diferentes práticas metodológicas, com diversas perspectivas e observadores distintos em um mesmo estudo, elevando a riqueza, a precisão e a integridade da pesquisa.

Figura 1 – Desenho Metodológico da pesquisa – procedimentos



Fonte: elaboração própria, 2019.

De acordo com Flick (2009), a triangulação consiste na combinação de perspectivas e métodos de pesquisa adequados, que sejam apropriados para levar em conta o máximo possível de aspectos distintos de um mesmo problema. Desta maneira, é possível o uso de técnicas metodológicas capazes de considerar diferentes perspectivas sobre um mesmo objeto, que possui vários lados e muitas formas de ser observado e, por diversas vezes, impossível de ser visto em sua totalidade a partir de apenas um ângulo (DENZIN e LINCOLN, 2006).

As considerações finais subintituladas - Triangulação dos dados; Implicações para o curso de Licenciatura em Eletromecânica; e Implicações para a formação de professores para a educação profissional.

A triangulação possibilitou a obtenção de dados de fontes diferentes, dos professores do CLEM juntamente com os membros do NDE e dos discentes, utilizando estratégias distintas, entrevistas e questionários, o que proporcionou a análise e a compreensão do processo de formação de professores para a educação profissional no CLEM, bem como, de que maneira o currículo e a identidade profissional dos discentes são construídos neste curso de formação de docentes para a educação profissional. Portanto, com o emprego da triangulação foi possível utilizar diferentes abordagens com os principais agentes implicados no CLEM, compreendendo as suas perspectivas para nos aproximarmos do objetivo principal do estudo.

1.6 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Esta pesquisa foi aprovada pelo Conselho de Ética em Pesquisa, conforme Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) de número 97982718.8.0000.5031, em 02 de outubro de 2018. Além disso, para atender aos princípios éticos da pesquisa: autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, adotamos algumas medidas. Quando o participante concordou em integrar a pesquisa, fizemos as seguintes atividades: 1. Em caso de questionário, fizemos perguntas objetivas no *Google Forms*, no entanto, todas as questões existiu a possibilidade de ele descrever com suas palavras, a resposta ao invés de assinalar a(s) alternativa(s); 2. Na ocorrência da entrevista semiestruturada, fizemos pessoalmente perguntas pré-elaboradas, anotamos todas as respostas e também utilizamos um gravador durante todo o procedimento.

Os prováveis riscos ao participante que esta pesquisa foram: invasão da privacidade; resposta a questões sensíveis - atos ilegais, por exemplo; e, tomar o tempo para responder ao questionário/entrevista. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, garantimos ao participante o acesso aos resultados individuais e coletivos; minimizamos os desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras e asseguramos a confidencialidade, a privacidade e a proteção do seu anonimato.

O termo de consentimento pôde ser impresso diretamente do *Google Forms*, em caso de aplicação de questionário, e, na entrevista, este termo foi impresso em duas vias originais, sendo que uma foi arquivada pela pesquisadora responsável e a outra foi fornecida ao entrevistado. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. A identidade

dos envolvidos será tratada com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

1.7 ORGANIZAÇÃO DA TESE

Esta Tese está organizada no formato de *multipaper*, onde:

[A] principal característica da tese em formato de artigos é que cada artigo tem suas próprias características de individualidade. Isto significa que cada artigo terá seu próprio objetivo, revisão da literatura, método de pesquisa, resultados, discussões e conclusões, de maneira que ele possa ser submetido e aprovado em um periódico acadêmico independentemente dos demais artigos, ou baseado nos resultados parciais obtidos no artigo anterior. (Frank; Yukihiro, 2013)

Sendo assim, após essa introdução este estudo apresenta uma sequência de artigos distintos, cada um com sua estrutura, revisão da literatura, metodologia, objetivos, conclusões e referências próprias. O que, de acordo com Barbosa (2015, p. 353-354), traz o benefício da socialização da pesquisa:

A dissertação ou tese como coletânea de artigos também é mais propícia à socialização dos resultados. Pela publicação dos seus artigos (particularmente em periódicos, os quais cada vez mais aderem às plataformas virtuais), espera-se que a visibilidade e disponibilidade para outros pesquisadores seja ampliada. E não é isso que todos nós pesquisadores, iniciantes ou experientes, almejamos com o desenvolvimento dos projetos de pesquisa?

No entanto, a sucessão dos artigos atende a uma lógica metodológica, explicada no item 1.7 dessa introdução. Cada artigo atende a um objetivo específico da tese.

O primeiro artigo (capítulo 2) tem como objetivo discutir a formação de professores para a educação profissional e a legislação pertinente e se intitula: Um Olhar sobre a formação docente para a educação profissional, perspectiva legal e o cenário no IFBA. Este texto traz uma revisão bibliográfica sobre a formação docente para a educação profissional, bem como o marco legal sobre o tema e contexto dessa formação no IFBA.

O segundo artigo (capítulo 3), com o objetivo de compreender as perspectivas e os desafios do NDE para a construção do curso de Licenciatura em Eletromecânica, leva o título: Perspectivas e desafios de uma licenciatura para a educação profissional. Nele constam os resultados das entrevistas com os integrantes do núcleo docente estruturante do CLEM, apresentando um panorama de como eles enxergam o processo de criação do curso, o currículo e o projeto pedagógico, a escolha do que deve ser ensinado no curso, a identidade profissional dos discentes e os pontos negativos e positivos do CLEM.

O terceiro artigo (capítulo 4) apresenta como objetivo compreender as perspectivas e o envolvimento dos docentes com o currículo do Curso de Licenciatura em Eletromecânica e se chama: O currículo de uma Licenciatura para a educação profissional na perspectiva dos docentes. Neste estudo mostramos o envolvimento dos docentes com o curso de licenciatura em Eletromecânica e como percebem o currículo, a identidade profissional dos discentes, as relações de poder na escolha dos conteúdos ministrados no curso e os aspectos construtivos, bem como aqueles a serem melhorados no CLEM. Para isso, utilizamos os resultados do questionário aplicado a todos os professores do curso.

O quarto artigo (capítulo 5) tem o objetivo de compreender as perspectivas dos discentes sobre o CLEM e suas identidades profissionais, e é denominado de: Identidade profissional e perspectivas dos discentes de um curso de licenciatura para a educação profissional. Este apresenta como os alunos enxergam o CLEM, principalmente em relação a suas identidades profissionais, enquanto professores da área técnica. Para isso contamos com os resultados dos questionários aplicados a todo o universo de alunos do curso.

Além desta configuração, este trabalho traz como considerações finais da pesquisa: a retomada dos objetivos dos artigos, as implicações para o CLEM e para a formação de professores para a educação profissional. Desvelamos diferentes perspectivas de um mesmo objeto, por meio dos pontos de vista dos principais agentes formadores do curso: NDE, docentes e discentes. A ideia é atender ao objetivo principal da tese, realizando a triangulação dos dados obtidos pelos diferentes procedimentos de pesquisa.

Este estudo deverá contribuir para discutir sobre as orientações curriculares do Curso de Licenciatura em Eletromecânica, assim como, sobre a formação docente que está sendo proporcionada aos estudantes dos Institutos Federais nos diversos cursos de licenciaturas, principalmente naqueles que formam docentes para o ensino em cursos técnicos de nível médio. Pois, entendemos que esses cursos desenvolvidos no âmbito dos institutos devem garantir, na formação dos futuros docentes, um currículo que considere tantos os conhecimentos técnicos específicos da educação profissional, quanto a pedagogia e didática, próprios dos cursos de licenciatura de formação inicial.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, J. C. **Formatos insubordinados de dissertações e teses na Educação Matemática**. In: D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. (Org.). *Vertentes da subversão na produção científica em educação matemática*. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 347-367.
- BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.
- COSTA, Maria Adélia. **Política de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos**. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação/UFU, 2012.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Penso, 2006.
- DOOLEY, L. M. **Case Study Research and Theory Building**. *Advances in Developing Human Resources*, 2002, P. 335 – 354.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FRANK, A. G. ; YUKIHARA, E. . **Formatos alternativos de teses e dissertações** (Blog Ciência Prática). 2013; Tema: Ciência prática (Blog - <http://cienciapratica.wordpress.com/>). (Blog)
- FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - **INEP**. Sinopse Estatística da Educação Superior 2018. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 25/04/2018.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA - IFBA (BR). Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Eletromecânica. Simões Filho, 2014.
- KUENZER, A. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2001.
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. **A Formação de Professores para a Educação Profissional**. Fórum de Educação Profissional. Brasília, 2004.
- SANTOS, Heloísa Helena. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica no âmbito da legislação educacional brasileira e do ensino superior no Brasil. Mesa redonda – 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, p. 126 – 139.

SILVEIRA, Tatiana Teixeira. **O ensino técnico, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a educação física: capturas neoliberais e formas de resistência.** Tese de doutorado em Educação, no curso de Pós-graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAPÍTULO 2 – ARTIGO 1

UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O CENÁRIO NO IFBA

Um Olhar Sobre a Formação Docente para a Educação Profissional, Perspectiva Legal e o Cenário no IFBA

A Look at Teacher Training for Vocational Education, Legal Perspective and the IFBA Scenario

Artigo de Revisão a ser submetido para Revista Currículo sem Fronteiras (ISSN: 1645-1384).

Resumo

O objetivo do presente estudo é discutir a formação de professores para a educação profissional (EP) e a legislação pertinente. Para isso, fizemos uma revisão da literatura sobre a formação docente e seus saberes, principalmente aquele que atua na EP. Utilizamos aparatos legais que norteiam a carreira docente no Brasil, tais como, a Lei 9.394/1996 (LDB), a Resolução CNE/CP nº 2/2015 e Lei nº. 13.415/2017 e a Lei nº. 11.892/2008. Além disso, analisamos dados cedidos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) e também extraídos do site do Instituto. Foi possível descrever os currículos dos cursos de licenciatura para a educação profissional existentes, bem como, analisar o cenário e as consequências dessa formação no contexto social. Como conclusão, mostramos os principais desafios e dificuldades para a organização de licenciaturas específicas para a educação profissional e apresentamos a nossa percepção sobre o tema.

Palavras-chave: Formação do professor. Marco Legal. Educação Profissional. Instituto Federal da Bahia.

Abstract

The aim of this study is to discuss teacher education for professional education (PE) and the relevant legislation. For this, we made a review of the literature on teacher education and its knowledge, especially the one that works in the PE. We use legal devices that guide the teaching career in Brazil, such as Law 9,394 / 1996 (LDB), Resolution CNE / CP No. 2/2015 and Law No. 13,415 / 2017 and Law no. 11,892 / 2008. In addition, we analyzed data provided by the Federal Institute of Education, Science and Technology of Bahia (IFBA) and also extracted from the Institute's website. It was possible to describe the curricula of the existing technological undergraduate courses, as well as to analyze the scenario and the consequences of this formation in the social context. In conclusion, we show the main challenges and difficulties for the organization of specific degrees for professional education and present our perception on the subject.

Keywords: Teacher training. Legal framework. Professional education. Federal Institute of Bahia.

1 INTRODUÇÃO

Você marcaria uma consulta com um médico não habilitado? Entregaria sua casa para ser construída por um profissional sem curso de engenharia? Colocaria um processo jurídico nas mãos de uma pessoa sem curso de direito? A resposta a essas perguntas, com toda certeza, seria não. No entanto, quando falamos de educação, muitos não se importam que a pessoa que esteja ministrando as aulas não tenha a devida formação pedagógica. Não basta que essa pessoa tenha o conhecimento do conteúdo que irá transmitir, até porque o professor não deve ser um mero transmissor de conteúdo, é necessário que ele seja um profissional capacitado para ensinar, que domine as práticas pedagógicas, que aplique as técnicas de ensino/aprendizagem, que consiga aplicar os métodos avaliativos, ente outras habilidades. De acordo com Moura (2008):

Esse é um problema estrutural do sistema educacional e da própria sociedade brasileira, pois, enquanto para exercer a medicina ou qualquer outra profissão liberal é necessária a correspondente formação profissional, para exercer o magistério, principalmente, ou superior ou a denominada educação profissional, não há muito rigor na exigência de formação na correspondente profissão – a de professor. (p. 31)

Essa é uma discussão ainda latente na literatura contemporânea - a legitimação do professor como profissional da educação. Este deve ter a complementação pedagógica ou licenciatura independente de sua formação específica, além de ter a prática do ensino. Esta é a opinião aceita e defendida pelos mais diversos intelectuais da área, a exemplo de: Tardif (2002), Nóvoa (2009) e Saviani (2009).

No Brasil, apesar de existir um marco legal, não houve uma política educacional planejada para tornar obrigatório a complementação pedagógica dos professores da educação básica. Apesar de a Lei de Diretrizes e Base da educação (LDB - Lei 9.394/1996), tornar obrigatório a formação pedagógica (licenciatura ou complementação) para o ensino na educação básica, a realidade ainda está distante da ideal. Segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2018), em 2018, 14,6% dos docentes em atuação não eram licenciados.

Na educação profissional (EP), provavelmente a porcentagem de professores não licenciados seria ainda maior. O motivo é a não existência da opção de complementação pedagógica nos cursos técnicos e tecnológicos de graduação, fazendo com que, grande parte dos professores da educação profissional sejam bacharéis, não licenciados. Em relação à legislação pertinente, a situação se agrava ainda mais, pois, após atualização da LDB, sofrida pela Lei nº. 13.415/2017, abre-se uma brecha para que no ensino técnico, profissionais com notório saber possam ministrar aulas sem a devida formação pedagógica.

Oliveira (2006) destaca que existe uma tradição de acreditar que os conhecimentos profissionais e técnicos são mais importantes para o ensino na educação profissional, deixando para um segundo plano a necessidade da formação pedagógica. Moura (2008) destaca ainda que há grande incidência de profissionais não graduados que atuam na EP, sendo que a maior parte atua em instituições privadas como o Sistema “S” e ONG.

O que percebemos são leis, decretos e resoluções emergenciais a fim de organizar a formação do professor, contudo, são pouco eficientes e algumas vezes fracassam em seus objetivos, principalmente quando se trata da educação profissional (OLIVEIRA, 2006). Costa (2012), como resultado final de sua pesquisa de doutorado, percebeu “a materialização de programas de formação de professores para a EPT com percursos aligeirados, descontínuos e fragmentados” (p. 197).

Este artigo tem como objetivo discutir a formação de professores para a educação profissional e a legislação pertinente. Para isso, utilizamos aparatos legais que norteiam a carreira docente no Brasil, tais como, a Lei 9.394/1996 (LDB), a Resolução CNE/CP nº 2/2015 e Lei nº. 13.415/2017 e a Lei nº. 11.892/2008. Empregamos também dados cedidos pelo Instituto Federal da Bahia (IFBA) e extraídos do site do Instituto. A intenção foi analisar como essa formação de professores ocorre, descrevendo os currículos dos cursos de licenciatura para a educação profissional existentes, bem como, analisando o cenário dessa formação no contexto social.

2 OS SABERES DO DOCENTE E A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O fenômeno da formação de professores surgiu a partir do século XI e se expandiu a partir do século XVII. No entanto, a organização dos sistemas nacionais de ensino somente ganha força no século XIX, devido à necessidade de formar professores em grande escala para atender ao elevado número de escolas organizadas de acordo com um mesmo padrão. Se antes era possível que os professores aprendessem apenas com a prática, agora sentia-se diante da dificuldade de profissionalizar os docentes. (SAVIANI, 2009)

Nesse cenário, Saviani (2009) aponta dois modelos de formação de professores:

- a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.
- b) modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. (p.149)

O autor, denominou o modelo “a)” como Napoleônico, que seria aquele em que os saberes de formação dos professores se constituem nos conteúdos culturais-cognitivos, dispensado qualquer preocupação com o saber pedagógico-didático. O modelo “b)” como Anglo-saxônico em que os professores devem ter, além do conhecimento dos conteúdos que vão transmitir, o preparo didático e pedagógico. No Brasil, o que predomina é o modelo Napoleônico e, “em consequência, não deixa de estar presente também no *ethos* dos professores universitários brasileiros uma certa depreciação do aspecto pedagógico” (p.150).

Saviani (2009, p. 150) chega à conclusão: “a formação profissional dos professores implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função”. Desta forma, o professor precisa de ambos os conhecimentos pedagógico-didático e culturais-cognitivos.

Nóvoa (2009 p. 3) coloca como fundamental a necessidade da “profissionalidade” docente, a qual é definida em cinco disposições que devem ser utilizadas na elaboração de propostas para a formação de professores. São elas: 1. O conhecimento - conhecer aquilo que se ensina (o que Saviani chamou de conteúdos culturais-cognitivos); 2. A cultura profissional – as rotinas da convivência instituição escolar; 3. Tato pedagógico – capacidade de comunicação e relação com os alunos com a finalidade de conquistá-los e saber conduzi-los ao aprendizado; 4. O trabalho em equipe – reforço das dimensões interativas e colaborativas para além da escola; e, 5. Compromisso social – trabalho dentro de princípios e valores, atuando na inclusão e diversidade culturais e sociais – “comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do *ethos* profissional docente”.

Dois aspectos se destacam no trabalho de Nóvoa (2009) sobre os saberes dos professores: a prática e a profissão docentes. Nóvoa traz a indissociabilidade entre a teoria e a prática na formação docente. Quanto à prática, não se trata da ideia simplista de que a profissão do professor se faz com a ação, apoiando tendências anti-intelectuais da formação docente, mas sim de que as práticas devam ser “investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente” (p. 4). Refere-se assim, “a abandonar a ideia de que a profissão docente se define, primordialmente, pela capacidade de transmitir um determinado saber” (p.4). Para entender melhor sobre como a teoria e a prática devem caminhar juntas, o autor compara o aprendizado do docente, com as aulas práticas dos estudantes de medicina.

Primeiro, enfatiza que casos práticos só podem ser resolvidos a partir de uma análise que usa conhecimentos teóricos:

[...] casos são «práticos», mas só podem ser resolvidos através de uma análise que, partindo deles, mobiliza conhecimentos teóricos. A formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa. E se inspirasse junto dos futuros professores a mesma obstinação e persistência que os médicos revelam na procura das melhores soluções para cada caso. (Nóvoa, 2009, p.5)

Segundo, explica que o conhecimento deve vir além da teoria e da prática, da experiência na constituição dos saberes – dos erros e acertos, do papel dos sujeitos, dos contextos, em fim do processo de aprendizagem em si. Terceiro, aborda o esforço da reelaboração, saber lidar com fatos inesperados e reformular suas atitudes, “na medida em que o trabalho docente não se traduz numa mera transposição, pois supõe uma transformação dos saberes, e obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais” (p.5). Por fim, em quarto, mostra a importância da inovação, modificando as rotinas de trabalho, sempre que necessário.

Quanto à profissão docente, o autor expõe a carência de cursos de formação de professores que sejam realizados por outros professores mais experientes que possam contribuir com forte referencial didático, pedagógico e profissional.

Para Tardif (2002, p.31) “[...] um professor é antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”. No entanto, o autor questiona quais são esses saberes, de onde provém e qual o papel do docente na seleção deles. A princípio, o autor apresenta os saberes dos docentes constituídos em: profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais.

Os saberes profissionais são os saberes adquiridos pelos docentes no âmago das instituições de formação de professores. No entanto, não se tratam apenas do saber das ciências da educação ou da formação erudita, mas também do estímulo aos saberes pedagógicos. Estes são:

[...] doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. [...] essas doutrinas (ou melhor, as dominantes) são incorporadas à formação profissional dos professores, fornecendo, por um lado, um arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber fazer e algumas técnicas. (TARDIF, 2002, p.37)

Os saberes disciplinares são aqueles que se originam dos diversos campos do conhecimento, que se encontram hoje integrados nas universidades, sob o aspecto de disciplinas, independentes da formação pedagógica, de professores e na área da educação. Por exemplo, os saberes disciplinares de matemática, de física, de química, etc. Os saberes curriculares

correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita. Apresenta-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos e métodos) que os professores devem aprender a aplicar. (TARDIF, 2002, p.38)

Por fim, os saberes experienciais são os saberes práticos que nascem da experiência cotidiana, e são decorrentes das certezas individuais e partilhadas, no ambiente de trabalho, nas relações com os pares.

Por meio do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas. (TARDIF, 2002, p. 52)

Entretanto, ainda segundo o autor, o professor não transmite os saberes profissionais e experienciais, mas sim os disciplinares e curriculares, decorrendo daí uma das justificativas para a desvalorização social dos professores entre os distintos grupos que atuam. Além da desvalorização há outro aspecto decorrente: os professores não são responsáveis pela seleção de saberes que a escola transmite, sendo eles apenas executores de transferência de saberes. No entanto, “saber alguma coisa não é mais suficiente, é preciso também saber ensinar” (p.44).

Percebemos dessas discussões da literatura, a importância e a necessidade da profissionalização do professor. Não se pode acreditar que basta o conhecimento dos conteúdos culturais-cognitivos, de acordo com Saviani, ou da condição de ter o conhecimento, segundo Nóvoa, ou ainda dos saberes disciplinares, como trata Tardif, para ser professor. É indispensável outros saberes próprios da profissão docente. No entanto, a nossa realidade mostra ao longo de décadas, que o exercício de professor admite um grande número de profissionais de diversas áreas, apenas com os saberes disciplinares, sem que tenham a formação (saberes profissionais, curriculares e experienciais). Isso se constitui um dos fatores para a desvalorização da carreira docente.

Em relação à educação profissional e tecnológica (EPT) essa situação é ainda mais evidente. Em razão de uma histórica desvalorização do ensino profissionalizante, destinado às classes sociais mais baixas e também pela crença que a prática na EPT é mais importante que a teoria.

Pereira (2004) comenta:

Quando se faz um mapeamento da formação profissional, essa realidade se superlativiza: em seus 95 anos, a história da educação profissional, muito caracterizada pelo “fazer” foi marcada pela forte ação de professores leigos. As ações na perspectiva de mudança dessa realidade, nas últimas décadas muito mais prementes que na primeira metade do século passado, vêm se constituindo em ritmo crescente sem, contudo, se estabelecer ou mesmo se caracterizar com o rigor e a sistematização necessária. (p. 3)

Desta maneira, a formação de professores para a educação profissional ainda é um tema considerado novo e precisa ser mais discutido, não só por sua necessidade, mas de como deve ser implementado.

3 MARCO LEGAL DA FORMAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

De acordo com Machado (2008, p.3), “a falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas tem caracterizado, historicamente, as iniciativas de formação de docentes especificamente para a educação profissional, no Brasil”. Apesar da falta de políticas públicas consistentes muitas foram as legislações criadas com a finalidade de regulamentar a docência para a EPT.

O primeiro marco legal com essa finalidade ocorreu em 1960, em que, o exercício da educação profissional passou a ser regulamentado pelo Ministério da Educação (MEC), que por meio da Portaria Ministerial nº. 141/61, estabeleceu o registro de professor para a formação profissional (na época denominado de ensino industrial). Em seguida, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº. 4.024, sancionada em 1961, trazia em seu art. 59 que os professores do ensino técnico seriam formados em Cursos Especiais de Educação Técnica, discriminando os professores do ensino técnico dos de ensino médio. Daí, vários foram os dispositivos legais no sentido de conduzir a formação docente para a educação profissional a cursos de formação especiais. Machado (2006) cita alguns:

[...] “Parecer nº. 257 que aprovou o Curso Especial de Educação Técnica em Cultura Feminina destinado à constituição do magistério para a área de Economia Doméstica e Trabalhos Manuais”. (p.71)

“Em 1965, veio a Portaria Ministerial nº. 174 para determinar que o Curso de Didática do Ensino Agrícola, destinado à formação pedagógica dos professores das disciplinas de cultura técnica e de economia doméstica rural e ao aperfeiçoamento de professores do ensino médio agrícola, [...]” (p.71)

A situação começou a se modificar com a Reforma Universitária, instituída pela Lei nº. 5.540/68, que aumentou o nível de exigência na formação de professores instituindo carga horária mínima e exigindo que a formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, teria que se dar somente em cursos de nível superior, retirando a ideia de cursos especiais para os professores do ensino profissional. No entanto, uma das exigências desta Lei foi o prazo de 5 anos para o seu cumprimento, o que deu origem ao Decreto-lei nº. 655/1969, autorizando órgãos técnicos do MEC a organizarem, em nível superior e para as respectivas áreas, os cursos de Formação de Professores para o Ensino Técnico. Então, foi criada a Fundação CENAFOR (Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional), por meio do Decreto-lei nº. 616/69, no âmbito do próprio

MEC, que além de regular, passou a executar a formação de docentes. Ademais, em 1971 foi criada a Lei nº. 5.692/71 que tornou obrigatório o ensino do segundo grau profissionalizante. (MACHADO, 2006).

Isso foi alterado pela Lei nº. 7.044/82, que desobrigou a profissionalização do aluno no ensino de 2º grau, ficando a habilitação profissional como opcional e a critério do estabelecimento de ensino, que deveria, então, atender os mínimos fixados pelo CFE (Conselho Federal de Educação) para conteúdos e duração (MACHADO, 2008).

Constatamos que o CFE, já nesta época, se sustentava basicamente de pareceres para regulamentar a profissão docente, sem políticas consistentes que pudessem se firmar como políticas de Estado.

Minha argumentação é a de que as soluções vistas como emergenciais e provisórias se tornaram permanentes e criaram um conjunto de referências que até hoje estão presentes nas orientações sobre formação docente para o campo da educação profissional e tecnológica. Houve até a intenção do CFE, com a Resolução nº. 3 de 1977, e do MEC, com a Portaria nº. 396/77, de criar uma licenciatura plena para a parte de formação especial do 2º grau, mas sem muito sucesso. (MACHADO, 2006, p.77)

A LDB nº 9.394/96 conduziu menções generalizadas para a formação de professores e o “Decreto 2.208/97, que regulamentou os artigos da nova LDB referentes à educação profissional, interpretou, no seu artigo 9º, que as disciplinas do ensino técnico poderiam ser ministradas não apenas por professores, mas por instrutores e monitores” (MACHADO, 2008, p.8).

No Quadro 1 podemos visualizar melhor os acontecimentos e normas que os nortearam, em relação a formação de professores para a educação profissional e tecnológica.

Quadro 1 – Marco Legal da Formação Docente para a Educação Profissional Tecnológica de 1961 a 2006.

Ano	Acontecimentos	Regulamentação
1961	Normatiza o registro de professores de ensino industrial. Previsão de cursos para a formação de professores - Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, os que se destinassem ao magistério no ensino médio e Cursos Especiais de Educação Técnica, os que se habilitassem para disciplinas do ensino técnico.	Portaria nº141/61 LDB nº. 4.024/1961, artigo 59
1967 1968	Regulamentação dos Cursos Especiais de Educação Técnica previstos pela LDB nº. 4.024/61, com obrigatoriedade de currículo e carga horária pré-determinada mínimos.	Parecer CFE nº. 12/1967, Parecer CFE nº 479/68 e a Portaria Ministerial nº. 111/68
1968	Determinação que a formação de todos os professores do ensino de segundo grau, tanto para disciplinas gerais quanto técnicas deveria se dar em nível superior. Dá o prazo de 5 anos para regularização da situação de docentes que não atendiam essa exigência.	Reforma Universitária (Lei nº. 5.540/68)
1969	Em decorrência da Lei nº. 5.540/68, o MEC organizou e coordenou cursos superiores de formação de professores para o ensino técnico agrícola, comercial e industrial e cria Fundação CENAFOR (Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional). Chegou-se a	Lei nº. 5.540/68

	planejar a formação de professores para a formação profissional.	
1971	A reforma do ensino de 1º e 2º graus instituiu a profissionalização universal e compulsória para o 2º grau, por isso foi criado um plano sobre formação de professores para disciplinas especializadas. O Relatório do Grupo de Trabalho (1970), que serviu de base para o anteprojeto da Lei 5.692/71, indicou a necessidade de formar cerca de 200.000 professores até 1980.	Lei 5.692/71
1977	Instituição da licenciatura plena para a parte de formação especial do 2º grau, fixando currículo mínimo. Dado o prazo de 3 anos para cumprimento da norma, que não obteve sucesso.	Resolução nº. 3 do CFE/1977
1978	A transformação das Escolas Técnicas Federais, onde um de seus objetivos era precisamente oferecer ensino superior de licenciatura plena e curta, visando à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas do ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos.	Lei nº. 6.545/78
1982	Flexibilização da Lei 5.692/71, tornando opcional a habilitação profissional no 2º grau.	Lei nº. 7044/82 e Resolução CFE nº. 7/82
1986	Extinção dos órgãos dedicados à formação docente para o ensino técnico vinculados ao MEC: COAGRI (Coordenadoria Nacional de Ensino Agropecuário) e CENAFOR (Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional). Suas responsabilidades foram transferidas para a Secretaria de Ensino de Segundo Grau (SESG) do MEC.	Portaria Ministerial nº. 821/86
1996	As disciplinas do ensino técnico poderiam ser ministradas não apenas por professores, mas por instrutores e monitores, um desleixo com relação às exigências de habilitação docente. Previa que estes deveriam ser selecionados, principalmente, pela experiência profissional.	LDB nº. 9.394/96 e Decreto 2.208/97
1997	Possibilidade de profissionais graduados tirarem a licenciatura com apenas 240 horas de aulas teóricas, podendo ser oferecidas à distância.	Resolução CNE nº. 2/97
2001	Estabelecer programas de formação de formadores para à educação tecnológica e formação profissional e modificar, dentro de um ano, as normas atuais que regulamentam a formação de pessoal docente para o ensino EPT, de forma a aproveitar e valorizar a experiência profissional dos formadores.	Plano Nacional de Educação, Lei 10.172 de 9 janeiro de 2001.
2006	Prevê cursos de licenciatura para professores dos ensinos fundamental, médio e profissional de nível médio organizados em habilitações especializadas por componente curricular ou abrangentes por campo de conhecimento.	Parecer CNE/CP nº. 5/06

Fonte: Adaptado de MACHADO (2006 e 2008).

Tivemos prejuízos legais em relação a formação docente para EPT, no sentido de que iniciamos um processo de profissionalização destes professores, inicialmente por meio da Portaria Ministerial nº. 141/61 e, no decorrer dos anos seguintes, após essa regulamentação, sucederam vários afrouxamentos e flexibilizações legais, que tiveram como consequência, praticamente o fim das exigências dessa profissionalização com o Decreto 2.208/97.

De acordo com Saviani (2009), ao longo da nossa história, as constantes modificações adotadas no processo de formação docente apresentam um quadro de descontinuidade, ainda que sem interrupção. Para ele:

[A questão pedagógica] ... não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados [de 1827 a 2006] ¹ é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país. (p. 148)

Muitos autores compactuam com essa opinião, no que se refere à formação docente para EPT, a qual evidencia instabilidade nas políticas de formação “provisórias, emergenciais ou

especiais, caracterizadas pela transitoriedade e precariedade emergenciais” (MOURA, 2008, p. 32).

O governo Lula inicia em 2003, e dá continuidade nos seus dois mandatos, o programa de expansão da rede federal de educação profissional. Com a adoção desse plano, já em 2006, o CNE/CP produz o Parecer nº 5/06 que prevê cursos de licenciatura para professores dos ensinos fundamental, médio e profissional de nível médio organizados em habilitações especializadas por componente curricular ou abrangentes por campo de conhecimento (MACHADO, 2008).

Em favorecimento a esse Parecer, no ano de 2008, a Lei nº 11.784/08 cria a carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Nessa nova carreira, a exigência de ingresso no cargo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico é “possuir habilitação específica obtida em licenciatura plena ou habilitação legal equivalente” (BRASIL, 2008). Ainda no mesmo ano foram criados os Institutos Federais por meio da Lei nº 11.892/08. Nela, a questão da oferta de vagas para formação de professores para a Educação Básica e Educação Profissional foi exigida como uma das metas a serem cumpridas pelos institutos, ou seja, os Institutos, que não têm referência na oferta de cursos de licenciatura passaram a ter a obrigatoriedade de oferta-los, missão antes delegada às universidades.

Estes aparatos legais reproduzem as discussões e propostas expostas para a rede federal de educação profissional e tecnológica até os dias atuais, ficando nítida a necessidade de formar docentes para trabalhar no ensino técnico, igualmente, a imprescindibilidade do desenvolvimento de políticas claras e específicas para essa finalidade.

Seguindo o mesmo princípio do governo Lula, de profissionalizar docentes, no governo Dilma, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. A mesma trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada, materializando a profissão docente num contexto em que as licenciaturas passam a ser requisitos necessários para o exercício da docência.

Na contramão da história e de maneira retrógrada, o governo de Temer converte em lei a Medida Provisória nº 746/2016. A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, conhecida como a lei da reforma do ensino médio traz mudanças significativas para a formação docente, principalmente para o educação profissional e tecnológica, permitindo que profissionais com “notório saber” possam dar aulas no ensino técnico. Estamos aguardando o processo de regulamentação desta nova lei, o qual deve ainda sofrer modificações e especificar de que maneiras as novas regras serão atendidas.

Enquanto isso não ocorre, dentre as premissas que envolvem a criação dos institutos federais, constata-se: 1. Destinar, no mínimo, cinquenta por cento das vagas para educação profissional técnica de nível médio; e, 2. Reservar, no mínimo, vinte por cento das vagas para “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (Lei nº 11.892/08, Art. 7º, VI, b).

Desta forma, assume especial relevância o fato de analisar os múltiplos aspectos que permeiam o processo de implantação de cursos de Formação de Professores para EPT. Este é um dos objetivos do item 4 deste artigo, com especial atenção para o Instituto Federal da Bahia (IFBA).

4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) possui vinte campi com aulas presenciais, a saber: Barreiras, Brumado, Camaçari, Euclides da Cunha, Feira de Santana, Ilhéus, Irecê, Jacobina, Jequié, Juazeiro, Lauro de Freitas, Paulo Afonso, Porto Seguro, Salvador, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus, Seabra, Simões filho, Valença e Vitória da Conquista. Destes, de acordo com a Plataforma Nilo Peçanha², 11 campi ministravam 34 cursos superiores presenciais em 2017, sendo 14 cursos de bacharelado, 14 cursos de licenciatura e 6 cursos de tecnólogo.

Dados mais recentes da PROEN³ (Pró-reitora de Ensino do IFBA) apresentam 16 campi com 41 cursos superiores presenciais em 2018. Destes, 15 são de bacharelado, 15 de licenciatura e 11 de tecnólogo. No bacharelado houve a criação do curso de Engenharia de Minas em Brumado; na licenciatura, foi criado o curso de Licenciatura em Computação no campus de Jacobina; e, por fim, na área tecnológica foram criados mais cinco cursos: Jogos Digitais em Lauro de Freitas, Agroindústria em Porto Seguro, Análise de Desenvolvimento de Sistemas, Redes de computadores e Produção Multimídia em Santo Antônio de Jesus. Sendo assim, houve aumento na oferta de cursos superiores e em todas as outras modalidades, principalmente nos cursos de tecnólogos.

A intenção inicial é de atender a Lei nº 11.892/08 de criação dos IF, que é de ofertar 50% de vagas para cursos técnicos de nível médio, 20% para Licenciaturas e 30% distribuídas ente cursos de bacharelado e tecnólogos. No entanto, de acordo com os dados fornecidos pela PROEN, retratados na Quadro 2, ainda não foi possível atingir a meta preconizada pela

legislação, tanto para os cursos de bacharelado e tecnólogo (16,88%), quanto para os cursos de licenciatura (11,14%).

Quadro 2 – Oferta de Vagas Presenciais no IFBA, distribuída por Tipo de Curso.

CURSOS	META (Lei 11.892/2008)	Realizado (2018)
MÉDIO TÉCNICO	50%	71,98
LICENCIATURAS	20%	11,14
BACHARELADOS TECNOLÓGICOS	30%	16,88

Fonte: PROEN - IFBA, 2018.

No que se refere aos cursos de Licenciatura, o IFBA fornece 15 cursos presenciais, conforme apresenta o Quadro 3. Observamos que os cursos voltados para Licenciaturas específicas para a Educação Profissional e Tecnológica representam menor expressividade tendo apenas 6 cursos localizados em Camaçari, Jacobina, Porto Seguro, Santo Amaro, Valença e Simões Filho, as demais licenciaturas são para disciplinas propedêuticas.

Quadro 3 – Cursos de Licenciatura do IFBA em 2018.

Quant.	Campus	Curso
1	Camaçari	Computação
2	Jacobina	Computação
3	Porto Seguro	Computação
4	Santo Amaro	Computação
5	Valença	Computação
6	Simoes Filho	Eletromecânica
7	Salvador	Física
8	Salvador	Geografia
9	Barreiras	Matemática
10	Camaçari	Matemática
11	Eunápolis	Matemática
12	Salvador	Matemática
13	Valença	Matemática
14	Porto Seguro	Química
15	Vitória da Conquista	Química

Fonte: PROEN - IFBA, 2018

O curso de Licenciatura em Computação de Porto Seguro, Santo Amaro e Valença foram implantados em 2010. Enquanto que em Jacobina o curso iniciou em 2014 e em Camaçari teve início em 2018, por isso ainda não apresenta o Projeto Pedagógico (PPC) no site. De acordo com as informações nos PPC, o curso de Licenciatura em computação de Porto Seguro e de Valença, apresenta na descrição do curso: “O curso habilitará os estudantes na licenciatura em Computação. O profissional licenciado nesse curso estará apto a lecionar disciplinas de

Computação na Educação Básica, Técnica e Tecnológica” (IFBA, Porto Seguro, 2014). Em Santo Amaro e Jacobina a descrição do curso é a mesma, com exceção para a abrangência que diz: “O profissional licenciado nesse curso estará apto a lecionar disciplinas de Computação na Educação Básica, em todos os seus níveis e modalidades” (IFBA, Santo Amaro, 2013).

Os PPC dos 4 *campus* são parecidos e apresentam a matriz curricular praticamente idêntica, com carga horária e disciplinas iguais. Este é um aspecto positivo, principalmente por permitir que alunos possam ter aproveitamento das disciplinas em caso de transferência de *campus*.

O Quadro 4 apresenta a constituição do curso de Licenciatura em Computação dividida em núcleos: 1. Disciplinas de formação básica, essenciais e obrigatórias para a formação inicial do discente; 2. Disciplinas de formação tecnológica, que cobrem em profundidade e abrangência os fundamentos das tecnologias envolvidas com a formação do discente; 3. Disciplinas de formação complementar, voltadas para o desenvolvimento dos saberes das ciências da Educação e da Computação, considerando a interdisciplinaridade com outras ciências, especialmente Psicologia, Filosofia e Matemática, considerando também as demais ciências e áreas de aplicação de ensino; 4. Disciplinas de formação humanística, composto por disciplinas que permitam ao discente o aprendizado da dimensão social e humana do exercício de suas atividades profissionais; e, 5. Disciplinas Optativas (IFBA, Porto Seguro, 2014).

Quadro 4 – Matriz curricular dos Cursos de Licenciatura em Computação do IFBA - por núcleo.

	Porto Seguro	Santo Amaro	Valença	Jacobina
Vagas para ingressos	30 alunos por semestre – 60 anuais	40 alunos por ano	40 alunos por semestre	40 alunos por ano
Carga horária total do curso	3.230h	3.260h	3.260h	3.260h
NBAS (Núcleo das disciplinas de formação básica)	1440h	1500h	1470h	1500h
NTEC (Núcleo das disciplinas de formação tecnológica)	840h	810h	840h	810h
NCOM (Núcleo das disciplinas de formação complementar)	60h	60h	60h	60h
NHUM (Núcleo das disciplinas de formação humanística)	450h	450h	450h	450h
OPT (Núcleo de Disciplinas Optativas)	240h	240h	240h	240h

Atividade Complementar	200h	200h	200h	200h
-------------------------------	------	------	------	------

Fonte: Adaptado dos PPC – (IFBA- Porto Seguro, 2014) (IFBA – Santo Amaro, 2013) (IFBA – Jacobina, 2014) (IFBA – Valença, 2014).

Em todas as matrizes dos Cursos de Licenciatura em Computação percebemos que as disciplinas que estão ligadas à área pedagógica estão entrelaçadas com aquelas da área técnica da computação. Isso expõe que o padrão conhecido como “3 + 1”, ou seja, 03 (três) anos de um curso de bacharelado com 01 (um) ano, geralmente o último, de disciplinas de cunho explicitamente pedagógico, não foi seguido. Este é um ponto positivo do currículo deste curso, pois tem como foco formar licenciados em que os conteúdos são trabalhados de forma aplicável, com conexão prática com as ocorrências do cotidiano da profissão de docente.

Com relação aos possíveis pontos negativos, há de se fazer um estudo mais apurado da demanda pelo curso e da absorção dos egressos no mundo do trabalho. De acordo com os projetos de curso, os egressos licenciados em computação terão como campo de atuação:

Docente de disciplinas da área de Computação na Educação Básica em todos os níveis e modalidades;

- ✓ Consultor e/ou assessor de tecnologia da informação em instituições públicas, privadas ou mistas, integrante de equipes de consultoria em secretarias de educação e instituições de ensino, atuando: na análise e desenvolvimento de projetos de TIC, emissão de pareceres técnicos, gerenciamento de projetos de TIC, definição de métodos, ferramentas, normas e padrões para aquisições e desenvolvimento de soluções de TIC, política de treinamento e capacitação docente, de pessoal de apoio técnico e administrativo, dentre outros;
- ✓ Integrante de equipes técnicas para construção de ferramentas voltadas para área educacional;
- ✓ Desenvolvedor de atividades de pesquisa de tecnologia em informação e comunicação voltadas para tecnologias educacionais;
- ✓ Utilizador e avaliador de softwares educacionais.

(IFBA- PORTO SEGURO, 2014, p. 20)

No que concerne ao Curso de Licenciatura em Eletromecânica (CLEM), ofertado no Campus de Simões Filho e implantado em 2011, deve:

Licenciar professores para o ensino de disciplinas técnicas na área de Eletromecânica em temas como: Eletricidade; Materiais; Maquinas e equipamentos elétricos e mecânicos; Elementos de automação; Metrologia; Processos de fabricação e Instalação e manutenção, para atuar em instituições de Ensino Técnico de Nível Médio e Profissional, bem como em espaços de educação não formal, mediante a aquisição de competências tanto na área da eletromecânica quanto naquelas relacionadas ao desempenho da prática pedagógica, preparando-os para o exercício crítico e competente de uma docência pautada em valores e princípios políticos, éticos e científicos de forma que a pesquisa e o autoaperfeiçoamento sejam um exercício

contínuo para a melhoria das condições do desenvolvimento da Educação Básica.” (IFBA – Simões Filho, 2014).

O CLEM oferta o total de 40 vagas por ano e funciona no período noturno. Seu quadro de disciplinas contempla, assim como o Curso de Licenciatura em Computação, núcleos de formação básica, específica ou tecnológica, humanística e complementar. De acordo o PPC do curso: “Todas estas áreas são organizadas nos oito períodos que constituem o curso e cada um em sua especificidade contribui para a construção das competências científicas e pedagógicas que envolvem a formação do futuro professor” (IFBA – Simões Filho, 2014).

A carga horária está distribuída da seguinte maneira: 840h para a área de Formação Básica, 1.245h para a área de Formação Específica, 240h para área de Formação Humanística, 875 de Formação Complementar, totalizando 3.200h de curso.

Quanto ao Campo de atuação o PPC do curso descreve:

Professor nos programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; no ensino técnico nas formas concomitante, subsequente e integrado ao ensino médio; nas variantes da formação inicial e continuada e do ensino técnico quando ministradas de forma articulada com a educação de jovens e adultos;

Professor de apoio as atividades de laboratório nas escolas de educação profissional;

Consultor visando o apoio à tomada de decisões, considerando o contexto educacional e organizacional, os recursos e possibilidades de aplicação de tecnologias para os conhecimentos na área de eletromecânica;

Educador em espaços não formais (museus, centros de ciências, entre outros) cuja atuação do licenciado é cada vez mais necessária;

Membro de equipe de pesquisas voltadas para a Educação Profissional. (IFBA – Simões Filho, 2014, p.11).

Entre os pontos positivos, podemos destacar o caráter inovador do curso, sem outro similar em todo o país. Existe aí a possibilidade desse modelo se estender em outras áreas. No entanto, podemos também pelo mesmo motivo apontar aspectos negativos. Por sua especificidade, o CLEM deve encontrar dificuldades na absorção dos egressos no mundo do trabalho. Neste caso, também existe a necessidade de um estudo mais apurado.

Uma possibilidade de formar professores para a EP seria, ao invés de termos oferta de cursos de licenciatura para a educação profissional, pudéssemos oferecer cursos de pós-graduação para a formação de professores ou cursos de licenciatura para profissionais com bacharelado.

Valle (2006) aponta para a possibilidade de cursos de pós-graduação:

“[...] a formação de professores para a educação profissional como uma pós-graduação, que é uma reivindicação antiga. Precisamos estruturar uma proposta que

nos una, para que, de fato, possamos ter um projeto pedagógico de formação de professores com uma base comum nacional [...]” (VALLE, 2006, p. 109).

Moura (2008) também concorda com a realização de cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* para a formação do docente para a educação profissional. Porém, esta seria uma alternativa para os graduados sem formação pedagógica ou aqueles que, mesmo licenciados, não conhecem a “problemática das relações entre educação e trabalho e o vasto campo da educação profissional” (p.32). Já no caso dos professores não graduados que atuam na educação profissional ou daqueles profissionais que irão iniciar a formação superior, um caminho apontado por Moura (2008) seria conjugar em um único processo formativo os saberes específicos da área profissional com os conhecimentos didáticos-políticos-pedagógicos. Nesse sentido, uma licenciatura para a EP seria a melhor opção.

Machado (2008) comenta sobre as diversificadas iniciativas de formação de docentes, como programas especiais, cursos de pós-graduações, formação em serviço e formação a distância, mas reconhece que a melhor maneira de formar professores para a educação profissional é a licenciatura.

Apesar disso, as licenciaturas têm sido apontadas como absolutamente essenciais por serem o espaço privilegiado da formação docente inicial e pelo importante papel que podem ter na profissionalização docente, para o desenvolvimento de pedagogias apropriadas às especificidades da educação profissional, o intercâmbio de experiências no campo da educação profissional, o desenvolvimento da reflexão pedagógica sobre a prática docente nesta área, o fortalecimento do elo entre ensino-pesquisa-extensão, pensar a profissão, as relações de trabalho e de poder nas instituições escolares, a responsabilidade dos professores etc. (MACHADO, 2008, p.14)

Propõe quatro cursos de licenciatura destinados à formação inicial de docentes para a educação profissional: 1. Curso de Licenciatura para graduados, 2. Curso de Licenciatura integrado com o curso de graduação em tecnologia, 3. Curso de Licenciatura para técnicos de nível médio ou equivalente e, 4. Curso de licenciatura para concluintes do ensino médio. (MACHADO, 2008).

Kuenzer (2006) acredita que uma solução para as licenciaturas para a EP seria os programas especiais de formação pedagógica definitivo. Porém, esse não deve ser apenas uma complementação pedagógica, mas sim uma habilitação (licenciatura) com duração de 800 horas mínimas com um ano de duração.

De posse das ideias de Valle (2006), Moura (2008), Machado (2008) e Kuenzer (2006) e após analisarmos, de forma sucinta, os cursos de Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do IFBA, cabe uma observação e uma questão. A observação é que todos os cursos de licenciatura específicas para EPT são de computação com exceção do curso de Licenciatura em Eletromecânica. E a questão é: por que outros cursos não foram criados neste

sentido, mesmo tendo a necessidade de formar professores para ensinar em disciplinas técnicas nos cursos de nível médio?

Muitas podem ser as justificativas. No nosso olhar, a principal dificuldade para a organização de licenciaturas específicas à educação profissional ocorre devido à imensa diversidade de formações técnicas existentes. Fazer licenciaturas específicas para cada uma das inúmeras formações técnicas, acarretaria em grande investimento, que pode não ser correspondido pelo ganho social.

Outras dificuldades foram levantadas por Kuenzer (2006), ao analisar resoluções do Ministério de Educação e pareceres do Conselho Nacional de Educação. Ela questiona a viabilidade da educação profissional realizada em cursos de licenciatura, e ao mesmo tempo, acredita ser inviável uma licenciatura de caráter genérico. Para ela, uma licenciatura para a EP traria algumas questões quanto ao direcionamento do curso: este poderia ser direcionado a qualquer egresso da escola de nível médio? Ou deveria ser ofertado apenas para aqueles com curso técnico? Seria um pré-requisito ter experiência profissional anterior? A autora acredita que “deveria haver uma vinculação entre a licenciatura e a formação técnica de nível médio, seja médio integrado, ou técnico concomitante ou sequencial, mas com alguma direção na área que ensinará.” (KUENZER, 2006, P. 35).

No caso das licenciaturas para a EP do IFBA qualquer indivíduo que tenha cursado o nível médio pode ingressar nos cursos. Sendo assim, não há pré-requisito para o ingresso. Isso significa que os alunos podem não ter experiência profissional prévia e não precisam necessariamente ter curso técnico na área. Esse também pode ser considerado um obstáculo para as licenciaturas voltadas para a educação profissional.

Outras possíveis dificuldades à criação de cursos de Licenciatura para a EP seriam:

1. A constituição da identidade do estudante. Este será um professor e não um profissional para atuar na indústria, no entanto, terá que preparar outros profissionais para serem técnicos e atuarem na indústria. Este professor não terá a experiência e a vivência prática no meio em que seus alunos irão trabalhar.
2. A seleção de saberes para o licenciando. O currículo tem uma combinação complexa, com um misto de parte pedagógica e de parte técnica. Isso acarreta numa redução de conhecimento técnico, deixando o licenciado em posição de desigualdade perante o profissional que fez o bacharelado, ou sentindo-se em desvantagem no aprendizado técnico.

3. Falta de amparo na legislação. Na vigência da Resolução CNE/CP Nº 2/2015 não há uma determinação explícita no que diz respeito à exigência de licenciatura para o ensino técnico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, devemos refletir sobre a legitimação do professor como profissional da educação e termos a consciência que os seus saberes dependem, além da experiência e da prática docente, de sua formação inicial. Esta é composta por, além dos conhecimentos que o docente deve ensinar, por saberes pedagógicos. Na educação profissional não há exigência desses saberes, principalmente por se acreditar que a prática da técnica é mais importante que a teoria.

Aliado a este fato, apesar de existirem documentos orientadores com objetivos de normatizar a educação e a formação do docente, inclusive para a educação profissional e tecnológica, não percebemos uma política consolidada, organizada e planejada para este fim. Encontramos Resoluções, Leis, Decretos desagregados, descontínuos e apressados, remediando situações/ dificuldades de modo imediatista. Precisamos de uma política nacional para a educação profissional que contemple a valorização da formação dos professores e de seus saberes. Que a formação do professor ocorra de maneira articulada entre a teoria e prática docente, além dos conhecimentos técnicos dos conteúdos a serem ministrados por ele.

Neste sentido, percebemos que os cursos de Licenciatura para a EPT do IFBA apresentam-se como iniciativas louváveis (cursos de licenciatura em informática, computação e eletromecânica) apesar de serem ainda incipientes e com pouca diversidade. Acreditamos que os Institutos Federais tenham um papel fundamental na formação de professores para a EP e que outras modalidades devam ser experimentadas a fim de incentivar ainda mais cursos como este.

Para que isso ocorra, alguns entraves devem ser contornados, como: 1. ter a capacidade de ofertar licenciaturas para as mais variadas formações técnicas; 2. direcionar qual a área ou disciplinas que o curso se destina; 3. Formar a identidade profissional do egresso (ensinar X trabalhar na indústria); 4. Selecionar os saberes da licenciatura, a fim de que o licenciado não fique em desvantagem em relação aos conhecimentos do bacharel; e 5. conquistar o amparo legal para a formação de professores para a EPT.

Julgamos que um dos principais obstáculos para a organização de licenciaturas voltadas para a EPT é a imensa diversidade de formações técnicas existentes. Isso porque, o desenvolvimento de cursos de licenciatura para cada uma das muitas áreas técnicas, necessita

de investimentos elevados, que podem não os retornos sociais e educacionais almejados. Seguindo esse raciocínio, precisamos considerar as especificidades dos cursos EPT e abrir novas possibilidades de formar professores para a área técnica, de jeito que em sua formação contemplem, além dos saberes técnicos, também os pedagógicos. Julgamos que isso é possível em curso de pós-graduação *lato-sensu* e num curso de dupla formação – Curso de licenciatura e superior em tecnologia.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei nº- 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF. Publicada no DOU 30/12/2008.

_____, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em 20/03/2018.

_____, Resolução CNE/CPNº2, 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.

_____. Lei 11.784, de 22 de setembro de 2008, Art. 113, § 2º, Inciso I. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11784.htm. Acesso em 16 de julho de 2018.

COSTA, Maria Adélia. Política de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação/UFU, 2012.

IFBA – Jacobina. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Computação. 2014. Disponível em: <http://portal.ifba.edu.br/jacobina/cursos/superior/licenciatura-de-computacao> Acesso em: 10/01/2019.

IFBA – Porto Seguro. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Computação. 2014. Disponível em: <http://www.portoseguro.ifba.edu.br/index.php/cursos/67-superior/118-licenciatura-em-computacao> Acesso em: 10/01/2019.

IFBA – Santo Amaro. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Computação. 2013. Disponível em: <http://portal.ifba.edu.br/valenca/cursos/superior/licenciatura-em-computacao> Acesso em: 10/01/2019.

IFBA – Simões Filho. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Eletromecânica. 2014. Disponível em: <http://portal.ifba.edu.br/simoes-filho/menu-ensino/cursos.t/cursos-superior/licenciatura-em-eletromecanica> Acesso em: 10/01/2019

IFBA – Valença. Projeto Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Computação. 2014. Disponível em: <http://portal.ifba.edu.br/valenca/cursos/superior/licenciatura-em->

computacao Acesso em: 10/01/2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - **INEP**. Sinopse Estatística da Educação Superior 2018. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 25/04/2018.

KUENZER, Acácia Zeneida. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: Perspectivas Históricas e desafios contemporâneos. **Educação superior em debate**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, SETEC, 2006.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

_____. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: Perspectivas Históricas e desafios contemporâneos. **Educação superior em debate**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, SETEC, 2006.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília/MEC/SETEC, v. 1, n. 1, jun. 2008.

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

_____. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. In: _____. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A rede federal de educação profissional e tecnológica e a formação de professores para a educação profissional e tecnológica. **Educação superior em debate**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, SETEC, 2006.

PEREIRA, L. A. C., **A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da educação profissional e tecnológica**. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lic_ept.pdf . Acesso em outubro/2018

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: Aspectos Históricos e Teóricos do Problema no Contexto Brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr., 2009, p. 143 a 155.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VALLE, Bertha de B. R. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica no âmbito da legislação educacional brasileira e do ensino superior no Brasil. **Educação superior em debate**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, SETEC, 2006).

NOTAS

¹ Saviani (2009) dividiu os anos de 1827 a 2006 em seis períodos: 1827-1890, 1890-1932, 1932-1939, 1939-1971, 1971-1996 e 1996-2006, fazendo uma análise histórica da formação docente no Brasil.

² Ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnológica (rede Federal). Mais informações, vide homepage: <https://www.plataformanilopecanha.org/>

³ Os dados foram enviados em planilha Excel, por e-mail, pela Pró-reitora de Ensino (PROEN), quando solicitei. Por isso, não está referenciado nas Referências deste artigo.

CAPÍTULO 3 – ARTIGO 2

**PERSPECTIVAS E DESAFIOS DE UMA LICENCIATURA
PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Perspectivas e desafios de uma Licenciatura para a Educação Profissional

Perspectives and Challenges of a Degree for Professional Education

Perspectivas y desafíos de un título de educación profesional

Artigo de Revisão a ser submetido para Revista e Curriculum, PUC-SP (ISSN: e-ISSN 1809-3876).

Resumo

Este artigo tem como objetivo principal apresentar as perspectivas e os desafios do Núcleo Docente Estruturante (NDE) para a construção de um curso de licenciatura para a educação profissional. Para isso, analisamos o projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Eletromecânica (CLEM) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia e o processo de seleção de conhecimentos técnicos e pedagógicos para a construção do seu currículo na percepção dos membros do NDE do curso. Realizamos um estudo de caso com abordagem qualitativa, aplicando como procedimento entrevistas com membros do NDE e análise documental do projeto pedagógico do curso. Utilizamos a técnica de análise do discurso de Bardin para sistematizar, analisar e inferir sobre os relatos encontrados. Ao final, consideramos que existem muitos desafios a serem vencidos em relação à criação do curso, ao currículo, ao projeto de curso e às relações entre os professores. No entanto, encontramos muitas perspectivas positivas como a concepção do curso, a possibilidade de formação do docente para a educação profissional e a identidade profissional dos alunos.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Curso de Licenciatura para a educação profissional. Formação Docente.

Abstract

This article aims to present the perspectives and challenges of the Structuring Teacher Center (NDE) for the construction of a degree course for professional education. For this, we analyzed the pedagogical project of the Electromechanical Degree Course (CLEM) of the Federal Institute of Bahia and the process of selection of technical and pedagogical knowledge for the construction of its curriculum in the perception of the members of the course NDE. We conducted a case study with a qualitative approach, applying as a procedure interviews with members of the NDE and document analysis of the pedagogical project of the course. We used Bardin's discourse analysis technique to systematize, analyze and infer about the reports found. In the end, we consider that there are many challenges to be overcome in relation to course design, curriculum, course design, and teacher relationships. However, we found many positive perspectives such as course design, the possibility of teacher training for vocational education and the students' professional identity.

Keywords: Professional and Technological Education. Course of Technological Degree. Teacher Training.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar las perspectivas y los desafíos del Centro de Estructuración de Maestros (NDE) para la construcción de un curso de grado para la educación profesional. Para ello, analizamos el proyecto pedagógico del Curso de Grado Electromecánico (CLEM) del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Bahía y el proceso de selección de conocimientos técnicos y pedagógicos para la construcción de su currículum en la percepción de los miembros del curso NDE. Realizamos un estudio de caso con un enfoque cualitativo, aplicando como procedimiento entrevistas con miembros de la ECM y análisis de documentos del proyecto pedagógico del curso. Utilizamos la técnica de análisis del discurso de Bardin para sistematizar, analizar e inferir sobre los informes encontrados. Al final, consideramos que hay muchos desafíos que superar en relación con el diseño del curso, el plan de estudios, el diseño del curso y las relaciones con los maestros. Sin embargo, encontramos muchas perspectivas positivas, como el diseño del curso, la posibilidad de formación docente para la educación profesional y la identidad profesional de los estudiantes.

Palabras clave: Educación Profesional y Tecnológica. Curso de Licenciatura para a educação profissional. Formação docente.

1 INTRODUÇÃO

Os cursos de licenciatura para a educação profissional surgiram da necessidade de legitimação profissional do professor para o ensino técnico. Os docentes desta modalidade de ensino normalmente são bacharéis das diversas áreas tecnológicas e atuam sem a devida formação pedagógica. Em muitos casos, técnicos com experiência no mundo do trabalho acabam também lecionando na educação técnica de nível médio.

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), por meio da implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), tem por compromisso formar professores visando resolver o problema da falta de docentes para a educação básica e técnica. A lei de criação dos IF (Lei 11.892 de 2008), em seu Art. 8º, exige que, no mínimo 20% de vagas do IF sejam para “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (BRASIL, 2008).

Em 2012, foi criada a Resolução CNE/CEB nº 6, que define as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). No Art. 40 a resolução determina que o professor dessa modalidade de ensino deve ter bacharelado ou licenciatura. Fica então definido, que é necessário o docente ter nível superior para atuar na EPTNM.

Em seguida, a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015, traz a obrigatoriedade de professores do ensino básico, incluindo aí a EPTNM, terem formação de magistério, ou seja, de serem licenciados.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.

Nesse contexto, muitos IF iniciaram cursos de licenciatura nas áreas de ciências, matemática e para a educação profissional e tecnológica (EPT), atendendo a lei de sua criação, e também cursos *lato sensu*, para dar formação pedagógica aos professores atuantes não licenciados. Esses cursos são denominados de Programa Especial de Formação Pedagógica de

Docentes e atendem à Resolução nº 6 de 2012, em seu Art. 40, parágrafo 3º, tendo caráter transitório com prazo para ocorrerem até o ano de 2020.

O Curso de Licenciatura em Eletromecânica (CLEM), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) foi criado em meio a todas essas exigências e da necessidade de construir a profissionalização do professor para o ensino técnico. O objetivo do curso é formar professores para atuarem na área técnica de eletromecânica. O CLEM une as áreas de pedagogia com as engenharias elétrica e mecânica, numa junção única no Brasil.

O nosso objetivo é apresentar as perspectivas e os desafios do NDE para a construção do curso de Licenciatura em Eletromecânica. Para isso, descrevemos o documento que estabelece as diretrizes e o currículo do curso, o PPC, bem como, fizemos entrevistas com o Núcleo Docente Estruturante (NDE). Para alcançarmos estas metas, dividimos esse artigo, após a introdução, em 5 partes: os cursos de licenciatura na RFEPCT; os procedimentos metodológicos; o projeto pedagógico do CLEM; as entrevistas com o NDE; e, por fim, as considerações finais.

2 OS CURSOS DE LICENCIATURA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA RFEPCT

Utilizamos a plataforma Nilo Peçanha e os sites das instituições da RFEPCT para mapear os cursos de licenciatura ofertados pelos IF. Optamos por trazer os cursos presenciais por acreditarmos que estes têm maior regularidade de oferta. Localizamos 652 cursos de licenciatura disponibilizados nos IF de todo o país. Destes, 53% (345) são de Ciências, 19% (124) de Matemática e apenas 9% (59) são para a formação de licenciados para a educação profissional, 19% (124) de outros tipos, conforme a Figura 1.

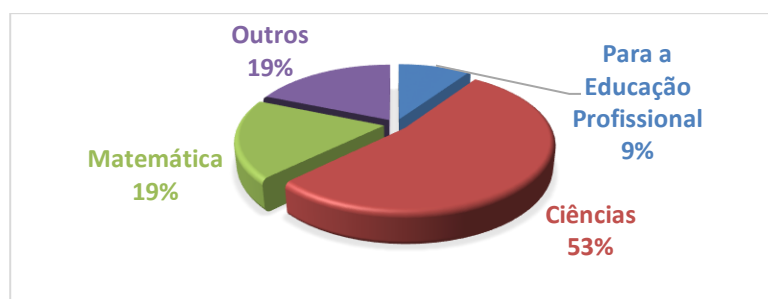


Figura 1 – Oferta de cursos presenciais nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados de Brasil (2019), Plataforma Nilo Peçanha.

Seguindo o que preconiza o Art. 8º da Lei 11.892 de 2008, classificamos como Licenciatura em Ciências os cursos de: Ciências Biológicas, Ciências da Natureza, Educação Física, Física e Química. Foram considerados como outros cursos os de: Geografia, História, Ciências Sociais, Artes Cênicas, Artes Visuais, Dança, Educação do Campo, Intercultural Indígena, Letras, Letras com Língua Estrangeira, Letras com Língua Portuguesa, Libras, Música, Pedagogia e Teatro. Por fim, categorizamos como licenciaturas para a educação profissional os cursos: Ciências Agrárias, Computação, Informática, Licenciatura em Eletromecânica, Licenciatura para Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes.

Diante disso, observamos que os IF ofertam, em sua maioria, os cursos sugeridos pelas normativas governamentais. Registramos que as áreas recomendadas pela legislação, Ciências, Matemática e magistério para a educação profissional lideram a oferta de licenciaturas na rede. Contudo, percebemos, que poucos são os cursos de formação de professores para o exercício da docência na EPT.

Costa (2012) demonstra em sua tese que não há políticas voltadas para a EPT. Além disso, faz um levantamento das matrizes dos cursos ministrados no IF para a formação de professores e constata que a grande maioria não forma o professor para a educação técnica.

Frente a isso, consideramos que, ao formar esses docentes para a educação básica, essas licenciaturas ignoram as complexidades do mundo do trabalho e das relações entre a educação e trabalho, pois focam, estritamente, no ensino fundamental e médio. No nosso entendimento, isso não significa a preparação para o desenvolvimento das atividades docentes na EPT. [...] há uma a contradição desse governo, no sentido de subjugar a EPT como um adendo do ensino médio. (COSTA, 2012, p.195)

No entanto, o Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes é uma boa alternativa para licenciar professores com apenas o curso de bacharelado. Acreditamos que o Programa deveria existir de maneira permanente, se estendendo aos profissionais não licenciados que desejem atuar na EPT. Essa seria uma maneira de profissionalizar o professor sem que haja a necessidade investir em novas licenciaturas específicas para cada uma das inúmeras formações técnicas existentes.

Costa (2012) avança em suas considerações, explicitando que não há orientação por parte dos governantes quanto a elaboração de licenciaturas, visando a garantia da formação do docente para a educação profissional e tecnológica. Ressalta que a história mostra um itinerário de políticas descontínuas, desorganizadas e açodadas que refletem em “situações de desafios,

constrangimentos, vitimização, tensões, conflitos, diante de situações reais concretas, conceituais, ideológicas, dos institutos para realizar tal tarefa, a formação” (COSTA, 2012, p.198).

Atualmente, uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) desobriga a licenciatura ao professor da educação profissional e tecnológica, conforme o texto:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: [...] IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (**Formação Técnica e Profissional**)¹. (Brasil, Lei 9.394/1996)

Essa modificação é um retrocesso às conquistas alcançadas e terá muitos impactos negativos, principalmente nos cursos de licenciaturas para a EP que já estão em andamento.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O método foi o estudo de caso, utilizando a abordagem qualitativa. Como procedimentos metodológicos utilizamos a pesquisa documental, analisando o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Eletromecânica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFBA, Campus de Simões Filho, Bahia, bem como, efetuamos entrevistas semiestruturadas com os participantes do Núcleo Docente Estruturante do curso (NDE).

De acordo com Lichtman (2010), a entrevista qualitativa tem como finalidade a coleta de informações a partir do seu participante sobre o assunto que está sendo estudado, tendo como um dos objetivos, aprender o que o entrevistado pensa ou sente sobre certas coisas. Os dados “[...] obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

Esta pesquisa foi aprovada pelo Conselho de Ética em Pesquisa, conforme Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) de número 97982718.8.0000.5031, em 02 de outubro de 2018. Os entrevistados foram esclarecidos do objetivo da pesquisa (apresentar as perspectivas e os desafios do NDE para a construção do curso de Licenciatura em Eletromecânica), bem como, do motivo de terem sido escolhidos para a entrevista, de que maneira a informação seria utilizada, além outros aspectos éticos presentes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas.

As entrevistas com os componentes do NDE foram realizadas no período de 08 a 19 de outubro de 2018, utilizando em torno de 9 perguntas, para 7 entrevistados e tiveram duração de 13 a 39 minutos. Todas elas foram feitas de forma presencial e individual, utilizando um guia de entrevista semiestruturada, em que “a estrutura geral é a mesma para todos os indivíduos que estão sendo entrevistados, porém, o entrevistador pôde variar as questões a depender da situação” (LICHTMAN, 2010, p. 141).

Para a análise dos resultados utilizamos a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016). A qual se constitui:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2016, p. 44).

Bardin (2016) indica que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: 1. pré-análise, 2. exploração do material e 3. tratamento dos resultados (inferência e a interpretação).

A pré-análise “tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”. (BARDIN, 2016, p. 125). Nesta fase, fizemos a transcrição minuciosa de todas as entrevistas e em seguida, a leitura de forma exaustiva de todos os dados obtidos. Depois, preparamos o material, a fim de organizar e descrever os dados obtidos em cada etapa da pesquisa. Para finalizar essa fase, realizamos a identificação inicial dos fatores (categorias) que necessitaram ser considerados/privilegiados no processo de compreensão da percepção dos sujeitos (integrantes do NDE) em relação ao CLEM. As categorias tratadas foram: 1. O processo de criação do curso; 2. O currículo e o projeto pedagógico; 3. A escolha dos saberes e relações de poder na formação do currículo; 4. A identidade profissional dos discentes; e, 5 Pontos positivos e negativos do curso.

A exploração do material consiste no processo de codificação, categorização e classificação dos dados. “Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2016, p. 126).

Para o tratamento dos resultados obtidos e interpretação, fizemos a análise dos dados, inferindo significado aos resultados obtidos, culminando na elaboração de indicativos que

apontassem as características e os desafios de uma Licenciatura para a educação profissional na perspectiva do NDE.

4 O PPC DO CURSO DE LICENCIATURA EM ELETROMECAÂNICA (CLEM)

A primeira versão do projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Eletromecânica ocorreu em 2010, sendo implementada em 2011, com o início da primeira turma. Naquela ocasião, o nome do curso era Licenciatura Tecnológica em Eletromecânica, o que gerou dúvidas nos ingressos do curso. Muitos acreditavam que iriam ser tecnólogos ao invés de licenciados. Em 2014, uma nova versão do projeto foi construída e nome foi alterado para o atual.

No novo projeto, outras modificações foram realizadas a fim de atender as exigências do Ministério da Educação (MEC), já que no ano de 2015 o curso seria avaliado. Foi bem-conceituado, sendo aprovado com nota 4. Atualmente o projeto do curso está em processo de reformulação, que será a versão de número 3 prevista para ser aplicado no semestre de 2019.2. Toda a análise do item 3 é baseada na versão do projeto de 2014, a qual está em vigor atualmente.

O objetivo geral do curso é “licenciar professores para o ensino de disciplinas técnicas na área de Eletromecânica para atuar em instituições de Ensino Técnico de Nível Médio e Profissional, bem como em espaços de educação não formal [...]” (IFBA, 2014). O campo de atuação no mundo do trabalho é: 1. Ensino em cursos técnicos de nível médio; 2. Professor de apoio nas atividades de laboratório nas escolas de educação profissional; 3. Consultor no contexto educacional e organizacional, quando necessários os conhecimentos de eletromecânica; 4. Educador em espaços não formais (museus, centros de ciências e outros); 5. Membro de pesquisas voltadas para a Educação Profissional.

O currículo foi pensado de maneira articulada com os objetivos do curso, por isso:

O curso foi pensado de maneira a oferecer uma formação que contemple a articulação do tripé ensino/pesquisa/extensão, buscando desenvolver as habilidades com o ensino, o espírito de investigação, a capacidade de raciocínio, a exploração do cotidiano e a autonomia de pensamento. Neste sentido, as experiências de aprendizagem ultrapassam as tradicionais técnicas usadas em sala de aula ou em laboratórios de demonstração, e buscam complementação em programas promovidos pelo governo federal como os de iniciação à docência (PIBID); iniciação científica pelas agências financiadoras, fundações de pesquisa e o próprio instituto (PIBIC); programas de extensão (PROEX); estágios e intercâmbios (Programa Ciência sem Fronteiras), pois o licenciando é continuamente desafiado a exercitar seus conhecimentos na resolução de problemas e a trabalhar com autonomia. (IFBA, 2014, p. 41)

De acordo com o PPC do CLEM, a organização curricular contempla as determinações do mundo do trabalho, bem como, as singularidades da prática profissional. Desta maneira, a matriz curricular está dividida em formação básica, específica, complementar e humanística, sendo que cada uma dessas áreas tem oito períodos, que constroem as competências pedagógicas e científicas, que tornarão o aluno um futuro professor de eletromecânica.

A formação básica está dividida em ciências, matemática e pedagogia. A formação específica ou técnica compreende as disciplinas que fundamentam as habilidades e competências em eletromecânica. A formação humanística, que considera as relações sociais e econômicas, fundamentadas nos valores éticos. Por fim, a formação complementar integra conhecimentos interdisciplinares fundamentais para a atuação do profissional, incluindo as práticas pedagógicas, o trabalho de conclusão de curso, 405h de estágios supervisionados e 200h de atividade acadêmico-científico-cultural. Como podemos verificar no Quadro 1.

Quadro 1 – Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Eletromecânica (condensada por áreas do conhecimento) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Campus de Simões Filho, Bahia.

<u>Área de Formação Básica</u>	840h
Ciências	300h
Matemática	180h
Pedagogia	360h
<u>Área de Formação Específica</u>	1245h
Eletricidade e Metrologia	270h
Materiais	165h
Máquinas e Equipamentos Elétricos e Mecânicos	240h
Elementos de Automação	90h
Processos de Fabricação	120h
Instalação e manutenção	360h
<u>Área de Formação Humanística</u>	240h
<u>Área de Formação Complementar</u>	875h
TCC	30h
Atividade Acadêmico - Científico – Cultural	200h
Estágios	405h
Outras	240h
Total	840+1245+240+875= 3.200h

Fonte: Elaboração a partir de IFBA, 2014.

O Quadro apresenta a carga horária dos componentes curriculares por área. Cada um está composto por disciplinas específicas. Notamos que são atribuídas apenas 360h para o conteúdo pedagógico. Em contrapartida, 480h são dedicadas a conteúdos da educação básica, que servem de pré-requisito para as disciplinas técnicas e 1.245h para a formação técnica.

5 AS ENTREVISTAS COM O NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE (NDE)

O Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Licenciatura em Eletromecânica é composto por 6 docentes, de acordo com a Portaria nº 26 de abril de 2018 do Campus de Simões Filho. Destes, 3 são da área de formação básica e 3 são da área de formação específica. No entanto, uma ex-coordenadora do CLEM foi inserida na pesquisa, por causa do seu grande envolvimento com o curso, inclusive na elaboração da nova versão do projeto. Totalizamos assim, 7 entrevistados.

Estes foram identificados com a letra D, seguidos de um número. A numeração dos docentes foi realizada de forma aleatória. A intenção foi manter o anonimato dos profissionais.

Conforme o Quadro 2 sobre o perfil dos integrantes do NDE, os professores do NDE têm entre 12 e 28 anos de docência, sendo 5 doutores e 2 mestres. Vale ressaltar que dois deles não têm licenciatura, apenas bacharelado.

Quadro 2 – Perfil dos integrantes do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Licenciatura em Eletromecânica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Campus de Simões Filho, Bahia.

	Tempo de docência em anos	Titulação	Formação
D1	20	Doutorado	Licenciatura
D2	28	Doutorado	Licenciatura
D3	13	Doutorado	Bacharelado
D4	13	Doutorado	Licenciatura e Bacharelado
D5	18	Mestrado	Licenciatura e Bacharelado
D6	12	Mestrado	Licenciatura
D7	18	Doutorado	Bacharelado

Fonte: elaboração própria, 2019.

5.1 O PROCESSO DE CRIAÇÃO DO CURSO

O curso de Licenciatura em Eletromecânica foi criado e implementado por três motivos principais, de acordo com os entrevistados: 1. para cumprir a Lei 11.892 de 2008, que cria os Institutos Federais e define que 20% das vagas ofertadas deverá ser em Licenciaturas; 2. para aproveitar os professores que já trabalhavam no campus e, 3. Para formar novos profissionais que pudessem atuar no próprio campus.

O que incentivou a criação do Licenciatura em Eletromecânica e a todas as outras licenciaturas nos institutos foi a lei de criação. A lei que cria os institutos em 2008 e define que 20% das vagas ofertadas pelos institutos federais deverá ser em Licenciaturas e o histórico do campus, porque eu não acompanhei esse período inicial é de que pensaram em uma licenciatura que fosse de certa forma útil para o próprio campus, uma licenciatura para a educação profissional que atendesse os próprios cursos. Formar professores para os cursos os quais ela oferta. Por isso foi escolhido eletromecânica. (D2)

Uma lei que exigia que os institutos federais tivessem 20% das vagas para cursos de licenciatura. Aqui se optou pelo curso de eletromecânica devido a já ter vários docentes da área de eletromecânica, por já existir os cursos técnicos subseqüente e integrado de mecânica e eletromecânica, então se fez essa opção. (D7)

Uma revelação que vale ser citada é de que o Curso iniciou com o nome Licenciatura para a educação Tecnológica em Eletromecânica, o que transmitiu aos ingressos a falsa ideia que poderiam também atuar na indústria depois de formados.

Eu encontrei esse curso como Licenciatura Tecnológica em Eletromecânica, e isso foi um equívoco de quem escreveu, porque a licenciatura é uma formação e curso de tecnologia é um outro gênero de formação. Então, é como se eu construísse um curso com dois tipos de formação, e na verdade o projeto era para formar licenciados. (D1)

Bom, o curso funciona desde 2011, a princípio pensou-se em uma dupla diplomação, o aluno ia sair licenciado e com a formação tecnológica, mas ao verificar a documentação que permeia as nuances das modalidades percebeu-se que os cursos tinham um viés diferente. Tinha um perfil de atendimento à legislação da licenciatura e um perfil que atendia a área tecnológica e aí, a partir de 2013/2014, a gente verificou que o nosso curso, o princípio base, a formação que a gente estava permeando que fosse para os nossos egressos era de um curso de licenciatura. (D4)

Por essa razão, na primeira revisão do projeto do curso, o mesmo recebeu o nome de Licenciatura em Eletromecânica. Segundo D1 e D2, esta revisão foi realizada para atender às exigências do MEC e também para resolver problemas no currículo.

Quando chegamos aqui esse projeto estava esboçado e o curso estava em andamento. Nós tínhamos que tocar e dar o nosso jeitinho nesse currículo, antes que ele fosse submetido à aprovação. (D1)

Percebemos nos discursos, que o processo de criação do curso ocorreu de forma aligeirada, sem pesquisa de demanda e de mercado. Em nossa interpretação e inferência, entendemos que a intenção foi, a princípio atender as exigências do Lei de criação dos IF e em seguida, aproveitar o corpo docente e sua carga horária livre. As palavras de D1 e D3 confirmam de maneira mais contundente esse raciocínio:

[...] a única informação que nós tínhamos assim, de maneira informal, o que se sabia é que para cumprir o que a lei determina sobre os institutos federais é que os institutos federais devem manter 20% de licenciaturas. E como havia a necessidade de criação de um curso, algumas pessoas da área se reuniram e construíram essa ideia de curso, o que ficou um curso um tanto quanto híbrido, estranho, porque ele é o único no Brasil. (D1)

Eu acho que um curso para ser concebido tem que ter um estudo de viabilidade técnica imenso. Não é uma coisa assim, de uma hora para outra. Eu não lembro o tempo que a comissão se sentou do início até “pronto, tá aqui o curso, tá pronto!”. Mas eu não acredito que isso teve um tempo assim tão extenso, não teve um planejamento, e se percebe isso com as diversas mudanças curriculares que aconteceram no curso. De certa forma, não foi bem planejado o curso. Eu não estou querendo atribuir a culpa à comissão em nada, eu acho que a própria concepção do IFBA faz isso, essa pressa, as notícias, como elas chegam para a gente, de um dia para a noite, “olha, tem que ser assim!” e a gente imbuído por manter esse instituto

funcionar, a gente acaba fazendo as coisas sem muito estudo, sem muita preparação.
(D3)

5.2 O CURRÍCULO E O PROJETO PEDAGÓGICO

De acordo com Silva (2010, p. 150), “[...] O currículo é um lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. [...] O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.”

Alicerçados neste conceito, perguntamos aos participantes do NDE o que eles entendem por currículo. Observamos que o entendimento dos participantes coaduna com o conceito de Silva (2011). Em linhas gerais, ficou claro que o currículo transcende a grade curricular e as ementas das disciplinas, e é a partir dele que são reveladas as identidades institucional, do curso e profissional.

Currículo, diferente de que muita gente confunde matriz curricular com currículo, é para além do conjunto de disciplinas toda a ideologia que está por trás dessas disciplinas, de metodologias utilizadas, o fator político, na escolha desse curso, na organização desse curso. Então são todas as ideias que compõem o projeto do curso, o ideário do curso. (D2)

É uma soma de experiência. Não são só as disciplinas que pertencem à grade do curso exigidas para a formação do aluno naquela formação, mas as experiências que ele teve ao longo do curso que agregaram a ele conhecimento para obter aquela formação. Estágio, seja ele obrigatório ou não, experiências anteriores que ele já teve, que poderiam fomentar a possibilidade de formação naquela carreira que ele escolheu. (D3)

Currículo é muito mais do que uma grade curricular. Ele não é só isso. Currículo revela a identidade institucional, a identidade do curso. O currículo, ele é o percurso. Percurso que se constrói historicamente, como eu acabei de falar, o currículo da licenciatura era um e as exigências políticas, contextuais, dos ministérios, das leis, dos decretos vão dando formatação a esse currículo. Então, o currículo é a identidade de um povo, é a identidade social. (D1)

Em seguida, pesquisamos sobre o envolvimento dos entrevistados na construção do currículo e do projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Eletromecânica. De maneira oposta aos conceitos de currículo apresentados por eles, percebemos que 2 membros do NDE participaram apenas da construção das disciplinas de suas respectivas áreas de atuação. Nestes casos, percebemos que o interesse maior foi de construir especificamente as ementas das disciplinas, prevalecendo o cuidado com o conteúdo, ao invés da construção do currículo como um todo.

A minha atuação maior foi nas disciplinas mesmo, de automação e circuito, que é a área mesmo que eu leciono, as disciplinas que eu dei o palpite mesmo nas ementas.
(D5)

A gente pensou de início as disciplinas que poderiam estar presentes na grade do curso, quais os componentes curriculares que pesariam para cada área de eletrônica, de mecânica, as disciplinas de cunho pedagógico... Fiz a ementa da minha disciplina. (D3)

Um relato que deve ser considerado é que o currículo do CLEM foi formado com base nos cursos técnicos de eletromecânica que já existiam. De acordo com D5, *“Como é um curso novo, vale ressaltar, não existe uma referência exata para a gente ter como base, então nossa referência essencial foi justamente os cursos de eletromecânica a nível técnico que existem [...]”*. O CLEM seria um reflexo do curso técnico adicionando a ele, disciplinas de pedagogia: *“nós tentamos refletir isso para o nível superior, para licenciatura, de uma forma mudando o foco de em vez de ser técnico, aquele conteúdo aplicado à técnica, aplicado a só fazer, mas aquele conteúdo agora a nível de ensino, de licenciatura”* (D5).

Entendemos que, no projeto original, os saberes do CLEM foram escolhidos pelos professores das áreas de mecânica e elétrica de maneira que cada professor fez a sua ementa com a carga horária que achou conveniente, levando também em consideração os conteúdos ministrados nos cursos de eletromecânica de nível médio, sem que houvesse formação de grupos de trabalho e discussão entre os pares. Para a segunda versão do PPC, foram realizadas reuniões com o colegiado, a fim de adequar o projeto às exigências do MEC, revendo conteúdos e adequação de carga horária das disciplinas.

[...] minha hipótese é a de que os professores da área escreveram cada um a sua ementa, que fez o curso, esboçou esse projeto. Depois disso aí, para avaliar, nós fizemos reuniões no colegiado, [...] a coordenadora anterior, vinha falando com os professores, conversando sobre as ementas, se queriam modificar. (D1)

[...] deram sugestão, modificaram a ementa, daí nós percebemos que tinham algumas coisas repetidas... Agora, nem todos tiveram disponibilidade para participar dessa mudança apesar de terem sido convidados. (D1)

Havia uma carga horária excessiva com outras disciplinas, o professor da área avaliou isto e disse que essas disciplinas acabavam se repetindo em conteúdo por causa da carga horária excessiva, então se enxugou isso para duas disciplinas e foi reorganizado. (D2)

O projeto pedagógico do CLEM já teve uma melhora muito grande em relação a primeira versão. Segundo D1 *“o projeto não tem nada do inicial”* e sofreu a primeira mudança, principalmente para atender as exigências do MEC. Atualmente, o PPC está em um novo processo de reformulação, estão sendo alterados os pré-requisitos, a carga horária, retirada e inserção de disciplinas. A intenção, neste momento, é melhorar o currículo do curso e adequá-lo a Resolução nº 2 de 2015 *“que faz algumas exigências e nós estamos aproveitando também*

e reorganizando o projeto para que ele fique mais atualizado, discutindo as questões étnico-raciais, as leis que discutem a educação especial na perspectiva da inclusão.” (D2)

Contudo, mesmo com o prazo para reformulação do PPC ser mais extenso agora que quando de sua criação, foram apontadas algumas dificuldades na reorganização do projeto, devido ao curso considerar duas áreas distintas.

É uma característica importante nesse curso, a considerar, são duas áreas formando um licenciado. Então, se você olhar o currículo, você olha assim, você vê de um lado e de outro, e a pedagógica fica sendo costurada, nós costuramos a pedagógica entre eles. Mas é elétrica e mecânica. Existe um engenheiro elétrico, um engenheiro mecânico. Aí se cria uma licenciatura em eletromecânica. É complexo, é complicado. (D1)

D6 chega a declarar que há uma confusão no projeto de curso. *“PPC do CLEM - meio confuso. É um projeto de curso que está passando por uma revisão justamente pra gente tentar deixar as coisas mais claras.”* Numa narração, um outro entrevistado expõe a sua preocupação com o curso tratar as áreas de mecânica e de elétrica de forma distinta, sem que haja uma conexão entre as duas áreas: *“a gente precisa pensar como eletromecânica. As disciplinas têm que ser de eletromecânica e não disciplinas de elétrica ou de mecânica, porque senão o aluno que vai sair daqui é como se ele tivesse que escolher, “eu vou escolher ser da área de elétrica? ou de mecânica?” (D5)*

5.3 A ESCOLHA DOS SABERES E AS RELAÇÕES DE PODER NA FORMAÇÃO DO CURRÍCULO

De acordo com Foucault (2010), existe uma relação necessária de envolvimento entre o saber e o poder. O saber está entranhado de intenções e efeitos de poder, em contrapartida, o controle sobre os indivíduos, a direção da conduta das pessoas, presume a compreensão do poder. É preciso dominar o saber para dominar os indivíduos, e mais necessário ainda, num governo democrático, é decidir o que deve ser aprendido pelos seus governados.

O poder produz saber (...), não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder (FOUCAULT, 2010, p.30)

Nessa perspectiva, notamos que o currículo e o poder estão intrinsecamente relacionados, sendo que o segundo está incluído no primeiro. *“O poder está inscrito no currículo através de divisões entre saberes e narrativas inerentes ao processo de seleção do conhecimento e das resultantes divisões entre os diferentes grupos sociais” (SILVA, 2012).*

Ao perguntarmos se existem relações de poder na construção do currículo e de que maneira isso pode ser percebido, obtivemos perspectivas diferentes entre os membros do NDE.

Primeiramente, ressaltamos que apenas D3 não percebe essa ocorrência: *“Acho que isso deve acontecer não só nos cursos de licenciatura, mas em outros cursos também. Mas de eu ter percebido isso, nitidamente, claramente, não.”*

D5 e D7 percebem que a disputa por espaço no currículo existe, mas não é muito evidente: *“Eu percebi um pouco nas reuniões em relação às disciplinas pedagógicas e às disciplinas da área técnica [...]”* (D7).

Eu não diria concorrência ou briga, eu diria que cada professor tenta puxar para si uma carga horária maior por achar que aquela disciplina seja mais importante ou tenha muito conhecimento a dar. Isso eu acho natural até, do professor, querer passar o seu conteúdo de uma maneira mais tranquila, com a carga horária maior, eu acho isso natural. (D5)

No entanto, D7, concordando com D1, D2, D4, D6, relata que a disputa ocorre de maneira mais visível entre a área pedagógica e as áreas técnicas.

Eles conversaram muito sobre isso, não só conversaram, eles discutiram sobre isso, sobre essa área técnica e essa área pedagógica como podia ser, como não podia, e o pessoal da área pedagógica falou sobre a lei, que tinha que seguir a lei, no caso das licenciaturas, o que podia e o que não podia. [...]. (D7)

As pessoas têm uma visão assim: eu quero formar professor, mas assim, faz a minha formação técnica, ou propedêutica, do que for, depois me dá uns conteúdos, uns “conceitozinhos” que eu posso ir para a sala de aula ser professor. A ideia de ser professor é essa. (D1)

D1, D2 e D6 acreditam que se não houvesse um amparo legal para a carga horária das disciplinas pedagógicas, as disciplinas técnicas teriam tomado mais espaço.

Só que a Resolução 2 define que 1/5 da carga horária do curso deve ser de disciplinas pedagógicas. Então, não tem como você mexer porque tem a questão da legalidade e a gente está formando professores. Se não a gente cai no mesmo erro que temos hoje, não é? Os professores sem uma formação pedagógica... (D2)

Expõem que os professores das disciplinas técnicas impõem seus conteúdos e cargas horárias e, muitas vezes, não levam em consideração que estão formando um professor e não um engenheiro que ensina.

O pior de tudo sabe o que é? Eles encaixam assim: “minha quantidade é essa” [...] “aqui os conteúdos” [...] “Por que que não tira essa pedagógica?”, eles queriam sempre espremer as pedagógicas para entrar as disciplinas. Porque deve-se ter a ideia de que eu posso formar um professor, licenciar um professor sem que eu faça dele um bacharel professor. Eu tenho que formar um professor, um licenciado, e para isso ele precisa ter uma formação. (D1)

Enfatizam a disputa sobre a carga horária e conteúdo. D2 relata que: *“Havia como se fosse uma disputa muito em cima de carga horária e de conteúdo, como se o professor personificasse o componente curricular.”* Narraram ainda que a prioridade muitas vezes não era o que o aluno precisava aprender, mas sim o que aquele professor acha que deve ensinar:

O projeto não foi elaborado pensando no perfil do egresso. O que a gente quer do egresso como formação em licenciatura em eletromecânica? [...] Pensaram [...] justamente em termos de componentes curriculares, aqueles que faziam parte de elétrica e os componentes curriculares de mecânica, sem pensar como isso poderia, como isso se desdobra, na vivência do aluno. (D6)

Apesar de os membros do NDE descreverem com maior intensidade as relações de tensões entre as engenharias e a pedagogia, houve também declarações que mostram as tensões entre as áreas de elétrica e mecânica, como a mostra a fala de D5:

E aí eu diria que na coordenação de elétrica tenta se puxar uma carga horária para elétrica maior do que a de mecânica, ou a de mecânica acrescenta mais do que a de elétrica, eu digo que o curso acaba tendo uma explosão de carga horária por questões de mecânica e elétrica ficar com aquele dipolo, puxando cada um para uma carga horária maior, não para disciplina, mas para a área de mecânica como um todo.

Outros depoimentos reforçam o quanto essa disputa de poder entre as três áreas é perceptível, e que os saberes são selecionados conforme os interesses dos professores, ao invés de serem escolhidos de acordo com o que se espera da formação e identidade profissional do egresso.

5.4 A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS DISCENTES

Procuramos identificar e analisar as percepções que os membros do NDE apresentam em relação à identidade profissional construída nos discentes em decorrência do currículo do CLEM. Ao discutirmos temas relacionados ao currículo e a identidade profissional docente, iremos, invariavelmente, deparar-nos com a questão da formação de professores. Isso significa que os entrevistados puderam considerar as disciplinas, carga horária, ou qualquer outro aspecto, que de alguma maneira, conduzem os alunos do CLEM a legitimação com a carreira de docente - que os discentes, durante ou ao final do curso, se identifiquem como professores.

Em linhas gerais os integrantes do NDE acreditam que apesar de o CLEM ser um curso com duas áreas técnicas, os alunos se identificam com o mesmo, e se sentem futuros docentes. Essa identidade estava confusa quando o curso foi construído, devido a nomenclatura de Licenciatura Tecnológica atribuído inicialmente, como explicou D2: *“A forma que a gente encontrou de corrigir isso foi tirando a palavra tecnológica do curso e ficou apenas licenciatura em eletromecânica. Então quem chega hoje sabe que é uma licenciatura [...]”*.

No entanto, com a modificação do PPC em 2014, uma conscientização foi se desenvolvendo no processo formativo, e atualmente os alunos têm a identidade profissional definida. Comungam com essa ideia D1, D2, D7, D4 e D5. Seguem relatos de D1, D7 e D5 que mostram essa afirmação:

Alunos que me procuraram querendo fazer o mestrado no IFBA, que se inscreveu na especialização, que querem fazer uma vida de professor, vida acadêmica. (D1)

Acho que a primeira turma mesmo não sabia, talvez por isso muita gente evadiu. As turmas mais recentes, eu acho que já têm essa consciência. Alguns talvez ainda não e aí acabam desistindo mesmo, não só por isso, talvez um dos motivos porque eles acham que devem fazer outra coisa sem ser dar aula. (D7)

Todos os alunos que saem têm já essa visão de professor, já têm a didática, a metodologia, já têm um comportamento como professor. (D5)

Vale ressaltar que D3 e D6 divergem dos demais por motivos distintos. De acordo com D3, os alunos se preocupam em obter aprovação nas disciplinas, sem que tenham a devida consciência de sua formação como um todo ou uma identificação com a carreira docente.

Eu acho que muitos não, não têm essa percepção porque eles ainda estão preocupados em passar na disciplina e não nessa concepção de “Ah, porque eu estou cursando esse componente curricular? O que é que ele vai agregar no meu curso?”. Eles são muito preocupados nessa questão de “Eu preciso passar na disciplina, eu preciso terminar o curso”. São raros os que pensam assim “Eu quero aprender, eu quero saber de onde vem isso, qual a história disso?” (D3)

No entendimento de D6, ainda existem alunos no CLEM que almejam trabalhar na área técnica, na indústria, por exemplo. Acreditam que o curso possa lhes proporcionar empregabilidade em outras áreas que não a de educação e ensino.

[...] os alunos, eles vêm ainda com a vontade de estudar, mas acreditando que eles vão ser, por exemplo, engenheiro, isso não é hoje tão mais forte. Há 4 anos isso estava bem mais evidente. Hoje não, hoje já tem um pouco de mudança nessa mentalidade, mas persiste ainda em alguns alunos. (D6)

Outro destaque que podemos verificar, foram as perspectivas de D4 e D5. Ambos acreditam que a identidade construída nos alunos é de ser professor, porém muitos destes discentes caminham para a formação em apenas uma área – elétrica ou mecânica, quando o propósito do curso seria um professor que unificasse as duas áreas.

[...] eles vêm de um curso técnico da área de elétrica ou oriundo da área de mecânica e ele continua permeando por esse caminho, e ainda ele propriamente cria uma barreira das disciplinas dos quais eles não tiveram uma formação prévia. E os docentes, enquanto no papel do curso de eletromecânica, não conseguem quebrar essa dicotomia, não conseguem unificar. (D4)

O curso está sendo uma formação de áreas específicas, é um curso de eletromecânica, mas ao final, a saída, gera um resultado apenas unilateral, elétrica ou mecânica, o que eu percebo hoje é isso. (D5)

5.5 PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DO CURSO

Em linhas gerais, o Quadro 3 apresenta os aspectos positivos e negativos do curso que foram apontados pelos integrantes do NDE.

Quadro 3 – Pontos positivos e negativos na perspectiva dos professores do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Licenciatura em Eletromecânica do IFBA, Campus de Simões Filho

Docentes do NDE	Pontos Positivos	Pontos Negativos
D1	<ul style="list-style-type: none"> • Poder formar professores para atuar na educação básica técnica. • A nota 4 concedida pelo MEC. • O projeto atual está bem escrito. • Os alunos se identificam com curso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de apoio do Ministério da Educação.
D2	<ul style="list-style-type: none"> • Poder formar professores para atuar na educação básica técnica. • Transformação dos professores da área técnica que estão mudando a sua forma de ensinar. • Os alunos se identificam com o curso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não se tem um acompanhamento adequado ao aluno que apresenta dificuldades. • Dificuldade dos professores em trabalhar a interdisciplinaridade.
D3	<ul style="list-style-type: none"> • Os professores do curso são capacitados. 	<ul style="list-style-type: none"> • A forma com que o curso foi concebido, com pressa, sem estudo, sem preparação. • Baixo número de formandos.
D4	<ul style="list-style-type: none"> • Poder formar professores para atuar na educação básica técnica. • Boa estrutura física e laboratórios. • Os professores do campus são capacitados. • Os alunos se identificam com o curso. 	<ul style="list-style-type: none"> • A descrença de alguns professores do campus no andamento do curso. • Falta de apoio do IFBA, pois não divulga o curso de eletromecânica e não o insere entre as formações desejadas em concursos para professor.
D5	<ul style="list-style-type: none"> • Poder formar professores para atuar na educação básica técnica. • Os professores do curso são capacitados e comprometidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Saída em uma única área - professor de elétrica ou de mecânica. • Evasão elevada. • Carga horária do curso é elevada.
D6	<ul style="list-style-type: none"> • Poder formar professores para atuar na educação básica técnica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Descrença de alguns professores no andamento do curso. • O fato de o curso trabalhar com duas áreas técnicas.
D7	<ul style="list-style-type: none"> • Ofertar um curso de nível superior. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evasão elevada. • Baixo número de formandos. • Forma um professor muito específico e talvez haja dificuldade de se inserir no Mercado de trabalho.

Fonte: elaboração própria, 2019.

Nesta categoria, deixamos os sujeitos mais livres para declararem em suas perspectivas individuais, quais seriam os quesitos considerados positivos e negativos em relação ao CLEM. Percebemos no Quadro 3, a diversidade dos aspectos considerados. Alguns tópicos se repetem com maior frequência e muitos outros foram apontados apenas uma vez. Iremos aqui inferir unicamente sobre aqueles que se repetem na visão de mais de um entrevistado.

O ponto positivo que mais se repete, sendo citado por 5 dos membros do NDE (D1, D2, D4 D5 e D6), é que o CLEM consiste num projeto único que possibilita a formação de professores para atuarem na educação básica e técnica. Acreditam que, apesar dos problemas apontados na estrutura do PPC, a iniciativa de criar este tipo de formação é de fundamental

importância para a educação brasileira. Sendo assim, o CLEM poderá servir de modelo para novas licenciaturas tecnológicas. Seguem alguns depoimentos:

O positivo é que, não tendo nenhum modelo, nós criamos um. [...] ? Nós estamos formando professores numa área técnica, é um desafio, é complexo, mas fizemos um projeto da melhor maneira possível para que ele seja de fato um professor e não um técnico ou um bacharel dando aula. (D1)

A possibilidade de dar uma formação pedagógica aos professores que vão atuar na educação básica para mim é o grande ponto. [...], isso eu acho que é o ponto mais positivo, você formar de fato um profissional para aquela área. (D2)

Formação do professor, sair da visão técnica para uma visão pedagógica. [...] o curso é positivo e deveria se avançar mais para ter mais cursos desse tipo, que eu acho fundamental. A formação do professor licenciado é o outro ponto muito positivo. (D5)

O Segundo ponto positivo tem 3 frequências, D1, D2 e D4: “*os alunos se identificam com o curso*”. Interpretamos, que na perspectiva destes docentes, os alunos querem ser professores de eletromecânica e estão satisfeitos com o CLEM. “*Nossos alunos atuais, de hoje, querem ser professores, isso é uma coisa positiva.*” (D1)

O aspecto que eu poderia ressaltar que é importante é o aspecto do estudante mesmo. O envolvimento daqueles que ficam, eles não desistem. Nós temos alunos da turma de 2011.2. Se a gente está em 2018.1 significa que eles já estão há 7 anos ou mais, há quase 8 anos cursando e eles não desistem do curso, mesmo com todas as adversidades. Pelo contrário, a gente tem alguns alunos que por questões de trabalho ou o que quer que seja, acabam deixando o curso e quando você menos espera eles retornam, ou pedindo reintegração, ou um novo ENEM, ou o que quer que seja, e eles retornam porque eles querem de fato. A participação dos estudantes, o crescimento deles é bem interessante, é através deles que a gente enxerga essa relação entre o pedagógico e o técnico. (D2)

“*Os professores do curso são capacitados*” foi outro ponto positivo relatado por 3 docentes: D3, D4 e D5. Eles acreditam que os professores do campus têm um bom preparo, pois a maioria tem formação na área que leciona, titulação de doutorado e está imbuído de fazer com que o curso melhore.

Nós temos uma estrutura mínima de laboratórios, de docentes, de pessoas que ainda, digo ainda porque não sei o futuro, de pessoas que se sentem motivadas por este curso, professores e alunos, ambos têm um orgulho muito grande de participar neste curso, por ser pioneiro no Brasil. (D4)

Em relação aos pontos negativos, percebemos 3 ocorrências, cada uma com duas frequências: 1. Evasão elevada (D5 e D7), 2. Baixo número de formandos (D3 e D7) e 3. Descrença de alguns professores do *campus* no andamento do curso.

Os pontos 1 e 2 estão relacionados às mesmas justificativas. Vale ressaltar que o curso possui apenas 9 alunos formados. Ao todo, contando com os alunos que ingressaram no semestre de 2018.2, o CLEM tem 64 alunos matriculados em todo o curso.

De acordo com os entrevistados, muitos estudantes abandonam o curso ou não se formam no tempo previsto, porque são alunos trabalhadores, com pouco tempo para estudar. Outro motivo seria a formação deficitária no ensino médio, que os impede de terem bom desempenho, principalmente nas disciplinas básicas e de cálculo, como física e matemática. Mais um motivo da evasão e atraso na formação destes licenciados seria a própria construção da matriz curricular. A mesma foi elaborada com muitos pré-requisitos de uma disciplina para outra, além de concentrar uma carga horária elevada para as matérias de cálculo e concentrá-las nos mesmos semestres. Por fim, a disponibilidade de professores também agrava o problema. Como eles se dividem entre os cursos básico, técnico e superior, muitas vezes não têm disponibilidade para ensinar na licenciatura em todos os semestres, e por isso, há disciplinas que são ofertadas apenas anualmente, impedindo o aluno que foi reprovado naquele semestre, cursar a matéria logo no semestre seguinte. D5 relata de forma mais clara esse ponto:

Eu percebo que um dos pontos negativos do curso é justamente os alunos que trabalham muito em indústria, que faltam bastante o curso, isso acaba complicando o processo de ensino e aprendizagem. Não tem uma sequência, eles precisam faltar porque trabalham de escala, muitos deles trabalham de escala. Um dos pontos negativos que eu percebo também é a evasão elevada, evasão essa que é proporcionada justamente por não conseguir acompanhar o curso. Ele não consegue acompanhar porque não tem a base, a matemática e a física, muitos deles, está a trabalho, não consegue conciliar, a carga horária começa a ficar muito elevada, tem uma família que também precisa da assistência, então juntando tudo isso gera no final um desestímulo e ele acaba desistindo do curso, ele não consegue alcançar. E além do que é muito grande o curso, carga horária bastante elevada, então é cansativo. Juntando todos os problemas, o esforço que ele vai fazer, uma carga horária bastante elevada acaba o desestimulando, a curto e médio prazo, ele já começa a desestimular, a cansar. Ele não consegue avançar. (D5)

Quanto ao ponto negativo, “*a descrença de alguns professores do campus no andamento do curso*”, não conseguimos identificar nos discursos de D4 e D6 quais seriam as causas desta ocorrência. Inferimos por meio dos diálogos dos demais professores do NDE, alguns motivos que poderiam deixar alguns professores desestimulados com o curso. Seriam os seguintes: pelo ineditismo do CLEM, pela maneira açodada como foi criado, pelos poucos resultados em relação aos egressos e pelas relações de poder existentes entre as áreas de elétrica, de mecânica e pedagógica. Segue o discurso de D6:

Outro ponto negativo é às vezes o descrédito que a licenciatura leva, que ela recebe, por parte dos próprios colegas do instituto e às vezes até mesmo de colegas que estão lecionando na licenciatura. Então, colegas que às vezes desejam o status de estarem lecionando num curso superior, mas ao mesmo tempo, percebendo o curso com um grande descrédito, como uma falácia, como se o curso não tivesse um objetivo. Está fazendo por fazer. Então, isso é um ponto negativo que eu vejo que a gente precisa melhorar internamente essa visão dos professores. Eles precisam ter a visão do que é o curso de licenciatura, do que eles estão fazendo num curso de licenciatura. (D6)

6 CONCLUSÕES

A criação dos Institutos Federais e a exigência da construção de cursos de licenciaturas para atender a educação profissional, juntamente com as Resoluções CNE/CEB nº 6 de 2012 e CNE/CP nº 2 de 2015 demonstram o interesse em legitimar a profissionalização do professor das áreas técnicas. No entanto, concordamos com Costa (2012) na afirmação de que não há uma política consolidada para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e que, não há orientação por parte dos governantes quanto a elaboração das licenciaturas, deixando à cabo dos IFs realizarem a tarefa de construção desses cursos.

Assim foi concebido o Curso de Licenciatura em Eletromecânica. Os seus elaboradores precisavam seguir as normativas governamentais, e desta forma criaram um curso de licenciatura para a educação profissional de maneira aligeirada, sem as devidas orientações e sem pesquisa de demanda de mercado. Nessas circunstâncias, percebemos, por meio da pesquisa, situações de desafios, tensões, conflitos, diante da condição real e concreta do instituto em realizar a tarefa de formar o professor para o ensino técnico. Interpretamos que a escola tem limitações de natureza pedagógica e política e de recursos humanos para a concretização dessa meta, por isso, agiram de maneira a aproveitar os recursos existentes, sem que um planejamento e investimento fosse realizado especificamente para a criação do CLEM.

O currículo do curso de Licenciatura em Eletromecânica foi criado com base no curso técnico de eletromecânica de nível médio já existente. Além disso, inferimos que os saberes do CLEM foram escolhidos pelos professores das áreas de mecânica e elétrica de maneira que cada professor fez a sua ementa com a carga horária que achou conveniente. Em seguida, foi inserida a parte curricular da pedagogia, única que foi criada em grupos de trabalho e discutida entre os pares, pensando na formação do egresso. Interpretamos que o interesse na construção do projeto do CLEM foi de construir individualmente as ementas das disciplinas, prevalecendo o cuidado com o conteúdo, ao invés da construção do currículo como um todo.

Outro desafio encontrado em relação ao currículo do CLEM é que além da disputa de poder entre os professores da área técnica com a pedagógica, como o curso tem duas áreas distintas, elétrica e mecânica, elas disputam território entre si. Percebemos que a seleção dos saberes é realizada conforme os interesses dos professores, ao invés de serem escolhidos de acordo com o que se espera da formação e identidade profissional do aluno.

No entanto, para os membros do NDE, os alunos do curso se identificam com a profissão de docente, compreendem o processo de suas formações como professores para a educação

técnica e sabem que os seus itinerários, enquanto estudantes e profissionais, não é para atuação na indústria. Contudo, ainda não há uma unificação esperada das duas áreas em uma única de eletromecânica, formado professores de elétrica ou de mecânica.

Percebemos que, apesar de todas as suas limitações, o CLEM apresenta um cuidado acadêmico na formação de professores, sendo uma iniciativa importante para a formação de docentes que atuam na educação profissional e tecnológica. Entretanto, deve-se levar em consideração as muitas formações técnicas existentes e por isso, a dificuldade em criar cursos de licenciatura para cada uma delas. Isto requer investimentos elevados, que podem não ser correspondidos, seja pela demanda de alunos, seja pela contrapartida à sociedade. Desta forma, considerando as especificidades da educação profissional e tecnológica, considerando também a necessidade da capacitação pedagógica do professor, carecemos de outras iniciativas para a formação do docente para a EPT, além de licenciaturas para a educação profissional. Uma alternativa, que consideramos de possível aplicação, seria o CLEM formar licenciados e tecnólogos, como descrevia a sua proposta inicial.

REFERÊNCIAS

Bardin, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL, Lei nº- 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF. Publicada no DOU 30/12/2008.

_____. Resolução CNE/CEB Nº6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

_____. Resolução CNE/CP Nº2, de 01 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.

_____. Setec/mec. Setec/mec. **Plataforma Nilo Peçanha**: PNP 2019. 2018. Disponível em: <<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2018.html>>. Acesso em: 04 abr. 2019.

COSTA, Maria Adélia. *Política de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos*. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação/UFU, 2012.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Editora Loyola, 2010.

IFBA – Simões Filho. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Eletromecânica*.

2014. Disponível em: <http://portal.ifba.edu.br/simoes-filho/menu-ensino/cursos.t/cursos-superior/licenciatura-em-eletromecanica> Acesso em: 10/01/2019

LICHTMAN, M. Chapter Learning Others Through Interviewing. In: Qualitative research in education: a user's guide. Thousand Oaks: sage, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. 10ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 156 p.

NOTAS

¹ Inserimos as palavras em negrito a fim de esclarecer o texto.

CAPÍTULO 4 – ARTIGO 3

**O CURRÍCULO DE UMA LICENCIATURA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA
PERSPECTIVA DOS DOCENTES**

O CURRÍCULO DE UMA LICENCIATURA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES

Artigo de revisão a ser submetido para a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) (ISSN 0034-7183)

Resumo

Este artigo tem como objetivo compreender as perspectivas e o envolvimento dos docentes com o currículo do Curso de Licenciatura em Eletromecânica (CLEM). Este curso é ofertado Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), no campus de Simões Filho, Bahia e é um exemplo único de um currículo com a junção entre a área das engenharias e a área pedagógica. Utilizamos o método de estudo de caso, numa abordagem quali-quantitativa. Como procedimentos metodológicos, realizamos a revisão da literatura em busca de um conceito de currículo e de propostas para um currículo de formação de professores para a educação profissional. Em seguida, aplicamos um questionário com os docentes do Curso de Licenciatura em Eletromecânica. Como resultados, mostramos o envolvimento dos docentes com o curso e como percebem o currículo, a identidade profissional dos discentes, as relações de poder na escolha dos conteúdos ministrados e os aspectos construtivos do CLEM, bem como, aqueles a serem melhorados.

Palavras-chave: Currículo; Formação Docente; Licenciatura para a Educação Profissional.

The Curriculum of a Licensing for Professional Education in the Teachers' Perspective

Abstract

This article aims to understand the perspectives and involvement of teachers with the curriculum of the Electromechanical Degree Course (CLEM). This course is offered at the Federal Institute of Bahia (IFBA), on the Simões Filho campus and is a unique example of a curriculum with the mix between engineering and teaching. We use the case study method in a qualitative and quantitative approach. As methodological procedures, we review the literature in search of a curriculum concept and proposals for a teacher education curriculum for vocational education. Then we applied a questionnaire with the teachers of the Degree in Electromechanics. As a result, we show the teachers' involvement with the course and how they perceive the curriculum, the students' professional identity, the power relations in the choice of the taught contents and the constructive aspects of CLEM, as well as those to be improved.

Keywords: Curriculum; Teacher training; Degree for Professional Education.

1 Introdução

A formação de professores para a educação profissional (EP) é um campo de estudo relativamente atual na área de educação, e vem sendo discutida em relação à relevância da formação específica e da legitimação social desse profissional. De acordo com Moura (2008), a formação pedagógica de docentes para a EP não tem o merecido reconhecimento na sociedade e no mundo do trabalho, e por esse motivo, muitos profissionais, sem a devida formação pedagógica, atuam como professores. Moura (2008, p. 31) cita ainda a existência daqueles que ensinam na EP sem terem ao menos a graduação - situação comum nas “instituições privadas, incluindo o Sistema ‘S’ e as ONG”.

Machado (2008) chega a argumentar que a carência de docente qualificado para a EP é um dos pontos mais importantes, que comprimem a expansão da educação profissional no Brasil. Declara ainda, que existe oferta de cursos diversificados para a formação de docentes para EP, no entanto, são poucos os programas de cursos de licenciaturas com essa finalidade.

Tomando como base a importância da profissionalização do professor para atuar na educação profissional, da necessidade do reconhecimento e da legitimação desse profissional na sociedade, precisamos entender como deve ser construído o currículo dessa formação. O que é relevante em matéria dos saberes pedagógicos para formar docentes para atuarem na educação profissional? Necessariamente deve existir licenciaturas para a EP? Alguns autores já se debruçaram sobre esse tema - um currículo para a formar professores para a EP - a exemplo de Moura (2008, 2014), Valle (2006), Machado (2008) e Kuenzer (2006).

O currículo dos cursos de formação de docentes para a educação profissional deve compor conhecimentos de ordem técnica/tecnológica e pedagógica, uma junção ainda pouco comum em termos de licenciaturas no país. A exemplo disso, podemos citar que, de acordo com dados da Plataforma Nilo Peçanha (BRASIL, 2019) e de pesquisas nos sites dos IF, dos 652 cursos de licenciaturas disponibilizados nos Institutos Federais de todo o país, apenas 9% são cursos específicos para a EP. Destes, o Curso de Licenciatura em Eletromecânica (CLEM), realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), no campus de Simões Filho, Bahia, é um exemplo único de um currículo com a junção entre a área das engenharias a área pedagógica.

Vem daí a relevância em compreender o currículo deste curso, o que representa o objetivo deste artigo. No entanto, fizemos isso na perspectiva dos professores que atuam nele. Mostramos o envolvimento dos docentes com o curso e como percebem o currículo, a

identidade profissional dos discentes, as relações de poder na escolha dos conteúdos ministrados e os aspectos construtivos do CLEM, bem como, aqueles a serem melhorados.

Para isso, dividimos este artigo, além desta introdução, no item 2, abordamos a metodologia utilizada; no item 3, esclarecemos o conceito de currículo a ser utilizado na pesquisa; no item 4, apresentamos a revisão da literatura sobre o formato curricular de uma licenciatura para a EP; no item 5, mostramos o resultado da investigação junto aos professores do CLEM; e, por fim, no item 6, apresentamos as nossas considerações.

2 Metodologia

Utilizamos o método de estudo de caso, numa abordagem quali-quantitativa. Como procedimentos metodológicos, inicialmente realizamos a revisão da literatura em busca de um conceito de currículo e de propostas para um currículo de formação de professores para a educação profissional. Em seguida, aplicamos um questionário com os docentes do Curso de Licenciatura em Eletromecânica (CLEM) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), campus de Simões Filho, Bahia.

A combinação das abordagens quali-quantitativas possibilita perspectivas diferentes, ampliando a investigação do problema investigado. De acordo com Creswell (2007, p. 3), “um estudo tende a ser mais qualitativo do que quantitativo ou vice-versa. A pesquisa de métodos mistos se encontra no meio deste *continuum* porque incorpora elementos de ambas abordagens qualitativa e quantitativa”. Comungando com essa opinião, Flick (2004) argumenta que a aproximação dos métodos quantitativos e qualitativos promovem mais credibilidade e validade aos resultados encontrados, evitando a superficialidade de apenas uma opção.

Utilizando a abordagem quali-quantitativa em nossa pesquisa, optamos pelo questionário como instrumento de coleta. Essa opção ocorreu, principalmente, devido às vantagens de baixo custo em relação às entrevistas e, assim, a possibilidade de abarcar todo o universo de professores, formado por 30 profissionais. No entanto, para atender ao objetivo do estudo (compreender as perspectivas e o envolvimento dos docentes com o currículo do CLEM) utilizamos questões abertas e também de múltipla escolha, com a opção de escrever uma resposta particular em ‘outros’.

O questionário foi composto de 15 perguntas, sendo 5 pessoais e 10 de interesse específico do estudo. Foi aplicado por meio do *Google Forms*, no período de 16 de outubro de 2018 a 06 de fevereiro de 2019. Dos 30 professores, 26 responderam. Estes foram esclarecidos

do objetivo da pesquisa, bem como, do motivo de terem sido escolhidos, de que maneira a informação seria utilizada, além outros aspectos éticos presentes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esta pesquisa foi aprovada pelo Conselho de Ética em Pesquisa, conforme Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) de número 97982718.8.0000.5031, em 02 de outubro de 2018.

Para a análise dos resultados das questões de múltipla escolha, utilizamos a técnica de frequência simples, auxiliada pelo próprio *Google Forms*. Para a análise das questões abertas, utilizamos a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016). A qual se constitui:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2016, p. 44).

Para o tratamento dos resultados obtidos e interpretação, fizemos a análise dos dados, inferindo significado aos resultados obtidos, culminando na elaboração de indicativos que nos possibilitasse compreender as perspectivas e o envolvimento dos docentes no Curso de Licenciatura em Eletromecânica.

3 Concepções Sobre o Currículo

A criação e utilização do termo currículo se inicia a partir da ocasião que a educação passou a ser “uma atividade organizada em função dos interesses sociais, culturais, econômicos e políticos” (PACHECO, 2001, P.22). Contudo, os currículos não são saberes prontos que devem ser transmitidos aos alunos. São conhecimentos que devem ser selecionados, constituídos e praticados, em decorrência do cenário que se apresenta, a partir dos processos sociais, políticos, culturais, racionais e pedagógicos. O currículo deve ser considerado e pensado em várias situações educacionais, como nos projetos pedagógicos das instituições de ensino e na formação do indivíduo. Mas, como pensar o currículo?

De acordo com Moreira e Candau (2007):

Diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que currículo venha a ser entendido como:

- (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
- (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização. (p. 17,18)

Os autores acreditam que essas são algumas das maneiras que entendermos o conceito de currículo. No entanto, há de se considerar também o currículo oculto, em que outros fatores determinam o seu conceito, como “atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18). O mais relevante, no entanto, é a “necessidade de constantes discussões e reflexões, na escola, sobre o currículo, tanto o currículo formalmente planejado e desenvolvido, quanto o currículo oculto” (*ibid.*, p. 19).

O conceito de currículo trazido por Moreia e Candau (2007) corrobora com o que Sacritán e Gómez (2000) idealizam. Eles reconhecem a dificuldade de apresentar uma definição válida de currículo e, por isso não oferecem essa explicação. O entanto, apresentam as práticas e transformações que o currículo deve sofrer (expostas na figura 1), em que o currículo seria o resultado da interação entre âmbitos ou contextos que moldam o currículo real, que se projetam nas atividades curriculares.

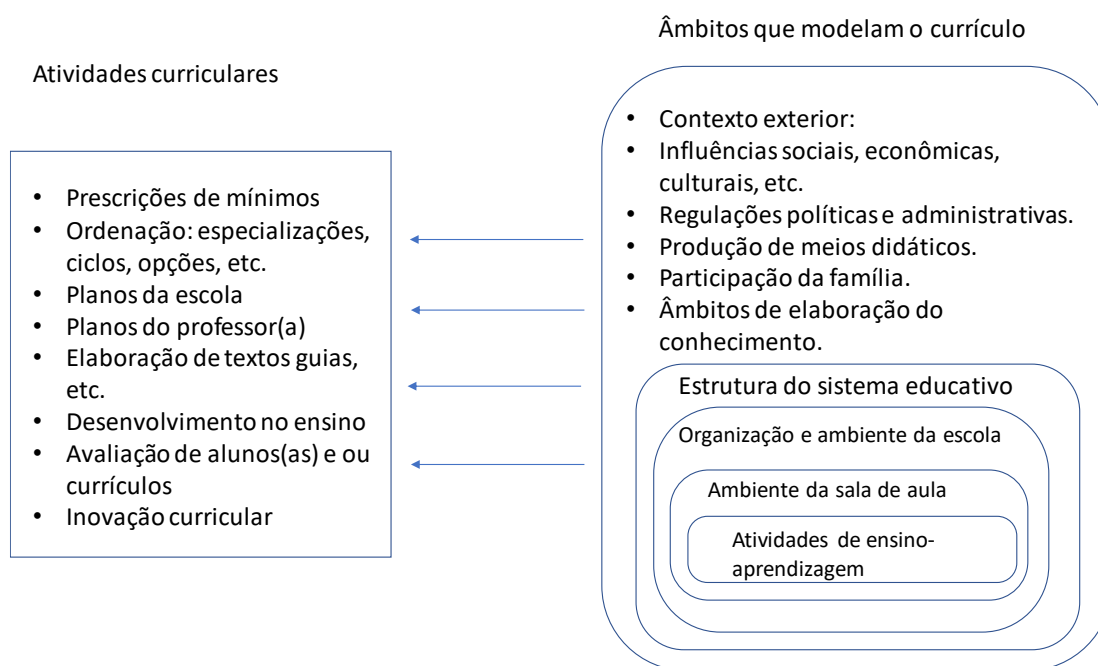


Figura 1 – Práticas e Transformações no currículo.

Fonte: Sacritán e Gómez (2000, p.130)

Nas atividades de ensino-aprendizagem onde existe um contexto didático, que é o ambiente pedagógico mais imediato do aluno. Em seguida, no ambiente de sala de aula ocorre a modelagem das atividades por conta das influências psicológicas e sociais, fruto da interação entre os alunos. No ambiente da escola, as transformações no currículo acontecem por causa do contexto organizativo, dando um significado particular ao projeto curricular concreto. Na

estrutura do sistema educativo a interação entre as escolas e a maneira que cada uma se apresenta também modificar o currículo. Por fim, existe um contexto exterior ao meio pedagógico que influencia no conteúdo e na forma que deve ser ensinado, pois as práticas políticas e de regulação que definem muito o que os alunos aprendem e o que os professores e as escolas ensinam. (**ibid.**, 2000).

Desta maneira, Sacristán e Gómez (2000) apesar de não apresentarem uma definição para currículo, apontam que, em qualquer que seja a conceituação de currículo, ela deve conter:

Primeiro: o estudo do currículo deve servir para oferecer uma visão da cultura que se dá nas escolas, em sua dimensão oculta e manifesta, levando em conta as condições em que se desenvolve.

Segundo: trata-se de um projeto que só pode ser entendido como um processo historicamente condicionado, pertencente a uma sociedade, selecionado de acordo com as forças dominantes nela, mas não apenas com capacidade de reproduzir, mas também de incidir nessa mesma sociedade.

Terceiro: o currículo é um campo no qual interagem ideias e práticas reciprocamente.

Quarto: como projeto cultural elaborado, condiciona a profissionalização do docente e é preciso vê-lo como uma pauta com diferente grau de flexibilidade para que os professores/as intervenham nele (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2000, p. 148).

Silva (2010) apresenta o conceito de currículo como variável de acordo com a teoria que o define, que podem ser: Tradicional, Crítica e Pós-Crítica. Apesar disso, todas as teorias do currículo enfrentam as mesmas indagações: quais os saberes devem ser explorados? Qual a identidade deve ser formada nos alunos? Quem deve escolher o que deve ser ensinado?

Nas teorias do currículo existe uma uniformidade de que o currículo é aquele que promove o conhecimento que deve ser aprendido, e constrói a identidade que deve ser incorporada no aluno. De acordo com o autor, a Teoria Crítica do Currículo é a que questiona sobre o processo seletivo em que o currículo e a identidade são construídos, sendo que essa seleção depende das conexões com o poder, pois selecionar é uma operação de poder.

A Teoria Crítica do Currículo não se preocupa apenas com objetivos e métodos, mas com as intenções desses objetivos, dos conhecimentos e para quem se destinam. Portanto, segundo Silva (2010), as teorias tradicionais pretendem ser apenas "teorias" neutras, científicas, desinteressadas, concentrando-se em questões técnicas e de organização, enquanto que:

[...] as teorias críticas e as teorias pós-críticas argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está inevitavelmente implicada em relações de poder. Não se limita a questionar “que conhecimentos”, mas por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? (Silva, 2010, p. 16)

Desta forma, as teorias crítica e pós-crítica são as que mais abarcam a maneira intencional da formação do currículo, além disso, são nessas teorias que verificamos o conceito de currículo oculto, que “é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2010, p.78).

Podemos inferir que Silva (2010) exhibe o currículo como o lugar de interrelação entre o conhecimento e o poder, a narrativa e o controle, a exibição e o domínio. Para o autor, o currículo incorpora, além dos saberes, o poder a as identidades dos sujeitos.

Para Lopes e Macedo (2011), o currículo gera “a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo”. Desta forma, o currículo e as instituições de ensino são instrumentos de controle social de elevada importância. Sendo assim, a cada nova forma de concepção de currículo abarca em si um argumento mais amplo de práticas de poder, de significação e de posicionamento ideológico (LOPES; MACEDO, 2011).

Devemos compreender então, independente da teoria ou do estudo sobre o currículo, a sua definição é entendida como: tudo aquilo a ser ensinado dependendo do contexto histórico, cultural, político, econômico e social, que passa pela seleção e pela classificação de conteúdos, consequentes das relações de poder. Neste sentido, não estamos falando em currículo vivido pelos alunos ou do currículo oculto, estamos nos referindo ao currículo formal, o qual, Lopes e Macedo (2011) designaram de modelos ou métodos de planejamento curricular: “a ação de planejar o currículo se confundiu, por muitos anos, com a própria noção de currículo. [...] O estudo do currículo era o estudo das formas de planejá-lo” (p.43).

Para fins desta pesquisa, compreendemos o currículo como o planejamento e a seleção de saberes/conhecimentos teóricos e práticos, decorrente dos interesses sociais, culturais, econômicos e políticos, fruto de relações de poder, que tem por finalidade o ensino/aprendizagem no ambiente escolar. O currículo deve sofrer alterações periódicas, por isso, deve ser flexível e compor, não somente a matriz curricular e as disciplinas, mas todo o perfil do sujeito que se deseja formar, não somente para o mundo do trabalho, mas também como indivíduo ativo na sociedade.

4 Em Busca de um Formato Curricular para a Formação de Professores para a EP

Neste item procuramos responder a seguintes perguntas: a quem um curso de formação de professores para a EP estaria direcionado? Qual seria a melhor forma de garantir a

qualificação desses professores? E, principalmente, qual o conteúdo formativo e organização curricular desses cursos? Encontramos poucos autores discutindo sobre a maneira de formar docentes para a educação profissional. Seleccionamos dois deles, de acordo com a perspectiva das propostas que acreditamos serem claras, detalhadas e possíveis de implantação.

Moura (2014) inicia a discussão sobre o modo de formar docentes para a EP, dividindo, em 4 grupos, os possíveis sujeitos interessados ou que necessitam dessa formação. Em seguida, associa esses grupos com a modalidade de curso (licenciatura, pós-graduação, etc.) que melhor atenderia à formação desses profissionais. O Quadro 1 apresenta essa relação.

Quadro 1 – Relação entre os profissionais e os cursos para formação para a Educação Profissional.

Grupos	Características	Modalidades de formação
1	Professores não graduados que já atuam na EP	Idem ao grupo 4
2	Bacharéis não licenciados que já atuam na EP	Curso de licenciatura específica para a EP; Curso pós-graduação <i>lato-sensu</i>
3	Licenciados na educação básica que atuam na EP	Curso de pós-graduação <i>lato-sensu</i>
4	Sujeitos que se formarão	Curso de licenciatura específica para a EP; Curso de licenciatura integrado aos cursos superiores de tecnologia

Fonte: Elaboração própria a partir de MOURA (2014)

Moura (2014) explica que existem muitos profissionais que ensinam principalmente em organizações privadas, incluindo o sistema ‘S’, que muitas vezes atuam na indústria, mas não possuem graduação, que são ou integrante do grupo 1. Suas experiências técnicas são mais valorizadas que as suas habilitações em ensino e pesquisa. Neste caso, esses profissionais necessitam de ter uma formação, tanto na área técnica/tecnológica, quanto na área pedagógica, e “[...] sempre que possível, conjugar o atendimento às duas necessidades em um único processo formativo” (p. 82).

No caso do grupo 2, o autor aponta como solução formativa, esses profissionais cursarem uma licenciatura específica para a educação profissional ou um curso de pós-graduação *lato-sensu*. A ideia é que os profissionais bacharéis ou tecnólogos em diversas áreas, que normalmente atuam em instituições públicas de ensino, adquiram a formação para a docência. Essa, deve ocorrer por meio de “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 EP ao longo da história” (p. 83)

Contudo, Moura (2014) acredita que, nesses casos do grupo 2, a pós-graduação *lato-sensu* seja ainda mais vantajosa para os docentes, que cursar uma licenciatura. Isso porque a primeira pode ser uma maneira de o professor, que é apenas graduado, ter uma expectativa de progressão funcional e consequente retribuição remuneratória, além de abrir a possibilidade de continuar os estudos *strictu-sensu*. Enquanto que a segunda seria uma atividade adicional sem uma compensação salarial ou de carreira.

No entanto, a proposta da pós-graduação *lato-sensu* encontra duas barreiras: 1. Abranger em seu currículo “estágios de prática docente e observação na área profissional/eixo tecnológico em que o docente atua ou atuará após concluir a respectiva formação” (p. 86), além de ter carga horária bastante superior a 360h, que atualmente é a mínima exigida numa especialização; 2. Obter o amparo legal de forma que, com a especialização, o egresso saia com a referida licença, situação já indicativa de resposta positiva no Parecer CNE/CEB nº29 de 2001 (MOURA, 2014, p. 87). Um terceiro desafio que percebemos é a dificuldade de esse curso atrair aqueles que já possuem titulação mais elevada.

Em relação ao terceiro grupo, Moura (2014) acredita que, principalmente nos cursos técnicos integrados, em que os alunos cursam o ensino médio concomitante com o curso técnico, os professores que atuam na parte propedêutica deveriam ter uma formação para a educação profissional. O seu principal argumento é que os professores teriam uma visão do mundo do trabalho, e com isso, facilitaria a integração entre a educação básica e a EP. Essa formação ocorreria na forma de pós-graduação *lato sensu*. Acreditamos que essa seria uma boa alternativa para aqueles que tem apenas a licenciatura e necessitam de uma pós-graduação, no entanto, seria muito difícil imaginar que professores com titulações mais elevadas e que já estão trabalhando se interessassem em cursar essa especialização, sem compensação remuneratória ou de progressão. Além disso, em nossa percepção, seria desnecessário um curso com essa finalidade, visto que são professores de conhecimentos básicos e que são foram ou deveriam ter sido licenciados na graduação.

Desta maneira, seriam dois tipos de formação docente para a EP por meio de cursos de especialização: Uma para “aproximar às questões mais amplas do campo educacional relacionadas aos fundamentos, sociais, históricos, filosóficos e políticos, assim como a didática por meio de estudos por este fim destinados”; e outra para abordar “[...] questões do mundo do trabalho” (p. 89,90).

Por fim, o quarto grupo seria dos que irão se formar como docentes para a EP. Moura (2014) nos indica duas opções: um curso de licenciatura para a EP dedicado apenas aos técnicos de nível médio; e, uma licenciatura concomitante com os cursos superiores de tecnologia, formando tanto tecnólogos, como professores para a EP. A primeira opção esbarra com problemas legais, pois não seria possível restringir o ingresso dos sujeitos de nível médio tradicional neste curso, e ao mesmo tempo, não seria eficiente colocar alunos sem formação no mundo do trabalho ou sem conhecimento técnico específico num curso de licenciatura para a EP. Na segunda opção, o autor enxerga como possível:

[...] uma solução viável é adotar essa lógica da licença por área profissional/eixo tecnológico, mas que sua efetiva habilitação para os diversos cursos e disciplinas que o integram, ocorra mediante o estágio, para uma ou mais subáreas e que futuras habilitações em outras subáreas possam ocorrer mediante formação continuada, portanto, ao longo do exercício da profissão. (MOURA, 2014, p. 92)

Após essas considerações sobre os tipos de curso para os grupos de profissionais, o autor apresenta os possíveis conteúdos formativos que devem constar no currículo formal de todos os tipos de cursos para a EP. Primeiramente, ele destaca os núcleos estruturantes da formação: “a) Área de conhecimento específico, b). Formação didático-político-pedagógica e c) Diálogo constante entre ambas e dessas com a sociedade em geral e, em particular, com o mundo do trabalho” (p. 94). Em seguida, explica a importância da área de conhecimento específico, em que o professor deve dominar em profundidade, ter competência técnica da disciplina ou área específica de sua licença. Além disso, deve saber ensinar o que domina. No entanto, o autor destaca que o saber técnico e o saber ensinar “ainda não são suficientes para a perspectiva formativa em discussão, pois não se trata de adestrar de forma eficiente e eficaz pessoas para uma determinada função no mundo trabalho” (p. 95).

Para atingir a completude da formação do professor para a educação profissional, faz-se necessário a interação com a sociedade e com o mundo do trabalho. Além, disso, é de fundamental importância a inserção da pesquisa na formação desse profissional, pois, “a pesquisa como princípio pedagógico contribui para a dimensão intelectual do professor” (p. 97). Existe aí a ideia de que o professor deve ter uma visão emancipatória do mundo e permitir que os seus alunos sejam sujeitos autônomos capazes criar “soluções para questões teóricas e práticas do cotidiano, cientificamente” (p. 97).

Moura (2014) traz em seu trabalho uma síntese dos conhecimentos núcleo formativo didático-político-pedagógico:

Nessa direção, compreende-se que o núcleo da formação didático político pedagógica deve contemplar, dentre outros aspectos: as relações entre estado, sociedade de,

ciência, tecnologia, trabalho, cultura, ser humano e educação; políticas e história da educação brasileira e, mais especificamente, a da educação profissional; a discussão relativa à função social da educação em geral, da EP e de cada instituição em particular; a relação entre trabalho e educação; relações entre currículo, educação, cultura, tecnologia e sociedade; currículo integrado; organização e planejamento da prática pedagógica na educação profissional; a avaliação do processo de ensino aprendizagem na educação profissional; concepção de formação que se sustente numa base humanista; concepção de docência que impregne a prática desse profissional quando sua atuação se dá no mundo do trabalho; a profissionalização do docente da EP: formação inicial e continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho; desenvolvimento local/regional que considere os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos (p. 98).

Machado (2008) corrobora com os conteúdos formativos descritos por Moura (2014) e acredita que a formação do professor para a educação profissional deva ocorrer em cursos de licenciatura específicos de acordo com o tipo de ingresso. A autora desenvolve propostas de organização curricular de 4 tipos de licenciaturas, como apresenta o Quadro 2.

Quadro 2 – Proposta de Organização Curricular segundo Machado (2008).

I. Curso de licenciatura para graduados	
Carga horária mínima global	1.200 horas
Estrutura curricular pedagógica	800 horas de formação didático-pedagógica 400 horas de estágio pedagógico supervisionado
Habilitados para a docência em:	Cursos técnicos de nível médio Cursos superiores de graduação tecnológica
Limites de ação do profissional docente	Docência apenas dos conteúdos profissionais, no âmbito das bases tecnológicas do seu conhecimento
Vantagens para os formandos	Atuar em profissões regulamentadas, com responsabilidade técnica pela docência Curso pode equivaler a um curso de especialização (LS)
II. Curso de licenciatura integrado com o curso de graduação em tecnologia	
Carga horária mínima global	Até 4.000 horas
Estrutura curricular pedagógica	2.400 horas ou 2.000 horas ou 1.600 horas de educação tecnológica 800 horas de formação didático-pedagógica 400 horas de estágio pedagógico supervisionado 400 horas de estágio profissional específico
Habilitados para a docência em:	Cursos técnicos de nível médio
Limites de ação do profissional docente	Docência apenas dos conteúdos profissionais, no âmbito das bases tecnológicas do seu conhecimento
Vantagens para os formandos	Dois diplomas: um de graduação tecnológica e outro de licenciatura Pode haver economia de carga horária graças ao currículo integrado (possível economia máxima de carga horária pela integração: 400 horas)
III. Curso de licenciatura para técnicos de nível médio ou equivalente	
Carga horária mínima global	2.400 horas
Estrutura curricular pedagógica	800 horas: parte técnica e de conhecimentos gerais da educação básica 800 horas de formação didático-pedagógica 400 horas de estágio pedagógico supervisionado 400 horas de estágio profissional específico
Habilitados para a docência em:	Cursos técnicos de nível médio
Limites de ação do profissional docente	Docência apenas dos conteúdos profissionais, no âmbito das bases tecnológicas do seu conhecimento
Vantagens para os formandos	Valorização de seus conhecimentos e de suas experiências de

	curso técnico de nível médio
IV. Curso de licenciatura para concluintes do ensino médio	
Carga horária mínima global	3.200 horas
Estrutura curricular pedagógica	1.200 horas de conteúdo técnico específico 800 horas de formação didático-pedagógica 400 horas de revisão de conhecimentos da educação básica 400 horas de estágio pedagógico supervisionado 400 horas de estágio profissional específico
Habilitados para a docência em:	Cursos técnicos de nível médio (referente a ocupações não regulamentadas em lei)
Limites de ação do profissional docente	Docência apenas dos conteúdos profissionais, no âmbito das bases tecnológicas do seu conhecimento
Vantagens para os formandos	Incorporação da formação do técnico de nível médio na modalidade subsequente

Fonte: Machado, 2008, p.19 e 20

Percebemos que o primeiro curso de licenciatura restringe a entrada para apenas bacharéis e tecnólogos, pois o curso não apresenta conteúdo técnico específico, trazendo somente a formação didático-pedagógica em sua estrutura curricular. Por isso, a autora levanta a possibilidade de esse curso equivaler a uma especialização. No entanto, ultrapassa, em muito, a carga horária mínima de um curso de especialização, que é de 360h, o que pode desmotivar a entrada dos alunos, visto que esses podem escolher outros cursos de especialização mais enxutos e mais rápidos. Moura (2014), no grupo 1, também propõe essa forma de licenciatura como uma especialização, mas não entra nos detalhes de carga horária.

A segunda opção de licenciatura tem a possibilidade de formar tecnólogos e ao mesmo tempo, licenciados. Esse seria um curso direcionado para o egresso do ensino médio, porque não exige o conhecimento técnico prévio. A autora descreve a carga horária total de 4.000 horas ou 3.600 horas ou 3.200 horas, dependendo do conteúdo tecnológico necessário para a formação. Consideramos esta uma proposta interessante, se contarmos com as duas últimas cargas horárias totais (3.600h e 3.200h), pois se aproximam da carga horária de um curso de graduação tecnológica. Outro aspecto que também torna essa proposta positiva e atrativa é a possibilidade duas saídas: tecnólogo e licenciado. Moura (2014) trata desse curso no grupo 4.

O terceiro curso de licenciatura, também sugerido por Moura (2014), no grupo 4, esbarra em possíveis questões legais, pois a entrada está restringida a técnicos de nível médio. Também consideramos esta uma opção positiva, no entanto, há de regularizar a sua legitimidade.

Por fim, o quarto curso de licenciatura apresenta uma formação destinada àqueles que concluíram o ensino médio, assim como a proposta da licenciatura dois, porém, não dá a opção de duas saídas. O egresso sairia apenas licenciado e habilitado para “docência em cursos técnicos de nível médio (referente a ocupações não regulamentadas em lei)” (MACHADO, 2008, p.20). Acreditamos que essa não seria uma opção atrativa, pelos seguintes motivos: 1. O

curso tem a mesma carga horária ou próxima do segundo curso, porém mais restrito, pois não há a possibilidade de que o egresso possa trabalhar como tecnólogo ou técnico; 2. Existe a restrição de atuação: ensinar em ocupações não regulamentadas – não fica claro o que significa, o egresso não poderia ensinar em curso técnico de nível médio regulamentado? E, por fim, 3. A existência de muitas áreas técnicas, dificulta organizar cursos de licenciatura voltados para cada uma delas, além disso, há de se fazer um estudo mais apurado da demanda pelo curso e da absorção dos egressos no mundo do trabalho.

Estes foram os dois autores que mais detalharam as propostas de cursos para a formação de professores para a educação profissional. Vale citar, no entanto, algumas ideias de duas outras autoras. Na percepção de Kuenzer (2006), uma solução para as licenciaturas para a EP seria os programas especiais de formação pedagógica definitivo. Porém, esse não deve ser apenas uma complementação pedagógica, mas sim uma habilitação (licenciatura) com duração de 800 horas mínimas com um ano de duração, o que corrobora, em boa parte, com o pensamento de Machado (2008). Na percepção de Valle (2006) existe a possibilidade de cursos de pós-graduação, a qual deve ser estruturada em uma proposta com uma base comum nacional, o que se assemelha com a propostas de Moura (2014).

Apresentadas essas propostas e discussões, como está organizado o currículo do Curso de Licenciatura em Eletromecânica (CLEM)?

O CLEM oferta o total de 40 vagas por ano e funciona no período noturno. Seu quadro de disciplinas tem um total de 3.200 horas, distribuídas da seguinte maneira: 840h para a área de Formação Básica, 1.245h para a área de Formação Específica, 240h para área de Formação Humanística e 875h de Formação Complementar.

A formação básica está dividida em ciências (300h), matemática (180h) e pedagogia (360h). A formação específica ou técnica, com 1.245h, compreende as disciplinas que fundamentam as habilidades e competências em eletromecânica. A formação humanística, com 240h, que considera as relações sociais e econômicas, fundamentadas nos valores éticos. Por fim, a formação complementar, com 875h, que integra conhecimentos interdisciplinares fundamentais para a atuação do profissional, incluindo as práticas pedagógicas, o trabalho de conclusão de curso, 405h de estágios pedagógicos supervisionados e 200h de atividade acadêmico – científico - cultural.

Enxergando a sua estrutura, percebemos que o CLEM possui carga horária didático-pedagógica inferior ao que preconizam Moura (2014) e Machado (2008). No entanto, acreditamos que os conteúdos formativos se incorporam aos conteúdos descritos pelos autores,

contemplando as determinações do mundo do trabalho, bem como, as singularidades da prática profissional da docência.

O CLEM se enquadra no grupo 4 (sujeitos que se formarão – licenciatura específica para a EP), descrito por Moura (2014). Porém, não há determinação de que o discente deva possuir curso técnico de nível médio para ingressar no CLEM. Além disso, não há nele uma integração com um curso superior de tecnologia, o que possibilitaria a saída de licenciado e tecnólogo ao mesmo tempo, como o autor sugere.

Em relação as propostas de Machado (2008) e as suas devidas cargas horárias, o CLEM se enquadra do curso de licenciatura 3 – Licenciatura para concluintes do ensino médio. Porém, o CLEM habilita para a docência em cursos técnicos de nível médio regulamentos por lei, diferentemente do que a autora propõe. O CLEM poderia também se enquadrar na proposta 2 – curso de licenciatura integrado com curso de graduação em tecnologia. No entanto, necessitaria de formar tecnólogos e realizar algumas alterações nos conteúdos, retirando ou reduzindo os conhecimentos da educação básica (ciências e matemática). Além disso, em ambas formações, licenciatura 3 ou 2, seria preciso aumentar a carga horária da formação didático-pedagógica para além das atuais 360h.

No próximo item, analisaremos, conforme os dados levantados pelos questionários, as percepções dos docentes do CLEM, quanto ao currículo do curso.

5 As Percepções dos Professores sobre o Currículo o CLEM

O corpo docente do Curso de Licenciatura em Eletromecânica é composto por 30 professores, sendo que 27 responderam à pesquisa. Destes, 8 são da formação básica (sendo 3 da pedagogia), 2 da formação complementar, 15 da formação específica e 2 da humanística. Conforme o Quadro 3.

Quadro 3 – Formação dos professores Curso de Licenciatura em Eletromecânica (CLEM) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), campus de Simões Filho, Bahia.

Quant.	Formação	Docentes
5	Básica	D6, D8, D20, D21, D24
3	Básica Pedagógica	D9, D11, D12
14	Específica	D1, D2, D3, D4, D5, D7, D13, D14, D15, D16, D17, D19, D22, D25
2	Complementar	D10, D18
2	Humanística	D23, D26

Fonte: elaboração própria, 2019.

Os docentes foram identificados com a letra D, seguidos de um número. Essa numeração seguiu a ordem cronológica das respostas ao questionário. A intenção foi manter o anonimato dos profissionais e facilitar a análise dos dados. Utilizaremos essas identificações quando precisarmos citar algumas respostas individuais.

Em relação ao perfil dos docentes entrevistados, a maior parte deles (21 professores) são profissionais com tempo de docência superior a 10 anos, sendo que desses professores, 3 têm mais de 25 anos de experiência em sala de aula. Esses são dados relevantes, pois apresenta a boa qualidade dos docentes que atuam no Curso de Licenciatura em Eletromecânica. Outro dado que corrobora com essa afirmativa é em relação à titulação dos professores. Dos 26, 10 têm mestrado, 12, doutorado (sendo 2 com pós-doutorado) e 4 são especialistas.

No entanto, apesar dos muitos anos de prática docente e de titulações elevadas, 16 destes profissionais são apenas bacharéis, sem a devida formação para o ensino, somente 7 são licenciados e 3 têm as duas formações. Vale ressaltar que, com exceção de 3 destes professores, todos os outros ministram aulas também no ensino técnico de nível médio integrado e subsequente. Este é um dado que traduz a pouca significatividade dada à licenciatura para a educação profissional.

5.1 o currículo e o projeto pedagógico do curso

Alicerçados nas concepções de currículo do item 3, perguntamos aos professores do CLEM o que eles entendem por currículo. Percebemos que apenas 9 respostas não atendem ao conceito de currículo de forma completa. Consideramos respostas incompletas aquelas que descreveram currículo como apenas as disciplinas do curso.

Seguem alguns exemplos de respostas que julgamos estarem completas: “Currículo é tudo que compõe a organização do conhecimento acadêmico, seu desenvolvimento é influenciado pela cultura, pelo mercado e pela época, desta forma não nem neutro, nem imutável, precisando de atualizações periódicas” (D3); “*É o conjunto de conhecimentos (teóricos/práticos) que são planejados numa escola/curso e adquiridos pelo estudante ao longo de todo o seu processo de formação educacional e profissional.*” (D17); e, “*Componentes curriculares que compõe o curso, de forma a estabelecer e objetivar o perfil desejado para os egressos do curso, ou seja, o meio como as competências e habilidades sejam atendidas para os alunos do curso.*” (D16)

Em seguida, perguntamos aos docentes qual a percepção deles em relação ao currículo do CLEM. Apresentamos as opções: 1. O currículo atende melhor aos objetivos técnicos que

aos objetivos de uma licenciatura; 2. O currículo atende melhor aos objetivos de uma licenciatura que aos objetivos técnicos; 3. O currículo está voltado mais para a área de elétrica; 4. O currículo está voltado mais para a área de mecânica; e, 5. Há equilíbrio entre a área pedagógica e as áreas técnicas de elétrica e mecânica. Como resposta, obtivemos que 13 professores (50%) percebem que há equilíbrio entre a parte pedagógica e a parte técnica. Dos outros 50% restantes, 5 respondentes consideram que o currículo tem um desequilíbrio tendendo mais para os objetivos técnicos, outros 5 compreendem exatamente o oposto disso e 3 professores não souberam informar.

O próximo questionamento que fizemos foi se o professor participa ou participou na construção do currículo do CLEM. Dezenove (73%) responderam que sim e sete professores (27%) responderam que não colaboram. Dos 19 docentes que se envolveram/se envolvem na construção do currículo, categorizamos de que maneira isso ocorreu de acordo com a frequência das respostas.

Oito professores informaram que participam das reuniões do NDE ou do Colegiado e três respondentes acreditam colaborar com o currículo do CLEM discutindo e aprimorando o projeto pedagógico do curso (PPC). Assim sendo, essas contribuições devem ser mais amplas, no sentido de enxergar o currículo do curso como um todo, o que é um positivo. Contudo, quatro professores informaram que suas contribuições ocorrem com a participação de conversas informais, reuniões e comissões, e outros quatro, fazendo ementas de disciplinas. Acreditamos que esse é um tipo de contribuição mais superficial para o currículo do CLEM. Desta forma, podemos deduzir que, dos 26 respondentes, 11 professores contribuem com o currículo na sua amplitude, 8 contribuem de maneira mais superficial e 7 não participam do processo de construção do currículo do curso.

No que se refere ao projeto de curso do CLEM, perguntamos aos professores como eles se relacionam e o que contribuem com o projeto pedagógico do curso. Como resultados obtivemos o Quadro 4:

Quadro 4 - Relação dos professores com o projeto de curso (PPC) de Licenciatura em Eletromecânica (CLEM) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), campus de Simões Filho, Bahia.

Opinião dos professores	%
Conheço o PPC	42,9
Conheço do PPC, apenas as ementas das minhas disciplinas	31,0
Procuro me atualizar sobre as possíveis mudanças no PPC	14,3
Conheço apenas a Matriz curricular do curso.	9,5

Nunca tive contato com PPC do curso	2,4
-------------------------------------	-----

Fonte: elaboração própria, 2019.

Essa questão foi fechada com opção para uma resposta diferente em outros, a qual não foi utilizada por nenhum dos respondentes. Percebemos que na maioria das respostas (42,9%), os professores admitem conhecer o PPC do CLEM, o que é um ponto positivo. Porém, poucos (14,3% das respostas) reconhecem se atualizar sobre possíveis mudanças no projeto de curso. Desta maneira, sabendo que houve uma mudança significativa no PPC em 2014, e sabendo que a maior parte dos professores são os mesmos desde o primeiro projeto em 2011, é bastante provável que muitos dos professores não tenham acompanhado as mudanças ocorridas com o novo projeto. Outro ponto importante que verificamos, é que, uma quantidade expressiva das respostas dos docentes (31%) aponta para o conhecimento apenas das ementas de suas disciplinas, e ainda, 9,5% das respostas admitem conhecer apenas a matriz curricular.

Esses dados expõem o baixo envolvimento dos professores com o projeto de curso do CLEM. A maior parte dos docentes apenas conhecem de o PPC, mas não participam ativamente de sua construção ou de suas alterações.

5.2 Relações de poder na construção do currículo

Existe um estreito vínculo entre a produção de documentos curriculares e o trabalho dos professores, combinando com negociações complexas, muitas vezes apenas tácitas, de relações de saber/poder. Foucault (2010) considera o poder como uma prática social em constante mudança, uma estratégia com efeitos de dominação que é exercida numa rede de relações tensas. Em suas palavras:

O poder produz saber (...), não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. (FOUCAULT, 2010, p.30)

Nessa perspectiva, notamos que o currículo representa uma relação de poder. A escolha do que deve ser ensinado/aprendido depende dessa relação. “O poder está inscrito no currículo através de divisões entre saberes e narrativas inerentes ao processo de seleção do conhecimento e das resultantes divisões entre os diferentes grupos sociais” (SILVA, 2012).

Fizemos duas perguntas sobre essas relações de poder na construção do currículo do CLEM. Primeiro questionamos sobre suas percepções - se existe ou não relações de poder no currículo do curso. Segundo, se existem, como percebem a ocorrência.

Para a nossa surpresa, apenas 14 professores acreditam que existem tensões e relações de poder na construção e do currículo do CLEM e 12 não percebem essa ocorrência. Nossa

hipótese era que, por o CLEM se constituir de três saberes diferentes, pedagogia e duas engenharias, as relações na formação do currículo fossem visivelmente mais tensas, com grande disputa de conteúdo e carga horária entre os docentes. No entanto, em suas percepções de maneira global, isso não é tão evidente.

Analisando as justificativas das respostas, de como percebem as relações de poder, verificamos 4 incidências de que isso ocorre muito mais entre os profissionais da pedagogia com os das engenharias, que entre elas mesmas. Ou seja, a disputa é percebida maior entre a área pedagógica e a área técnica. Vejamos alguns dos depoimentos:

Percebi nas reuniões do colegiado, quando estávamos fazendo a reestruturação do curso. Professores da área técnica e professores da área pedagógica não chegavam a um consenso. (D8)

A relação de poder se expressa na ideia de que a formação pedagógica é um apêndice do curso de licenciatura. Não há ainda uma apropriação consciente do que representa a formação pedagógica frente aos conteúdos da área. Muitos profissionais consideram a área do curso (técnica) mais relevante que a formação pedagógica. (D11)

Encontramos 3 ocorrências que relatam existirem tensões entre as engenharias elétrica e mecânica. Segue um relato:

Exatamente na falta de compreensão do significado da Eletromecânica, os profissionais de área de mecânica não querem perder espaço para os da elétricas e vice-versa, fazendo com que o curso termine se tornando a soma de disciplinas de elétrica e de mecânica, como se não houvesse conexões entre ambas. (D19)

Os demais relatos não especificam qual as áreas de maior disputa de poder no currículo do CLEM, somente afirmam perceber a ocorrência. Os doze professores que não percebem as relações de poder na formação do currículo, justificam de maneiras variadas, mas não entram em detalhes.

5.3 A identidade profissional

Conforme o referencial teórico que discutimos no item 3, “[...] O currículo é um lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. [...] O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.” (SILVA, 2010, p.150)

Procuramos identificar a percepção dos professores do CLEM sobre a identidade profissional produzida nos discentes por meio do currículo do curso. A pergunta foi fechada com as seguintes opções: 1. O currículo forma professores para lecionar disciplinas de eletromecânica; 2. O currículo forma professores para lecionar na área de elétrica; 3. O currículo forma professores para lecionar na área de mecânica; 4. O currículo forma profissionais para

trabalhar na indústria; 5. O currículo forma profissionais para trabalhar na indústria e para lecionar. Além dessas alternativas, o respondente teve a possibilidade de acrescentar uma opinião diferente, na opção ‘outra’.

O objetivo foi saber, na ótica dos docentes, se os alunos do CLEM se identificam como professores e se o currículo está construído de acordo com o que se propõe – formar professores da área técnica para ensinar na educação profissional. O resultado pode ser verificado Quadro 5.

Quadro 5 – Perspectivas dos docentes do Curso de Licenciatura em Eletromecânica (CLEM) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), campus de Simões Filho, Bahia, sobre a Identidade Profissional formada no curso.

Respostas	N.	%
O currículo forma professores para lecionar disciplinas de eletromecânica.	19	73,1
O currículo forma professores para lecionar disciplinas de elétrica.	0	0,0
O currículo forma professores para lecionar disciplinas de mecânica.	0	0,0
O currículo forma profissionais para atuar na indústria.	0	0,0
O currículo forma profissionais para trabalhar na indústria e para lecionar.	5	19,2
O currículo não atende a nenhuma área, nem mecânica e nem elétrica.	1	3,8
Não sei.	1	3,8

Fonte: elaboração própria, 2019.

Percebemos que para os docentes o curso está cumprindo os seus objetivos na formação de professores de disciplinas de eletromecânica. No entanto, ainda há aqueles que acreditam que exista a possibilidade de que os egressos possam também trabalhar na indústria, o que, de acordo com o projeto de curso, não há habilitação para tal.

5.4 Pontos Positivos e Pontos Negativos

Neste quesito, deixamos os respondentes mais livres para declararem em suas perspectivas individuais e apontarem quais seriam os pontos considerados positivos e negativos em relação ao CLEM. A pergunta foi aberta, sem nenhuma forma de indução de respostas. Alguns tópicos se repetem com maior frequência e muitos outros foram apontados apenas uma vez. Iremos aqui inferir unicamente sobre aqueles que se repetem na visão de mais de um respondente. O Quadro 6, apresenta os aspectos de maior incidência.

Quadro 6 – Pontos positivos e negativos na perspectiva dos docentes do Curso de Licenciatura em Eletromecânica (CLEM) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), campus de Simões Filho, Bahia.

Pontos positivos	Docentes	Pontos negativos	Docentes
Interdisciplinaridade do curso	D1, D2, D3, D5, D6, D13, D16, D17, D19 e D24	Falta de integração entre as disciplinas	D5, D13, D15 e D22
Estágio	D1, D7, D8, D10, D19 e D24	Curso muito abrangente	D9, D19, D21 e D24
Formar docentes para a EP	D9, D12, D15, D16 e D18	Dificuldade de inserção no mercado de trabalho	D9, D10, D23 e D24
Formar docentes	D5, D9 e D11	Falta de metodologias mais modernas	D15, D17 e D22
Disciplinas pedagógicas e sociais	D21 e D22	Muitos pré-requisitos de disciplinas	D3 e D16
Estrutura: docentes, laboratórios e biblioteca	D22 e D23	Evasão	D6 e D8
-	-	Poucos egressos	D6 e D8

Fonte: elaboração própria, 2019

Em relação aos pontos positivos apontados pelos professores do CLEM, a maior incidência (10) foi a interdisciplinaridade do curso. Os principais argumentos utilizados foram “*o amplo espectro de formação dos discentes*” (D3); “*o fato da formação ser em elétrica e mecânica pode abrir um maior leque de possibilidades de atuação*” (D6); e “*o currículo é generalista, o que permite que os egressos possam atuar nas mais diversas áreas da eletromecânica*” (D16).

No entanto, os principais pontos negativos parecem apresentar uma oposição a esses argumentos, pois 4 professores acreditam não haver agregação entre as disciplinas, e outros 4, declararam como pontos negativos, a grande abrangência do curso. Vejamos as declarações de alguns desses respondentes:

1. Falta integração entre as disciplinas:

“Não possuir disciplinas especificamente de eletromecânica, e sim, de elétrica e mecânica isoladas”. (D5)

“Haver uma maior inter-relação entre as disciplinas do curso de modo a tornar o currículo mais fluido; - Que o curso faça uso de metodologias ativas aumentando a interdisciplinaridade entre as disciplinas do curso, de modo que os discentes percebam que elas não trabalham de maneira isoladas”. (D15)

2. Curso muito abrangente:

“A falta de clareza quanto o real vetor deste curso, elétrica, mecânica ou ambos”. (D21)

“Um conteúdo muito abrangente para um único profissional. Talvez fosse melhor uma licenciatura em Eletricidade e outra em Mecânica”. (D24)

Notamos que o fato do curso atuar em duas engenharias dificulta a interdisciplinaridade, o que não se constitui um fator favorável para uma licenciatura para a EP.

O estágio foi apontado como um quesito positivo. Os relatos apontam como benéfico o fato de os discentes aplicarem seus conhecimentos técnicos e pedagógicos e aprenderem com a prática, exercendo o estágio em sala de aula. Não percebemos oposição a este ponto. Alguns relatos podem confirmar essa percepção: *“estágio dos alunos das disciplinas pedagógicas em disciplinas da área técnica”* (D1) e *“as disciplinas de estágio, no qual o discente desenvolve projetos técnicos-pedagógicos com supervisão realizada pelos professores da área técnica (mecânica e elétrica)”* (D7).

Outro ponto positivo percebido pelos professores se trata da necessidade da formação docente. Esse é um aspecto muito importante, pois significa que eles compreendem a necessidade da legitimação do profissional como professor. Três dos respondentes apresentam essa opinião e cinco são ainda mais específicos, apontando como favorável a formação do docente para a educação profissional. Outros dois respondentes declaram a importância das disciplinas pedagógicas e sociais no curso, pois isso reduz a abrangência tecnicista que acompanha a formação nas engenharias. Vejamos algumas das respostas:

“As disciplinas pedagógicas contribuem, ainda que minimamente, para a visão didático-metodológica do(a) futuro(a) docente. A proposta de formação docente é interessante, ainda que precise de ajustes, e necessária para a educação profissional.” (D12)

“Necessidade de que os docentes que atuarão na educação básica, mesmo que sejam para atuar nas áreas técnicas sejam licenciados, fato perceptível na abordagem das disciplinas pedagógicas.” (D16)

O último ponto positivo é a estrutura do curso, em que dois professores acreditam que os docentes são bem capacitados e os laboratórios e biblioteca de boa qualidade. Este é fator relevante para o bom desempenho do curso. No entanto, nos pontos negativos verificamos aspectos a serem melhorados a exemplo da utilização de metodologias mais modernas (2 incidências) como o uso metodologias ativas, e a condição de muitos pré-requisitos nas disciplinas (2 incidências), o que dificulta o discente prosseguir no curso, quando não logra hesito em algumas matérias.

Poucos egressos e evasão também constituíram pontos negativos com 2 ocorrências. No entanto, há de se realizar um estudo mais aprofundado para saber as causas. Desde a criação do CLEM, apenas 9 alunos se formaram e de todos os que ingressaram até o período de 2019.1, temos apenas 69 matriculados, isso dá, em média 2,3 estudantes por professor. Esse é um dado bastante preocupante e precisa ser pesquisado a fim de modificar essa realidade.

Por fim, mas não menos importante, temos como ponto negativo, na perspectiva dos professores do CLEM (com 4 ocorrências), a dificuldade de inserção dos possíveis concluintes no mercado de trabalho. Vale citar o depoimento de um dos respondentes:

Além disso, devido à legislação brasileira, licenciados não podem exercer a profissão fora do âmbito escolar, como tecnólogos e bacharéis. Isso restringe a atuação profissional destes egressos. Inicialmente a proposta era de um curso de Tecnólogo em Manutenção Industrial com uma formação pedagógica, seguindo uma linha proposta pela professora Lucília Regina de Souza Machado, quando estava na SETEC-MEC. O egresso sairia com o diploma de Tecnólogo em Manutenção Industrial e Licenciado na mesma área, permitindo a ele atuar tanto na indústria, quanto no ensino. Entretanto, a quantidade de disciplinas de cunho pedagógico que foram colocadas como condicionantes pela equipe da Reitoria na época da criação das Licenciaturas no IFBA, inviabilizou esta proposta. (D24)

Corroboramos parcialmente com a visão deste professor, pois acreditamos que, conforme descrevemos no item 4 deste artigo, é possível seguir as propostas de Moura (2014) e Machado (2008), no que respeita a formar uma licenciatura integrada com o curso superior em tecnologia, Grupo 4 e Curso 2, respectivamente. Para isso, o currículo do CLEM necessita de algumas adaptações, como por exemplo, incrementar o estágio profissional específico de 400h, que poderia incorporar as 200h correspondentes às atividades acadêmicas, científicas e culturais, presentes na matriz curricular. No entanto, ao contrário do relato de D24, é necessário acrescentar mais conteúdo à parte didático-pedagógica, aumentando as atuais 360h. Para isso, uma ideia seria reduzir parte do conteúdo de ciências e matemática do ensino básico.

Outra possibilidade que nos parece bastante interessante é focar numa licenciatura/graduação em tecnologia em apenas uma das áreas: elétrica ou mecânica. O egresso sairia tecnólogo em uma das duas áreas e licenciado para a educação profissional.

6 Conclusões

A formação de professores para a educação profissional merece atenção especial por parte da nossa sociedade e, principalmente regulamentação específica, com políticas educacionais duradouras para alcançar a legitimação do professor como profissional. O conhecimento técnico não pode ser priorizado em ralação aos conhecimentos pedagógicos.

Apesar de acreditarmos que a formação de professores não se dá apenas em espaços formais, existe a necessidade se criar a organização curricular com essa finalidade. Para isso, é de fundamental importância definir o que é relevante em matéria de saberes pedagógicos e técnicos para formar docentes para a EP. Além disso, também precisamos definir para que tipo de inserção profissional o curso deve preparar os alunos.

Em relação às perspectivas dos docentes do CLEM quanto ao currículo podemos constatar que estes:

1. Acreditam no equilíbrio na matriz curricular entre as disciplinas técnicas e pedagógicas.
2. Precisam participar mais da construção do currículo do curso em sua plenitude, pensando no todo, ao invés de apenas elaborarem as ementas das disciplinas.
3. Acreditam no curso como formador de professores para a educação profissional.
4. Identificam como problema a abrangência do curso em formar licenciados em eletromecânica, ou invés de delimitar em licenciados em elétrica ou em mecânica somente.
5. Percebem a dificuldade em inserir o egresso no mercado de trabalho, bem como o baixíssimo número de formados e de matriculados no curso.

Por fim, julgamos o CLEM um curso inovador que nos permite refletir sobre o lugar dos IF na educação profissional no cenário da formação de professores para a EP. Por isso, propomos alterações em seu currículo, a fim de que o curso não se extinga e que alcance os ganhos sociais almejados. Nossa recomendação é que haja a possibilidade de ter duas formações, como propõem Moura (2014) e Machado (2008), possibilitando o formando obter dois diplomas: um de licenciado e outro de tecnólogo.

Referências Bibliográficas

Bardin, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Setec/mec. Setec/mec. **Plataforma Nilo Peçanha**: PNP 2019. 2018. Disponível em: <<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2018.html>>. Acesso em: 04 abr. 2019.

CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L. **Pesquisa de métodos mistos**. Porto Alegre: Penso, 2007.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

KUENZER, Acácia Zeneida. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: Perspectivas Históricas e desafios contemporâneos. **Educação superior em debate**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, SETEC, 2006.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação

profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; CANDAU, Vera Maria. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. **In: Currículo, conhecimento e cultura**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília/MEC/SETEC, v. 1, n. 1, jun. 2008.

MOURA, D. H. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Coleção formação pedagógica. 3v. Curitiba: IFPR-EAD, 2014, 112 p.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A rede federal de educação profissional e tecnológica e a formação de professores para a educação profissional e tecnológica. **Educação superior em debate**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, SETEC, 2006.

PACHECO, J. **Currículo: Teoria e Práxis**. 3 ed. Porto: Porto Editora, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GOMES, A. I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. 4. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 156 p.

VALLE, Bertha de B. R. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica no âmbito da legislação educacional brasileira e do ensino superior no Brasil. **Educação superior em debate**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, SETEC, 2006).

CAPÍTULO 5 – Artigo 4

IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS DISCENTES DE UM CURSO DE LICENCIATURA
PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS DISCENTES DE UM CURSO DE LICENCIATURA

PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Artigo de revisão a ser submetido para a Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores – Formação Docente (e-ISSN: 2176- 4360)

Regina Célia Palácio LAMBIASE

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

Simões Filho, Bahia – Brasil

reginapalacio@gmail.com

Rejâne Maria LIRA-DA-SILVA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA

Salvador, Bahia – Brasil

rejane@ufba.br

Submetido em:

Aprivado em:

DOI...

RESUMO: Este artigo tem como objetivo compreender as identidades profissionais e as perspectivas dos discentes sobre o Curso de Licenciatura em Eletromecânica (CLEM). Este é um curso oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), no campus de Simões Filho, Bahia, sendo o caso particular de um currículo com a junção entre duas engenharias (elétrica e mecânica) e a pedagogia. Utilizamos o método de estudo de caso, numa abordagem quali-quantitativa, com o uso de um questionário aplicado aos discentes do CLEM. Além disso, realizamos uma breve discussão sobre a identidade profissional docente nos baseando na literatura corrente. Como resultados, compreendemos que o currículo do CLEM proporciona a construção da identidade docente nos estudantes, porém, abre também para expectativas de trabalho na indústria, o que não é assegurado pelo curso. Verificamos também aspectos construtivos, bem como, aqueles a serem melhorados, os quais foram apontados pelos discentes, e trazemos algumas sugestões para superar os desafios encontrados.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade profissional. Licenciatura para a educação profissional. Curso de Licenciatura em Eletromecânica.

PROFESSIONAL IDENTITY OF STUDENTS OF A LICENSE COURSE FOR PROFESSIONAL EDUCATION

ABSTRACT: This article aims to understand the professional identities and perspectives of students about the Electromechanical Degree Course (CLEM). This is a course offered by the Federal Institute of Bahia (IFBA), on the Simões Filho campus, being a particular case of a curriculum with a hydride between two engineering (electrical and mechanical) and pedagogy. We used the case study method, in a qualitative and quantitative approach, using a questionnaire applied to CLEM students. In addition, we have a brief discussion about the teaching professional identity, based on the current literature. As a result, we understand that the CLEM curriculum provides the construction of teaching identity in students, but also opens to expectations of work in the industry, which is not guaranteed by the course. We also verified

constructive aspects, as well as those to be improved, which were pointed out by the students, and brought some suggestions to overcome the challenges encountered.

KEYWORDS: Professional Identity. Degree for professional education. Degree in Electromechanics.

IDENTIDAD PROFESIONAL DE ESTUDIANTES DE UN CURSO DE LICENCIA PARA EDUCACIÓN PROFESIONAL

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo comprender las identidades profesionales y las perspectivas de los estudiantes sobre el Curso de Grado Electromecánico (CLEM). Este es un curso ofrecido por el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Bahía (IFBA), en el campus de Simões Filho, siendo un caso particular de un plan de estudios con un hidruro entre dos ingeniería (eléctrica y mecánica) y pedagogía. Utilizamos el método de estudio de caso, en un enfoque cualitativo y cuantitativo, utilizando un cuestionario aplicado a estudiantes de CLEM. Además, tenemos una breve discusión sobre la identidad profesional docente, basada en la literatura actual. Como resultado, entendemos que el plan de estudios CLEM proporciona la construcción de la identidad docente en los estudiantes, pero también se abre a las expectativas de trabajo en la industria, lo cual no está garantizado por el curso. También verificamos aspectos constructivos, así como aquellos a mejorar, que fueron señalados por los estudiantes, y aportaron algunas sugerencias para superar los desafíos encontrados.

PALABRAS CLAVE: Identidad profesional. Licenciatura en educación profesional. Licenciada en Electromecánica.

1 Introdução

É de fundamental importância a profissionalização do professor. De acordo com Nóvoa (1992, p.4), [É por meio da formação de professores] “que se produz a profissão docente. Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”. Esta ocorre na sua formação acadêmica e na sua experiência em sala de aula, ou seja, de maneira teórica e prática.

No entanto, é muito comum encontrarmos professores sem a devida formação acadêmica, atuando em todas as esferas da educação. Este fato demonstra o quanto a profissão é desvalorizada, não encontrando apoio e reconhecimento da sua importância perante a sociedade.

Neste contexto, como é formada a identidade do profissional docente? Este é um tema que vem ganhando notoriedade diante da comunidade científica. Neste estudo iremos abordar algumas das discussões da literatura que consideramos relevantes. No entanto, o objetivo deste

artigo é compreender as identidades profissionais e as perspectivas dos discentes sobre o Curso de Licenciatura em Eletromecânica (CLEM).

Primeiramente, o CLEM é um curso realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), campus Simões Filho, Bahia e é o único curso no país com um currículo híbrido entre duas engenharias (saberes técnicos) e a pedagogia. Sua meta é formar professores da área técnica de eletromecânica. O que investigamos é se o currículo proporciona aos alunos a identidade docente. Em segundo lugar, quais são as perspectivas dos discentes em relação ao CLEM? Procuramos identificar os desafios e os aspectos favoráveis do curso.

Para atender a todos estes propósitos dividimos este artigo, além desta introdução, no item 2, abordamos a metodologia utilizada; no item 3, esclarecemos as discussões em torno da identidade profissional do docente da educação profissional (EP); no item 4, descrevemos um pouco do currículo do CLEM, no item 5, mostramos o resultado da investigação junto aos alunos do CLEM e, por fim, no item 6, apresentamos as nossas considerações finais.

2 Metodologia

Utilizamos o método de estudo de caso, numa abordagem quali-quantitativa. A combinação das abordagens qualitativas e quantitativas possibilita perspectivas diferentes, ampliando a investigação do problema investigado. De acordo com Flick (2004) a aproximação dos métodos quantitativos e qualitativos promovem mais credibilidade e validade aos resultados encontrados, evitando a superficialidade de apenas uma opção.

Como procedimentos metodológicos, realizamos a revisão da literatura em sobre a discussão em torno da identidade do professor. Em seguida, aplicamos um questionário com os alunos do Curso de Licenciatura em Eletromecânica. A opção por esse instrumento de pesquisa (questionário) ocorreu, principalmente, devido às vantagens de baixo custo em relação às entrevistas e, assim, a possibilidade de abarcar todo o universo de discentes, formado por 69 alunos matriculados em 2018.2.

O questionário foi aplicado por meio do *Google Forms*, no período de 12 de fevereiro de 2019 a 03 de abril de 2019. Ele se constituiu de 16 perguntas, sendo 6 pessoais e 10 de interesse específico do estudo. Para atender a esses interesses, utilizamos questões abertas e também de múltipla escolha, com a opção de escrever uma resposta particular em ‘outros’.

Trinta alunos participaram da pesquisa, sendo todos esclarecidos do objetivo do estudo, de que maneira a informação seria utilizada e sobre outros aspectos éticos presentes no Termo

de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esta pesquisa foi aprovada pelo Conselho de Ética em Pesquisa, conforme Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) de número 97982718.8.0000.5031, em 02 de outubro de 2018.

Para a análise dos resultados das questões de múltipla escolha, utilizamos a técnica de frequência simples, auxiliada pelo próprio *Google Forms*. Para a análise das questões abertas, utilizamos a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016). A qual se constitui:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2016, p. 44).

Para o tratamento dos resultados obtidos e interpretação, fizemos a análise dos dados, inferindo significado aos resultados obtidos, culminando na elaboração de indicativos que nos possibilitasse compreender as perspectivas dos discentes sobre o CLEM e suas identidades profissionais.

3 Identidade Profissional do Professor da Educação Profissional

De acordo com o sociólogo Dubar (2005, p. 25), a identidade se constrói ao longo da vida, não sendo criada unicamente pelo sujeito, mas da sua interação com a sociedade, do julgamento das outras pessoas aliadas às “suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é um produto de sucessivas socializações.” Desta maneira, a construção da identidade ocorre na relação concomitante entre o processo relacional com o processo biográfico. O primeiro refere-se ao mérito ou demérito percebido pelo indivíduo e transmitido a ele pela sociedade. Já o segundo concerne o que indivíduo viveu, suas experiências e também suas expectativas em relação ao futuro. (DUBAR, 2005)

No que respeita às identidades profissionais, Dubar argumenta que são provenientes de atividades de trabalho, qualificadas como atividades profissionais, em que há produção de algo, como ciência, arte, serviços e que, além disso,

[...] elas dão um sentido à existência individual e organizam a vida de coletivos. Quer sejam chamadas de ‘ofícios’, ‘vocações’ ou ‘profissões’, essas atividades não se reduzem à troca econômica de um gasto de energia por um salário, mas possuem uma dimensão simbólica em termos de realização de si e de reconhecimento social. (DUBAR, 2010, p.354)

Sendo assim, as identidades profissionais são produzidas a partir de trabalhos que garantam uma continuidade na trajetória do sujeito ao longo da vida, mesmo quando há troca de emprego. As identidades profissionais estão relacionadas à produção da definição daquele indivíduo em si mesmo. Logo, a identidade profissional é um importante ingrediente para a

construção da identidade individual. Por isso, quando o sujeito não obtém o reconhecimento que espera, pode representar um fator fundamental para uma crise de identidade, o que é muito angustiante para ele. (DUBAR, 2012)

Em relação a identidade profissional do docente, podemos afirmar que o trabalho do professor não é algo simples e nem valorizado no meio social. Por isso, decidir ser professor, se identificar como professor, é algo complexo. Romão (2018, p. 812) declara:

No Brasil, nunca o magistério esteve tão ameaçado e o professor tão desvalorizado. Nunca uma profissão foi tão admirada e tão depreciada a um só tempo [...] O não professor está em pauta e a negação docente está vinculada a aquele para quem “o desejo de educar apagou-se”. Nesse cenário, o professor de “notável saber” é incluído na agenda da principal pasta de educação do país e o professor (licenciado) para ensinar é desdenhado. Tudo é feito para que seja apagado, e sem salário digno, sem gosto, sem chão, sem graça, e sem perspectivas, perca o desejo de professorar.

A autora em sua narrativa mostra a desvalorização do docente, a negação identitária desse profissional e as condições precárias que estão submetidos: baixos salários, falta de expectativas, violência na escola por parte dos alunos e a substituição deste profissional por qualquer outro de ‘notável saber’. Essa negação de sua identidade pode causar aflição e tristeza. Nas palavras de Dubar, “a identidade de uma pessoa é o que ela tem de mais valioso: a perda da identidade é sinônimo de alienação, sofrimento, angústia e morte” (2005, p.25).

Romão (2018) declara ainda, ao realizar uma pesquisa junto a alunos de licenciatura, que os motivos da falta de desejo pela carreira docente perpassa pela “descrença na educação, a insegurança gerada por decisões apressadas dos órgãos políticos, a desvalorização, a má remuneração, a frustração, a falta de opção, a economia relativa dos cursos de licenciatura, – a falta de disposição em aventurar-se” (p. 813). No entanto, apesar da falta de desejo pela profissão, todos acreditam que podem ser professores, mesmo sem a devida formação: “mas tem gente que uma vez não dando certo em nada na vida, decide ser professor e fazer de uma profissão, de tão elevado grau de exigência, ‘um bico’” (ROMÃO, 2017, p.809). Muitos creem ainda que o magistério é tarefa fácil e também de empregabilidade acessível, por isso ingressam na carreira.

Garcia (2010 p. 18) afirma que existe entre os professores uma sensação de falta de “prestígio e de deterioração de sua imagem social”, tendo como consequência o inconformismo e a baixa autoestima. Declara também, que esse fato pode ser demonstrado por meio de três indícios: 1. a procura reduzida pela formação docente por alunos com bom desempenho escolar; 2. visão generalizada de que a qualidade ruim do ensino básico está atribuída à precária

capacidade dos professores; e 3. pouca exigência, durante a licenciatura para a formação do professor, por parte das instituições de ensino.

Neste contexto, como se define a identidade profissional do docente? A identidade profissional do professor é formada a partir de vários meios, como: na formação acadêmica, no conjunto das relações sociais, nas experiências vividas na escola e na sala de aula, entre outros.

De acordo com Eddy (1971) citado por Tardif (2002) a identidade profissional do professor se constrói em três fases: 1. na passagem do estado de aluno para o estado de professor; 2. na adequação às normas e hierarquias no ambiente escolar; e 3. no impacto com o aluno real, que é divergente do previsto e do almejado. Dessa maneira, na prática da docência é quando percebemos a construção da identidade do professor.

Em termos sociológicos, pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo. [...] Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela também faz alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. (TARDIF, 2002, p. 56).

Adicionado a isso, para Tardif, é no início da carreira, após a experiência prática, que os docentes reconhecem que não foram bem preparados em sua formação para atuarem na realidade das condições difíceis de trabalho. García (2010, p. 18) corrobora com essa afirmação:

A construção da identidade profissional se inicia durante o período de estudante nas escolas, mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo o seu exercício profissional. Essa identidade não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la. E isso requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente.

Contudo, durante o processo formativo, no próprio currículo de formação básica, já está sendo desenvolvida a identidade profissional. Silva (2005), refletindo sobre os objetivos do currículo, revela que este apresenta uma seleção de saberes provenientes das relações de poder, capazes de modificar os indivíduos que estão submetidos a ele. Desta maneira, Silva expressa a relação existente entre o poder, o conhecimento e a identidade social – o currículo tem a capacidade de transformar e construir identidades.

[o] currículo não é, assim, uma operação meramente cognitiva, em que certos conhecimentos são transmitidos a sujeitos dados e formados de antemão. O currículo tampouco pode ser entendido como uma operação destinada a extrair, a fazer emergir, uma essência humana que preexistia à linguagem, ao discurso e à cultura. Em vez disso, o currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos – e sujeitos também muito particulares. (SILVA, 2005, p. 195).

Portanto, o currículo é fonte de construção identitária do professor. Muitas vezes é nele que se inicia a percepção do sujeito quanto ao pertencimento à profissão de docente. Sendo

assim, como ocorre a formação da identidade profissional (EP) do professor da educação profissional? A pergunta é pertinente desde que muitos dos profissionais que atuam na EP, principalmente na parte técnica, são bacharéis sem nenhuma formação pedagógica, ou seja, sem a identidade profissional da docência em seu currículo de formação.

Pois bem, o que levaria um bacharel, como um engenheiro por exemplo, a seguir a carreira da docência - uma profissão de pouco prestígio, baixa remuneração e perceptível crise identitária? Algumas respostas são possíveis: ter renda extra ('um bico'); o desejo de transmitir a outros o que aprendeu e poder atuar na pesquisa sobre os conhecimentos técnicos. No caso de professores dos Instituto Federais (IF) existe ainda um outro motivo: a estabilidade e os benefícios do serviço público. Concordamos com Gonçalves *et al.* (2016, p. 5) quando afirma que:

o quadro da situação docente no atual contexto dos IFs ainda está longe de ser o ideal, pois além de continuar, na prática, não se levando muito em conta a necessidade de se ter uma formação pedagógica prévia, os professores são selecionados para fazer parte do quadro docente a partir de concursos de provas e títulos cujos motes e temas ficam restritos às áreas de sua formação inicial, e raramente os conteúdos pedagógicos são contemplados. Além disso, nas etapas subsequentes desses processos seletivos, a publicação nas áreas iniciais de formação, em linhas gerais, tem muito mais peso e relevância do que experiências docentes formalmente comprováveis.

Deste modo, consiste em um desafio expressivo a construção da identidade profissional do professor da educação profissional, principalmente o bacharel de formação técnica, pois não foi preparado para a docência. Acreditamos que o professor deva estar implicado em uma série de questões que exigem uma formação pedagógica contínua. Ele deve ser capaz de exercer sua profissão com o devido conhecimento dos conteúdos científicos e didáticos, visto que, sua identidade é algo que já se inicia na base de sua formação, incluindo o currículo. É neste ambiente que o curso de licenciatura em Eletromecânica é criado. Ele tem a intenção de preencher a lacuna de formação de docentes para a área técnica da educação profissional.

4 Sobre o Curso de Licenciatura em Eletromecânica

O Curso de Licenciatura em Eletromecânica (CLEM) criado em 2011, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), campus Simões Filho, Bahia, se propõe a “licenciar professores para o ensino de disciplinas técnicas na área de Eletromecânica para atuar em instituições de Ensino Técnico de Nível Médio e Profissional, bem como em espaços de educação não formal [...]” (IFBA, 2014).

O curso surgiu devido a dois motivos principais: 1. Da necessidade de formar professores da área técnica, que passassem também por um processo formativo de magistério, isso porque os professores que lecionam na área de educação profissional, geralmente não

possuem a licenciatura; e 2. Atender a Lei de criação dos Institutos Federais (Lei nº 11.892/08 - CAP. II - SEÇÃO III), que tem como um dos objetivos, a criação de curso para a formação de professores também para o ensino técnico. (IFBA, 2014)

Sua proposta curricular une, de maneira interdisciplinar, a pedagogia com duas engenharias (Elétrica e Mecânica), exibindo uma mistura formativa única. Está contemplado nela as determinações do mundo do trabalho, bem como, as singularidades da prática profissional. Desta maneira, a matriz curricular está dividida em formação básica, específica, humanística e complementar, sendo que cada uma dessas áreas tem oito períodos, que constroem as competências pedagógicas e científicas, que tornarão o aluno um futuro professor de eletromecânica.

A formação básica está dividida em ciências (300h), matemática (180h) e pedagogia (360h). A formação específica ou técnica compreende as disciplinas que fundamentam as habilidades e competências em eletromecânica (com 1.245h). A formação humanística (240h), que considera as relações sociais e econômicas, fundamentadas nos valores éticos. Por fim, a formação complementar (com 875h) que integra conhecimentos interdisciplinares fundamentais para a atuação do profissional, incluindo as práticas pedagógicas, o trabalho de conclusão de curso, o estágio pedagógico supervisionado e a atividade acadêmico- científico-cultural.

O campo de atuação do egresso no mundo do trabalho deve ser: 1. Ensino em cursos técnicos de nível médio, 2. Professor de apoio nas atividades de laboratório nas escolas de educação profissional, 3. Consultor no contexto educacional e organizacional, quando necessários os conhecimentos de eletromecânica, 4. Educador em espaços não formais (museus, centros de ciências e outros), 5. Membro de pesquisas voltadas para a Educação Profissional.

Um estudo sobre a retenção e a evasão no CLEM, realizado por uma professora e um aluno do curso em 2017 (CABRAL e ANDRADE, 2017), revela dados úteis para compreender esse contexto.

De acordo com esse estudo, o curso é formado por maior parte de homens entre 20 a 30 anos de idade, que residem em igual proporção, ou em Salvador ou em Simões Filho. Quase 70% dos estudantes conciliam trabalho com os estudos e a maioria, cerca de 45%, tem mais de 10 anos que concluiu o ensino médio tradicional, sendo a maior parte deles, em escola pública.

Trata-se de um perfil de alunos trabalhadores, em que, mais de 40% declararam estudar apenas duas horas semanais fora do ambiente escolar. Além disso, eles têm pouca base de conhecimento do ensino médio e nenhuma formação técnica.

A pesquisa também investigou as causas que levariam o discente a desistir do curso, divididos em: 1. Motivos referentes ao IFBA; 2. Motivos pessoais; e 3. Motivos externos. Os resultados revelaram, respectivamente, que as greves, a impossibilidade de conciliar trabalho/faculdade e falta de oportunidade de trabalho para o egresso como sendo as principais causas de possíveis evasões do curso.

Além desses dados, a pesquisa também revelou que a maior taxa de reprovação está entre as disciplinas de exatas, as quais são pré-requisito para cursar as demais disciplinas, principalmente as técnicas. Este pode ser um dos motivos da retenção dos alunos e a baixa quantidade de formados até o momento.

Atualmente são ofertadas 40 vagas por ano e o curso funciona no período noturno. Os problemas persistem: 1. Baixíssimo número de formados - são ao todo, até 2018.2, 9 concluintes; e 2. Alto índice de evasão – sabendo que o curso tem 30 professores, contando ainda com os ingressos em 2018.2, temos um índice de 2,3 alunos por professor. O Quadro 1 apresenta o período de ingresso dos alunos matriculados no curso até 2018.2.

Quadro 1 - Alunos matriculados em 2018.2 X tempo de permanência no CLEM do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), campus Simões Filho, Bahia.

Período de ingresso	N. de alunos	Tempo de permanência
2011.2	7	15
2012.1	3	14
2012.2	4	13
2013.1	9	12
2013.2	5	11
2014.1	5	10
2014.2	0	9
2015.1	7	8
2015.2	0	7
2016.1	7	6
2016.2	0	5
2017.1	11	4
2017.2	1	3
2018.1	0	2
2018.2	10	1

Fonte: elaboração própria, 2019

Todos os alunos que entraram no curso em semestres anteriores a 2014.2 já deveriam estar formados, pois o tempo previsto para conclusão do CLEM é de 8 semestres. Isto significa que pelo menos 33 alunos, em torno de 48% dos matriculados, estão dessemestralizados e atrasados. Além disso, houve somente 10 matrículas no semestre de 2018.2 para 40 vagas disponíveis, o que mostra a baixa procura pelo curso.

Neste cenário, o que os discentes do CLEM pensam sobre sua formação no curso? O que eles percebem sobre suas identidades profissionais? No próximo item, apresentaremos o resultado da pesquisa com os alunos sobre suas perspectivas do curso e de suas identidades profissionais.

5 A percepção dos discentes sobre o CLEM e suas identidades profissionais

Com quase dois meses de ampla divulgação da pesquisa, por meio de e-mails, mensagens de *whats app* e de comunicação presencial nas salas de aula, obtivemos, dos 69 alunos matriculados em 2018.2, 30 participantes do questionário.

Destes 30 alunos, a grande maioria (27) são do sexo masculino, 30% (9) tem idade entre 21 a 30 anos, 30% (9) entre 31 a 40 anos e 27% (8) entre 41 a 50 anos. Em relação ao tempo que estão cursando o CLEM, construímos o Quadro 2. Os alunos foram identificados com a letra A, seguidos de um número. Essa numeração seguiu a ordem cronológica das respostas ao questionário. O objetivo foi assegurar o anonimato dos participantes e favorecer a investigação.

Quadro 2 – Tempo de permanência no CLEM em semestres do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), campus Simões Filho, Bahia.

Ano de ingresso	Alunos	N. de alunos	Tempo no curso em semestres
2011.2	A6, A8, A17, A18	4	15
2012.1	A9, A14	2	14
2012.2	A13, A25	2	13
2013.1	A5, A24, A30	3	12
2013.2	A3, A21	2	11
2014.2	A19	1	9
2015.1	A4, A10, A22, A23, A29	5	8
2016.1	A2, A7, A20, A27	4	6
2017.1	A1, A11, A12, A15, A16, A28	6	4
2018.2	A26	1	1

Fonte: elaboração própria, 2019

Verificamos que 3 destes alunos, A8, A10 e A25, se formaram no final do semestre de 2018.2. Sendo assim, com exceção deles, podemos afirmar que 16 dos participantes estão dessemestralizados e atrasados. Esses dados apresentam o baixo número de formados e o grande número de repetentes, o que se constitui um grande obstáculo para o CLEM.

5.1 Currículo e projeto pedagógico

Corroborando com Silva (2010, p. 150):

[...] O currículo é um lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. [...] O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.”

Acreditamos assim, que o currículo é o planejamento e a seleção de saberes/conhecimentos teóricos e práticos, decorrente dos interesses sociais, culturais, econômicos e políticos, fruto de relações de poder, que tem por finalidade o ensino/aprendizagem no ambiente escolar. O currículo deve sofrer alterações periódicas, por isso, deve ser flexível e compor, não somente a matriz curricular e as disciplinas, mas todo o perfil do sujeito que se deseja formar, não somente para o mundo do trabalho, mas também como indivíduo ativo na sociedade.

Assim sendo, perguntamos aos alunos do CLEM qual a percepção deles em relação ao currículo do curso. Como resultado percebemos que 40% (12) dos discentes acreditam que o currículo apresenta um equilíbrio entre os três conteúdos: pedagogia, elétrica e mecânica. No entanto, 20% (6) acreditam que o currículo está voltado para a área de elétrica, 13% (4) entendem que o currículo atende melhor aos objetivos pedagógicos e 13% (4) aos objetivos técnicos, 7% (2) entendem que o curso está voltado para a área de mecânica e 7% (2) deram outras respostas.

Entendemos que o currículo deve formar professores para o ensino técnico, por isso, tanto os conhecimentos pedagógicos, quanto os técnicos devem ser ministrados de maneira equilibrada, como aponta a maioria dos estudantes. No entanto, não deveria haver separação entre as áreas de elétrica e mecânica, muito menos tendendo para uma das duas formações, o foi percebido por boa parte (27% ou 8) dos alunos.

5.2 Identidade Profissional

Alicerçados na discussão da literatura realizada no item 3, procuramos identificar a percepção dos discentes sobre suas identidades profissionais. A ideia foi saber se os alunos do CLEM se identificam como professores da área técnica para ensinar na educação profissional.

Primeiramente, 3 alunos (A4, A8 e A26) informaram que já atuam como professores, por isso, deve ser mais evidente a identidade profissional docente, independentemente do currículo oferecido pelo curso.

Essa foi uma pergunta do questionário – “o currículo do CLEM possibilita a construção da identidade docente (de se identificar como professor)?” Obtivemos 77% (23) de respostas positivas e 23% (7) negativas. Vejamos algumas justificativas favoráveis:

Os conteúdos das disciplinas pedagógicas, bem como, a apresentação dos conteúdos de disciplinas técnicas por parte dos docentes, são voltados para quem vai lecionar e por isso contribuem para esta identificação. (A17)

Os conteúdos passados para nós, faz com que nossa identidade profissional seja marcada de tal forma que fortalece a ideia de sermos formados de opiniões e formadores de profissionais técnicos, não somente "fazedor de tarefas", mas questionadores que, sabem fazer e sabem porque fazem. (A21)

As disciplinas pedagógicas, mediadas por excelentes professores, nos possibilitam construir com convicção nossa identidade docente, pois nos levam a constante reflexão e aprimoramento de nossa prática docente. (A23)

Como explicação desfavorável, os motivos variam muito. Citaremos dois exemplos:

O curso embora seja muito objetivo não ajuda o aluno a construir o interesse pela área, continua quem realmente sabe o que quer ser (no caso, professores), a prova disso é que muitos expressa em querer fazer outra coisa ou até mesmo aguardando vaga para engenharia. (A4)

Porque fica difícil assimilar tantas disciplinas de diferentes áreas. (A14)

Em seguida perguntamos qual o motivo de escolherem o CLEM e não outro curso. Essa questão foi fechada com opção para respostas abertas em ‘outros’. Apuramos as seguintes respostas, conforme Quadro 3:

Quadro 3 – Motivação para a escolha do CLEM do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), campus Simões Filho, Bahia.

Resposta	N.	Frequência (%)
Gosto da área técnica de eletromecânica	10	33
Para ser professor de eletromecânica	6	21
Para ingressar na carreira docente	6	21
Para ter um curso de nível superior	5	18
Já ensinava em outra área	1	3
Trabalho na área de eletromecânica	1	3
Por ser gratuito	1	3

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Percebemos que os alunos despertam o interesse pelo curso, tanto pela possibilidade de se tornar professor (de eletromecânica ou não), quanto pela identificação com a área técnica. Julgamos que, neste sentido, existe a vontade por parte dos discentes de se tornarem professores. O desejo ao iniciarem curso é de ter uma identidade docente.

Sendo assim, essa foi a nossa próxima questão. Procuramos saber que identidade profissional os discentes consideram ser formada pelo CLEM. O resultado foi 50% (15) de respostas apontando para a formação de indivíduos que deverão lecionar disciplinas de eletromecânica. No entanto, 37% (11) demonstram o interesse em atuar na indústria e lecionar, o que não há possibilidade de ocorrer, considerando somente o projeto de curso atual, que possibilita apenas a formação para a docência. Cabe citar um depoimento bastante contundente registrado nesta questão:

A maioria dos alunos do curso são técnicos então já estão prontos para indústria. O engenheiro quando sai da faculdade está pronto para indústria ou para lecionar? Sem nenhuma disciplina de pedagogia, é um insulto aos professores formados. (A2)

A2 questiona a possibilidade de engenheiros atuarem na docência sem a devida formação pedagógica. Cabe aí uma reflexão: com mais de 1.200h de conteúdo técnico no CLEM, por que não há formação para a atuação na indústria? Reconhecemos que existe essa possibilidade, mediante a algumas modificações no currículo do curso, a exemplo de dedicar carga horária para um estágio técnico.

Adicional a esta questão, também perguntamos qual a carreira pretendida após a conclusão do curso. Apuramos que 37% (11) das respostas indicam a docência em eletromecânica, 24% (7) para trabalhar na indústria, 13% (4) docente em qualquer área, 13% (4) docente apenas em elétrica e 11% (3) apenas em mecânica. Mais uma vez percebemos que apesar de a maioria ter o desejo de atuar como docente de disciplinas de eletromecânica, existe uma quantidade expressiva de alunos com o desejo de trabalhar na indústria, o que a formação no CLEM não permite.

Outro aspecto que deve ser mencionado, é o fato de existir uma separação clara entre as duas vertentes da engenharia. Isso pode significar que não existe a integração entre as duas, o que se constitui dificuldade de trabalhar a interdisciplinaridade, como o curso se propõe.

Por último neste quesito, perguntamos sobre a afinidade dos alunos com o curso. Obtivemos como resultado que 100% deles se identificam com o CLEM. As justificativas foram realizadas por respostas abertas as quais categorizamos de acordo o conteúdo e a frequência que apareciam. Encontramos que a maioria das respostas (7 incidências) indica a identificação do aluno com o curso devido a sua formação técnica anterior. A explicação é que, por trabalharem na área técnica e/ou terem uma formação técnica, gostariam de ensinar a outros este conhecimento. O Curso de Licenciatura em Eletromecânica possibilita que isso ocorra da melhor maneira.

A segunda maior incidência (6 discentes) caminha para a vocação pela docência. São alunos que têm o desejo de ensinar e viram no curso uma oportunidade. Com 5 incidências, tiveram aqueles que atribuíram suas identificações com o curso, porque gostam da área técnica e também de serem professores. Tiveram outras respostas de pouca incidência como: porque tem disciplinas pedagógicas (2), porque abrange disciplinas técnicas com a pedagogia (1) e para entender melhor as disciplinas técnicas (1). Além disso, tivemos 4 abstenções e 4 pronunciamentos improcedentes à pergunta.

Compreendemos que, nas percepções do discentes do CLEM, existe uma identidade profissional construída pelo currículo do curso. Os alunos ao ingressarem nessa licenciatura têm, de maneira categórica, a construção de uma identidade de que serão futuros professores para ensinar disciplinas técnicas. Existe aí a legitimação da identidade docente para a educação profissional, o que é um aspecto muito positivo para o curso. Contudo, há de se verificar algumas distorções, quando uma quantidade expressiva de alunos entende que é possível, por meio do curso, ingressar na carreira técnica, trabalhando na indústria. Ou melhor, é possível organizar e alterar o currículo do curso para atender a esses anseios.

5.3 Pontos Positivos e negativos

Neste item do questionário pedimos para cada aluno citar dois pontos positivos e dois pontos negativos do CLEM. A intenção foi deixá-los mais livres para declararem suas perspectivas individuais, por isso não houve nenhuma alternativa ou indução de respostas. Algumas argumentações foram apontadas com maior frequência e outras apenas uma vez. Somente apresentaremos aquelas que tiveram acima de duas incidências, conforme o Quadro 4.

Quadro 4 – Perspectivas dos discentes: pontos positivos e negativos do CLEM do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), campus Simões Filho, Bahia.

Pontos positivos	Alunos	Pontos negativos	Alunos
Qualidade dos professores	A5, A6, A9, A16, A21, A26, A27, A30	Poucas aulas práticas em laboratório	A3, A5, A6, A9, A11, A14, A21, A25
Abrangência do curso	A3, A4, A7, A11, A13, A19, A20	Inserção no mercado de trabalho	A2, A4, A14, A26, A27, A30
Disciplinas pedagógicas	A7, A8, A10, A17, A24, A25	Abrangência do curso	A7, A8, A19, A25
Projeto Pedagógico e Currículo	A1, A2, A14, A15, A28	Pré-requisito de disciplinas	A12, A18, A20, A23
Disciplinas técnicas	A17, A18, A22, A23, A24	Laboratórios defasados	A16, A17, A21, A30
Ineditismo do curso	A13, A18, A21, A29	-	-

Fonte: elaboração própria, 2019.

No que se refere aos pontos positivos indicados pelos discentes do CLEM, a maior incidência (8) foi a qualidade dos professores. Os alunos apontam como ótimo os docentes do curso, tanto das áreas de elétrica e de mecânica, quanto da pedagogia.

O segundo ponto positivo mais frequente, com 7 indicações, foi a abrangência do curso. Os alunos consideram que o fato de o CLEM direcionar em duas áreas técnicas agrega mais conhecimentos, podendo, o egresso ter mais opções de atuação. No entanto, esse mesmo item positivo, recebeu 4 indicativos como quesito negativo. A maior parte das justificativas, expressa o conflito da interação entre a elétrica e a mecânica e também a dificuldade de aprendizado das duas áreas, que acabam ficando pouco aprofundadas.

As disciplinas pedagógicas (com 6 incidências), as técnicas (com 5), o projeto de curso e currículo (com 5) e o ineditismo do CLEM (com 4) foram apontados como quesitos positivos sem nenhuma oposição.

Em relação às matérias pedagógicas, de maneira geral, as justificativas se encontram em torno do que elas proporcionam enquanto conteúdo para preparação do professor e também pelo elevado nível dos docentes. Essas explicações foram muito semelhantes com as justificativas para a escolha das disciplinas técnicas como ponto positivo.

No que respeita ao projeto de curso e currículo, os respondentes acreditam que haja um equilíbrio curricular entre as áreas técnica e pedagógica. Quanto ao ineditismo do curso, existe a ideia de há a necessidade de formação de professores para a educação profissional, sendo assim, o CLEM surge com algo inovador que deve ser incentivado.

Como quesitos negativos, vale comentar sobre os laboratórios. Foram 8 incidências quanto a falta de uso e 4 indicações de que eles estão defasados. Os alunos se queixam de terem poucas aulas práticas e, por isso, utilizam pouco os laboratórios, principalmente os de mecânica, os quais foram assinalados como antigos, precisando de atualização. Outro ponto negativo (com 4 incidências) diz respeito às disciplinas com muitos pré-requisitos, muitas vezes desnecessários. Segundo os alunos, este pode ser um provável motivo de desistências e evasões do curso.

Por fim, a inserção no mercado de trabalho, apontado com 6 ocorrências negativas, preocupa os estudantes. Os argumentos são que: 1. não há divulgação do curso; 2. falta valorização e reconhecimento do professor, principalmente para a educação profissional; 3. há problema de definição de quais disciplinas o egresso pode atuar; 4. falta de foco em elétrica ou

em mecânica; e 5. lacuna de parcerias entre o IFBA e as outras escolas técnicas para divulgação e possibilidade de empregabilidade do profissional formado.

6 Considerações finais

Entendemos que a identidade profissional é a consciência de si próprio, ocorrendo na interação do sujeito consigo mesmo e com o meio social, de maneira constante, havendo diversas transformações e por isso, não é algo estático. A identidade profissional do docente, também necessita da consciência do indivíduo de se sentir professor, e isso perpassa por outras questões como a significação social da profissão, a qual apresenta, de maneira geral, uma enorme crise identitária.

É fundamental que o currículo de formação do professor seja uma maneira de construção da identidade profissional docente. Quando pensamos em professores licenciados, isso fica mais nítido, no entanto, no caso dos professores apenas bacharéis não há essa construção, sendo que estes são a grande maioria atuando na EP. Desse modo, constitui-se um desafio o desenvolvimento da identidade de professor para estes profissionais.

O Curso de Licenciatura em Eletromecânica foi concebido com o objetivo de formar professores para a área de eletromecânica, unindo a parte técnica, presente no bacharelado das engenharias elétrica e mecânica, com a parte pedagógica. Olhando por esse prisma, o desafio de construir a identidade docente em professores da área técnica, no que depende do currículo do CLEM, deve ser superado.

Neste contexto, no estudo realizado sobre às perspectivas dos discentes do CLEM em relação às suas identidades profissionais, constatamos que:

1. Acreditam que o currículo do curso possibilita a construção da identidade docente, principalmente por causa das disciplinas pedagógicas e do estágio.
2. Identificam-se com a profissão docente, mas gostariam também de atuar na indústria.
3. Percebem a sua formação para a docência em apenas uma das áreas, ou elétrica ou mecânica, tendendo mais para a primeira.
4. Têm afinidade com curso ou por ‘vocação’ ou por empatia com a área técnica.

Além de suas identidades profissionais, apuramos também as suas perspectivas sobre o curso. Notamos que os alunos apontam como benefícios a qualidade dos docentes, tanto da

parte pedagógica quanto da técnica, e a possibilidade que o CLEM abre de formar professores para a EP. Como fatores a serem melhorados denotam os laboratórios e a dificuldade de inserção no mundo do trabalho.

Por fim, julgamos que o currículo do CLEM proporciona aos alunos a identidade com a profissão docente, o que possibilita a legitimação do professor para a educação profissional. Este é um aspecto positivo, que nos permite pensar sobre a atuação dos Institutos Federais frente a formação docente para a EP. No entanto, o curso passa por sérios problemas, principalmente pelo baixo número de formandos, aumento da evasão e baixa demanda pelo curso.

Sugerimos uma reformulação curricular a fim de que o curso possibilite duas formações: superior em tecnologia, assim os alunos poderiam também trabalhar na área técnica, e licenciatura para continuarem com a formação docente. Outra sugestão é separar a área de elétrica da de mecânica, possibilitando um foco maior em uma só área. Estas são algumas das iniciativas que devem auxiliar a superar os desafios relatados.

REFERÊNCIAS

- Bardin, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- CABRAL, Luís Eduardo Teixeira; ANDRADE, Maria Teresinha Tamanini. Identificação das possíveis causas da evasão do curso de Licenciatura em Eletromecânica do Campus Simões Filho – IFBA. **XIV Seminário de Iniciação Científica e Tecnológica**, SICTI – Vitória da Conquista. Out/2017
- DUBAR, C. **A construção de si pela atividade de trabalho**: a socialização profissional. In: *Cadernos de Pesquisa*, v.42, n.146, p.351-367, maio/ago, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/03.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2019
- DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência**. In: *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.
- GONÇALVES, Francisco D. da S; et al. **Identidade docente e avaliação**: um estudo preliminar sobre o IF Goiano – Campus Posse. In: VI SITRE, Belo Horizonte, 2016.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA - IFBA (BR). Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Eletromecânica. Simões Filho, 2014.
- NÓVOA, António, coord. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ROMÃO, Eliana Sampaio. Ser professor: a dialética do desejo de docender e encantar-se com a profissão. In: 7º CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM AVALIAÇÃO QUALITATIVA. Vol.1. Fortaleza: Atas CIAIQ, 2018, p. 808-817.

SILVA, Tomaz, Tadeu. **Currículo e identidade social**: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 190-207.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAPÍTULO 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

**RETOMADA DOS DADOS E DOS OBJETIVOS DA TESE
IMPLICAÇÕES PARA O CURSO DE LICENCIATURA EM ELETROMECAÂNICA
IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EP**

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para organizar melhor as considerações finais, necessitamos retornar ao que nos propomos na introdução desta tese. Assim, inicialmente identificaremos se a questão norteadora da pesquisa foi respondida e se os objetivos foram alcançados. Este ponto é tratado no item 6.1 Retomada dos dados e dos objetivos da tese.

Em seguida, indicamos no item 6.2 as implicações deste estudo para o Curso de Licenciatura em Eletromecânica, bem como, fazemos algumas sugestões a cerca de possíveis melhorias. Por fim, no item 6.3, trazemos algumas inferências desta investigação para a formação de professores para a educação profissional.

6.1 RETOMADA DOS DADOS E DOS OBJETIVOS DA TESE

De acordo com o que explicamos na introdução desta tese, a triangulação de dados consiste em usar procedimentos diversificados (entrevista, questionários) e diferentes perspectivas (NDE, docentes e discentes) sobre um mesmo objeto (CLEM), mostrando várias percepções que, seria difícil de serem vistas em sua generalidade, por meio de apenas uma vertente.

Assim sendo, para realizarmos este procedimento, foi necessário primeiro delimitar quais os aspectos das três análises (com o NDE, com os professores e com os alunos) seriam triangulados. Dentro dos muitos pontos abordados, entendemos que três temas foram mais relevantes e presentes em todas as análises: 1. A percepção sobre o currículo e o projeto pedagógico do CLEM, 2. A identidade profissional percebida e 3. Os aspectos positivos e negativos do curso.

Num segundo passo, precisamos retirar os dados referentes aos professores que responderam ao questionário via google forms e que também participaram da entrevista, pois fazem parte dos dois grupos (professores e NDE). Isto foi realizado a fim de evitar a sobreposição de dados e a possibilidade de obtermos análises errôneas. Desta maneira, foram retirados dos questionários dos professores as respostas dos docentes D5, D8, D9, D11, D12, D16 e D17, todos membros do NDE.

Em relação ao currículo e ao PPC do CLEM, tivemos duas interpretações, que podemos obter da triangulação.

A primeira é que, para o NDE, o CLEM foi criado de maneira aligeirada e os conteúdos curriculares foram escolhidos pelos professores sem que houvesse a formação de grupos de trabalho e um projeto pedagógico voltado para a construção do perfil do egresso. Acreditam

também que não existe a interdisciplinaridade pretendida entre elétrica e mecânica, e por isso, a formação do professor se dá em uma das duas áreas – elétrica ou mecânica. Essa percepção da falta de conexão entre as áreas das engenharias também foi relatada pelos docentes e pelos discentes do curso.

A segunda é que, o NDE, os professores (com 42%, 8) e alunos (com 41%, 12) acreditam que o currículo apresenta um equilíbrio entre os objetivos técnicos e os de uma licenciatura.

Quanto à triangulação sobre as identidades profissionais, percebemos que as respostas dos três grupos, NDE, docentes e discentes convergem para a mesma percepção: de que existe uma identidade profissional construída por meio do currículo do CLEM. Isso significa que os alunos entendem que serão futuros professores para ensinar disciplinas de eletromecânica na educação profissional.

Entretanto, também foi unânime entre os grupos, a percepção de que existe uma quantidade expressiva desses estudantes que entendem que é possível também trabalhar na indústria por meio dos conhecimentos adquiridos no curso. Porém, essa possibilidade não está prevista no currículo do CLEM.

Por fim, quanto à triangulação dos pontos positivos e negativos, encontramos relatos bastante diversificados entre os grupos. Quanto aos fatores positivos, para o NDE os principais são: o ineditismo do curso, a identidade profissional construída nos alunos e os professores serem capacitados. Para os docentes, os aspectos de maior relevância positiva são a interdisciplinaridade do curso e o estágio por ele proporcionado, que ocorre em sala de aula. Para os discentes, os fatores mais importantes são a qualidade dos professores, a abrangência do curso, o PPC, as disciplinas técnicas e pedagógicas e o ineditismo do curso. Consequentemente, os aspectos positivos convergentes ocorrem apenas entre o NDE e os estudantes. São eles: a qualidade dos professores e o ineditismo do curso.

Quanto aos fatores negativos, o NDE aponta a evasão elevada, a pouca quantidade de alunos formados e a descrença de alguns professores em relação ao CLEM. Já o grupo dos professores, indicam a falta de interação entre as disciplinas e a abrangência do curso como principais desafios, seguindo da dificuldade de inserção do egresso no mundo do trabalho. O conjunto dos discentes apresenta como fatores críticos: a insuficiência de aulas nos laboratórios, a inserção no mercado de trabalho, após a conclusão do curso, a abrangência do CLEM, os pré-requisitos das disciplinas e o estado de defasagem dos laboratórios. Assim, como pontos negativos percebemos convergência somente entre os professores e os discentes em dois aspectos: a abrangência do curso e a dificuldade de empregabilidade do profissional formado pelo CLEM.

Deste modo, conseguimos responder à questão norteadora desta tese, apresentando os principais desafios e as perspectivas do Curso de Licenciatura em Eletromecânica. Além disso, podemos compreender a formação destes futuros professores que atuarão na educação profissional.

6.2 IMPLICAÇÕES PARA O CURSO DE LICENCIATURA EM ELETROMECAÂNICA

Podemos apresentar alguns encadeamentos a partir do estudo realizado, não somente na pesquisa de campo - entrevistas e questionários aplicados, mas também a partir da literatura corrente.

Em primeiro lugar, defendemos a tese de que a formação de professores para a educação profissional no Curso de Licenciatura em Eletromecânica deve ser de dupla saída, formando licenciados e tecnólogos – Curso de Licenciatura e Superior em Tecnologia em Eletromecânica. Esta é uma possibilidade levantada pelas propostas de Machado (2008) e de Moura (2014) para cursos de licenciatura para EP, que apresentamos no capítulo 4.

O que esta pesquisa apresenta de adicional à literatura corrente, é a comprovação destas propostas por meio do estudo de caso. Foi possível constatar que, apesar de existir a identidade profissional docente construída por meio do currículo do CLEM, os estudantes desejam ou entendem que é possível também trabalhar na indústria por meio dos conhecimentos adquiridos no curso. Deste modo, sugerimos que sejam realizadas alterações no currículo do CLEM a fim de conjugar em um único processo formativo as duas formações.

A maneira que essas alterações serão realizadas depende de reuniões com o colegiado do curso e o NDE. No entanto, há de se pensar que, um técnico em eletromecânica de nível médio tem ao longo de toda a sua matriz curricular, já computadas as disciplinas técnicas, básicas e complementares, 1.200h e um egresso do CLEM tem o total de 1.245h somente de disciplinas técnicas. Deste modo, este último também tem conhecimento suficiente para trabalhar na indústria, quiçá até superior ao do primeiro profissional. O principal ingrediente ausente, mas que deverá ser incluído no currículo do CLEM para proporcionar a dupla formação, é o estágio técnico na área de eletromecânica.

Entendemos também que os problemas atuais de baixa demanda e evasão elevada podem ser contornados e mitigados caso haja a saída do curso em duas graduações. A lacuna de políticas educacionais e a não exigência de formação do docente para atuar na EP (apresentado no capítulo 2) e a consequente existência de uma crise de identidade do profissional docente (explicada no capítulo 5) desencadeiam baixa motivação e desânimo nos

estudantes que desejam se tornar professores para a educação profissional. Se abrirmos a possibilidade de obtenção de duas formações no CLEM, é possível que essa realidade se modifique, pois os egressos terão notório saber e experiência técnica, possibilitadas por ambas formações.

Podemos também citar outras duas vantagens da dupla formação: 1. o profissional formado terá seu campo de atuação ampliado e melhor absorção no mundo do trabalho e 2. melhora da sua atuação como professor. A primeira está relacionada com o problema relatado na pesquisa sobre a dificuldade de conseguir emprego após formado, julgamos que isto pode ser atenuado, na medida em que este profissional terá mais opções de trabalho. Quanto à segunda, acreditamos que este professor formado no CLEM, ao conjugar o magistério com a experiência na indústria como tecnólogo, deverá melhorar o seu desempenho como docente e sua empatia com os alunos dos cursos técnicos, pois terá a vivência prática no meio em que esses irão trabalhar.

Em segundo lugar, observamos que apesar do ineditismo do curso ser apontado como um ponto positivo, principalmente pela iniciativa ousada de formar professores para a área da engenharia, a falta de interdisciplinaridade entre a elétrica e a mecânica se constitui um obstáculo a ser superado. Entendemos que a abrangência do CLEM em duas engenharias se constitui um fator positivo no que diz respeito à dificuldade para organizar licenciaturas para as inúmeras formações técnicas existentes (como foi descrito no capítulo 2). Julgamos também que essa relação entre os ramos do conhecimento seja difícil, devido os professores terem o conhecimento de apenas um desses ramos, em sua formação básica no bacharelado. Outro aspecto de difícil solução é a definição de que disciplinas o egresso do CLEM poderá ensinar, sendo o curso tão abrangente.

A fim de atenuar esses entraves, sugerimos realizar grupos de trabalho com os professores das duas engenharias para fazer alterações no currículo. Imaginamos que isso terá implicações na redução de carga horária de conteúdos repetidos ou desnecessários, e também, na redução de pré-requisitos de disciplinas (um fator negativo constatado na pesquisa). Outra possibilidade, seria focar em apenas um dos ramos do conhecimento – elétrica ou mecânica, mas esse não é o desejo dos sujeitos pesquisados.

Em terceiro lugar, na literatura sobre o currículo de uma licenciatura para a educação tecnológica, autores como Kuenzer (2006), Moura (2014) e Machado (2008) defendem que a carga horária das disciplinas pedagógicas destes cursos deva ser de 800h. No entanto, no CLEM essa carga horária é de 360h, o que para a maioria dos sujeitos pesquisados, é suficiente e, acreditam ainda, que existe um equilíbrio entre os conhecimentos técnicos e pedagógicos do

curso. Propomos que algumas disciplinas pedagógicas sejam inseridas no currículo, a exemplo de metodologias ativas, que foi sugerida por dois professores durante a pesquisa. Contudo, julgamos que 800h de disciplinas pedagógicas estão muito acima do possível, principalmente, porque o CLEM aceita alunos sem uma formação técnica anterior, daí a necessidade de maior conteúdo técnico no curso.

Por último, mas não menos relevante, devemos ter em mente a importância do CLEM no cenário atual, por seu caráter inovador e, principalmente, pela formação de professores da área técnica para a educação profissional. Deste modo, as sugestões e implicações sobre o curso pretendem a sua sustentabilidade e melhor incorporação de ganhos sociais e educacionais pretendidos.

6.3 IMPLICAÇÕES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EP

Durante a história da educação técnica no país verificamos (capítulo 2) que não há uma política consolidada, organizada e planejada para a formação de professores. Afora isso, a atual reforma na LDB, abre brecha para que o profissional de notório saber ministre aulas nos cursos técnicos. Entendemos que é necessária uma regulamentação específica, com políticas educacionais duradouras a fim de incentivar iniciativas que promovam a legitimação do professor, também para a educação profissional.

Esta pesquisa nos permite refletir sobre o papel dos Institutos Federais no cenário atual de formação de professores para a educação profissional, perante a situação autêntica e concreta da constituição e da prática de um curso com essa finalidade. Apesar de limitações, o CLEM apresenta um cuidado acadêmico, sendo uma iniciativa importante para a EP. Ademais, julgamos imprescindível novas pesquisas nesta área.

A primeira implicação para formação de professores para a educação profissional é que essa deve ocorrer de duas formas: 1. Curso de licenciatura integrado com o curso de tecnologia (MACHADO, 2008; MOURA, 2014) e 2. Curso de pós-graduação *lato-sensu* para bacharéis (MOURA, 2014).

Algumas das vantagens da primeira opção já foram retratadas no item 6.2, como maior empregabilidade do egresso e melhor desempenho do docente. Além desses fatores, um entrave, descrito por Kuenzer (2006) sobre o direcionamento do curso, deve ser reduzido com o emprego da formação licenciado + tecnólogo, pois qualquer egresso da escola de nível médio, sem experiência anterior ou curso técnico poderá ingressar no curso sem prejuízo de conhecimentos técnicos em sua formação. Ademais, outras dificuldades retratadas no capítulo 2, como: realizar

muitas licenciaturas específicas para cada uma das inúmeras formações técnicas existentes e dúvida na identidade do egresso (trabalhar na indústria ou na escola) poderão ser eliminadas.

Quanto a segunda opção, pós-graduação para bacharéis, é uma forma de profissionalizar professores que já estejam atuando sem a licenciatura ou aqueles que depois de se tornarem bacharéis desejam ensinar. Alguns programas de formação pedagógica de docentes já existem, porém em caráter transitório. Sugerimos que isso deva ocorrer de maneira permanente.

A segunda implicação se refere a incumbência dos Institutos Federais na formação de professores para a educação profissional. Percebemos no capítulo 3 que, a Lei de criação dos IFs atribui ao mesmo a construção de licenciaturas e que são poucos os cursos realizados nos institutos para a formação de docentes para a educação profissional, principalmente para a área técnica. Julgamos que realizar esta atribuição não é fácil e perpassa por situações de desafios, tensões, conflitos e limitações de natureza pedagógica, política e de recursos humanos. No entanto, acreditamos que com os devidos investimentos e preparo pedagógico, os IFs se constituem peça fundamental nessa formação por já ter as expertises técnica e tecnológica suficientes.

Por fim, a terceira implicação é a criação de amparo legal tanto para a criação de cursos dupla formação (licenciatura + graduação tecnológica, quanto para a pós-graduação lato-sensu que possibilite licenciar o egresso. É necessário que seja realizada uma consulta ao MEC sobre essas possibilidades, apesar de acreditarmos que não há dispositivo legal para a proibição.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, J. C. **Formatos subordinados de dissertações e teses na Educação Matemática**. In: D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. (Org.). *Vertentes da subversão na produção científica em educação matemática*. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 347-367.
- Bardin, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL, Lei 11.784, de 22 de setembro de 2008, Art. 113, § 2o, Inciso I. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111784.htm. Acesso em 16 de julho de 2018.
- BRASIL, Lei nº- 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF. Publicada no DOU 30/12/2008.
- BRASIL, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em 20/03/2018.
- BRASIL, Resolução CNE/CPNº2, 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.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
- BRASIL. Resolução CNE/CP Nº2, de 01 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.
- BRASIL. Setec/mec. Setec/mec. **Plataforma Nilo Peçanha: PNP 2019**. 2018. Disponível em: <<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2018.html>>. Acesso em: 04 abr. 2019.
- CABRAL, Luís Eduardo Teixeira; ANDRADE, Maria Teresinha Tamanini. Identificação das possíveis causas da evasão do curso de Licenciatura em Eletromecânica do Campus Simões Filho – IFBA. **XIV Seminário de Iniciação Científica e Tecnológica**, SICTI – Vitória da Conquista. Out/2017
- COSTA, Maria Adélia. Política de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação/UFU, 2012.
- CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L. **Pesquisa de métodos mistos**. Porto Alegre: Penso, 2007.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Penso, 2006.
- DOOLEY, L. M. **Case Study Research and Theory Building**. *Advances in Developing Human Resources*, 2002, P. 335 – 354.

- DUBAR, C. **A construção de si pela atividade de trabalho:** a socialização profissional. In: Cadernos de Pesquisa, v.42, n.146, p.351-367, maio/ago, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/03.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2019
- DUBAR, C. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FOUCAULT, M. A ordem do discurso. São Paulo: Editora Loyola, 2010.
- FRANK, A. G. ; YUKIHARA, E. . **Formatos alternativos de teses e dissertações** (Blog Ciência Prática). 2013; Tema: Ciência prática (Blog - <http://cienciapratica.wordpress.com/>). (Blog)
- FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência.** In: Formação Docente, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.
- GONÇALVES, Francisco D. da S; et al. **Identidade docente e avaliação:** um estudo preliminar sobre o IF Goiano – Campus Posse. In: VI SITRE, Belo Horizonte, 2016.
- IFBA – Jacobina. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Computação. 2014. Disponível em: <http://portal.ifba.edu.br/jacobina/cursos/superior/licenciatura-de-computacao> Acesso em: 10/01/2019.
- IFBA – Porto Seguro. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Computação. 2014. Disponível em: <http://www.portoseguro.ifba.edu.br/index.php/cursos/67-superior/118-licenciatura-em-computacao> Acesso em: 10/01/2019.
- IFBA – Santo Amaro. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Computação. 2013. Disponível em: <http://portal.ifba.edu.br/valenca/cursos/superior/licenciatura-em-computacao> Acesso em: 10/01/2019.
- IFBA – Simões Filho. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Eletromecânica. 2014. Disponível em: <http://portal.ifba.edu.br/simoes-filho/menu-ensino/cursos.t/cursos-superior/licenciatura-em-eletromecanica> Acesso em: 10/01/2019
- IFBA – Valença. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Computação. 2014. Disponível em: <http://portal.ifba.edu.br/valenca/cursos/superior/licenciatura-em-computacao> Acesso em: 10/01/2019.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. Sinopse Estatística da Educação Superior 2018. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 25/04/2018.
- KUENZER, A. **Ensino médio e profissional:** as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 2001.
- KUENZER, Acácia Zeneida. Formação de professores para a educação profissional e

tecnológica: Perspectivas Históricas e desafios contemporâneos. **Educação superior em debate**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, SETEC, 2006.

LICHTMAN, M. Chapter Learning Others Through Interviewing. In: Qualitative research in education: a user's guide. Thousand Oaks: sage, 2010.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MACHADO, L. R. S. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: Perspectivas Históricas e desafios contemporâneos. **Educação superior em debate**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, SETEC, 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; CANDAU, Vera Maria. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. **In: Currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília/MEC/SETEC, v. 1, n. 1, jun. 2008.

MOURA, D. H. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Coleção formação pedagógica. 3v. Curitiba: IFPR-EAD, 2014, 112 p.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. In: _____. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A rede federal de educação profissional e tecnológica e a formação de professores para a educação profissional e tecnológica. **Educação superior em debate**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, SETEC, 2006.

PACHECO, J. **Currículo: Teoria e Práxis**. 3 ed. Porto: Porto Editora, 2001.

PEREIRA, L. A. C., **A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da educação profissional e tecnológica**. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lic_ept.pdf . Acesso em outubro/2018

ROMÃO, Eliana Sampaio. Ser professor: a dialética do desejo de docer e encantar-se com a profissão. In: 7º CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM AVALIAÇÃO QUALITATIVA. Vol.1. Fortaleza: Atas CIAIQ, 2018, p. 808-817.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GOMES, A. I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. 4. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SANTOS, Heloísa Helena. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica no âmbito da legislação educacional brasileira e do ensino superior no

- Brasil. Mesa redonda – 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, p. 126 – 139.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: Aspectos Históricos e Teóricos do Problema no Contexto Brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr., 2009, p. 143 a 155.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. 10ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 156 p.
- SILVA, Tomaz, Tadeu. **Currículo e identidade social:** territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 190-207.
- SILVEIRA, Tatiana Teixeira. **O ensino técnico, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a educação física:** capturas neoliberais e formas de resistência. Tese de doutorado em Educação, no curso de Pós-graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- VALLE, Bertha de B. R. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica no âmbito da legislação educacional brasileira e do ensino superior no Brasil. **Educação superior em debate.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, SETEC, 2006).

APÊNDICE A – Termo De Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM ENSINO, FILOSOFIA E HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCL) DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS Nº466/2012 e nº 510/2016.

Você está sendo convidado (a) a responder este () questionário anônimo ou () entrevista semiestruturada que faz parte da coleta de dados da pesquisa “LICENCIATURA EM ELETROMECÂNICA(CLEM): UM CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO TÉCNICO.

ANALISANDO E COMPREENDENDO O CURRÍCULO” . O que nos leva a realizar este estudo é o interesse de compreender o CLEM, sobretudo por este ser um dos cursos pioneiros na modalidade de licenciatura para a educação profissional. O desenvolvimento desta pesquisa, além de tratar de uma questão epistemológica importante no tocante à temática do currículo, também discute a formação docente que está sendo proporcionada aos estudantes dos Institutos Federais nos diversos cursos de licenciaturas, principalmente naqueles que formam docentes para o ensino em cursos técnicos de nível médio.

O objetivo geral do estudo é analisar e compreender o processo em que o currículo e a identidade são construídos no curso de Licenciatura em Eletromecânica do IFBA, Campus Simões Filho, enquanto formação de docentes para o exercício na educação profissional. Como objetivos específicos, temos: 1. Analisar os contextos em que ocorreram o processo de construção e a seleção de conhecimentos do curso para a construção do currículo; 2. Compreender como os docentes se implicam com o currículo do curso (tensões, relações de poder); e 3. Compreender as perspectivas dos discentes sobre a construção de suas identidades profissionais.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: 1. Em caso de questionário, faremos perguntas objetivas no *google forms*, no entanto, todas as questões existe a possibilidade de você descrever com suas palavras a resposta ao invés de assinalar a(s) alternativa(s); 2. Na ocorrência da entrevista semiestruturada, faremos pessoalmente perguntas pré-elaboradas, anotaremos todas as suas respostas e também utilizaremos um gravador durante todo o procedimento.

Esta pesquisa pode ter alguns riscos, como: invasão de sua privacidade; resposta a questões sensíveis - atos ilegais, por exemplo; e, tomar o seu tempo ao responder ao questionário/entrevista. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, garantiremos o seu acesso aos resultados individuais e coletivos; minimizaremos os desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras, estaremos atentos aos sinais verbais e não verbais de desconforto, limitaremos o acesso aos prontuários apenas pelo tempo, quantidade e qualidade das informações específicas para a pesquisa e asseguramos a confidencialidade e a privacidade, a proteção do seu anonimato.

A pesquisa pode ajudar na melhoria do Currículo do Curso de Licenciatura em Eletromecânica, considerando-se às concepções dos elaboradores do curso, dos docentes e suas práticas pedagógicas, seus saberes e competências e, sobretudo, à perspectiva dos alunos sobre suas identidades profissionais.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Você pode imprimir este termo de consentimento direto do *google forms*, e, no caso de entrevista, este TCL será impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. A sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa, através do e-mail: reginalpalacio@gmail.com. Além disso, é possível entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do IFBA (CEP/IFBA), no endereço: Av. Araújo Pinho, Nº 39 - Canela - Salvador - BA 40.110-150 ou telefone (71) 3221-0332.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Simões Filho, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do Participante

Assinatura da Pesquisadora

Nome do Pesquisador Responsável: Regina Célia Palácio Lambiase Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFBA
E-mail: reginalpalacio@gmail.com

APÊNDICE B – Guia de entrevista semiestruturada para o NDE/CLEM/IFBA

OBJETIVO ESPECÍFICO 1: Apresentar as perspectivas e os desafios do NDE para a construção do curso de Licenciatura em Eletromecânica

DADOS PESSOAIS

1. Tempo de docência: _____
2. Você é: a. () Bacharel b. () licenciado
3. Você tem: a. () especialização b. () mestrado c. () doutorado
4. Disciplina(s) que leciona no CLEM:
5. Considera as sua(s) disciplina(s): a. () Técnica(s) b. () Pedagógica(s) c. () de Gestão
d. () outras: _____
6. Qual o seu vínculo atual com o Curso de Licenciatura em Eletromecânica?
 - a. () ensina no curso b. () coordena o curso c. () não tem vínculo
 - d. () Pertence ao Núcleo Docente Estruturante e. () Pertence ao colegiado do CLEM
 - f. () outro: _____

QUESTÕES

1. O que você sabe as leis e normas que incentivaram a criação do Curso de Licenciatura em Eletromecânica?
2. Você conhece o PPC do CLEM?
3. O que você entende por currículo?
4. Como é a sua participação na construção do currículo do CLEM? (o que você realizou? Qual o seu papel?)
5. Como foram escolhidos os componentes curriculares, os conteúdos e os saberes do curso?
6. Você acredita que existam relações de poder na constituição do currículo do curso (seleção do que deve ser lecionado ou rivalidade quando da escolha dos saberes)? Como você percebe essa ocorrência?
7. Qual a sua percepção da identidade profissionais que o currículo do CLEM proporciona para os alunos? Eles se reconhecem como futuros professores?
8. Diga 3 pontos positivos e 3 pontos negativos do CLEM.

APÊNDICE C – Questionário para os professores do CLEM

OBJETIVO ESPECÍFICO 2: Compreender as perspectivas e o envolvimento dos docentes no curso de Licenciatura em Eletromecânica

DADOS PESSOAIS

1. Tempo de docência: _____
2. Você é: a. Bacharel b. licenciado
3. Você tem: a. especialização b. mestrado c. doutorado
4. Disciplina(s) que leciona no CLEM:
5. Considera as sua(s) disciplina(s): a. Técnica(s) b. Pedagógica(s) c. de Gestão
d. outras: _____

QUESTIONÁRIO

1. Qual a sua situação em relação ao projeto do Curso de Licenciatura em Eletromecânica (CLEM): (você pode assinalar mais de uma opção)
 - a. Procuo me atualizar sobre possíveis mudanças.
 - b. Conheço o projeto do curso.
 - c. Participo do projeto de curso, apenas seguindo as ementas da (s) minha (s) disciplina(s).
 - d. Nunca tive contato com o Projeto do curso.
 - e. Outra resposta: _____
2. O que você entende por currículo?
3. Em relação ao projeto de curso do CLEM você percebe que: (você pode assinalar mais de uma opção)
 - a. o currículo atende melhor aos objetivos técnicos que aos objetivos de uma licenciatura.
 - b. o currículo atende melhor aos objetivos de uma licenciatura que aos objetivos técnicos.
 - c. o currículo está voltado muito mais para a área de elétrica.
 - d. o currículo está voltado muito mais para a área de mecânica.
 - e. há equilíbrio entre as três formações: pedagogia, elétrica e mecânica. outra resposta: _____
4. Em relação à identidade profissional formada pelo CLEM, você acredita que: (assinale apenas uma opção)
 - a. o currículo forma um indivíduo para lecionar disciplinas de eletromecânica.
 - b. o currículo forma um indivíduo para atuar na indústria.
 - c. o currículo é capaz de formar indivíduos para trabalhar na indústria e para lecionar.
 - d. outra resposta: _____
5. Você acredita que existam relações de poder na constituição do currículo do curso (seleção do que deve ser lecionado ou rivalidade quando da escolha dos saberes)? (assinale apenas uma opção)
 - a. sim
 - b. não
 Se sua resposta for sim, como você percebe essa ocorrência?

6. Relacione pelo menos 2 pontos positivos e 2 negativos do currículo do CLEM :

a. Positivos:

b. Negativos:

- _____

7. Você se implica (envolve, relaciona) na construção do currículo do CLEM? (assinale apenas uma opção)

a. () sim b. () não

Em caso positivo, como você se implica?

Agradecemos sua colaboração!

APÊNDICE D - Questionário para os alunos do CLEM

OBJETIVO ESPECÍFICO 3: Compreender as perspectivas dos discentes sobre o CLEM e suas identidades profissionais.

DADOS PESSOAIS

DATA: _ / _ / _

1. IDADE: _____ 2. ATUA COMO DOCENTE? a. () sim b. () não
3. ANO DE INGRESSO NO CURSO: _ 4. SEMESTRE ATUAL: _____
5. TEMPO TOTAL NO CURSO ATÉ O MOMENTO: _____

QUESTIONÁRIO

1. Por que você escolheu o Curso de Licenciatura em Eletromecânica (CLEM)? (você pode assinalar mais de uma opção)

- a. () para ser professor de eletromecânica.
- b. () para ingressar na carreira docente.
- c. () já ensinava nesta área, mas não tinha curso de licenciatura.
- d. () já ensinava em outra área, mas não tinha curso de licenciatura.
- e. () gosto da área técnica de eletromecânica.
- f. () para ter um nível superior.
- g. () outra resposta:

2. Em relação ao projeto de curso do CLEM você percebe que: (você pode assinalar mais de uma opção)

- a. () o currículo atende melhor aos objetivos técnicos que aos objetivos de uma licenciatura.
- b. () o currículo atende melhor aos objetivos de uma licenciatura que aos objetivos técnicos.
- c. () o currículo está voltado muito mais para a área de elétrica.
- d. () o currículo está voltado muito mais para a área de mecânica.
- e. () há equilíbrio entre as três formações: pedagogia, elétrica e mecânica.
- f. () outra resposta:

3. Em relação à identidade profissional formada pelo CLEM, você acredita que: (assinale apenas uma opção)

- a. () o currículo forma um indivíduo para lecionar disciplinas de eletromecânica.
- b. () o currículo forma um indivíduo para atuar na indústria.
- c. () o currículo é capaz de formar indivíduos para trabalhar na indústria e para lecionar.
- d. () outra resposta:

4. Cite pelo menos 2 pontos positivos e 2 negativos do currículo do CLEM:

- a. Positivos:

b.Negativos:

5. Qual a carreira que pretende seguir após o CLEM? (você pode assinalar mais de uma opção)

a. docente na área de eletromecânica

b. docente em qualquer área

c. trabalhar na indústria

d. outro

6. O currículo do CLEM possibilita a construção da identidade docente? (assinale apenas uma opção)

a. sim b. Não

7. Você se identifica com o curso? (assinale apenas uma opção)

b. sim b. Não

Agradecemos sua colaboração!