

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

**PESQUISANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO
DE CASO SOBRE OS CURSOS DE LICENCIATURA
DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ - CAMPUS
MACAPÁ.**

ADRIANA VALÉRIA BARRETO DE ARAÚJO

2016



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**PESQUISANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO DE CASO SOBRE OS
CURSOS DE LICENCIATURA DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ-
CAMPUS MACAPÁ.**

ADRIANA VALÉRIA BARRETO DE ARAÚJO

Sob a Orientação da Professora

Dra. Liliane Barreira Sanchez

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica - RJ
Outubro de 2016**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

V658p

VALÉRIA BARRETO DE ARAÚJO, ADRIANA, 1979-
PESQUISANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO DE CASO SOBRE OS
CURSOS DE LICENCIATURA DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ
CAMPUS MACAPÁ. / ADRIANA VALÉRIA BARRETO DE ARAÚJO. -
2016.
107 f.

Orientadora: Liliane Barraira Sanchez.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2016.

1. Formação de professores. 2. Educação Profissiona.
3. IFAP/campus Macapá. I. Barraira Sanchez, Liliane,
1969-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

ADRIANA VALÉRIA BARRETO DE ARAÚJO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação Agrícola**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 05/10/2016.

Liliane Barreira Sanchez Profa.Dra. UFRRJ
(Orientadora)

Maria Angélica da Gama Cabral Coutinho Profa. Dra. UFRRJ

Aristeo Leite Filho Prof.Dr. UERJ

A Deus! Força maior que me move e que me
guia nessa trajetória terrena. Eu sei que tu me
sondas, Senhor!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela infinita proteção em todos os momentos, sempre orientando e iluminando minhas decisões e guiando meus passos nessa vida;

A minha vó Geralda Guilherme de Moraes (*in memoriam*), pela imensa contribuição em minha formação humana, transmitindo valores e princípios, os quais carrego em minha personalidade, e busco valorizá-los;

A minha Mãe, Graça Maria Barreto, pelo duro ofício de ser mãe de oitos filhos, pela sabedoria em lidar com cada um deles e pela insistência em não desistir de nenhum. Obrigada por acreditar em cada um dos seus filhos!

Às irmãs (Andreia, Alauana, Alessandra e Alana) e irmãos (Adriano, Ricardo e Albdy), pessoas especiais que Deus me concedeu a honra de tê-los como irmãos de sangue e com os quais compartilhei momentos de dificuldade e de angústias na infância, mas também que juntos dividimos alegrias; sem dúvida, os levo em meu coração;

Às sobrinhas (Maria Vitoria, Ani, Nicole) e sobrinhos (Mateus, Antônio Jorge, Francisco), crianças da nossa família que alegram nossas reuniões familiares e que neles vemos nossa continuidade;

Ao meu esposo, Ronildo Souza, pela amizade honesta, pelo apoio e pelas conversas de conforto, sempre que necessário. És, sem sombra de dúvida, um ser especial em minha vida;

Ao meu doce companheiro e amado filho, João Filipe, um presente que Deus me concedeu nessa vida. Agradeço-te pela paz e pela alegria que me transmites em todos os momentos, principalmente, nos que mais preciso;

A minha orientadora, Professora Dr^a Liliane Sanchez, pelas orientações no desenvolvimento deste estudo;

Às Professoras que compuseram a banca do exame de qualificação, que deram contribuições significativas para a continuidade deste trabalho;

Aos Professores, estudantes e gestores do Instituto Federal do Amapá-IFAP que se dispuseram a responder os instrumentos de investigação do presente estudo;

A todos que contribuíram direta ou indiretamente com a realização deste trabalho. Meu muito obrigada!

RESUMO

ARAÚJO, A.V.B. **Pesquisando a formação de professores para a Educação Profissional: Um estudo de caso sobre os Cursos de Licenciatura do Instituto Federal do Amapá - Campus Macapá.** 2016. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2016.

O objetivo deste estudo foi analisar de forma crítica e reflexiva o processo de formação dos estudantes dos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal do Amapá - *Campus* Macapá (IFAP), buscando verificar se o mesmo contribui para o exercício do magistério na Educação Profissional (EP). A investigação toma como referência os cursos de Licenciatura em Informática e em Química ofertados pela Instituição, bem como os documentos norteadores oficiais dos mesmos. Desde o ano de 2008, com a criação dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia e a consequente ampliação da Rede Federal de Educação Tecnológica, a oferta desses cursos integra o projeto de expansão da política governamental para formação de professores que visa à superação do déficit de docentes, sobretudo nas áreas das ciências da natureza e matemática, e no campo da Educação Profissional. Na abordagem metodológica utilizou-se a perspectiva do estudo de caso a partir de uma abordagem qualitativa, no qual se investigou alunos, professores e gestores pedagógicos atuantes nos cursos. Com a finalidade de revelar o objeto, optou-se pela utilização das seguintes estratégias metodológicas: aplicação de questionários, realização de entrevistas semiestruturadas e análise de documentos, como: matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, Projetos Pedagógicos dos Cursos, documentos oficiais do Instituto Federal do Amapá e Conselho Nacional de Educação, bem como dos documentos e das orientações da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC). Os resultados demonstraram que os citados cursos foram concebidos de acordo com a legislação que dispõe sobre os Cursos de formação de professores para Educação Básica, respeitando a carga horária mínima estabelecida para tal, distribuída em três núcleos formativos e contemplando conhecimentos teóricos e práticos, destacando-se tanto os conhecimentos específicos quanto os didáticos – pedagógicos. Ressalte-se que essa distribuição de carga horária mostrou-se desigual, predominando maior carga horária para o núcleo de conhecimentos específicos em comparação com o núcleo de conhecimentos didáticos – pedagógicos, situação que remete ao caráter técnico instrumental e bacharelesco ainda muito presente na estruturação de cursos de licenciatura no Brasil. Quanto ao objetivo maior desse estudo, o de verificar se ao longo do processo de formação esses cursos apresentam contribuições para uma possível atuação docente na Educação Profissional, a pesquisa revelou que, embora este não seja o principal foco de atuação dos egressos, e para tanto não foi localizada expressamente nenhuma disciplina nas matrizes curriculares que aborde as discussões sobre a Educação Profissional como modalidade de ensino, durante a trajetória formativa nos cursos, os estudantes têm contato com os debates que tratam das especificidades da EP, por meio de discussões eventuais em diferentes momentos da formação, tanto em conteúdos vistos em sala de aula quanto na etapa de estágio supervisionado, em projetos e eventos promovidos pela Instituição. Nas considerações finais, apresentam-se propostas que viabilizam melhorias na formação docente ofertada nos cursos de licenciatura do IFAP, tendo como referência o *locus* onde a mesma se dá e a preparação para atuação na Educação Profissional.

Palavras-chaves: Formação de professores, Educação Profissional, IFAP/campus Macapá.

ABSTRACT

ARAÚJO, A.V.B. **Searching for teacher training for vocational education: A case study on the Undergraduate Courses of the Federal Institute of Amapá-Macapá Campus** . 2016.107p. Dissertation (master's degree in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2016.

The aim of this study was to analyze critically and reflectively the process of training of students of the Federal Institute of Amapá Degree Courses - Campus Macapá (IFAP), seeking to verify whether it contributes to the practice of teaching in vocational education. The research takes as reference the Degree courses in Computer Science and Chemistry offered by the institution, as well as official documents guiding them. Since 2008, with the creation of the Federal Institutes of Technology and the consequent expansion of the Federal Technological Education Network, offering these courses is part of the government policy expansion project for teacher training aimed at overcoming the deficit teachers, especially in the areas of natural sciences and mathematics, and in the field of Vocational Education. The methodological approach used the perspective of case study from a qualitative approach, which investigated students, teachers and educational managers operating in these courses. In order to reveal the object, it was decided to use the following methodological strategies: questionnaires application, carrying out semi-structured interviews and analysis of documents, such as: curriculum matrices of degree courses, pedagogical projects of the courses, official documents of the Federal Institute Amapa and the National Council of Education, as well as the documents and guidelines of the Department of Professional and Technological Education (SETEC / MEC). The results showed that the above courses have been designed in accordance with the legislation which provides for teacher training courses for Basic Education, respecting the minimum hours established for this purpose, distributed in three training centers covering theoretical and practical knowledge, highlighting both specific knowledge about the teaching - teaching. It should be noted that this workload distribution proved uneven, predominating more hours to the core of expertise in comparison to the core teaching knowledge - teaching, a situation which leads to instrumental and bacharelesco technical nature still very present in structuring degree courses in Brazil. As the main objective of this study, to verify that throughout the training process these courses present suggestions for possible teaching practice in vocational education, the survey revealed that, although there is expressly no discipline in the curriculum matrices that addresses the discussions on the Professional education as a teaching mode during the training course in the courses students have contact with the debates that address the specifics of the EP through any discussions at different times of training, both seen content in the classroom in the classroom and in stage stage supervised and projects and events organized by the institution. In the final considerations were presented proposals that enable improvements in teacher training offered in IFAP's degree courses, with reference to the locus where it takes place and preparing to operate in Professional Education.

Keywords: Teacher training, Professional Education, IFAP/campus Macapá.

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
MEC	1953- 1984 - Ministério da Educação e Cultura 1984-1992- Ministério da Educação 1992-1995- Ministério da Educação e do Desporto 1995- - Ministério da Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEFAMs	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CENAFOR	Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IFAP	Instituto Federal do Amapá
IF	Instituto Federal
IFs	Institutos Federais
IFETs	Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia
ISE	Instituto Superior de Educação
ISEs	Institutos Superiores de Educação
RFEPT	Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
SETEC	Secretaria de Educação Tecnológica
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
SISU/MEC	Sistema de Seleção Unificada do Ministério da Educação
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da Divisão Territorial do estado do Amapá	7
--	---

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Divisão dos Núcleos formativos na matriz curricular.....	39
Quadro 2 – Divisão dos Núcleos formativos na matriz curricular.....	39
Quadro 3 - Componentes que constituem o Núcleo Pedagógico do Curso de Licenciatura em Informática.....	43
Quadro 4 - Dados de identificação dos sujeitos investigados	51
Quadro 5 - Titulação dos participantes docentes.....	53
Quadro 6 - Titulação, tempo de atuação na gestão e formação pedagógica.....	54

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tempo de serviço no magistério.....	53
Gráfico 2 - Tempo de exercício como professor (a) no IFAP.....	54
Gráfico 3 - Participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico do Curso.....	66
Gráfico 4 – Trabalho interdisciplinar envolvendo as disciplinas pedagógicas com as demais disciplinas.....	67
Gráfico 5 - Saberes necessários à prática docente na Educação Profissional.....	71
Gráfico 6 – Momentos de discussão sobre as abordagens relativas à Educação Profissional na disciplina lecionada.....	72
Gráfico 7 – Momentos de discussão sobre as abordagens relativas à Educação Profissional nas disciplinas lecionadas.....	72
Gráfico 8 – Aspectos diferenciais na formação proporcionada pelo IFAP na opinião dos alunos.....	77
Gráfico 9 – Aspectos diferenciais na formação proporcionada pelo IFAP na opinião dos professores.....	77
Gráfico 10 – Aspectos diferenciais na formação proporcionada pelo IFAP na opinião dos gestores pedagógicos.....	78

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
1.1	Objetivo Geral:	4
1.2	Objetivos Específicos:	4
1.3	Justificativa.....	4
1.4	Referencial Teórico.....	5
1.5	Metodologia da Pesquisa	5
1.6	Conhecendo o <i>Lócus</i> da investigação da pesquisa: O IFAP <i>campus</i> Macapá	6
2	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: Um Pouco de Sua História.....	9
2.1	A Relação Trabalho e Educação	9
2.2	Escolas Profissionais no Brasil: Uma trajetória marcada pelo assistencialismo, dualidade e avanço tecnológico.....	11
3	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: Primeiras Iniciativas de Formação Docente, as Escolas Normais e a Criação dos Cursos de Licenciatura.	20
3.1	A Formação de professores para Educação Profissional.....	27
3.2	Formação de Professores na Rede Federal de Educação Profissional.....	33
4	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ/ CAMPUS MACAPÁ: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	38
4.1	A Educação Profissional nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) e nas matrizes Curriculares dos Cursos de Licenciatura do IFAP- <i>campus</i> Macapá.	38
4.2	Caracterização da Pesquisa e seus Sujeitos	50
4.3	Operacionalização dos dados coletados nas entrevistas.....	51
4.4	O processo de formação dos estudantes nos cursos de licenciatura do IFAP/ <i>campus</i> Macapá e sua relação com a educação profissional: As vozes dos sujeitos	52
4.4.1	Titulação e Tempo de Exercício na Docência.....	53
4.4.2	Importância da oferta dos Cursos de Licenciatura nos Institutos Federais	56
4.4.3	Documentos norteados para a criação dos Cursos.....	60
4.4.4	Concepção de Educação Profissional e as especificidades dos saberes da docência na Educação Profissional.....	62
4.4.5	Organização Curricular dos Cursos	65

4.4.6	Diálogo entre as disciplinas do Núcleo Específico e do Núcleo complementar com as do Núcleo Pedagógico.	66
4.4.7	Especificidades dos saberes da docência na Educação Profissional discutidos ao longo do processo de formação nos Cursos de licenciatura do IFAP/ <i>campus</i> Macapá.....	69
4.4.8	A docência para Educação Profissional como possível campo de atuação dos acadêmicos dos Cursos de licenciatura do <i>campus</i> Macapá do IFAP.....	73
4.4.9	Relação teoria e prática no decorrer do processo de formação nos Cursos de Licenciatura do <i>Campus</i> Macapá do IFAP.	75
4.4.10	Aspectos diferenciais dos Cursos de formação de professores no IFAP/ <i>campus</i> Macapá.....	76
4.4.11	Desafios da formação de professores no IFAP/ <i>campus</i> Macapá.	80
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	88
7	APENDICE	94
	Apêndice A - Questionário de pesquisa - (Docentes)	95
	Apêndice B - Roteiro da entrevista - (Alunos).....	99
	Apêndice C - Roteiro da entrevista - (Professores)	100
	Apêndice D - Roteiro da entrevista - (GESTORES)	101
	Apêndice E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	102
8	ANEXO.....	103
	Anexo I - Matriz Curricular Condensada – Licenciatura Em Informática.....	104
	Anexo II - Matriz Curricular Condensada – Licenciatura em Química.....	106

1 INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado trata-se de um estudo realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá-*campus* Macapá, tendo como referência os Cursos de Licenciatura em Química e em Informática da Instituição. O mesmo é fruto das inquietações que me movem como pedagoga, desde minha admissão no quadro de servidores do instituto, onde fui encaminhada para atuar junto à Coordenação de Cursos Superiores do *campus* Macapá.

O *campus* Macapá iniciou seu funcionamento no ano 2010, ofertando a princípio cursos técnicos na forma subsequente, e no segundo semestre do ano de 2011, a instituição passou a trabalhar com a educação superior, que atualmente oferta cursos de Licenciatura e de Tecnologia. Meu interesse se manifestou especialmente pelas licenciaturas por se tratarem de cursos na área da formação de professores cuja experiência é relativamente recente no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e também pelo fato de que naquela ocasião, foi novidade para mim a oferta de tais cursos pelo IFAP.

Diante desse cenário profissional, fui movida pela necessidade de conhecer em que perspectiva esses cursos estavam sendo conduzidos dentro de uma instituição que tem - como uma de suas finalidades principais - o desenvolvimento das políticas públicas para Educação Profissional (EP) no país. Desta forma, fui convencida de que havia necessidade de investigar o processo de formação nesses cursos, a fim de compreender e identificar as necessidades existentes nos mesmos, visto que a possibilidade de contribuir com esses cursos é o fator que me impulsiona dia após dia na atuação pedagógica desenvolvida dentro de um Instituto Federal.

Criados em 2008, através da Lei nº 11.892, sancionada pelo então Presidente da República Luiz Inácio da Silva, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, conhecidos como (IFs), fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT) e compreendem a uma das estratégias políticas de desenvolvimento da educação profissionalizante adotadas pelo então governo.

Os mesmos são estabelecimentos especializados na oferta de ensino profissionalizante e tecnológico nas diferentes modalidades e níveis de ensino, médio, superior, pós-graduação *lato* e *stricto sensu* e de acordo com a lei¹ que os instituiu, essas instituições devem destinar um quantitativo de no mínimo 20% de suas vagas para a oferta de cursos de licenciatura.

Como forma de assegurar essa premissa, o art.7º da referida lei, determina que os Institutos Federais devam ofertar: “[...] cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, visando à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional²” (BRASIL, 2008). Como se observa, a lei em questão delimita não apenas o percentual mínimo de matrículas para os cursos de formação de professores no IFs, como também estabelece determinadas áreas de atuação para a oferta desses cursos nessas instituições.

Segundo Pacheco (2011), a oferta de cursos de licenciatura pelos IFs amplia o compromisso da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica com a formação de

¹ 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.

² Modalidade de Ensino contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Capítulo III, que trata da Educação Profissional. Art. 39º. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

professores, no sentido de somar esforços ao lado de outras instituições que historicamente já trabalham no enfrentamento da redução do déficit significativo que existe entre a demanda e a oferta de cursos de licenciatura em nosso país, como afirma o autor:

[...] a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica se coloca ao lado de outras instituições que historicamente vêm trabalhando nesse campo, como é o caso das universidades e faculdades isoladas; e embora o faça sem deixar de lado outras atribuições, peculiaridades e potencialidades próprias das Instituições de Educação Profissional e Tecnológica, compreende que pode tornar mais substantiva a sua contribuição para superar as dificuldades hoje colocadas em relação à oferta de cursos de licenciatura no Brasil. (PACHECO, 2011, p. 39).

De acordo com o relatório do Conselho Nacional de Educação - CNE (2007), a carência de professores é uma problemática que afeta todas as regiões do país e se apresenta com maior evidência nas áreas das ciências da natureza e matemática. Destaca-se ainda que com a expansão da Educação Profissional e Tecnológica no país, essa demanda passou por um vasto crescimento, aumentando ainda mais esses índices, corroborando a afirmativa de que a “[...] iniciativa para criação de cursos de Licenciaturas nos IFs, decorre da preocupação em suprir uma escassez de professores, tanto para a Educação Profissional quanto para a Educação Básica”. (LIMA e SILVA 2011, p. 12).

Contudo, quando se discute sobre a formação docente e os cursos de formação inicial de professores no Brasil, nota-se uma trajetória marcada por períodos de avanços, estagnações e retrocessos especialmente no que se refere às legislações educacionais e as políticas públicas governamentais voltadas para Educação, refletindo diretamente na qualidade da formação proporcionada nos cursos de formação de professores.

Ao se tratar particularmente da oferta da formação dos cursos de licenciatura nos Institutos Federais, intensificam-se os debates em torno de que formação está sendo possível nessas instituições, que pelo seu percurso histórico, possuem uma relação indissociável com o ensino profissionalizante. Tais inquietações emergem no sentido de conhecer os diversos aspectos que permeiam a implantação desses cursos, dentre eles, a própria concepção político-pedagógica, organização curricular e as condições da oferta e permanência nos mesmos.

Para elaboração desse estudo, é importante considerar que os Institutos Federais são instituições vinculadas à Secretaria de Educação Tecnológica – (SETEC), ligada ao Ministério de Educação – (MEC), a qual é responsável pelo processo de implantação de todos os cursos oferecidos nesses estabelecimentos, inclusive, pelas licenciaturas. Deste modo, entende-se que as licenciaturas dos IFs devem se estruturar em consonância com as orientações dessa Secretaria.

Para Lima e Silva (2014), a vinculação com a SETEC/MEC traz para os IFs uma missão relacionada à profissionalização do país em seu aspecto técnico e tecnológico. Portanto, segundo as autoras, as licenciaturas oferecidas pelos Institutos Federais revelam um *locus* diferente daquelas oferecidas por outras instituições de educação superior.

A partir dos argumentos apresentados acima, e considerando o vínculo destas instituições com a Secretaria responsável pela condução e desenvolvimento de políticas públicas para Educação Profissional no país, entende-se que as especificidades da Educação Profissional (EP) devem ser contempladas e discutidas ao longo do processo de formação nos cursos de licenciatura dos IFs, com a justificativa de serem cursos ofertados em instituições que tradicionalmente são responsáveis por difundirem a Educação Profissional (EP). Pois acredita-se que seria uma incoerência com a própria instituição, os alunos das licenciaturas dos IFs não tiverem contemplado em seu currículo de formação, conhecimentos referentes à

modalidade de ensino que é o principal foco de atuação da Instituição formadora.

Não obstante a essa questão, percebe-se que existe uma preocupação do próprio MEC com o processo de formação nos cursos de licenciatura ofertados por essas instituições. Tal preocupação pode ser confirmada no documento publicado no portal do MEC intitulado “CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA”, o qual sinaliza que:

[...] o processo de formação do professor no decorrer dos cursos de licenciatura dos IF's, em seus diferentes momentos, deve propiciar aos alunos oportunidades de vivenciarem situações de aprendizagem de maneira a construir um perfil profissional adequado à formação de professores para a educação básica, e também compatível com a possibilidade de atuação na educação profissional [...] (p.8).

Em outras palavras, o documento expõe que a concepção pedagógica e a disposição curricular propostas para esses cursos devem contemplar bases científicas, humanísticas e tecnológicas, que visem à aquisição de competências que se traduzam em uma ampla e sólida formação voltada para atuação docente na educação básica e também para uma possível atuação docente em instituições que trabalham com o ensino profissionalizante.

Com base no contexto abordado, algumas interrogações insurgem ao tratarmos especificamente dos cursos de licenciatura ofertados pelo IFAP, principalmente ao considerarmos o *locus* onde os mesmos são oferecidos e a relação deste com a Educação Profissional e Tecnológica. Os questionamentos aparecem com o intuito de conhecer em que medida a formação de professores para educação profissional é privilegiada nos cursos de licenciatura do IFAP, se esses cursos apresentam alguma contribuição para suprir a escassez de professores para esta modalidade de ensino, indagando também se as especificidades da Educação Profissional e Tecnológica são discutidas e trabalhadas durante o processo de formação dos estudantes.

Diante dessas questões e baseando-se na análise da organização curricular e da concepção pedagógica proposta nesses cursos, levantou-se o seguinte questionamento: Os cursos de Licenciatura ofertados no IFAP/ *campus* Macapá contribuem para atuação docente na Educação Profissional? Em caso afirmativo, de que forma contribuem?

Diante do exposto, convém destacar que a problemática acima apresentada necessita ser discutida de forma aprofundada, pois decorre de um assunto de relevância educacional, sobretudo no panorama atual, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que têm como uma de suas responsabilidades, a oferta de cursos de formação de professores (licenciaturas). Essa responsabilidade revela-se como um desafio para essas instituições, que historicamente não tem a Educação Superior como foco de atuação principal. Assim, a necessidade em analisar e refletir sobre o processo de formação dos estudantes nos Cursos de Licenciatura do IFAP/ *Campus* Macapá e a contribuição deste para o exercício do magistério na educação profissional foi o que determinou desenvolvimento deste estudo.

Espera-se, portanto, que essa pesquisa possa ampliar as discussões sobre os Cursos de Formação de Professores ofertados no âmbito do IFAP, principalmente no que concerne à educação profissional, que precisa ser abordada e discutida ao longo do curso - bem como ser garantida de forma legítima no currículo dos cursos de licenciaturas - articulando os saberes necessários para a atuação do futuro docente na área da Educação Profissional.

A pesquisa trará subsídios para debates e reflexões acerca do currículo proposto para os cursos de formação de professores do IFAP, bem como poderá propor alternativas pedagógicas e curriculares que garantam uma formação docente que busque assegurar os objetivos educacionais propostos pela Instituição embasada na legislação vigente e que,

consequentemente, contribuirá para o fortalecimento das práticas pedagógicas do futuro docente formado pelo IFAP e, possivelmente, também por outros Institutos.

1.1 Objetivo Geral:

Analisar de forma crítica e reflexiva o processo de formação dos estudantes dos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal do Amapá - *Campus* Macapá, buscando verificar se o mesmo contribui para o exercício do magistério na educação profissional.

1.2 Objetivos Específicos:

- Identificar as Diretrizes Curriculares e Orientações Específicas para os Cursos de Formação de Professores (Licenciaturas) ofertadas nos Institutos Federais, com base na legislação vigente;
- Verificar como as especificidades referentes à educação profissional (relação homem x mundo do trabalho, realidade social e contexto produtivo) são abordadas e desenvolvidas durante o processo de formação dos estudantes nos cursos de licenciatura em Informática e em Química do *campus* Macapá do IFAP;
- Propor alternativas curriculares que proporcionem melhorias para os Cursos de licenciatura do *campus* Macapá do IFAP, no sentido de garantir a articulação entre a formação para a educação básica e para a educação profissional.

1.3 Justificativa

Conforme mencionado na parte introdutória deste trabalho, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) são instituições de ensino que possuem um histórico relacionado ao ensino profissionalizante e a inclusão das licenciaturas nestas instituições confere aos Institutos Federais a responsabilidade com a formação de professores. Entretanto, essa incorporação das licenciaturas em um *locus* 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 também considere conhecimentos sobre a educação profissional, como modalidade formativa, sobretudo, porque, espera-se que o profissional formado nos Cursos de Licenciatura dos IFs seja um docente preparado para atuar também nesse campo de ensino.

Entendemos que ao desenvolvermos esta pesquisa, além de tratarmos de uma questão epistemológica importante no tocante à temática da formação docente, também abordamos uma questão de cunho político e econômico, que vem ao encontro dos interesses profissionais da categoria docente, pois os egressos dos Institutos Federais também aumentarão suas possibilidades de inserção no crescente mercado de trabalho da Educação Profissional e Tecnológica, em plena expansão no Brasil. Nesse sentido, torna-se necessário pensar e discutir a formação que está sendo proporcionada aos estudantes dos Cursos de Licenciaturas dos IFs, através desse estudo de caso concernente ao IFAP, uma vez que esses profissionais poderão atuar na educação básica e em suas diferentes modalidades de ensino, bem como também em Instituições de Educação Profissional, sejam públicas ou privadas.

1.4 Referencial Teórico

Para elaboração deste estudo, analisaram-se documentos que tratam das legislações que amparam o processo de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, bem como autores que abordam a temática, tais como Pacheco (2009), Pereira (2003), Otranto (2012) e autores que discutem sobre as particularidades inerentes à oferta dos Cursos de Licenciatura no âmbito dos IFs, como Lima e Silva (2014), Alves (2009) e Machado (2008). Com o propósito de resgatar o debate histórico sobre a formação de professores no cenário nacional, utilizou-se as abordagens de Saviani (2005,2009), Frigotto (1999), Gatti e Barreto (2009), Tanuri (2000), Scheibe (2008). Partindo desses autores, pretendeu-se discutir em especial, a formação de docentes para educação profissional, em que se trabalhou com: Machado (2008, 2009), Peterossi (1994), Moura (2012), Oliveira (2000), Garcia (2001), tratando especificamente da formação de professores obtidas em Cursos de licenciaturas ofertados no âmbito dos Institutos Federais.

Vale ressaltar que a abordagem de todo o referencial teórico se inspira na concepção de Ernest Nagel (1978), para quem "[...] o objetivo das teorias é compreender e explicar os fenômenos de uma forma mais ampla por meio da reconstrução conceitual das estruturas objetivas dos mesmos" (p. 84).

1.5 Metodologia da Pesquisa

A necessidade de investigar como vem sendo conduzido o processo de formação dos estudantes dos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal do Amapá - *Campus Macapá* e a contribuição desta formação para atuação docente na Educação Profissional orientaram esta pesquisa para uma abordagem qualitativa, uma vez que essa abordagem possibilita uma ampla visão do fenômeno pesquisado a partir análise baseada nos casos concretos e em suas particularidades, sendo assim esse tipo de abordagem investigativa foi o caminho mais indicado a se trilhar. Segundo Marconi e Lakatos (2004, p. 269), a metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. “Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, etc.”.

Tal metodologia contempla também uma abordagem exploratória. O caráter exploratório da pesquisa visa a proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses. Envolve levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão. Para tanto, pretendeu-se a partir deste estudo, avaliar no currículo dos cursos e especificamente na matriz curricular, a proporcionalidade dos componentes que trabalham a formação do aluno para atuação na educação profissional, além de conhecer como vem sendo trabalhado ao longo do processo de formação nesses cursos as especificidades da educação profissional, como modalidade de ensino.

Deste modo, foram investigados os documentos institucionais que orientaram a implantação dos cursos, como também os sujeitos envolvidos no processo de formação (professores e alunos) e gestores pedagógicos. O campo de investigação da pesquisa foi o próprio local onde funcionam os referidos cursos, ou seja, o *Campus Macapá* do IFAP. Como estratégias de investigação, foram utilizados: levantamento de material bibliográfico, consulta e análise documental, aplicação de questionários mistos e entrevistas semi-estruturadas. Essas técnicas foram aplicadas por entendermos que as mesmas proporcionaram uma melhor compreensão e análise do fenômeno pesquisado.

Assim sendo, o estudo ocorreu obedecendo as seguintes etapas: inicialmente

realizou-se a análise documental, a qual teve como propósito verificar como as especificidades da Educação Profissional são contempladas no currículo dos cursos de formação de professores do IFAP. Para obter essas informações foi necessário realizar uma análise dos Projetos Pedagógicos de Cursos – PPCs - do Instituto e outros documentos (leis, pareceres, diretrizes, portarias e orientações), que norteiam a concepção desses cursos.

Em seguida, realizou-se a aplicação dos instrumentos de coleta de dados como questionários e entrevistas. Quanto aos questionários, os mesmos foram aplicados aos professores dos cursos de licenciatura (Química e Informática) do *campus* Macapá, que possuem formação de licenciados e que atuam há mais tempo em cursos de licenciatura. Já as entrevistas, foram realizadas com dois professores de cada curso que se submeteram à aplicação do questionário, com alunos concluintes e egressos de ambos os cursos e com gestores pedagógicos ligados diretamente ao processo de formação nesses cursos.

Assim, foram selecionados junto ao colegiado dos cursos um total de seis docentes, sendo três professores de cada um dos colegiados, os quais foram consultados a respeito da pesquisa. Esse procedimento ocorreu com o propósito de identificar as práticas docentes nos cursos de licenciatura que lecionam, pontuando se as mesmas são conduzidas na perspectiva da formação para a atuação na Educação Profissional. No que diz respeito à investigação envolvendo os alunos, foram realizadas entrevistas com um total de 12 (doze) discentes dos dois cursos de licenciatura (Química e Informática), sendo seis alunos de cada um dos Cursos, escolhidos aleatoriamente, divididos em: três alunos concluintes e três alunos egressos.

Quanto às entrevistas com os gestores pedagógicos, a mesma se deu em função da necessidade de conhecer qual a visão dos mesmos sobre a inserção das licenciaturas no âmbito dos Institutos Federais e sobre o processo de formação nesses cursos.

Com os instrumentos de pesquisa aplicados, por fim, fez-se a interpretação dos dados coletados à luz do referencial teórico estudado para a apresentação dos resultados e conclusões da pesquisa. Depois de concluída esta etapa, houve a necessidade de retornar ao campo de pesquisa para novos registros ou complementação de informações. Esta etapa teve como finalidade buscar informações complementares à pesquisa.

1.6 Conhecendo o *Lócus* da investigação da pesquisa: O IFAP *campus* Macapá

Conforme mencionado na introdução deste estudo, a pesquisa foi realizada no *campus* Macapá do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, que se trata de uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta gratuita de educação profissional e tecnológica nas diferentes níveis e modalidades de ensino.

A história do Instituto Federal do Amapá teve seu início a partir do surgimento da Escola Técnica Federal do Amapá - ETFAP, criada através da Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007, surgindo como entidade de natureza autárquica, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura – MEC, nos termos da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959.

Como ainda não existia sede própria instalada no estado do Amapá, foi designado ao Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará – Cefet-PA a responsabilidade de implantar a Escola Técnica Federal do Amapá – ETFAP, ato firmado por meio da Portaria MEC nº 1.067, de 13 de novembro de 2007, e com a promulgação da Lei nº 11.892, em 29 de dezembro de 2008, que implantou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, transformou a ETFAP em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, com natureza jurídica de autarquia, sendo detentor de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Essa autonomia é refletida explicitamente na sua prerrogativa de criação e extinção de cursos e a emissão de diplomas

nos limites de sua área de atuação territorial.

O estado do Amapá fica localizado na região norte do país, possui uma superfície territorial de 142.814.585 km², ocupados por 626.609 habitantes, distribuídos em 16 municípios com a densidade demográfica de 4,096 hab./km², a superfície territorial do estado do Amapá corresponde a 1,6% do Brasil e a 3,6% da Região.

Conforme mostra a figura 1, o estado faz fronteira com o Pará, o Suriname e a Guiana Francesa e com a inauguração da ponte binacional no Oiapoque acredita-se em um estreitamento comercial que vá promover desenvolvimento para a região. Apesar de ser considerado relativamente pequeno, se comparado com outros estados da Amazônia, o Amapá concentra uma das maiores diversidades em ambientes naturais, e destaca-se pelo percentual de áreas legalmente protegidas: 10 milhões de hectares, e pertence a dois grandes domínios geográficos: o amazônico e o oceânico, o que lhe atribui características muito particulares quanto à formação e à estruturação de seus ambientes naturais.

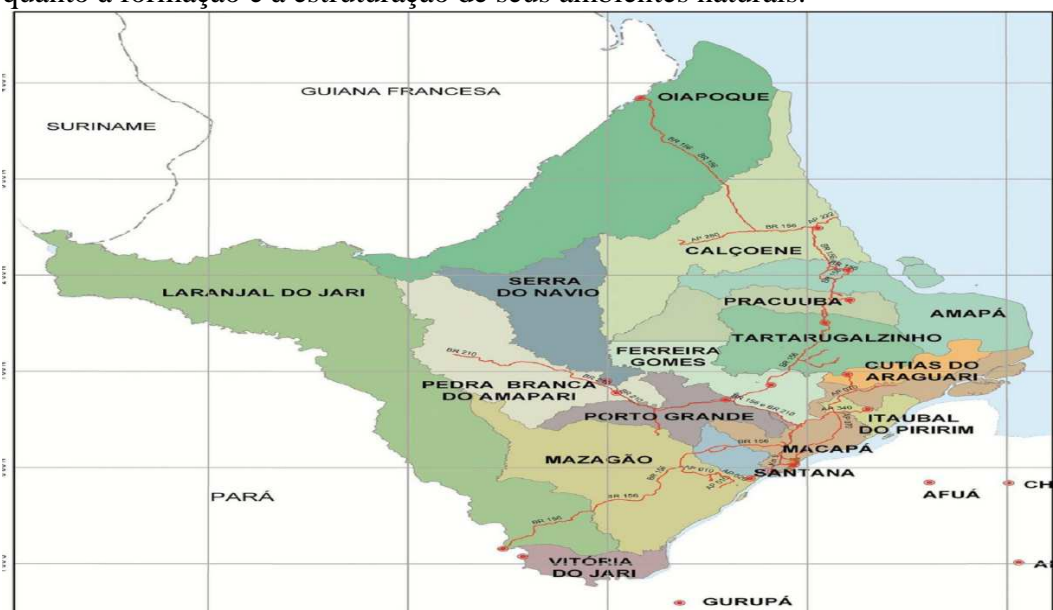


Figura 1 - Mapa da Divisão Territorial do estado do Amapá
Fonte: Atlas das UC's no Amapá - SEMA/IBAMA 2008.

Por sua condição fronteiriça, pode-se afirmar que o estado do Amapá, possui uma localização privilegiada e estratégica, pois o mesmo situa-se na interconexão dos mercados locais e internacionais. Daí ser de suma importância no plano de expansão da Rede Federal de Educação incluir o estado do Amapá, que iniciou seu processo de expansão com dois municípios que se destacam no contexto do desenvolvimento da região: Macapá - por ser a capital e possuir a maior concentração demográfica do estado, 75%, cerca de 366.484 habitantes, dispõe de toda infraestrutura necessária à implantação do Instituto - e o município de Laranjal do Jari - o terceiro em concentração populacional, com 40.357 habitantes, integra a região do Vale do Jari, formada com o município de Vitória do Jari (11.519 habitantes). Por outro lado, a sede do município de Laranjal do Jari faz fronteira com o município de Almerim-PA (31.192 habitantes), tendo como divisa o rio Jari, qualificando-a como cidade gêmea com Monte Dourado.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2014-2018 do IFAP, no ano de 2013, como parte do plano de expansão III da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, foram iniciadas as obras de construção de mais dois *Campi* do IFAP: *Campus Santana* e *Campus Porto Grande*. No mesmo ano, também começam as etapas de implantação do *Campus* avançado no município de Oiapoque. O processo de

implantação do IFAP na fase II foi completado em 2014 e a fase III ocorrerá em 2018 e visando a atender o seu plano de metas, previsto no PDI, o IFAP no ano de 2015 passou a atuar em mais dois campi, Campus Santana e Campus Porto Grande.

Considerando os prazos de construção dos prédios onde funcionarão os *Campi* Santana, Porto Grande e o Campus Avançado de Oiapoque, o IFAP deverá atingir a sua capacidade plena da oferta de vagas por cursos por ano no final da vigência deste PDI em 2018, na seguinte proporção: Campus Macapá com 3.600 vagas e Laranjal do Jarí com 1.200 vagas, já implementados. Os novos *campi* em implantação deverão atender nesse mesmo período 1.200 alunos, o Campus Avançado de Oiapoque com 400 alunos. O Centro de Referência de Pedra Branca do Amapari deverá atender, na forma cumulativa de vagas ofertadas, 5.400 alunos do FIC-Pronatec e 180 alunos nos cursos técnicos, totalizando 5.580 alunos atendidos.

No seu primeiro ano de atuação, o qual ocorreu no segundo semestre de 2010, o IFAP iniciou suas atividades na área de Ensino Técnico de Nível Médio, no *Campus* Laranjal do Jari com os cursos na forma subsequente, com Técnico em Secretariado; Técnico em Informática e Técnico em Secretaria Escolar. No *Campus* Macapá, na mesma modalidade, foi oferecido os Cursos Técnicos em Informática e Edificações. Em 2011, obedecendo ao processo de instalação e implementação do IFAP, começaram a serem oferecidos os demais cursos nas modalidades: Integrada, PROEJA, Curso Superior de Tecnologia, Licenciaturas, Pós-Graduação *lato Sensu* e Formação Inicial e Continuada – (FIC).

O *Campus* Macapá em sua Educação Profissional Técnica atua em quatro eixos tecnológicos, tendo cada eixo um curso em diferentes níveis, formas e modalidades. São eles: Informação e Comunicação com o curso Redes de Computadores; Infraestrutura com o curso de Edificações; Produção Alimentícia com o curso de Alimentos e Recursos Naturais com o curso de Mineração. Todos os cursos oferecidos pelo IFAP foram construídos com base na demanda popular e direcionados na perspectiva dos Arranjos Sociais, Culturais e Produtivos Locais.

No segundo semestre de 2011, o campus Macapá implantou cursos de graduação, inicialmente foram implantados três cursos, duas licenciaturas e um curso de tecnologia. Atualmente, o *campus* Macapá possui cinco cursos em nível superior, sendo dois cursos de Licenciatura (Informática e em Química), ambos com habilitação para docência na educação básica e educação profissional, conforme Projeto Político Pedagógico dos Cursos e três cursos na área de tecnologia, tecnologia em Redes de computadores, Tecnologia em construção de Edifícios e Tecnologia de Alimentos.

Esses Cursos de nível superior são destinados àqueles estudantes que já concluíram o ensino médio e o ingresso nesses cursos é feito através do Sistema de Seleção Unificada do MEC – (Sisu/MEC). Nos cursos superiores relacionadas acima, o campus Macapá tem um total de 684 alunos matriculados. Caberia ressaltar que das quatro unidades do IFAP em funcionamento, somente o Campus Macapá e o Campus Laranjal do Jari, ofertam cursos de formação de professores.

O *campus* Macapá, atualmente, conta em seu quadro pessoal com aproximadamente 109 professores, 62 técnicos administrativos e um total de 1.473 alunos nos cursos regulares presenciais em nível médio: Alimentos, Edificações, Mineração, Redes de Computadores, nas formas integrada, subsequente e modalidade EJA; e nos cursos em nível superior: Tecnologia em Redes de Computadores, Tecnologia de Alimentos, Tecnologia em Construção de Edifícios, Licenciatura em Informática e Licenciatura em Química, com previsão de ofertar no segundo semestre de 2016 mais dois cursos de licenciatura: licenciatura em matemática e licenciatura em física.

2 2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: Um Pouco de Sua História

Antes de discorrermos sobre a história da educação profissional, faz-se necessária uma breve abordagem acerca da relação Trabalho e Educação e, para tanto, partiremos do entendimento de que existe um vínculo de identidade entre essas duas categorias, principalmente ao considerarmos seus aspectos ontológicos, os quais estão intrinsecamente relacionados às práticas especificamente humanas que se dão no convívio social. Desta forma, a compreensão dessas categorias (Trabalho e Educação) e da relação que as envolve, é fundamental para o desenvolvimento do estudo em questão.

2.1 A Relação Trabalho e Educação

Se partirmos do pressuposto de que Trabalho e Educação são atividades realizadas somente pelo ser humano, que são intrínsecas ao seu cotidiano, verificaremos que existe um vínculo de identidade entre elas, o qual é percebido no comportamento humano desde as práticas estabelecidas nas sociedades primitivas, quando os ensinamentos relativos às atividades cotidianas e ao trabalho eram transmitidos espontaneamente entre os sujeitos. Como nesse período ainda não existia processo educativo formal, a educação se dava de forma ‘natural’, baseada na vivência. Essas sociedades interagem com a natureza, buscando suprir suas necessidades. Assim, os indivíduos desenvolviam diversas atividades, visando à produção e a reprodução os artigos necessários para sua sobrevivência.

No entanto, se o que difere o ser humano dos outros animais é a sua capacidade de pensar e agir conforme seu estado de consciência, representado por sua racionalidade. O homem, segundo Saviani (2007), em determinado momento de seu surgimento se destaca da natureza, e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida e, diferentemente dos outros animais que se adaptam à natureza, o homem busca adaptar a natureza a ele, transformando-a no sentido de ajustá-la às suas necessidades.

Essa ação de adaptar o ambiente natural às necessidades humanas é entendida por Saviani (2007) pelo nome de trabalho (grifo nosso). Para o autor, trabalho é o ato de agir sobre a natureza, transformando-a, e é através do trabalho que o homem produz os bens necessários para sua sobrevivência. Nesse mesmo sentido, Marx (1968) afirma que o que distingue o homem dos outros animais é o trabalho, pois o ser humano, ao deixar a condição de caçador e coletor de animais e passar a condição de produtor de bens necessário para sua sobrevivência, realiza ações diretas na natureza por meio do trabalho.

Embora nas sociedades primitivas o homem utilizasse meios e instrumentos rudimentares de produção, seguia-se uma ideologia que não era a do individualismo ou da acumulação, mas de ensinamentos e experiências baseados na transmissão de saberes repassados através das gerações. E considerando a forma como se dava a transmissão de saberes nessas sociedades, é possível afirmar que os seres humanos educavam-se mutuamente através das relações estabelecidas com o outro e com o meio, e durante muito tempo, foram educados por meio do trabalho.

Desta forma, ao refletirmos acerca da concepção de Marx (1844) sobre o trabalho, vemos que o autor apresenta o (trabalho) como autogênese humana, mediante relação recíproca com a natureza, que faz do homem não apenas um ser natural, objetivo, mas um ser natural humano, um ser para si próprio, um ser universal, genérico. Tomando por base a concepção Marxista de trabalho, podemos inferir que a essência humana é produzida pelo trabalho. Mas, quando analisamos a transmissão do saber historicamente acumulado, percebemos que a mesma é feita pela educação, entendida nesse contexto, em seu sentido

amplo, ou seja, enquanto processo contínuo de desenvolvimento e formação humana.

O conceito de educação recebeu diversas interpretações ao longo da história, ganhando novos contornos em consequência das mudanças ocorridas no contexto social e, sobretudo com o desenvolvimento das forças produtivas³. Pois, o que antes era tido como algo natural, inerente ao processo de produção para todos os indivíduos, tornou-se algo separado de acordo com a divisão de classes sociais.

Frigotto (1999) diz que a modernidade alterou o vínculo entre trabalho e educação, principalmente, a partir da chegada do capitalismo, momento em que a produção se rende ao mercado, o qual assume para si a organização da produção e suas relações de capital e trabalho, visto que uma de características mais fortes desse processo é representada pela exploração da força de trabalho x capital.

Destarte, com o capitalismo, a relação trabalho - educação ganha um novo formato, pois deixa de ser natural e passa a ser regida por meio de um contrato de trabalho, tendo o trabalhador a liberdade para vender a sua força de trabalho para os possuidores dos meios de produção. Nesse contexto, a educação, e especificamente a escola, torna-se importante ao modelo capitalista, passando a ser vista como agente ligada ao progresso e transformação social. Por meio da qual se busca a obtenção de hábitos considerados civilizados e a aquisição de conhecimentos necessários à vida em sociedade, ou seja, a escola passa a ser o espaço ideal para instrumentalizar os ideais da classe burguesa em uma sociedade não mais pautada na relação homem-natureza, mas sim nas relações produzidas pelo próprio homem.

Para Althusser (1987), a escola tem papel central entre os aparelhos de reprodução ideológica da classe burguesa, primeiro porque os indivíduos passam dentro da escola boa parte de suas vidas e depois porque é a escola que especializa as pessoas e as diferencia para as futuras atribuições no processo de produção, designando-as tanto para os papéis de exploradas, como para os papéis de agentes da exploração. Althusser (1987) considera a escola o aparelho ideológico mais eficiente, pois, segundo o autor, a escola atua encobrindo seus objetivos com o véu da neutralidade, se apresentando como uma instituição que não estaria a serviço dos interesses de nenhuma classe, mas sim tão somente do saber.

Ora, se nas sociedades primitivas a educação identificava-se com a vida, onde a mesma ocorria dentro de um processo natural, coincidindo com a própria origem do homem, nas sociedades contemporâneas, divididas por classe social e influenciadas pelos ditames do capital, a educação, também passa a se estruturar dentro de uma divisão, num processo dual. Ou seja, a educação dos membros da classe que dispõe de tempo livre passa a se organizar na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria da população, cuja preparação visa a coincidir com o processo de trabalho. Assim sendo, a divisão entre trabalho e educação surge a partir da divisão da sociedade em classes sociais.

Nesse prisma, Saviani (1996) afirma que a escola é ao mesmo tempo desvalorizada e hipertrofiada, e é também ampliada e esvaziada, pois a partir do momento em que a humanidade é dividida em classes, surge a escola, com essa divisão, colocando as pessoas em posições antagônicas, com uma classe que explora, e outra que é dominada. Uma escola destinada às elites, tendo como base e finalidade de sua formação o trabalho intelectual, e outra escola destinada às massas, limitada à escolaridade básica, com o propósito de promover as habilidades necessárias para a formação profissional.

Assim sendo, as sociedades de classes, representadas pela divisão entre proprietários dos meios de produção e classe operária, estabeleceu uma separação para a educação, a qual se configurou, no decorrer da história, em diferentes modelos de projetos educacionais para atender as diferentes classes sociais. Uma vez que, ao adquirir o papel de legitimadora da

³ As forças produtivas são as edificações e os meios utilizados no processo de produção: meios de produção, de um lado, e força de trabalho, de outro. (COHEN, 2010.)

divisão de classes sociais, assumiu um formato dualista, tornando-se cada vez mais instrumento de reprodução das relações de poder, de produção e de distanciamento entre os segmentos componentes dessas formações sociais.

E é com base nessa perspectiva que se encontra o debate em torno da educação profissional, já que a mesma traz em sua origem a relação de identidade entre trabalho e educação, haja vista que em sua essência a educação se dava espontaneamente por meio do trabalho. E, diante das mudanças ocorridas no sistema produtivo, a escola se posicionou a serviço do mercado, designando uma formação profissional técnica para uma classe (operários/ trabalhadores) e uma formação científica para outra classe (burguesia/elite).

2.2 Escolas Profissionais no Brasil: Uma trajetória marcada pelo assistencialismo, dualidade e avanço tecnológico.

A partir da abordagem apresentada no tópico anterior, podemos mensurar que a educação surge na sociedade intrinsecamente ligada às práticas humanas, a partir da necessidade direta de sobrevivência, e assume caráter profissional a partir da relação criativa que o indivíduo estabelece com o mundo por meio do trabalho. O criar e recriar técnicas para sua existência possibilitou que o homem conseguisse produzir soluções para enfrentar os desafios impostos pelo ambiente no qual estava inserido. Assim, pode-se dizer que a história da educação coincide com a própria história do trabalho, e da mesma forma ocorre com a história da educação profissional, que segundo Manfredi (2002, p.13):

[...] a história da educação profissional existe desde os períodos mais remotos da história da humanidade, quando os humanos transferiam seus saberes profissionais por meio de uma educação baseada na observação, na prática e na repetição, pelas quais repassavam conhecimentos e técnicas de fabricação de utensílios, aprimoramento de ferramentas, instrumentos de caça, defesa e demais artefatos que lhes servissem e facilitassem o cotidiano.

No entanto, foi durante a revolução industrial, com a intensa necessidade de produção e exigência de mão de obra, que a educação profissional se consolidou na sociedade, visando de início tão somente a preparar para o trabalho operacional. No Brasil, a educação profissional tem sua origem no início do século XIX, em um momento de acentuada colonização, durante o qual a economia sustentava-se num modelo agro – exportador e utilizava mão de obra escravista.

Período no qual se destaca a contribuição dos padres jesuítas para educação dos colonos e, principalmente, dos nativos, inclusive na educação profissional nessa época, que já acontecia informalmente, mesmo que ainda não estivessem estabelecidas as condições para que o ensino profissionalizante fosse oferecido em escolas específicas. Os ensinamentos se concentravam unicamente nos conhecimentos práticos, nas habilidades, ou seja, na reprodução apenas do saber - fazer. Oliveira Jr (2008) destaca que durante séculos, até mesmo milênios, o aprendizado das profissões deu-se única e exclusivamente, por meio da relação direta de um mestre com o seu aprendiz, não numa escola, mas no *locus* de trabalho do artesão ou do oficial.

No âmbito formal, a educação profissional no país pode ser narrada desde 1808 com a adoção do modelo de aprendizagem dos ofícios manufatureiros, que surgiu destinada a amparar a camada menos privilegiada da sociedade. Segundo Garcia (2001), com a chegada da família real portuguesa, em 1808, D. João VI cria o Colégio das Fábricas, no Rio de Janeiro, considerado o primeiro estabelecimento instalado pelo poder público, que tinha como objetivo abrigar os órfãos da Casa Pia de Lisboa, trazidos entre os que se deslocaram de Portugal para o Brasil junto com a família real. Esse estabelecimento teve grande importância

para a história de educação profissional no país, pois foi a partir dele que outras instituições surgiram, trazendo com elas a finalidade de proporcionar à população jovem e pobre o ensino dos ofícios.

Por volta da segunda metade do século XIX, com o crescimento da produção manufatureira no país, foram criadas várias sociedades civis destinadas a amparar crianças órfãs e abandonadas, oferecendo-lhes instrução profissional teórica e prática. As mais importantes delas foram as mantenedoras dos Liceus de Artes e Ofícios, criado em 1858, a Sociedade Propagadora de Belas-Artes, criada na capital do país por iniciativa do Coronel Francisco Joaquim Bittencourt, tinha como objetivo criar e manter o Liceu de Artes e Ofício do Rio de Janeiro.

Os cursos oferecidos por estas instituições tinham a finalidade de proporcionar a qualquer indivíduo, desde que libertos, o estudo de belas-artes e sua aplicação aos ofícios e indústrias. No entanto, Oliveira (2003) destaca que devido à insuficiência de recursos e principalmente por conta da deficiência na infraestrutura de suas instalações, equipamentos e oficinas, os liceus de Belas Artes e Ofícios não lograram êxito e foram extintos poucos anos depois.

No final do período imperial e um ano após a abolição do trabalho escravo no país, há registros de que já se tinha 636 estabelecimentos industriais instalados no Brasil. Segundo Fonseca (1961), esses estabelecimentos, já estavam absorvendo um total de aproximadamente 24.369 mil homens. E com uma economia acentuadamente agrário-exportadora, predominando as relações de trabalho rurais pré-capitalistas, vários setores da sociedade começaram a demonstrar a vontade de estabelecer no Brasil um ensino que preparasse o trabalhador para as atividades da indústria, pois era necessária a melhoria da mão-de-obra, justificada pelo aumento das indústrias no país. (GARCIA, 2001).

Destarte, o contexto apresentado acima exerceu enorme influência sobre a trajetória da educação profissional no Brasil, que foi instituída oficialmente no início do século XX. Para Moura (2007), o Séc. XX trouxe uma novidade para a história da educação profissional do país, pois foi quando houve um esforço público de organização da formação profissional, modificando a preocupação mais nitidamente assistencialista de atendimento a menores abandonados e órfãos, para a da preparação de operários para o exercício profissional.

Assim, em 1906, o ensino profissional passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, mediante a busca da consolidação de uma política de incentivo para a preparação de ofícios dentro destes três ramos da economia. Deste modo, em 23 de Setembro de 1909, Nilo Peçanha, por meio do Decreto nº 787, cria 19 Escolas de Aprendizes e Artífices destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito. Assim, foi aberto um espaço institucional para que gradativamente o ensino técnico profissionalizante fosse se legitimando no contexto nacional, sob o formato de rede de ensino, conforme aponta Kuenzer (2007):

[...] a partir de 1909 que o Estado brasileiro assume a educação profissional e cria 19 escolas de artes e ofícios em diferentes unidades da federação, sendo essas, as precursoras das escolas técnicas estaduais e federais. Ainda assim, contextualizadas em um período em que o desenvolvimento industrial praticamente inexistia, essas escolas tinham “a finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os das ruas”, caracterizando-se como política pública moralizadora da formação do caráter pelo trabalho (p. 27).

Foram instituídas inicialmente quatro escolas profissionais, situadas no estado do Rio de Janeiro (Campos, Petrópolis, Niterói, e Paraíba do Sul), sendo que as três primeiras eram para o ensino de ofícios e a última para a aprendizagem agrícola. No ano de 1910, já estavam instaladas dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices em situação precária, visto que não

tinham as mínimas condições infraestruturais nem para o ensino, nem para a aprendizagem. Pois, segundo Canali (2009), os prédios que as abrigavam eram inadequados, as oficinas apresentavam precárias condições de funcionamento e havia escassez de mestres de ofícios especializados e de profissionais qualificados.

Essas escolas constituíram-se em um sistema de ensino autônomo, completamente diferente tanto na forma quanto na organização, no currículo e nos seus objetivos, das outras escolas da época, que ofereciam formação de caráter humanista. Visto que o ensino secundário, de cunho propedêutico, mantinha-se reservado às elites, àqueles indivíduos que continuariam seus estudos posteriores em grau superior e que, possivelmente, chegariam a dirigir os rumos do país.

Pereira (2003) garante que não há dúvida de que os objetivos das Escolas de Aprendizes e Artífices se associam à qualificação de mão de obra e controle social de um segmento em especial: os filhos das classes proletárias, apreendidos como potenciais elementos adquirentes de vícios e hábitos nocivos à sociedade e à construção da nação. Especialmente pelo fato do surgimento dessa rede de escolas para a formação de artífices ter ocorrido em um período em que o país objetivava o crescimento de sua industrialização. Saviani (2007) afirma que as políticas pertinentes à educação nesse contexto objetivavam atender às demandas do processo de industrialização e do crescimento ascensional da população urbana e o ensino profissional passou a ser visto pelas classes dirigentes como uma estratégia de reação à “inoculação de ideias exóticas” no proletariado brasileiro pelos imigrantes estrangeiros (CUNHA, 2000, p. 94).

Até o final da primeira república e antes da revolução de 1930, predominava no cenário político nacional um projeto de hegemonia por parte da burguesia industrial, orientado num modelo taylorista-fordista⁴. A intenção era de buscar uma articulação econômica entre os setores da agricultura e da indústria para fortalecer o projeto de industrialização do país com o apoio nas oligarquias rurais. Segundo Pacheco (2009), foi ao longo das décadas de 30 e 40 que se percebeu o desenvolvimento de alternativas voltadas à formação dos trabalhadores. Até 1932, o curso primário vinha acompanhado das opções de curso rural e curso profissional, cada um com quatro anos de duração e, após esse período, o aluno poderia ter alternativas de cursar trajetórias voltadas exclusivamente para a formação para o mundo de trabalho em nível ginasial, dentre elas, o normal, o técnico agrícola ou o técnico comercial.

É importante frisar que a Constituição brasileira de 1937 foi a primeira a tratar

⁴ Modelos administrativos de concepção da organização do trabalho/produção dentro de um padrão de mundo capitalista. O modelo **Taylorista** corresponde a uma concepção de produção, baseada em um método científico de organização do trabalho, desenvolvida pelo engenheiro americano Frederick W. Taylor (1856-1915), que em 1911, publicou “Os princípios da administração”, obra na qual expôs seu método. A partir dessa concepção, o trabalho industrial foi fragmentado, pois cada trabalhador passou a exercer uma atividade específica no sistema industrial. A organização foi hierarquizada e sistematizada, e o tempo de produção passou a ser cronometrado. Suas características visavam: Racionalização da produção; Economia de mão de obra; Aumento da produtividade no trabalho; Corte de “gastos desnecessários de energia” e de “comportamentos supérfluos” por parte do trabalhador; Acabar com qualquer desperdício de tempo. Desde então, e cada vez mais, tempo é uma mercadoria, e o trabalhador, que “vende” sua mão de obra, portanto, seu tempo, tem a incumbência de cumprir com suas tarefas no menor tempo possível, para que possa produzir mais e mais. Dessa forma, a mão de obra operária, naquela época, não exigia a escolarização. O trabalho sistemático fazia dos trabalhadores peças descartáveis, pois peças de reposição não faltavam. Nesse sentido, os custos com mão de obra eram reduzidos, pois a maioria dos trabalhadores não tinha qualificação. Já **Fordismo** é o nome dado ao modelo de produção em massa, instituído pelo norte-americano Henry Ford. Cujo método consistia em aumentar a produção através do aumento de eficiência e baixar o preço do produto, resultando no aumento das vendas que, por sua vez, iria permitir manter baixo o preço do produto. Tal modelo é utilizado até hoje, sobretudo na fabricação de automóveis, cujo produto foi seu foco inicial e continua sendo considerado pela burguesia como modelo de produção fundamental, capaz de atender a demanda exigida pela sociedade atual.

especificamente de ensino técnico, profissional e industrial, estabelecendo no artigo 129:

[...] O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos estados, dos municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público.

Diante desse cenário, em 13 de janeiro de 1937 foi assinada a Lei nº. 378, que transformava as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus. E em 1941, no contexto da ditadura do governo de Vargas, vigoraram uma série de leis que ficaram conhecidas como Reforma Capanema⁵, a qual reformulou o ensino em todo o país e tinha como um dos pontos principais que o ensino profissional passasse a ser considerado de nível médio. A partir dessa reforma, o ingresso nas escolas industriais passaria a depender de exames de admissão e os cursos ficariam divididos em dois níveis, correspondentes aos dois ciclos do novo ensino médio: o primeiro compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria. O segundo ciclo correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, compreendendo várias especialidades.

Tendo em vista esse contexto de modificações para o ensino profissional, caberia destacar o Decreto nº 4.127 de 25 de fevereiro 1942 que transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário, foi a partir de então que se iniciou formalmente o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação técnica. Para Oliveira (2003, p. 33), “[...] a reforma Capanema, em síntese, legitimou as propostas dualistas que visam formar intelectuais por um lado (ensino secundário) e trabalhadores por outro lado (cursos técnico-profissionais), acirrando, assim, o caráter discriminatório atribuído ao ensino profissional, que continuou não tendo acesso pleno ao ensino superior”.

Além de instituir as Leis Orgânicas da Educação Nacional sobre o Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 4.244/42) e o Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073/42), a reforma Capanema também criou entidades especializadas, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e, no ano seguinte, criou a Lei Orgânica para o Ensino Comercial (Decreto-Lei nº. 6.141/43), possibilitando a Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Essas legislações abrangiam alguns Decretos-Lei, que visavam a renovar o Sistema Nacional de Educação, adaptando-o às novas circunstâncias socioeconômicas, decorrentes do crescimento industrial no País.

O ano de 1959 foi marcado pela transformação das Escolas Industriais e Técnicas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais, com autonomia didática e de gestão. Com isso, se intensificou a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização. Oliveira Jr. (2008) destaca que as Escolas

⁵ Reforma Capanema foi assim denominada em homenagem ao então Ministro da Educação Gustavo Capanema, a mesma estabeleceu leis específicas para a formação profissional em cada ramo da economia e para a formação de professores de ensino médio.

Técnicas Federais, por ironia do destino, se tornaram escolas de elite, abrigando alunos, em sua maioria, desorientados para o mundo do trabalho e voltados para a educação superior pública, também já elitizada.

A partir da década de 60, houve um grande avanço das forças produtivas, o qual determinou a criação de cursos que objetivavam a capacitação, mesmo que de forma aligeirada, de mão de obra para o trabalho, visando a responder às novas demandas do mercado. Para tanto, algumas iniciativas políticas avançaram no sentido de tentar aproximar o ensino profissional do ensino propedêutico. Segundo Tavares (2012), a Lei n.º 4.024/61 representou a primeira tentativa de equivalência entre ensino técnico e ensino propedêutico, pois foi a partir dela que os egressos do ensino secundário do ramo profissionalizante também poderiam acessar o ensino superior. Todavia, um egresso de curso técnico poderia prestar exames apenas para cursos superiores relacionados à sua formação técnica, enquanto aqueles que cursavam o ensino propedêutico podiam escolher livremente qual carreira seguir.

Como se pode observar, a relação entre a educação básica e a educação profissional no Brasil está marcada historicamente pela dualidade, pois enquanto a primeira foi pensada para as elites, cuja finalidade visava à formação científica, humanística e cultural, a educação profissional reforçou a ideia de regeneração e formação das classes menos favorecidas social e economicamente. (CANALI, 2009)

Em 1971, sob a égide de o governo militar, foi promovida uma intensa reforma na educação básica gerada com a publicação da Lei n.º 5.692/71, que se constituiu em uma tentativa de estruturar a educação de nível médio como sendo profissionalizante para todos os estudantes, a partir da obrigatoriedade de se incluir o ensino técnico-profissional no currículo do segundo grau. A alternativa de tornar o ensino profissionalizante compulsório, imposto por um governo autoritário, se fundamentou na necessidade de se atender a nova fase de industrialização e desenvolvimento por qual o país estava passando, o que exigia mão de obra qualificada para responder a tal crescimento e no discurso de que as classes populares demandavam acesso aos níveis mais elevados de ensino, ocasionando, uma forte pressão pelo aumento de vagas na educação superior.

Contudo, a falta de condições materiais para concretizar tal objetivo fez com que esta Lei ampliasse ainda mais as diferenças entre as escolas de ricos e pobres e a distância entre educação propedêutica e profissional, visto que nos sistemas estaduais, a falta de recursos materiais e humanos para a manutenção da rede de escolas, impossibilitou a implantação completa da compulsoriedade e, além dessa carência infraestrutural, o ensino dos conteúdos para a formação profissional assumiram caráter instrumental e de baixa complexidade, levando os escolares da classe média a procurarem escolas privadas, visando a garantir uma formação que possibilitasse o ingresso na educação superior.

Nesse sentido, percebe-se que, na prática, a compulsoriedade acabou se restringindo, mesmo que de forma incipiente, ao âmbito público, ao passo que as escolas de iniciativa privada continuaram oferecendo os currículos propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes destinados às elites (MEC, 2007). Porém, com o passar dos anos, a habilitação profissional compulsória foi perdendo força e em 1982, a Lei n.º 7.044 extinguiu a profissionalização compulsória, vindo a substituir a expressão “qualificação do trabalho” por “preparação para o trabalho”. Tal modificação acarretou consequências diretas em relação ao ensino de 2º grau, haja vista que os currículos não estavam mais obrigados a reservar a maior parte da carga horária para a profissionalização.

É importante ressaltar que, dentre as causas que levaram ao fracasso e à revogação da profissionalização compulsória do ensino de 2º grau proposta pelo governo ditatorial, estão as intensas reivindicações das classes economicamente favorecidas, para quem a educação para o trabalho não interessava, uma vez que o foco das elites era a educação científica, cuja preparação objetivava o ensino superior. Para os empresários, o ensino profissionalizante

também não interessava, pois era mais produtivo que a escola formasse o trabalhador a partir de um conhecimento básico geral, visto que, dessa forma, as empresas poderiam prepará-los dentro de seus próprios programas e estratégias de “capacitação” e de “formação” da sua força de trabalho.

Outra estratégia que objetivou adequar o ensino profissionalizante às demandas do desenvolvimento econômico e ao projeto das elites dirigentes para a Educação, diz respeito à transformação de três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, no ano de 1978, que veio a se legitimar com a Lei nº 8.948⁶, de oito de dezembro de 1994, que dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em CEFETs. A transformação dessas três Escolas Técnicas Federais em CEFETs foi um marco importante na trajetória das instituições federais de educação profissional. Para Otranto (2012), essas três escolas abriram caminho, embora que lento e altamente burocrático, para a transformação de outras escolas técnicas em CEFETs, condição que passou a ser almejada pela maioria das instituições, devido ao maior *status* que desfrutavam na educação profissional brasileira.

O estabelecimento da Nova República gerou um clima de democratização e de participação social que teve reflexos no campo educacional, prosseguindo de forma mais intensa na década seguinte e, por conta disso, os anos de 1990 foram marcados pelos debates acerca das questões educacionais, momento no qual a educação escolar passou a ser vista como condição importante para o desenvolvimento econômico e indispensável ao processo de reestruturação produtiva. Na conjuntura político social predominavam as ideias da pós-modernidade, cujas pretensões e finalidades estavam ligadas às novas exigências de formação e qualificação de força produtiva e de mão de obra para inserção no mercado de trabalho. No contexto educacional ressurgiu a discussão sobre a dualidade entre ensino propedêutico e educação profissional, sendo posta no projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) do então deputado Otávio Elísio, que tinha como proposta a educação geral integrada à educação profissional.

A esse respeito, Moura (2012) explica que nessa proposta o ensino médio não seria profissionalizante no sentido de formar para uma profissão específica, mas fundamentado nos princípios da politecnicidade⁷, cujo significado, segundo o autor, não pode ser compreendido em sua forma literal, uma vez que pressupõe a aquisição de múltiplas técnicas a serem apreendidas em função da produtividade, ou seja, visando meramente ao adestramento profissional. No entanto, Saviani (2003) afirma que a noção de politecnicidade não se relaciona com esse tipo de visão, visto que segundo o autor, politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno, ou seja, vai além do mero treinamento e busca a aquisição de conhecimentos e princípios científicos que possibilitem atuar na lógica da ruptura, a partir de uma visão crítica que vá de encontro ao projeto elitista e excludente da formação desenvolvida na sociedade capitalista. Trata-se de propiciar um desenvolvimento que abarce todos os ângulos da prática produtiva, na medida em que se dominam aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna. Para Moura (2012), essa era a proposta a

⁶ Lei nº 8.948 de 8 de dezembro de 1994, no governo do Presidente Itamar Franco, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando em CEFETs (Centros Federais de Educação Tecnológica) todas as escolas técnicas federais (BRASIL, 1994). Em 2004, todos os CEFETs foram elevados à categoria de instituições de educação superior, com autonomia equivalente às Universidades pelo Decreto nº 5.225, de 1º de Outubro de 2001 (BRASIL, 2004).

⁷ Segundo Saviani (2003, p.140), a [...] politecnicidade, literalmente, significa múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas, e daí o risco de se entender esse conceito como a totalidade das diferentes técnicas, fragmentadas, autonomamente consideradas.

ser construída gradativamente, que, entretanto, foi abdicada em função dos interesses capitalistas com a promulgação da Lei 9394/96, segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDBEN) e, posteriormente, com o decreto nº 2.208/97.

Na atual LDBEN (9394/96), a educação profissional é posta como uma das modalidades de ensino a ser contemplada pelo Sistema Nacional de Educação. Segundo a referida legislação, a mesma deve preparar o indivíduo para o contexto produtivo. No entanto, pouco se fala sobre as diretrizes, orientações ou particularidades inerentes à educação profissional, situação que veio a ser regulamentada posteriormente, por meio de pareceres e decretos. A publicação do decreto nº 2.208/97 surgiu como um retrocesso para a tentativa de superar a trajetória de separação e dualidade que acompanha a educação profissional, visto que esse decreto legitimou a separação entre educação básica (ensino médio) e educação profissional, produzindo prejuízos para ambas as esferas formativas durante seu período de vigência e inclusive após sua revogação.

Todavia, as reformas educacionais efetivadas ao longo dos anos 90 necessitaram de um grande aparato financeiro, levando o governo a negociar empréstimos com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), materializado por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Os recursos deste programa eram divididos em três segmentos: O Público Federal, o Público Estadual e o ‘Comunitário’. É nesse último segmento que se encontra o maior número de críticas, visto que essa definição ‘comunitário’ serviu como um pretexto para transferência de dinheiro público para a iniciativa privada, que atuava ou pretendia atuar na educação profissional. Moura (2012) destaca que a função do PROEP na rede federal de educação profissional foi de reestruturá-la em relação às suas ofertas educacionais, à gestão e às relações empresariais e comunitárias, na perspectiva de tornar suas instituições competitivas no “mercado educacional” (2012,p. 54).

No final de 2002, período de transição do governo FHC e Lula, a conjuntura política permitiu retomar a discussão acerca da relação entre ensino médio e educação profissional. Em 2003, já no governo Lula, ocorreram seminários nacionais que tinham como objetivo discutir a viabilidade da integração entre ensino médio e educação profissional, resultando no decreto nº 5.154/2004.

Como se vê, o início do século XXI foi marcado por diversas iniciativas tomadas por parte do governo no sentido tentar de superar a histórica dualidade estrutural presente na educação brasileira. Uma dessas iniciativas refere-se ao fortalecimento das instituições que promovem a educação profissional no país, especialmente, através da ampliação da rede federal de educação tecnológica. No governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), uma série de medidas foram postas em prática no sentido de romper com a separação em torno do ensino, principalmente, no que diz respeito à educação profissional. A publicação do decreto nº 5.154/2004 é uma dessas medidas, pois permitiu a integração da educação profissional à educação básica.

Segundo Otranto (2012), o decreto nº 6.095/2007 pode ser considerado o marco regulatório inicial da reforma da educação profissional e nova configuração da rede federal. Por meio deste dispositivo legal foram estabelecidas as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica para constituição dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2007). O decreto apresentava uma estrutura organizacional à rede federal tendo como alicerce uma instituição, o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, que seria constituído mediante vinculação voluntária, pelas instituições federais de educação profissional já existentes. Segundo Otranto (2012), em 12 de dezembro de 2007 ocorreu uma chamada pública, momento em que as instituições de educação profissional foram ‘convidadas’ a aderir à proposta, no prazo de 90 dias (BRASIL, 2007b).

Em meio a um contexto permeado por tantas mudanças, em 2007 ocorreu o

lançamento da segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Na ocasião, a meta era entregar à população mais 150 novas unidades, perfazendo um total de 354 unidades até o final de 2010, a qual cobriria todas as regiões do país e teve como finalidade oferecer cursos de qualificação, de ensino técnico, superior e de pós-graduação, sintonizados com as necessidades de desenvolvimento local e regional. Otranto, (2010) destaca que de acordo com os dados do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), até o final de 2008, a rede federal de educação contava com 36 Escolas Agrotécnicas, 33 CEFETs com suas 58 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), 32 Escolas Vinculadas, 1 Universidade Tecnológica Federal e 1 Escola Técnica Federal.

O fortalecimento dessa rede de educação incidiu com sua ampliação no sentido de expandir as possibilidades de acesso da população ao ensino profissional e permitir uma maior autonomia pedagógica, orçamentária, financeira e administrativa para os campi, criando também possibilidades diversas de atuação. Deste modo, em 29 de dezembro de 2008, o então presidente Luís Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 11.892/08, que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), publicada no Diário Oficial da União de 30 de dezembro do mesmo ano. A referida lei instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no âmbito do sistema federal de ensino, vinculada ao Ministério da Educação. A mesma é constituída pelas seguintes instituições:

- Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais; - Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ; - Centros Federais de Educação Tecnológica Minas Gerais – CEFET-MG; - Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (BRASIL, 2008).

Os Institutos Federais, portanto, são instituições que apresentam uma estrutura diferenciada, pois validam a verticalização do ensino e atuam na educação superior, básica e profissional. Instituições pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008a).

Para Pacheco (2009), a criação dos Institutos Federais representou uma afirmação do governo sobre a importância dada ao papel da educação profissional e tecnológica para o desenvolvimento do país, como podemos perceber:

[...] A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia dá visibilidade a uma convergência de fatores que traduzem a compreensão do atual governo quanto ao papel da educação profissional e tecnológica no contexto social, devendo ser reconhecida como ação concreta das atuais políticas para a educação brasileira. Essa compreensão considera estratégica a educação profissional e tecnológica, não apenas como elemento contribuinte para o desenvolvimento econômico e tecnológico nacional, mas também como fator para fortalecimento do processo de inserção cidadã de milhões de brasileiros. Nesse contexto, o Instituto Federal aponta para um novo tipo de instituição, identificada e pactuada com o projeto de sociedade em curso no país. Representa, portanto, um salto qualitativo em uma caminhada singular, prestes a completar cem anos. Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social (p,17).

Ressalta-se que a retomada da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e

Tecnológica só foi possível a partir do fim da vigência da Lei nº 11.892/08, criada no governo do então presidente Itamar Franco, que ao mesmo tempo em que constituía o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, paralelo ao sistema de ensino regular, transformava as antigas Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica – CEFETs, sob os mesmos moldes dos CEFETs de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná, que já existiam desde 1978. E com a Lei nº 11.892/08, todos os CEFETs passaram a ser denominados Institutos Federais de Ciência e Tecnologia com a mesma autonomia e jurisprudência equivalentes às Universidades Federais.

Otranto (2012) destaca que não era objetivo do governo federal transformar essas instituições em estabelecimentos de ensino superior, e sim em uma alternativa à universidade, que tivesse menos custo, já que as universidades de pesquisa eram apontadas desde a década de 1990 pelo Banco Mundial como muito caras para os países em desenvolvimento. Contudo, os institutos federais representam hoje para a sociedade uma oportunidade de ingresso numa instituição federal de ensino com uma infraestrutura física e humana capaz de proporcionar um ensino de qualidade, que forme não apenas tecnicamente o indivíduo para o mercado de trabalho, mas também com postura crítica e intelectual para atuar efetivamente na sociedade, sendo capaz de promover mudanças e/ou transformação no ambiente ao seu redor.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: Primeiras Iniciativas de Formação Docente, as Escolas Normais e a Criação dos Cursos de Licenciatura.

A história da formação de professores no Brasil é marcada por momentos de avanços, retrocessos e estagnações, situação que, infelizmente, perdura nos dias atuais, fazendo com que hoje a educação brasileira e especialmente os cursos de formação de professores recebam severas críticas quanto à ausência de concepções consistentes e diretrizes claras, colocando em dúvida a qualidade de formação ofertada.

Para iniciar essa explanação, caberia destacar que de acordo com os estudos de Saviani (2005), a necessidade de formação docente já havia sido mencionada por Comenius, no século XVIII, e que o primeiro estabelecimento destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle, em 1684, em Reims, com o nome de 'Santuário dos mestres'. Nele, os ofícios eram ensinados pelos artífices, levando em consideração o aperfeiçoamento das habilidades práticas, na lógica do saber fazer.

Oficialmente, a formação de professores somente foi institucionalizada após a revolução francesa (séc. XIX), quando o problema com a instrução popular entrou em pauta, pois a necessidade social e econômica de uma mão de obra qualificada ou pelo menos instruída ao nível de escrita, leitura e cálculo, imposta pelo período, tornou-se uma exigência. Foi a partir de então, que ocorreu o processo de criação das escolas normais⁸, como instituições incumbidas da preparação de professores (SAVIANI, 2009).

Nesse prisma, observa-se que o surgimento das escolas normais teve seu berço na Europa, sob forte apelo econômico e social de mão de obra qualificada, fato que se expandiu por diferentes países do mundo, seguindo a mesma tendência. No Brasil, a preocupação com a preparação de professores surgiu após a independência do país, no século XIX, com a organização da instrução popular.

A primeira lei brasileira que tratou do ensino primário ficou conhecida como Lei das Escolas de Ensino das Primeiras Letras, aprovada em 15 de outubro de 1827. Tal lei instituiu que o ensino nas escolas normais adotaria o método *lancasteriano*, ou método de ensino mútuo, em que os professores deveriam ser preparados - a partir desse método - nas capitais das respectivas províncias, sob suas próprias custas (MOACYR *apud* SAVIANI, 2005). Tal método exigia o preparo didático, sem preocupar-se em referenciar questões pedagógicas (SAVIANI, 2009).

Em 1834, o ensino primário ficou sob a responsabilidade das províncias, as quais deveriam também cuidar da preparação dos professores. Diante desse contexto, a província do Rio de Janeiro tomou a iniciativa de instalar em Niterói, sua capital à época, a primeira escola normal do Brasil, em 1835. Relata-se que era um estabelecimento com uma estrutura simples, conduzida por um diretor que também era professor. O currículo lá empregado se limitava ao conteúdo elementar, sem sequer prever noções concernentes à formação didático-pedagógica.

Segundo Saviani (1999), a criação das escolas normais no Brasil enfrentou duras críticas do então Presidente da província do Rio de Janeiro, Couto Ferraz, que as considerava

⁸ A primeira instituição a receber o nome de escola normal foi proposta pela convenção de 1794, e instalada em Paris em 1795. Nesse momento, foi colocada a distinção entre escola normal superior, para formar professores em nível secundário e escola normal primária, ou simplesmente escola normal, visando a preparar professores para o ensino normal. (Saviani, 2005). Essas instituições receberam o nome de Escolas normais porque eram vistas como escolas que ditavam as normas docentes, ou seja, escolas como as primárias, onde se estudavam as normas da didática e que deveriam ser seguidas por aqueles que queriam dedicar-se ao ensino das crianças. Garcia (1999, p. 72)

onerosas, ineficientes qualitativa e quantitativamente, pelo número reduzido de alunos formados e, por isso, foram fechadas em 1849. De acordo com Tanuri, (2000), a trajetória das escolas normais atravessou períodos de instabilidade em seu funcionamento, pois foi marcada pela criação, fechamento e nova criação dessas instituições, fato que ocorreu em todas as províncias durante o período imperial, atingindo certa estabilidade após 1870, vindo a se consolidar no período republicano. Todavia, essa provável consolidação não significou grandes mudanças, pois as escolas normais permaneceram com as mesmas características em seu modelo de ensino, em sua estrutura e finalidades SAVIANI, (2009).

O período compreendido entre 1890 a 1932 foi representado pelo estabelecimento e a expansão das escolas normais. O principal marco desse período foi à reforma da escola normal, em que surgiu a escola-modelo, estabelecimento anexo à escola normal. Essa escola nasceu em 1890, a partir da reforma da instrução pública do estado de São Paulo, movimento que contestou o modelo inicial de organização e funcionamento das Escolas Normais, propondo sua reformulação.

Segundo Saviani (2009, p. 23), na visão dos reformadores, “[...] sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerado e eficaz”.

É oportuno destacar a importância deste marco histórico para os avanços ocorridos na formação dos profissionais do magistério a partir de então, pois a escola foi reformulada sob um novo olhar, que dava importância não apenas aos exercícios práticos de ensino, mas também ao enriquecimento dos conteúdos curriculares. A esse respeito, Scheibe (2008) acrescenta que a reforma paulista realizou mudanças no currículo e ampliou o tempo de integralização do curso, dando ênfase às matérias científicas e aos exercícios práticos vinculados ao trabalho pedagógico. Essa mudança foi importante para garantir professores bem formados.

Ainda segundo Scheibe (2008), tal reforma também foi responsável pela implantação de um ensino primário de longa duração (8 anos), dividido em dois cursos (elementar e complementar); pela organização dos grupos escolares mediante a reunião de escolas isoladas; e ainda pela previsão institucional de um curso superior, que ficaria anexo à escola normal, destinado a formar professores para as escolas normais e para os ginásios. Com base nessa concepção de escola, esse novo modelo de Escola Normal foi se firmando e se expandindo, inicialmente no estado de São Paulo e, posteriormente, em todo o país.

De acordo com a autora, essa expansão não se deu apenas por meio da iniciativa estatal, mas também pela iniciativa privada, principalmente das instituições católicas de ensino. Enquanto as escolas primárias se expandiram pela ação dos governos estaduais, os cursos normais o fizeram de forma diversificada, tanto no que diz respeito ao vínculo das instituições formadoras (estatais ou religiosas), como pela modalidade da sua oferta (escolas normais secundárias e escolas normais primárias) que conviveram por longo tempo na formação dos professores para a escola primária (SCHEIBE, 2008).

Embora a reforma da instrução da educação paulistana tenha tido uma série de propostas e metas a serem alcançadas, Tanuri (2000) destaca que nem todas as pretensões dos reformadores republicanos para a formação dos professores puderam ser concretizadas. Uma das propostas era a instalação da escola normal superior, que permaneceu apenas como uma possibilidade na legislação daquele estado, até 1920.

As difusões das ideias modernas sobre a educação motivaram a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, com objetivo de congregar todas as pessoas, de várias tendências, em torno da bandeira da educação. Foi um espaço propício para a reunião de pessoas que se tornavam adeptas das novas ideias pedagógicas. Devido à grande aceitação e posterior evolução, em 1927, a ABE organizou a 1ª Conferência Nacional de Educação, evento que passou a ser promovido continuamente nos anos seguintes, aumentando assim as

discussões no campo educacional sobre a formação de professores para o ensino secundário (atuais anos finais do ensino fundamental e ensino médio).

Em função da crise econômica internacional de 1929, o Brasil passou por grandes transformações políticas, econômicas e sociais, refletidas também no campo educacional. Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, e, em 1931, o governo provisório sancionou decretos no sentido de organizar o ensino secundário e as futuras universidades. Esses decretos ficaram conhecidos como Reforma Francisco Campos.

Motivados por esse contexto de reformas e pelo ideário da escola nova, uma nova fase emergiu com o advento dos institutos de educação. Nesse prisma, duas importantes instituições foram criadas: o Instituto de Educação do Distrito Federal que foi concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho, e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo (SAVIANI, 2009).

Foi por meio do Decreto n.º 3.810, de 19 de março de 1932, que Anísio Teixeira procurou reorganizar as Escolas Normais, contemplando a cultura geral e a cultura profissional. Os Institutos de Educação buscaram incorporar as exigências da pedagogia, que procurava se firmar como um conhecimento de caráter científico, caminhando para a consolidação de um modelo pedagógico-didático de formação docente, corrigindo as ineficiências e distorções das tradicionais Escolas Normais do passado.

De acordo com Tanuri (2000), foi no governo Vargas (1937 a 1945) que se iniciou um processo de regulamentação de políticas públicas educacionais, mediante Leis Orgânicas de Ensino, decretos-leis federais promulgados de 1942 a 1946. A Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei n.º 8.530, de 1.946) trouxe certa uniformidade na formação para o magistério, mas não estabeleceu grandes inovações ao que vinha sendo realizado em vários estados da federação.

Nessa discussão, destaca-se a manutenção do curso normal de primeiro ciclo, com quatro séries, equivalente ao curso ginásial; e o de segundo ciclo, de nível colegial, com três séries no mínimo, a ser ministrado nos Institutos de Educação, local incumbido de ministrar também outros cursos, dentre eles: especialização de docentes em diversas áreas, Curso Complementar Primário e Administração Escolar. Estabeleceu-se um tratamento de escola profissional para os cursos normais, mantendo também escolas primárias como forma de conectar-se com a prática (SCHEIBER, 2008).

É oportuno considerar também as premissas existentes nas denominadas leis de diretrizes e bases da educação nacional, as quais são necessárias para compreensão mais abrangente desse estudo. No que se refere à Lei n.º 4.024 de 1961, ressalta-se que a mesma não trouxe modificações significativas para a formação docente, pois o ensino normal permaneceu como local de preparação dos professores do ensino obrigatório (de 1ª a 4ª séries).

Quanto à Lei n.º 5.692, de 1971 observa-se que a partir dela, o modelo de formação de professores foi em grande parte descaracterizado, pois houve a reformulação do ensino obrigatório, passando a ser chamado de primeiro grau, que se ampliou de quatro para oito anos. Foi implantada também a profissionalização compulsória no ensino de segundo grau, transformando a escola normal numa das habilitações profissionais deste nível de ensino.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n.º 9.394/96 trouxe alterações para os cursos de formação de professores, com destaque para exigência de nível superior para professores da educação básica, expressa nos artigos 62 e 63. A seguir, aprofundaremos a discussão sobre a formação de professores, obtida especificamente nos cursos de licenciatura, em nível superior, tomando por base as legislações que norteiam a concepção e as diretrizes desses cursos.

No transcorrer das discussões sobre a formação docente, intensificaram-se no campo educacional os debates sobre a necessidade de formação de professores para o ensino

secundário (atuais anos finais do ensino fundamental e ensino médio). Sendo assim, os primeiros cursos de licenciatura surgiram no Brasil na década de 30, a partir da criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. No período de 1931 a 1939 foram inaugurados nos país diversos estabelecimentos de ensino voltados especificamente para o processo de formação de professores.

Esses estabelecimentos surgiram inicialmente sem uma uniformidade em suas propostas de formação. Duas importantes iniciativas no processo de historização dos cursos de licenciatura no país referem-se aos institutos de educação de São Paulo e do Distrito Federal, que foram elevados a nível Universitário e tornaram-se base dos estudos superiores de educação. Segundo Scheibe (2008), a criação do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo em 1934, correspondeu à primeira experiência brasileira de formação universitária de professores.

Nesse contexto, destaca-se também a iniciativa de Anísio Teixeira de criar uma escola específica de nível superior para formar professores na Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, em 1935. Essas Instituições serviram de base para a organização dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias e foram extintas quando da criação, em 1939, da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, que surgiu com a finalidade de tornar-se o modelo nacional para formar bacharéis e professores para os cursos ginasiais e secundários (SCHEIBE, 2008).

Nessa perspectiva, caberia destacar que os cursos de licenciatura foram constituídos a partir de um modelo de formação que ficou conhecido como (3+1), que representava uma organização curricular que oferecia três anos de conteúdos específicos e um ano de formação pedagógica. Essa estrutura privilegiava os conteúdos específicos do curso, em detrimento dos conhecimentos didático-pedagógicos, haja vista que, proporcionalmente, a distribuição da carga-horária contemplava maior número de horas para as disciplinas específicas. Tal situação acabava atribuindo aos cursos de licenciatura um caráter técnico instrumental, sendo fortemente criticado por apresentar uma nítida separação entre os saberes científicos e pedagógicos, refletindo ainda hoje na fragmentação entre conhecimentos da teoria e conhecimentos da prática.

Segundo Gatti e Barreto (2009), esse modelo (3+1) foi aplicado também no Curso de Pedagogia⁹, regulamentado através do Decreto lei nº 1. 190 de 4 de abril de 1939, destinada a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, formar professores para escolas normais, os quais poderiam também, lecionar algumas disciplinas no ensino secundário. É importante observar que essa fragmentação na maneira de conceber a formação de professores identifica-se com a concepção de formação centrada na racionalidade técnica, a qual pressupõe a superioridade do conhecimento teórico sobre os práticos. Embora criticado, esse modelo ainda está presente na formação em cursos de licenciatura.

O processo de industrialização e modernização do país nos anos 50 impôs metas a serem alcançadas pela nação. No campo educacional, foi posta a exigência de atender as necessidades de escolarização, uma vez que havia a necessidade de mão de obra qualificada. O Estado passou assumir o controle da escola e, conseqüentemente, a estruturação da formação docente no Brasil. Com isso, as mudanças sociais e políticas motivaram a promulgação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 4.024 que foi sancionada

⁹ Durante o Governo de Vargas, através da Lei n.º 7.462 de 05/07/1937, estrutura-se a Universidade do Brasil, que contaria com a Faculdade Nacional de Educação, que, ao ser regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 1.190 de 04/04/1939, contava com uma sessão de pedagogia composta por um curso de 03 (três) anos que conferia ao aluno o título de Bacharel em Pedagogia. Essa sessão contava também com o curso de Didática, cuja duração era de 01(um) ano, que ao ser cursado por bacharéis do curso de Pedagogia, daria a eles o título de licenciado, permitindo-lhes o exercício do magistério. Com base nesse Decreto, as Licenciaturas surgiram a partir do chamado esquema 3+1.

no ano de 1961.

O capítulo IV da referida lei versa sobre o Processo de Formação do Magistério, apresentando, entre outros, as finalidades do ensino normal; o processo de formação docente nos graus ginásial e colegial; a realização de cursos de especialização e aperfeiçoamento; a formação de docentes para o grau médio em faculdades de Filosofia; cursos de formação para docentes do grau médio em institutos de Educação. Tendo por base o art. 59 da lei mencionada, o Conselho Federal de Educação, por meio do Parecer n.º 262/62, regulamentou os currículos mínimos e a duração dos cursos superiores (BRASIL, 1962a).

Ficou estabelecido nesse parecer que os currículos mínimos dos Cursos de licenciatura compreendiam as matérias fixadas para o bacharelado, além de incluir estudos sobre os alunos e o processo de ensino-aprendizagem. Caberia ressaltar que esse parecer não trouxe amplas mudanças na estrutura curricular dos cursos de licenciatura, pois o esquema (3+1) se manteve.

Ainda nos anos 60 avançaram as discussões dentro das universidades brasileiras sobre os rumos que seriam seguidos pela educação superior. Tal debate se deu principalmente a partir da criação das faculdades e/ou centros de educação nas Universidades pela lei nº 5.540/68, denominada de Reforma Universitária Brasileira. No entanto, essa lei foi promulgada sem considerar o cerne das discussões e anseios dos educadores, mantendo ainda os cursos de formação de professores de curta duração. Do ponto de vista político, a Reforma Universitária de 1968 teve como finalidades o controle político das universidades públicas brasileiras e a formação de mão de obra para a economia.

Com a Lei n.º 5.540, as universidades passaram por várias transformações em sua organização. Houve um aumento nas matrículas em instituições de ensino superior, determinadas instituições passaram a articular as atividades de ensino e de pesquisa, além de ter sido criada uma política nacional de pós-graduação, expressa nos planos nacionais de pós-graduação e conduzida de forma eficiente pelas agências de fomento do governo federal.

No entanto, pode-se dizer que a Reforma trouxe implicações controversas no ensino superior brasileiro, pois, se por um lado modificou grande parte das universidades federais, por outro lado, deu condições para o surgimento do ensino superior privado. Segundo Fernandes (1975), as instituições privadas foram organizadas em estabelecimentos isolados, voltados para a mera transmissão de conhecimentos de cunho marcadamente profissionalizante e distanciados da atividade de pesquisa, que pouco contribuíam com a formação de um horizonte intelectual crítico para a análise da sociedade brasileira e das transformações de nossa época.

Outro momento de evidência no campo educacional brasileiro se deu no início da década de 70 (séc. XX), com a Lei nº 5.692/71 que emergiu em decorrência do regime militar de 64, quando a realidade do país naquela época exigia efetivas alterações na legislação educacional do ensino. A citada legislação modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação para ensino de 1º e 2º graus. Na visão de Saviani (2009), com essa nova estrutura desapareceu as escolas normais do passado, pois foi instituída a habilitação específica para o 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau, através do parecer nº 349/72.

De acordo com Scheibe (2008), a Lei nº 5.692/71 estabeleceu que as licenciaturas fossem oferecidas através de habilitações específicas para o ensino de segundo grau e por meio de habilitações por área de conhecimento para o ensino de primeiro grau (de 5ª a 8ª séries). Assim, a lei previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos) ou plena (4 anos). A licenciatura-habilitação por área contemplou a ideia de formar o professor polivalente, destinado às séries finais do então primeiro grau, hoje ensino fundamental, em curso de curta duração.

Foram propostas cinco áreas para esta formação: comunicação e expressão, educação

artística, educação física, estudos sociais e ciências. Mas, somente foram implantadas efetivamente as licenciaturas polivalentes nas áreas de educação artística, ciências e estudos sociais, extintas oficialmente após a última LDBEN de 1996, embora sua precariedade formativa já tivesse sendo apontada pelo menos uma década antes.

A falta de alinhamento entre a referida Lei n.º 5.692/71 e a realidade social, econômica e política do país provocou no final da década de 70 uma ampla discussão, que resultou na realização do I Seminário de Educação Brasileira, iniciando-se com isso o movimento de reformulação dos cursos de formação de professores no Brasil, tendo como alicerce a reformulação dos cursos de Pedagogia e, posteriormente, das Licenciaturas em geral. Esse movimento percorreu longa trajetória no sentido de discutir e construir uma alternativa nacional unitária para a formação dos profissionais da educação. Em 1980, durante a realização em São Paulo da I Conferência Brasileira da Educação, foi implantado o Comitê Nacional Pró Formação da Educação, reunindo os educadores, cujo objetivo maior era articular as atividades de professores e alunos tendo em vista a reformulação dos cursos de formação docente no Brasil.

Segundo Saviani (2009), a evidência da gravidade dos problemas era tanta que levou o governo a lançar em 1982 o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), que tinham como proposta a revitalização das Escolas Normais. Muito embora tivesse apresentado resultados positivos, o projeto CEFAMs foi descontinuado por não ter uma política de aproveitamento dos professores formados por esses centros nas escolas da rede pública.

Ainda sobre os movimentos a favor da formação docente, Scheibe (2008) assinala que foi por meio de tais mobilizações que surgiu a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), criada em 1990 a partir de um movimento que já reunia educadores no país para as discussões da formação. A ANFOPE concentrou seus esforços no sentido da constituição de uma base comum de formação para todas as licenciaturas, concebida não como um currículo mínimo, mas como uma concepção básica de formação. Esta discussão nacional contribuiu para a realização de algumas mudanças curriculares, metodológicas e pedagógicas no interior das instituições formativas. Mas o tradicional esquema de formação de professores (3+1), com desintegração entre as áreas do conteúdo específico e pedagógico, persiste até os dias atuais.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional lei nº 9.394, promulgada em 20 de Dezembro de 1996, após muitas alterações desencadeadas por interesses de grupos que pensavam a educação brasileira de formas distintas, não correspondeu às expectativas dos educadores empenhados nas mobilizações pró-educação e formação docente.

Segundo Tanuri (2000), antes da promulgação da nova LDBEN já existia uma diversidade de estabelecimentos¹⁰ de ensino em nível médio e em nível superior, que trabalhavam com a oferta de cursos de formação de professores para os anos iniciais da escolaridade, com predomínio de estabelecimentos de nível médio, sobretudo de iniciativa pública.

A nova LDBEN, ao abordar as questões que envolvem a formação docente, determina que a formação de professores para a educação básica aconteça em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação, admitindo como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e séries iniciais a oferta em nível médio, na modalidade normal. Essa exigência de nível superior para

¹⁰ Em 1996 havia 5.276 habilitações de magistério em instituições de ensino médio, das quais 3.240 em escolas estaduais, 1.152 escolas particulares, 761 em municipais e 3 em federais. Quanto aos Cursos de Pedagogia, dados de 1994 indicavam a existência de apenas 337 em todo país, 239 de iniciativa privada, 35 estaduais e 28 municipais.

os professores da educação básica, esta expressa nos artigos 62 e 63:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão: I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental; II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à educação básica; III - Programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis.

Observa-se que a lei autoriza as Universidades e os Institutos Superiores de Educação (ISEs) a promover a formação dos profissionais da educação básica no Brasil. Sobre os Institutos de Educação Superior, a lei destina todo um artigo, ou seja, o art. 63, estabelecendo que programas de formação inicial e continuada para a educação básica, também podem ser mantidos por essas instituições.

Como mencionado anteriormente, a formação de professores em instituições não-universitárias já vinha ocorrendo há tempos, mesmo sem expressão legal e principalmente pela iniciativa privada. Eram cursos de preparação docente de qualidade duvidosa, uma vez que não se tinha diretrizes legais para a concepção desses cursos. Segundo Pereira (2009), a maioria desses cursos se limitava a reproduzir, de maneira empobrecida e piorada, os modelos de formação de professores das Universidades.

Na visão de Gatti e Barreto (2009), os ISEs representaram no âmbito das Faculdades isoladas ou integradas, o novo formato de formação docente, substituindo os cursos fragmentados existentes. Uma vez que, embora não estivesse expresso em lei, a formação de professores em instituições não-universitárias já vinha ocorrendo, principalmente pela iniciativa privada e eram cursos de preparação docente de qualidade duvidosa.

Partindo de uma análise crítica, Saviani (2009) diz que a LDBEN n.º 9396/96 ao introduzir como alternativa aos cursos de Pedagogia e de licenciatura os Institutos Superiores de Educação, a lei sinaliza para uma política educacional tendente a efetuar o nivelamento por baixo, pois segundo o autor, os ISEs emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração.

Apesar de estabelecer como norma a formação em nível superior, o art. 63 da lei faz referência aos cursos normais, admitindo, como formação mínima a obtida em nível médio. O que supõe, segundo Tanuri (2000), que tais cursos deverão subsistir por muito tempo, mesmo a lei estipulando o prazo de dez anos para essa adequação. Convém destacar que na época em que a referida legislação entrou em vigor, a maioria dos professores do Ensino Fundamental no Brasil não possuía formação em nível superior, mas formação de Ensino Médio em curso de Magistério.

A superação dos problemas relacionados aos cursos de formação docente, especialmente no que diz respeito à fragmentação dos currículos de formação, passou a ser uma exigência legal. A preocupação em garantir maior articulação das diferentes componentes formativas ficou explícita na legislação e foram reafirmadas na Resolução n.º 1/99 do Conselho Nacional de Educação, que regulamentou os cursos de licenciatura nos ISEs. Tal resolução trouxe em seu artigo 1º a nova proposta de estrutura formativa contida na LDBEN.

A Resolução apresentou também a preocupação com a qualidade do corpo docente para os ISEs em seu art. 4º § 1º e incisos; apresentando exigências maiores com relação à formação

dos formadores, exigindo uma porcentagem com qualificação em nível de mestrado, doutorado, dedicação exclusiva e comprovada experiência na educação básica. Além disso, a resolução apontou a necessidade da participação coletiva dos docentes na elaboração e avaliação do Projeto Pedagógico dos Cursos.

Não obstante todas as conquistas legais, a formação de professores em nível superior ainda continua a ser um grande desafio para os educadores. Para Tanuri (2000), a própria resolução CNE n.º 1/99 traz incertezas acerca de suas consequências para a qualificação de docentes das instituições privadas. Teme-se um empobrecimento desta formação em face da ênfase na formação eminentemente prática, desvinculada da possibilidade de pesquisa e extensão, que são padrões exigidos para a qualificação docente nas Universidades. Mediante isso, inclui-se também o enfraquecimento do compromisso do Estado com a formação dos professores, haja vista a não intervenção deste na gerência das instituições particulares.

Portanto, como se observou nesta breve apresentação do percurso histórico da formação de professores no Brasil, ao longo dos anos atravessamos momentos de sucessivas mudanças introduzidas em um quadro de descontinuidades. O viés pedagógico dos cursos inicialmente era ausente, porém gradativamente foi sendo inserido até ocupar lugar de destaque nas discussões que desencadearam mudanças na organização curricular dos cursos de licenciatura, mas que ainda hoje não encontrou um encaminhamento satisfatório.

No que concerne às políticas formativas de iniciativa governamental, vimos que as mesmas foram ineficientes e não conseguiram estabelecer um padrão consistente para a preparação docente.

Uma vez que a falta de compromisso com a educação e com a formação de professores é um dos problemas enfrentados pela educação escolar nos país.

3.1 A Formação de professores para Educação Profissional

As discussões acerca da formação de professores para educação Profissional sempre geraram inquietações no meio educacional por conta da falta de definições quanto ao processo de formação dos profissionais que atuam na área. Os debates atuais sobre a temática revelam que, apesar de todos os avanços institucionais conquistados por esta modalidade de ensino, ainda não foram suficientes para superar um histórico de desprestígio, fragmentação, imprevisto e ausência da formação didático-pedagógica na prática de muitos desses professores. Tal problema tem refletido na escassez de profissionais devidamente habilitados na área, bem como na falta de uma identidade própria para a categoria que atua nesta modalidade formativa.

A biografia da educação profissional aponta que o ensino técnico surgiu inicialmente com a intenção de atender aos interesses e necessidades produtivas da classe empresarial. A preparação de mão de obra dos operários dos ofícios era concebida a partir da valorização do conhecimento da prática, numa visão eminentemente manual, onde saber fazer era determinante para a realização satisfatória da atividade profissional. Segundo Carnielli, Gomes e Capanema (2008), em princípio, na escola profissionalizante, bastava ao professor saber fazer o ofício a ser ensinado. Na prática, as qualidades pedagógicas eram secundárias em face dos conteúdos e por esse motivo ocorria uma grande improvisação nessas escolas.

Desarticulado do ensino regular, o ensino técnico foi se constituindo dentro de uma perspectiva reducionista, manifestada na relação de inferioridade dada ao conhecimento prático-manual em detrimento do conhecimento teórico-intelectual. Essa desarticulação foi responsável por criar uma dualidade estrutural no sistema educacional brasileiro: educação profissional *versus* educação propedêutica. Nessa lógica, o ensino profissionalizante era destinado aos menos favorecidos, 'desvalidos de sorte', que precisavam ser inseridos

precocemente no mercado de trabalho, uma vez que não lhes restava alternativa e a educação propedêutica era destinada às elites que continuariam seus estudos posteriores para, no futuro, gerenciarem os rumos da nação.

Em meio a essa discussão, entra em pauta a figura do profissional responsável pela preparação dos artífices, operários, que mais tarde seriam denominados trabalhadores: o instrutor, que, no âmago de sua função, tinha o ofício de ensinar seus aprendizes. Com o passar dos tempos, a figura do professor foi ganhando lugar de destaque e referência na formação escolar do sujeito, aquele que antes somente transmitia o ensinamento meramente prático, na escola profissional, agora contribui com a formação do indivíduo crítico, capaz de intervir de maneira efetiva na sociedade, sendo decisivo para o processo de mudança e/ou transformação da realidade social. Como se vê, gradativamente, foi sendo postas as exigências quanto à formação dos profissionais que atuavam nessa área.

É certo que a importância do trabalho desenvolvido pelo professor na formação e qualificação dos futuros profissionais é reconhecida nas sociedades contemporâneas. Todavia, os estudos sobre a formação inicial de professores revelam a fragilidade dos cursos de licenciatura no Brasil, crítica apontada por Saviani (2009), cujo estudo demonstra a preocupação das universidades com o domínio de conhecimentos teóricos em detrimento da aplicação de procedimentos didático-pedagógicos. Chamando atenção para o fato de que as licenciaturas são cursos em que a teoria é desvinculada da prática e, conseqüentemente, o ensino não atende às exigências do mercado de trabalho.

No que concerne à formação de professores para a educação profissional, não é diferente do que ocorre com os demais docentes da educação básica, pois há muito se percebe a necessidade de uma formação de professores que vá além do improvisado, superando o caráter emergencial que essa formação assumiu ao longo de sua história. Peterossi (1994, p. 69) destaca que, se voltarmos à atenção sobre a trajetória da formação dos professores do Ensino Técnico, “[...] muito mais do que uma história de sua formação, encontra-se uma trajetória de não-formação, no sentido de que, a rigor, nunca houve uma proposta realmente consistente em relação a esses professores”.

E essa trajetória de não-formação desses profissionais destacada por Peterossi (2004), reflete diretamente hoje na falta de professores com habilitação específica na área. Fato que pode ser notado nas instituições que ofertam a EP, pois nelas atuam diferentes perfis de formadores. Segundo Moura (2007), são pelo menos três grupos diferentes de formadores: os não graduados, mas que já atuam na área; os graduados, mas sem formação específica na esfera formativa, nesse grupo se enquadram os tecnólogos e bacharéis; e ainda aqueles que já estão em formação superior, mas que ainda não a concluíram.

Quanto a isso, Machado (2008) acrescenta que a escassez de professores para a educação profissional foi percebida desde a criação das Escolas de Artes e Ofícios por Nilo Peçanha, em 1909 e se evidenciou nas décadas seguintes, com as mudanças socioeconômicas do país. Mas, foi com a expansão da educação profissional no Brasil, sobretudo a partir da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que a carência de professores devidamente habilitados na área ganhou destaque no país.

Convém mencionar que a iniciativa do governo federal em criar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no ano de 2008 foi motivada não somente por conta da exigência político-social diante das novas configurações no desenvolvimento socioeconômico do país, mas também para contribuir com a elevação da escolaridade dos trabalhadores e trabalhadoras em geral, bem como na formação profissional dos diferentes públicos atendidos por estas instituições, inclusive na própria formação de docentes para atuarem na educação profissional, cuja necessidade já era amplamente discutida.

A constatação dessa problemática provocou iniciativas por parte dos governos na intenção de superar essa trajetória de carências. Contudo, o que se observa é um movimento

de indefinições e divergências quanto à forma e à perspectiva que a mesma deve assumir diante da profissionalização de seus formadores. No que concerne a essa questão, Peterossi (1994) diz que algumas medidas isoladas foram tomadas em 1917, com a fundação da Escola Normal de Artes e Ofícios ‘Wenceslau Brás’, e em 1931, por iniciativa do Governo estadual de São Paulo, foram criados os cursos de aperfeiçoamento destinados a egressos das escolas profissionais masculina e feminina.

Segundo Machado (2008), a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios ‘Wenceslau Brás’ foi a primeira resposta institucional a essa demanda e tinha como objetivo formar dois tipos de professores: os mestres e contramestres para as escolas profissionais e os professores, diríamos melhor, as professoras, de trabalhos manuais para as escolas primárias. Vale recordar que, em sua origem, as instituições voltadas para o ensino profissionalizante não contavam com professores habilitados e, sim, mestres-professores que eram recrutados diretamente das fábricas e oficinas.

A criação da Lei Orgânica¹¹ do Ensino Industrial, lei nº 4.073 em 1942, apresentou a necessidade de investimento na formação de professores para essa área, instituindo que caberia à própria jurisdição a responsabilidade por sua formação. Para dar prosseguimento a essas ações, em janeiro de 1946 foi firmado um acordo entre o Brasil e os Estados Unidos, cuja finalidade era celebrar um intercâmbio educacional. Foi criada, então, a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), órgão vinculado à Agência de Desenvolvimento dos Estados Unidos (USAID), que, segundo Machado (2008), exerceu grande influência sobre a educação profissional brasileira. Os cursos oferecidos por meio desse acordo usavam metodologias de ensino e supervisão de tarefas como as séries metódicas e Training Within Industry (TWI), bem como o estudo de livros e monografias voltados para o ensino industrial.

É oportuno destacar que somente a partir do momento que o curso técnico passou a compor o segundo ciclo de estudos (nível médio), a exigência de formação específica para seus professores foi evidenciada na legislação. A LDBEN nº 4.024/1961, no artigo 59, apresentou dois caminhos distintos para a formação de professores. Para os docentes do

¹¹ Durante o Estado Novo (1937-1945), na ditadura de Vargas, a regulamentação do ensino foi levada a efeito a partir de 1942, com a Reforma Capanema, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino, que estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, como também trouxe mudanças no ensino secundário. Foram esses os decretos-lei: Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial; Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que instituiu o SENAI; Decreto-lei n.4.244 de 9 de abril de 1942, que organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginásial, com quatro anos, e o colegial, com três anos; Decreto-lei n.6.141, de 28 de dezembro de 1943, que reformou o ensino comercial. Em 1946, já no fim do Estado Novo e durante o Governo Provisório, a Lei Orgânica do Ensino Primário organizou esse nível de ensino com diretrizes gerais, que continuou a ser de responsabilidade dos estados; organizou o ensino primário supletivo, com duração de dois anos, destinado aos adolescentes a partir dos 13 anos e adultos; a legislação de ensino organizou também o ensino normal e o ensino agrícola e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC. Nesse momento o Ministério da Educação estava a cargo de Raul Leitão da Cunha. Foram esses os Decretos-lei: Decreto-lei n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino primário a nível nacional; Decreto-lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino normal; Decreto-lei n 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, que criaram o SENAC; Decreto-lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946, que organizou o ensino agrícola.

ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil 1930-73*. Petrópolis, Vozes, 1978; ARANHA, M.L.A. *História da Educação*. São Paulo, Moderna, 2002. RIBEIRO, M. L. *História da Educação Brasileira. A Organização Escolar*. Campinas, Autores Associados, 2003.

Ensino Médio propedêutico foi prevista a formação em faculdades de filosofia, ciências e letras; e para os professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico, cursos especiais de educação técnica.

Ainda na década de 60, outros avanços legais foram destinados ao ensino profissionalizante. Foi nessa década que o exercício do magistério na área da educação profissional passou a ser regulado pelo MEC, mediante a sistemática de registro de professores. Nesse contexto, as normativas eram feitas através de portarias ministeriais, sendo a portaria ministerial nº 141/61 a primeira que estabeleceu normas específicas sobre registros de professores do ensino industrial. A partir daí, várias outras portarias do MEC sobre registros de professor para a formação profissional vieram na sequência, com destaque para Portaria Ministerial nº 174/65, que definia a carga horária (800 aulas) e o número mínimo de dias letivos (180) do curso de didática do ensino agrícola.

Oliveira (2005) destaca o Parecer nº 12/1967, que regulamentou os Cursos Especiais de Educação Técnica, definindo que estes seriam organizados segundo estrutura própria compatível com cada ramo técnico – industrial, comercial e agrícola, mas com formação pedagógica similar. Este foi o primeiro dispositivo de regulamentação dos cursos especiais de educação técnica previstos pela LDBEN nº 4.024/61 e teve basicamente o objetivo de esclarecer a finalidade destes cursos.

A falta de professores para o ensino técnico habilitados em nível superior exigiu uma resposta da Lei nº 5.540/68 (Reforma Universitária), levando o MEC a autorizar, por meio do Decreto-lei nº 655/69, a organização e coordenação de cursos superiores de formação de professores para o ensino técnico agrícola, comercial e industrial. Assim, foi criado o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional (CENAFOR), uma agência executiva do Departamento de Ensino Médio do MEC, encarregada de preparar e aperfeiçoar docentes técnicos e especialistas em formação profissional, bem como prestar assistência técnica para a melhoria e a expansão dos órgãos de formação e aperfeiçoamento de pessoal.

Segundo Machado (2008), na década de 1970, através da Portaria Ministerial nº 339/70, os cursos emergenciais denominados Esquemas I e II foram criados e tinham como finalidade qualificar docentes para educação profissional através de formação complementar. Sendo o Esquema I destinado aos portadores de diploma de nível superior, sujeitos à complementação pedagógica e o Esquema II para os portadores de diploma de técnico industrial de nível médio, para os quais, além das disciplinas constantes do Esquema I, se faziam necessárias disciplinas de conteúdo e correlativas. Em 1971, a Portaria nº 432 propôs um plano integrado de formação de professores de disciplinas específicas do Ensino Médio Técnico globalmente considerado, havendo a unificação da política de formação para o magistério técnico (PETEROSSO, 1994).

Nos anos seguintes, diversos dispositivos legais foram instituídos para regulamentar os esquemas I e II. A transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro em Cefets pela Lei nº 6.545/78 trouxe grande expectativa de mudança para esse quadro, pois um dos objetivos dessas novas instituições era o de ministrar ensino em grau superior de licenciatura plena e curta, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas do ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos.

Como se observa, o problema da formação do docente para a educação profissional tem sido levantado em diferentes momentos da história da educação brasileira e, apesar de todos os avanços legais, ainda não resultaram em posições conclusivas quanto à forma que deve ser adotada no processo de formação desse professor. Situação que evidencia a falta de interesse com a formação do professor da EP, reforçando o que Oliveira (2000) argumenta, pois segundo a autora, não convém aos interesses dominantes que o professor da EP, pela sua

influência na formação do trabalhador, seja preparado criticamente para levantar questionamentos na relação ensino x aprendizado sobre os usos, objetivos e implicação da tecnologia e, tampouco, sobre a relação capital x trabalho.

Essa visão reducionista na forma de conceber a formação do professor da EP e a negligência dos gestores públicos com relação à matéria foi revelada expressamente no decreto nº 2.208 de 17 de janeiro de 1997, quando o mesmo permitiu que a figura do professor fosse substituída pelo instrutor ou monitor, pormenorizando a complexidade e especificidades do ato educativo, reduzindo-a ao treinamento ou à capacitação.

Nesse sentido, o art. 9º do referido decreto estabelece:

As disciplinas do currículo do ensino técnico fossem ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou programas especiais de formação pedagógica. Parágrafo único. Os programas de formação pedagógica a que se refere o *caput* serão disciplinados em ato do ministério de Estado da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2007).

Convém mencionar que o decreto nº 2.208/97 foi instituído em um período de grandes mudanças no contexto socioeconômico e político do país, devido ao processo de globalização que permitiu o intercâmbio cultural, social e econômico entre os países. Foi a partir da década de 90 que as grandes reformas educacionais foram implementadas no Brasil e ocorreram sob o ‘novo’ modelo de Estado que vinha sendo instalado no cenário político brasileiro, tendo como referência o padrão norte-americano ou liberal corporativo, conhecido como neoliberalismo.

É perante esse cenário, em que o Brasil assumia o modelo de governo neoliberal, subordinado aos ditames do capitalismo, que a sociedade e, sobretudo, a escola, sofriam reflexos desta política. Na presidência de Fernando Henrique Cardoso (FHC), as propostas neoliberais baseadas no conceito de Estado mínimo foram colocadas em prática. Com isso, o governo distanciava-se do compromisso com a educação e a vinculava aos mandatários do mercado de trabalho. Nesse sentido, o ensino profissionalizante também foi relegado a uma condição secundária e somente entrou na pauta das discussões porque a educação profissional interessava ao capital, uma vez que permitia a formação de força de trabalho para atender às novas necessidades dos sistemas produtivos.

Por conta disso, pode-se dizer que no governo FHC as políticas de formação docente para a Educação Profissional não foram priorizadas, pois segundo Costa (2012), não interessava a esse governo mudar o cenário de recrutamento de profissionais não docentes do mercado de trabalho para atuarem em sala de aula. Visto que a lógica aplicada no modelo de recrutamento desses profissionais se pautava dentro de uma formação mecânica e acrítica, sendo a mais conveniente e ideal para o governo, uma vez que esses formadores apenas reproduziriam nas salas de aula os modos de produção capitalista e neoliberal, que eram as diretrizes desse sistema.

A posição neoliberal do governo FHC com a educação profissional veio a se confirmar com a descentralização das ações governamentais, que transferiram para a sociedade civil parte da responsabilidade com esta formação. Além de articular com a iniciativa privada, o processo de privatização do ensino veio a se consolidar exatamente com a promulgação do decreto nº 2.208/97, que tinha dentre suas proposições, o afastamento da rede federal de ensino na formação dos trabalhadores, pois, de acordo com o presidente FHC, as escolas técnicas federais eram ineficientes quantitativamente, e, segundo ele, atendiam uma minoria insignificante da população em idade escolar.

O decreto n.º 2.208/97, além de não determinar políticas efetivas de formação de professores para EP, ainda protelou os planos de uma formação em nível médio integrada, tendo em vista as propostas de uma formação aligeirada e fragmentada para atender de forma imediatista os imperativos do mercado de trabalho, ficando conhecido como o decreto da desintegração do ensino técnico ao ensino médio (COSTA, 2012, p. 6).

A LDBEN, Lei n.º 9.394/96, dentre outros aspectos, destinou um dos seus capítulos à Educação Profissional. Nele foi previsto como um dos objetivos a modernização dessa modalidade formativa no país, de maneira que o público atendido por esse segmento de ensino sejam eles alunos do ensino fundamental, médio ou superior, bem como o trabalhador em geral, pudessem acompanhar os avanços tecnológicos e que atendesse às demandas do mercado de trabalho.

Essa modernização concernente à EP prevista na LDBEN de 1996 deu-se em função de que o país estava entrando em uma época em que a produtividade e a competitividade se afirmavam na sociedade, o que, de acordo com Ramos (2012), motivou, por parte dos dirigentes de instituições de educação profissional e de alguns representantes do governo, a ideia de ampliar o conceito de ensino técnico para educação tecnológica, pois via-se nesse tipo de educação a possibilidade de alcançar os padrões de qualidade, produtividade e competitividade dos países desenvolvidos.

A esse propósito, evidencia-se que muito embora nem a LDBEN e nem o artigo do decreto n.º 2.208/97 fizessem expressamente referência à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a mesma surge amparada pelo avanço da tecnologia, que por sua vez se encontra cada vez mais perene em nossa sociedade. Quanto à expressão “educação tecnológica”, convém lembrar que esta não é novidade, pois a mesma já fora usada por Marx no século XIX para discutir o programa de educação da classe trabalhadora. Nos dias atuais, ela tende a definir um tipo de educação afinada com as características da vida contemporânea, na qual as tecnologias estão fortemente presentes (RAMOS, 2012, p.6).

Ainda sobre o Decreto n.º 2.208/97, ressalta-se que no mesmo ano de 1997 houve a complementação do mesmo pela Resolução CNE/CEB n.º 02/97, que versa sobre as estratégias para suprir a falta de professores habilitados na área e, para tanto, estabelece os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio, destinados aos diplomados em cursos superiores. Para Machado (2008), a Resolução CNE/CEB n.º 2/97 chega a ser um retrocesso se comparada aos dispositivos anteriores que tratam da formação de professores para a EP, pois a mesma, além de não promover uma discussão sobre a possibilidade de uma formação inicial por meio de licenciaturas, ainda diminuiu significativamente a carga horária da parte teórica para o mínimo de 240 horas. Ou seja, permitiu a instalação de modelo aligeirado de formação docente, o qual ainda hoje é a diretriz da formação de professores para a EP que se utiliza e que, inclusive, segundo esse dispositivo, confere direito a certificado e registro profissional equivalente à licenciatura plena.

Dessa forma, pode-se concluir que a resolução n.º 2/97 só veio a confirmar uma tendência de desprestígio e de pouca valorização da formação teórica e pedagógica atribuída à formação desse professor. E, analisando as investidas tomadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) com a EP, infere-se que nesse governo as políticas educacionais para essa esfera educativa foram postas ao encontro dos interesses do setor produtivo, mediante o ajustamento do sistema educacional brasileiro aos ditames capitalistas.

Todavia, no governo de Luís Inácio da Silva (2003-2010), houve a disposição em reconstruir a política para a educação profissional, tendo com marco desta disposição, a revogação do decreto n.º 2.208/97 e, com isso, se restabelecia a possibilidade de integração curricular do ensino médio e técnico por meio do decreto n.º 5.154/2004. Tal decreto tinha como principal finalidade, retomar os princípios de uma política de educação profissional

articulada com a educação básica, sem, no entanto, estabelecer a obrigatoriedade dessa articulação e ainda manter como possibilidade a forma desarticulada, ou seja, concomitante ou sequencial da educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio.

No ano de 2006, foi aprovado pelo CNE o Parecer CNE/CP nº 5/06, que considera a recomendação de CNE/CP nº 2/02 sobre diretrizes curriculares nacionais para cursos de formação de professores para a educação básica. Segundo Machado (2008), este parecer prevê que os cursos de licenciatura destinados à formação de professores para os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional de nível médio serão organizados em habilitações especializadas por componente curricular ou abrangentes por campo de conhecimento, conforme indicado nas diretrizes curriculares pertinentes.

Foi também a partir do governo de Luís Inácio Lula da Silva e, sequencialmente no governo de Dilma Rousseff, que se evidenciou a forte expansão dessa modalidade formativa no país, por meio da ampliação rede federal de ensino. Nela, os cursos técnicos profissionalizantes ocorrem tanto na forma concomitante como na forma subsequente ao ensino médio. De acordo com Passos (2007), os governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff deram continuidade à política pública de qualificação profissional, fator de inclusão social e de desenvolvimento econômico, com geração de trabalho e distribuição de renda, tendo por norte uma concepção de qualificação entendida como uma construção social.

Pelo exposto, pode-se dizer que a história da formação de professores para a educação Profissional no país é permeada por avanços e retrocessos. No que se referem aos avanços, os mesmos podem ser observados em termos quantitativos, principalmente com a expansão da educação profissional e de suas instituições, ocasionando a ampliação do acesso a esta modalidade formativa. Sua “finalidade inicial” de atender por caridade os pobres e “desvalidos de sorte” passou a ser reconhecida como fator de desenvolvimento estratégico político, econômico e social para o país, visto que hoje a educação profissional e suas instituições atendem um número significativo de alunos de diferentes classes sociais e não apenas os menos favorecidos. Conforme afirma Passos (2012, p. 3-4):

[...] a rede federal, nos últimos nove anos, mais que dobrou a oferta de matrícula, evidenciando um crescimento de 143% (INEP, CENSO ESCOLAR, 2011, p. 30). Seja no curso concomitante, ou no subsequente ao ensino médio, é fato que a educação profissional, desde 2007, evidencia um aumento substancial do número total de matrículas, a saber: 780.162 (2007); 927.978 (2008); 1.036.945 (2009); 1.140.388 (2010); 1.250.900 (2011).

Quanto aos retrocessos, verifica-se que a falta de definição quanto à forma que deve ser adotada na formação dos profissionais que atuam na área dificulta um avançar efetivo, pois ainda hoje não se definiu de fato se a formação deste profissional deve ocorrer através de um curso de licenciatura ou em programas emergências de formação pedagógica. Sendo este o grande desafio, ou seja, a definição de uma política nacional de formação dos professores para a Educação Profissional que venha a superar uma trajetória de improvisação, de preconceitos e que, sobretudo, supere a escassez de profissionais nessa área. Crítica que encontra eco nos estudos de Machado (2008), pois, segundo a autora, é exatamente a falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas que têm caracterizado historicamente as iniciativas de formação de docentes, especificamente para a educação profissional no Brasil.

3.2 Formação de Professores na Rede Federal de Educação Profissional

Como foi exposto no item 3.1, a oferta de cursos de formação de professores para

educação profissional tem se constituído em um dos pontos de maior necessidade quando se trata de estratégias para superação da carência de professores devidamente habilitados na área. Com a expansão da educação profissional no país, através da ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e, sobretudo, com a criação dos Institutos Federais, essa necessidade ficou ainda mais evidente, carecendo de medidas concretas com vistas a tentar solucionar tal problemática. Uma dessas medidas se manifestou através da oferta de cursos de formação de professores no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, principalmente, aqueles voltados para atuação docente na EP.

Criados em 2008 por meio da lei nº 11.892, os Institutos Federais de Ciência e Tecnologia (IFETs) trouxeram consigo a responsabilidade da formação de professores, tanto para atuarem na educação básica, quanto para atuarem na educação profissional. O art. 7ª desta lei estabeleceu que os IFs destinassem no mínimo 20% das suas vagas para cursos de formação de professores (licenciaturas), bem como para programas especiais de formação pedagógica com a finalidade de formar docentes para educação básica, sobretudo nas áreas de ciências da natureza e matemática e para a educação profissional (BRASIL, 2008).

No entanto, cabe ressaltar que os IFs são instituições provenientes da transformação dos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs) e de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais. Os CEFETs, desde a década de 70, já haviam realizado experiências de formação de professores. A primeira experiência se deu em 1978, com a criação dos três primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica, que tinham como um dos seus objetivos ofertar licenciaturas plenas e curtas para o então 2º grau e para a formação de tecnólogos. Estava prevista também a formação de docentes para atuar no Ensino Técnico, através dos denominados “Esquema I e Esquema II”, competindo a esses CEFETs colaborar na formação de professores quando se tratasse de educação profissional.

A atribuição dos CEFETs com a oferta de cursos veio referendada no Decreto lei nº 2.406, de 27 de novembro de 1997, que incluiu no rol de objetivos propostos para estes estabelecimentos, a função de “[...] ministrar cursos de formação de professores e especialistas, bem como programas especiais de formação pedagógica, para as disciplinas de educação científica e tecnológica”. Por conta disso, durante muito tempo prevaleceu o entendimento de que era atribuição da rede federal a formação de docentes para áreas científicas e tecnológicas, bem como se estabelecia que a formação pedagógica fosse requisito para a atuação docente no ensino técnico. No entanto, tal premissa ganhou legitimidade com institucionalização do decreto que regulamenta a organização dessas instituições, o qual trouxe expressamente esse objetivo para as mesmas.

Como se observa, há muito tempo que a preocupação com a formação de professores permeia a atuação da Rede Federal de Educação Profissional. De acordo com Flach (2012), em diversos momentos da trajetória da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a questão da formação de professores esteve presente na agenda de discussões, ocupando por vezes, espaço de destaque e em outras vezes, relegada a um segundo plano. No tocante à formação de professores para a educação básica (com destaque para a área de ciências da natureza e mesmo para a matemática), essa opção de oferta no âmbito de rede federal deve-se à significativa escassez desses profissionais na rede de ensino. Ou seja, tais experiências inicialmente surgiram com a finalidade de tentar suprir a carência de professores nessas áreas, situação que inclusive afeta todo o país, conforme afirma Alves (2009, p. 127):

[...] um dos aspectos para implantação dos cursos foi o fato de o MEC solicitar dessas instituições soluções imediatas, para contribuir com a diminuição do déficit de professores das áreas exatas na Educação Básica. Logo, houve e há uma expectativa de que, com o aumento de cursos de licenciatura nos IF, ocorra um aumento do número de professores, de forma a remediar uma necessidade de docentes para a educação básica e profissional.

É certo que a carência de professores para a educação básica, de maneira geral, gera uma demanda que atinge toda rede de ensino do país. As discussões atuais apresentam a necessidade de uma definição sobre a forma como se deve ocorrer essa formação e embora existam ofertas formativas diversificadas de formação de docentes para este campo de atuação, Machado (2008) afirma que as essas iniciativas são muito reduzidas em relação ao potencial da demanda e nem sempre atendem a todos os perfis de entrada dos candidatos. Pois essas ofertas são constituídas por programas especiais, cursos de pós-graduação, formação em serviço e formação a distância. Entretanto, são poucas, as iniciativas de cursos de licenciatura (MACHADO, 2008, p.14).

Apesar disso, a formação de professores para a educação profissional obtida por meio de cursos de licenciaturas tem sido entendida como fundamental para garantir uma formação profissional sólida alinhada com o viés didático – pedagógico apropriado às especificidades desta modalidade formativa. Visto que é necessário garantir nessa formação a construção de sólidas bases profissionais para uma formação docente sintonizada com a flexibilidade exigida pela sociedade atual, numa perspectiva integradora, dialógica e emancipatória, comprometida com a inclusão social, pilares considerados fundamentais na formação de professores no contexto atual.

A própria configuração dos Institutos Federais direciona para essa exigência, uma vez que são instituições que possuem uma estrutura verticalizada e pluricurricular, atuando em diferentes níveis de ensino (básico, técnico e superior), em que, neste último, se incluem os cursos de licenciaturas. Outro ponto que merece destaque nessa discussão refere-se à Lei n.º 11.784, de 22 de setembro de 2008, que instituiu a carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Nessa nova carreira, o requisito de ingresso no cargo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico é “possuir habilitação específica obtida em licenciatura plena ou habilitação legal equivalente”. Como se vê, a exigência da licenciatura está prevista inclusive como forma de ingresso para a atuação profissional docente nessas instituições.

O propósito de consolidar nos institutos federais a oferta de cursos de formação de professores tem respaldo nos argumentos relatados acima e no entendimento de que essas instituições possuem um grande potencial formativo, devido possibilitar ao aluno diferentes vivências num único espaço educativo. Nesse sentido, é necessário pensar a organização da proposta curricular para os Cursos de Licenciatura dos Institutos Federais tendo em vista as particularidades que envolvem as concepções filosóficas dessas instituições, possibilitando refletir sobre que tipo de formação se pretende alcançar, tendo como parâmetro as bases legais contidas nas Diretrizes Curriculares e nas orientações da SETEC/MEC.

Segundo o documento da SETEC/MEC (2008) que trata das contribuições para implantação dos cursos de licenciaturas nos IFs, orienta-se que os cursos de formação de professores para a educação básica oferecidos no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica devem contemplar, como uma de suas dimensões centrais, conhecimentos da esfera trabalho e educação, realidade social e produção de uma forma geral e, especificamente, da educação profissional, sendo esta última base do documento referenciado quanto à formação deste profissional. Para Machado, (2008):

A incorporação dessas licenciaturas ao campo histórico de atuação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, contribui para uma maior institucionalização delas em cada IF e na Rede em geral (...). É necessário buscar uma organicidade na atuação da Rede no que se refere a sua atuação no domínio da formação de professores, de maneira que é estratégico buscar conexões entre a formação de professores para a educação básica e a formação de professores para a educação profissional.

Logo, a organização curricular das licenciaturas nos Institutos Federais deve promover aos futuros docentes um espaço ímpar de construção de saberes correlacionados à Educação Profissional. Haja vista os mesmos terem um amplo espaço de atuação educacional, tendo a possibilidade de no mesmo espaço institucional construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, em diferentes níveis da formação profissional e, assim, buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Com a finalidade de discutir sobre as demandas que justificam a oferta da formação de professores na rede federal e buscando construir uma identidade para os cursos de licenciaturas nessas instituições foram organizados diversos eventos em âmbito nacional. Dentre esses eventos, destacam-se a realização do ‘I Seminário Nacional das Licenciaturas dos Institutos Federais’ (SENALIF), em maio de 2010, na cidade de Ouro Preto/MG, organizado pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) e o ‘I Fórum Nacional das Licenciaturas dos Institutos Federais (FONALIFES): Em busca de uma identidade’, realizado pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Esses dois eventos são considerados os primeiros momentos de discussão nacional sobre as licenciaturas nessas instituições.

A partir das discussões fomentadas no FONALIFES foram construídas propostas para os cursos de formação docente em nível de licenciatura nos IFs, as quais resultaram em um documento chamado ‘Carta de Natal’, que estabeleceu que as licenciaturas nos IFs deveriam considerar:

a) Concepção do processo de formação pedagógica que fortaleça a indissociabilidade das nações teórico e práticas nas licenciaturas. b) Compreensão da formação pedagógica como componente indispensável à formação dos alunos dos cursos de licenciatura dos IFs. c) Adequação dos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura a partir da vocação de cada IF. d) Definição da essência das licenciaturas (não constituir licenciaturas que estejam mascarando bacharelado). e) Formar professores que tenham em mente a tríade ensino, pesquisa e extensão na prática docente. f) Cursos de licenciaturas que fomentem a crítica aos arranjos produtivos locais, que respondam às demandas da educação profissional e que se vinculem efetivamente às ciências. g) Redefinição do estágio como processo contínuo de reflexão e diagnóstico da realidade onde o licenciado irá atuar, confrontando com as teorias produzidas no curso e produzindo novos conhecimentos. h) Superação da visão tradicional de formação docente, através da valorização da prática, do estágio e dos demais referenciais necessários para o exercício da docência na perspectiva da transformação social. i) Fomento ao desenvolvimento de projetos que articulem a participação dos discentes nos espaços educativos formais e não formais. j) No Projeto Pedagógico dos cursos de licenciatura, devem ser considerado(a)s: a formação de professores que privilegie a práxis e a autonomia, a criticidade e a criatividade, através da pesquisa como princípio político educativo; o domínio de conhecimentos específicos de cada curso e sua articulação com as demais áreas do conhecimento e do processo ensino e aprendizagem; a percepção da pesquisa científica como princípio orientador na formação do professor; a articulação de conhecimentos específicos com os conhecimentos e as práticas pedagógicas desde o início dos cursos; os conhecimentos específicos trabalhados de maneira mais abrangente; a inclusão de componente curricular de produção de imagem, pensando na redação em vídeo necessária aos surdos, a inclusão nos componentes curriculares das orientações étnico-raciais e as minorias sociais (EJA, EAD, Libras); o atendimento à relação professor/aluno de acordo com as especificidades dos cursos. (FONALIFES, 2010)

As proposições manifestadas na ‘Carta de Natal’ levaram em consideração aspectos referentes à infraestrutura, gestão, formação de formadores e questões pedagógicas, cujas dimensões foram entendidas como imprescindíveis para melhoria e para superação das

dificuldades historicamente enfrentadas no cotidiano dos cursos de formação docente. Todavia, a formação de professores ofertada na Rede Federal de Educação Profissional é entendida como uma das medidas para ampliar o acesso na educação superior e contribuir para a diminuição da escassez de professores. Contudo, é necessário provocar o debate no cotidiano desses cursos, acerca das identidades dos mesmos, para que não ocorra um sentimento de rejeição ou de menosprezo nos agentes envolvidos no processo de formação nesse segmento de ensino, gestores, professores e, sobretudo, alunos.

4 4. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ/ CAMPUS MACAPÁ: Desafios e Possibilidades

Os capítulos anteriores possibilitaram a realização de uma abordagem teórica contextualizada acerca dos pressupostos que fundamentam a discussão sobre a formação de professores para Educação Profissional, especialmente as obtidas nos cursos de licenciatura ofertados no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e no que tange a esse estudo, especificamente as licenciaturas ofertadas no IFAP, cuja temática é objeto central desta pesquisa. Assim, buscou-se verificar se as licenciaturas do IFAP /*campus* Macapá preparam os estudantes para uma possível atuação docente em instituições de Educação Profissional, haja vista o *lócus* onde as mesmas estão inseridas compor a Rede Federal de Educação Profissional, que tem compromisso histórico com o desenvolvimento da Educação Profissional, como modalidade de ensino no país.

Para realização dessa investigação, foram utilizados dois caminhos: inicialmente procurou-se fazer uma análise preliminar nos documentos institucionais que dão subsídios à condução dos Cursos de Licenciatura do *campus* Macapá do IFAP que são foco deste estudo, ou seja, Licenciatura em Química e Licenciatura em Informática.

Para tanto se tomou como ponto de partida, o estudo realizado nos Projetos Pedagógicos desses Cursos - PPCs, buscando verificar nesses documentos aspectos relevantes acerca da concepção desses cursos, sendo eles, proposta político-pedagógica, organização curricular e o processo de formação. Tal iniciativa objetivou identificar as seguintes questões relativas aos cursos: Qual o perfil de professores que se pretende formar? Qual o público alvo desses cursos? Como os currículos abordam e relacionam as questões relativas às especificidades Educação Profissionais no decorrer do processo de formação?

Ressalta-se que o estudo preliminar nos Projetos Pedagógicos dos Cursos foi fundamental para que se ter uma visão macro de como o processo de ensino que foi pensado durante a implantação desses Cursos, situação que auxiliou a segunda etapa desta investigação, que se refere à aplicação dos instrumentos utilizados na coleta e posteriormente, a categorização dos dados desta pesquisa. Posto isso, apresentaremos a seguir as informações colhidas na análise realizada junto aos PPCs os Cursos aqui investigados.

4.1 A Educação Profissional nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) e nas matrizes Curriculares dos Cursos de Licenciatura do IFAP- *campus* Macapá.

É oportuno lembrar que os cursos de licenciatura foram criados no Brasil, na década de 1930, especialmente voltados para formar professores para o ensino secundário e foram constituídos a partir de um modelo denominado (3+1), que representava uma organização curricular em que as disciplinas da formação didático-pedagógica eram desvalorizadas em comparação com as disciplinas de conteúdos específicos da área técnica do curso. Nesse modelo, atribuía-se maior importância aos conhecimentos específicos da área de formação em detrimento aos conteúdos didático-pedagógicos, conferindo aos cursos de licenciatura um caráter técnico-instrumental semelhante ao modelo de racionalidade técnica.

De acordo com Pereira (2014), nessa visão, a prática educacional é baseada na aplicação do conhecimento científico e questões pedagógicas educacionais são tratadas como técnicas, as quais podem ser resolvidas objetivamente por meio de procedimentos racionais da ciência. Assim, a construção do caráter reflexivo e das dimensões atitudinais praticamente

inexistia, haja vista não ser o objetivo desse modelo.

A partir desta breve abordagem histórica e analisando as matrizes curriculares dos Cursos de formação de professores do IFAP-*campus* Macapá (Licenciatura em Informática e Licenciatura em Química), pode-se observar que ambas as matrizes curriculares são divididas em três Núcleos Formativos: Núcleo Específico, Núcleo Complementar e Núcleo Pedagógico, além do Estágio Supervisionado e das Atividades Complementares.

A carga horária mínima: Licenciatura em Informática 2.967 horas e Licenciatura em Química 2.933 horas, divididas em atividades curriculares teóricas e práticas. Os referidos Cursos têm duração de quatro anos, distribuídos em oito semestres. A carga horária de cada disciplina é contabilizada em hora/aula de 50 minutos. Conforme se pode observar abaixo, no quadro 1 e no quadro 2:

Quadro 1 – Divisão dos Núcleos formativos na matriz curricular

Curso 1: Licenciatura em Informática			
Núcleos	Total de componentes	Carga horária/50 min	Percentual(% aprox.)
Núcleo Específico	30	1.283,33h	43,2%
Núcleo Complementar	15	583,33h	20%
Núcleo Pedagógico	9	500h	17%
Estágio	3	400h	13%
Atividades complementares	-	200h	6,8%
Carga horária total mínima do curso		2.967	100%

Fonte: Resultados do estudo e análise do PPC do curso de licenciatura em informática.

Quadro 2 – Divisão dos Núcleos formativos na matriz curricular

Curso 2: Licenciatura em Química			
Núcleos	Total de componentes	Carga horária/50 min	Percentual(% aprox.)
Núcleo Específico	23	1.016,67h	34,6%
Núcleo Complementar	19	783,33h	27%
Núcleo Pedagógico	10	533,33h	18%
Estágio	3	400h	14%
Atividades complementares	-	200h	7%
Carga horária total mínima do curso		2.933	100%

Fonte: Resultados do estudo e análise do PPC do curso de licenciatura em Química.

Os Núcleos Formativos nos quais os Cursos são divididos referem-se ao conjunto de componentes curriculares que integram a proposta curricular de cada curso. Os mesmos contemplam os conteúdos científicos e humanísticos que referendam a base formativa que será estudada no processo de formação no decorrer do curso. O Núcleo Específico é constituído dos conhecimentos técnicos científicos específicos do curso, o Núcleo Complementar é composto dos conhecimentos da Base Comum Nacional que dão embasamento para aquisição das habilidades e competências relativas aos demais núcleos e o Núcleo Pedagógico é constituído pelos conhecimentos didático-pedagógicos relativos às especificidades da docência, cuja particularidade é o cerne da formação docente.

Além dos três Núcleos Formativos, há também o espaço destinado ao Estágio, que se

refere ao período do curso no qual os estudantes vivenciarão momentos relativos à Prática Profissional. No caso das licenciaturas do IFAP, o momento de Estágio corresponde a 400 horas diluídas ao longo dos três últimos semestres de cada um dos Cursos. A carga horária prevista para o Estágio segue a normativa prevista na Resolução nº 02 de 19 de fevereiro de 2012¹², a qual dispõe sobre a duração e carga horária dos Cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, que foi utilizada como referência para elaboração dos PPCs dos Cursos que são o foco desta análise.

Para integralização da carga horária total do curso, o estudante deve além de lograr créditos em todos os componentes curriculares que constituem os Núcleos Formativos e de realizar com êxito as etapas do Estágio Supervisionado obrigatório, terá que apresentar 200 horas de Atividades Complementares, que se referem às atividades extracurriculares, correspondentes a participação em cursos, seminários, eventos de caráter científico e cultural de ensino, pesquisa e extensão, além de elaborar e apresentar o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

É oportuno destacar que essa divisão das matrizes curriculares em Núcleos formativos se aproxima com as orientações propostas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica- SETEC/MEC para os Cursos de licenciatura ofertados na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, pois no texto “contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”, elaborado pela SETEC/MEC, sugere-se um desenho curricular para as licenciaturas que compreende:

- Três Núcleos: o Núcleo Comum (composto pelo Núcleo Básico e pelo Núcleo Pedagógico), o Núcleo Específico e o Núcleo Complementar.
- Prática Profissional representada pela Prática Pedagógica e pelo Estágio Curricular Supervisionado e atividades acadêmico-científico culturais. Essas atividades seriam desenvolvidas não só na Prática Profissional, mas também no Núcleo Complementar perpassando todo o curso.
- Monografia de conclusão. (MEC, 2011).

No desenho curricular apresentado no referido documento, propõem-se um modelo de licenciatura que articule elementos práticos aos conhecimentos teóricos, ressaltando o uso de “projetos integradores interdisciplinares, desenhados com uma base curricular comum às áreas de conhecimento e com forte embasamento na práxis associada à Educação Profissional”, defendendo uma forma de extrapolar o padrão tradicional disciplinar dos cursos de formação de professores.

Ainda analisando as informações apresentadas nos quadros 1 e 2, que tratam da divisão dos Núcleos Formativos na composição das Matrizes Curriculares dos cursos de licenciatura que fazem parte desta investigação, o maior número de carga horária é destinado as disciplinas que compõem os conhecimentos específicos dos cursos, com percentual de 43,2% em Licenciatura em Informática e de 34,6% em Licenciatura em Química. Já o menor quantitativo de horas foi reservado para os conhecimentos didático – pedagógicos, com 17% para o Curso de Licenciatura em Informática e de 18% para o Curso de Licenciatura em Química.

Tal situação que nos remete ao desprestígio dado aos conhecimentos de natureza pedagógica quando da criação dos cursos de licenciatura. Essa pouca importância atribuída

¹² RESOLUÇÃO CNE/CP n.º 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002 - Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Ver: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>

aos conhecimentos didático-pedagógicos, pode ser visivelmente notada nos quadros 1 e 2, pois no eixo formativo referente ao Núcleo Pedagógico, onde são trabalhados os conteúdos relacionados aos conhecimentos didático-pedagógico, inerentes à ação docente em seu fazer pedagógico, o número de componentes é consideravelmente menor em ambos os cursos, quando comparado com os outros dois eixos formativos, sobretudo, com o eixo específico.

Contudo, ao se realizar a leitura dos referidos PPCs, verificou-se que essa situação vai de encontro com os objetivos gerais dos próprios cursos de licenciatura, os quais dentre outros aspectos expressam claramente que a finalidade é propiciar aos estudantes, ao longo de seu processo de formação nesses cursos um ambiente de ensino que permita a aquisição de bases sólidas para o exercício na docência, como pode ser visto no texto dos objetivos gerais dos cursos, descritos abaixo:

Propiciar uma formação interdisciplinar sólida e abrangente de profissionais, com base nas áreas de Informática e educação, a fim de que possuam uma sólida formação teórica aliada à prática para atuarem no Ensino Fundamental, Médio e Técnico, enfatizando aspectos científicos, técnicos, pedagógicos, humanísticos e sociais, permitindo-os prover o conhecimento científico e tecnológico da Informática aplicada à educação. (Objetivo geral/ Licenciatura em informática/PPC, p.7, 2011).

O Curso de Graduação em Licenciatura em Química do *Campus* Macapá deverá garantir uma ampla fundamentação teórico-prática sobre as diversas áreas da química e suas relações com a sociedade, o cotidiano e a vida, fazendo com que seja formado um profissional com bases humanistas para atuação como professor de química na educação básica, prioritariamente no ensino médio. (Objetivo geral/ Licenciatura em Química/PPC, p.8, 2011).

Um ponto que merece destaque na apreciação dos dois objetivos gerais de ambos os cursos, refere-se ao fato de que somente o curso de Licenciatura em Informática estabelece como área de atuação profissional do futuro docente formado pelo IFAP/Campus Macapá, o exercício no Ensino Técnico, ou seja, na Educação Profissional (*grifo da autora*). Já o Curso de Licenciatura em Química, não traz expressamente esse compromisso no bojo de seu objetivo geral, o mesmo estabelece como campo de atuação do egresso, o exercício da docência na Educação Básica, prioritariamente no Ensino Médio.

Nesse sentido, é oportuno tratar com atenção a questão da Educação Profissional como possibilidade de atuação para egresso do curso de Licenciatura em Informática, a qual esta mencionada no objetivo geral deste Curso. Assim, tornou-se imprescindível realizar uma leitura detalhada do PPC, a fim de verificar se realmente a Educação Profissional como área de atuação estaria validada no presente documento, sendo possível confirmá-la a partir do seguinte trecho:

O egresso do Curso de Licenciatura em Informática é um profissional que detém uma formação favorecida pela utilização da Tecnologia da Informação e Comunicação, com sólida e ampla qualificação científica e pedagógica, capacitado a acompanhar a evolução das novas tecnologias na área de Tecnologia da Informação e Computação educacional. Este poderá atuar: Em instituições de ensino Fundamental, Médio e **profissionalizante**. (*grifo meu*). (Área de atuação/PPC/ Licenciatura em informática/PPC, p.11, 2011).

Posto isso, a necessidade de se averiguar de que forma as particularidades relativas à Educação Profissional são trabalhadas ao longo do processo de formação dos estudantes nesse Curso, tornou-se iminente. Se essa discussão se dá, exclusivamente ou expressamente através de Componentes Curriculares, Projetos ou por meio de outras Atividades Educativas. Coube, portanto, retornar a Matriz Curricular do Curso e analisar especificamente, os Componentes

do Núcleo Pedagógico, os quais na percepção da pesquisadora teriam a responsabilidade epistemológica em realizar essa abordagem. Desta forma, no quadro 3 abaixo, relacionou-se somente os componentes que constituem o Núcleo Pedagógico do referido curso:

Quadro 3 - Componentes que constituem o Núcleo Pedagógico do Curso de Licenciatura em Informática

Componentes/C.h/Sem.	Ementa dos componentes	
	Competência	Conteúdo
Fundamentos sócio-históricos da educação – 80h (1ºsem.)	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as várias concepções de Educação entendendo-a como ciência em transformação. • Pensar reflexivo e crítico sobre a problemática da educação e seu fazer intencionado, em suas múltiplas formas sociais. • Analisar a educação como um acontecimento assentado no tempo, no espaço e na rede complexa das relações sociais que tecem a história das relações humanas. 	UNIDADE I - A educação antiga e medieval. UNIDADE II - A educação no período do renascimento UNIDADE III - Brasil: A educação no período colonial. UNIDADE IV - A educação no Brasil: O período republicano.
Filosofia da educação e ética profissional- 80h (2ºsem.)	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualizar de maneira ampla a emergência de teorias filosófico-educacionais histórica e socialmente; • Discutir a função da ideologia e contra-ideologia através da educação; • Refletir criticamente acerca do contexto educacional atual, traçando paralelos com o decorrer da filosofia da educação. 	UNIDADE I - Filosofia e Educação UNIDADE II - Filosofia e Filosofia da Educação UNIDADE III - A formação do professor UNIDADE IV – Alienação e Ideologia UNIDADE V – Educação formal e não formal UNIDADE VI – Antropologia filosófica UNIDADE VII – Epistemologia UNIDADE VIII – Axiologia UNIDADE IX - Política e Educação UNIDADE X – Concepções liberais do século UNIDADE X - Críticas à escola UNIDADE X - Concepções histórico-sociais
Psicologia da educação – 80h (3ºSem.)	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar respostas para tantas indagações que nos fazem ver a cada momento a eterna novidade do mundo. • Analisar as relações existentes entre os diferentes tipos de práticas educativas vigentes na nossa sociedade e dispor de critérios para 	UNIDADE I- Conceitos preliminares: objeto de estudo, visão filosófica, histórica e científica da Psicologia da Educação; UNIDADE II- Conceitos e Concepções das Teorias do Desenvolvimento e aprendizagem com suas

	<p>valorizar as suas contribuições com relação ao desenvolvimento humano.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as Ciências Sociais da Psicologia, em sua caminhada filosófica e científica. • Buscar entender o comportamento humano através de algumas das diversas teorias e teóricos estudiosos do tema. • Oportunizar ao aluno, um estudo sistemático dos fundamentos teóricos e epistemológicos das Teorias Psicológicas, visando construir uma base sólida destes conhecimentos para consequentes articulações destes com a práxis. 	<p>Repercussões na Educação; Unidade III -Teorias Psicológicas: suas implicações na Educação; UNIDADE IV - Behaviorismo; UNIDADE V - Teoria da Gestalt UNIDADE VI- Aprendizagem Centrada no aluno; UNIDADE VII - O Interacionismo Sócio-Histórico de Vygotsky; UNIDADE VIII - A Psicogenética de Jean Piaget; UNIDADE IX - Psicanálise: Qual a sua validade para a Educação?; UNIDADE X - Adolescência UNIDADE XI- As Interações Sociais em sala de aula: suas implicações para o processo de desenvolvimento</p>
Didática geral-80h (4ºSem.)	Compreender o processo de ensino em suas múltiplas determinações, para intervir no processo e transformá-lo numa determinada direção política.	UNIDADE I - EDUCAÇÃO E DIDÁTICA UNIDADE II - DIDÁTICA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIDADE III - PLANEJAMENTO UNIDADE IV – PROJETOS
Legislação e política públicas-80h (5º Sem.)	<p>Política educacional:conceito e origem na relação Estado-Sociedade-Educação,Políticas Públicas Educacionais, A Educação nas Constituições Brasileiras e na Legislação Educacional: retrospectiva histórica, Educação Básica: Objetivos, princípios e Diretrizes Curriculares.</p> <p>Caracterização e concepção, As políticas públicas nacionais, estaduais e internacionais e suas tendências, Profissionais da Educação. Níveis legais de formação. Instituições formadoras.</p>	UNIDADE I - Política educacional: conceito e origem na relação Estado-Sociedade-Educação. UNIDADE II – Políticas Públicas Educacionais nas/para/e diferentes formas de organização social. UNIDADE III – A Educação nas Constituições Brasileiras e na Legislação Educacional: retrospectiva histórica. UNIDADE IV – Os diferentes níveis e modalidades de ensino que compõem a educação brasileira presentes na LDB 9394/96 e sua relação com a constituição. UNIDADE V - Educação Básica:

		<p>Objetivos, princípios e Diretrizes Curriculares. Caracterização e concepção.</p> <p>UNIDADE VI – As políticas públicas nacionais, estaduais e internacionais e suas tendências.</p> <p>UNIDADE VII – Profissionais da Educação: os professores que ministram o ensino e os especialistas que apóiam o processo de ensino e aprendizagem, a ação centrada no Ensino Fundamental. Níveis legais de formação. Instituições formadoras.</p>
<p>Currículo e avaliação da aprendizagem-40h (6ºSem.)</p>	<p>Adquirir conhecimentos teórico-práticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Refletir criticamente sobre a problemática contemporânea em torno de temas extremamente integrados: Currículo e Avaliação. • Analisar o currículo como campo de representações e disputas ideológicas. • Interpretar políticas de currículo e avaliação e avaliar seu significado para a melhoria da escola brasileira. 	<p>UNIDADE I - NOÇÕES INTRODUTÓRIAS DE CURRÍCULO.</p> <p>UNIDADE II – FUNDAMENTOS TEÓRICOS E HISTÓRICOS DA AVALIAÇÃO</p> <p>UNIDADE II - PLANEJAMENTO CURRICULAR</p> <p>UNIDADE IV - PRINCIPAIS ESTUDOS E ABORDAGENS DOS MODELOS DE AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO</p> <p>UNIDADE V – AVALIAÇÃO E O PLANEJAMENTO COMO INSTRUMENTOS DE DESENVOLVIMENTO ESCOLAR E PARTICIPAÇÃO SOCIAL.</p>
<p>Didática aplicada à informática-40h (6ºSem.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as Leis, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino da Informática; • Desenvolver o conhecimento sobre a pesquisa na área de informática, contemplando os seus aspectos históricos, suas tendências atuais e os seus diferentes campos de estudo e abordagens; Articular aspectos conceituais, técnicos e estruturais que possibilitem a elaboração de 	<p>UNIDADE I -Evolução Histórica de Ensino de Informática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos do ensino de Informática; • Visões do processo de ensino-aprendizagem; • Abordagem tradicional versus abordagem cognitiva. • Conhecimento do Senso Comum Versus Conhecimento Científico • Formas de construção do conhecimento; • Construção de hipóteses e

	<p>projetos na área de informática;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avaliar material didático; • Utilizar ferramentas de desenvolvimento e disponibilização de material didático; • Utilizar diferentes mídias no desenvolvimento de conteúdo pedagógico. 	<p>experimentação.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bases Epistemológicas e Psicológicas do Ensino de Informática: <p>Contribuições das teorias de Piaget, Vygotsky e Kelly.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educação Profissional; <p>UNIDADE II - Métodos de Ensino Aplicados ao Ensino de Informática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modelo não-diretivo de ensino; - Método da descoberta; - Método Paulo Freire; - Visão construtivista do processo ensino aprendizagem; - Mapas conceituais. - A Pesquisa em Ensino de Informática - Uso dos Laboratórios de Informática - Metodologias e métodos contemporâneos - Pedagogia da Educação à Distância; <p>Unidade III – Avaliação de Material Didático</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avaliação de Material Didático • Análise e avaliação de livros-textos e materiais instrucionais utilizados na Informática <p>Avaliação e construção de Material Didático para Educação à Distância</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leis, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino da Informática. • Avaliação e análise de objetos educacionais para o Ensino da Informática
Oficina pedagógica I-40h (4ºSem.)	<p>Promover conhecimento dialético/discursivo sobre a informática e sua importância na sociedade atual, reconstruindo um processo mais concreto através da articulação do conhecimento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construir conceitos com os alunos, que deveram fazer as suas próprias descobertas a partir das 	<p>UNIDADE I - A relevância social do conhecimento de informática no mundo contemporâneo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informática e Sociedade; - Educação em Informática: compromisso com a cidadania; <p>UNIDADE II - O laboratório e os</p>

	<p>colocações abordadas pelo professor a respeito da importância da Informática para a sociedade.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valorizar o laboratório alternativo como uma forma de estimular os alunos de forma lúdica e divertida a adotar uma atitude mais empreendedora e a romper com a passividade que, em geral, lhes é imposta nos esquemas tradicionais de ensino. 	<p>procedimentos didáticos no ensino de informática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planejamento - Seleção de objetos de aprendizagem - Recursos midiáticos <p>UNIDADE III – Avaliação, seleção e elaboração de material didático no ensino da Informática;</p> <p>UNIDADE V – Práticas de Ensino.</p>
Oficina pedagógica II-40h (5ºSem.)	<ul style="list-style-type: none"> • Promover conhecimento dialético/discursivo sobre a informática e sua importância na sociedade atual, reconstruindo um processo mais concreto através da articulação do conhecimento. • Construir conceitos com os alunos, que deveram fazer as suas próprias descobertas a partir das colocações abordadas pelo professor a respeito da importância da Informática para a sociedade. • Valorizar o laboratório alternativo como uma forma de estimular os alunos de forma lúdica e divertida a adotar uma atitude mais empreendedora e a romper com a passividade que, em geral, lhes é imposta nos esquemas tradicionais de ensino. • Apreciar o entendimento da importância da relação entre a teoria e a prática para a promoção de uma aprendizagem mais eficiente. 	<p>UNIDADE I – Prática de procedimentos didáticos no ensino da Informática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planejamento - Seleção de objetos de aprendizagem - Recursos midiáticos <p>UNIDADE II – Prática de Avaliação, seleção e elaboração de material didático no ensino da Informática;</p> <p>UNIDADE III – Práticas de Ensino.</p>

Fonte: Resultados do estudo e análise do PPC do Curso de Licenciatura em Informática.

Ao analisar as informações do quadro 3, nota-se que o Núcleo Pedagógico do Curso de Licenciatura em Informática é composto por nove disciplinas, que são responsáveis pelo desenvolvimento dos pressupostos teóricos dos conhecimentos didático-pedagógicos da docência e que, no entendimento da pesquisadora, teriam o compromisso epistemológico de discutir as particularidades da Educação Profissional. Porém, ao se verificar o rol de conteúdos relacionados na composição deste Núcleo Formativo, observa-se que não há em nenhuma disciplina, conteúdos que tratem expressamente da Educação Profissional, nem mesmo existe qualquer menção à história dessa modalidade de ensino.

No componente curricular: Fundamentos Sócio-Históricos da Educação, cuja carga horária é de 80h, ofertado no primeiro semestre do Curso, no item que se refere às competências a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo do processo de formação, percebe-se que as mesmas sugerem uma aproximação com os debates acerca do fenômeno da educação, que neste caso, entende-se que a Educação Profissional esteja contemplada no aprofundamento teórico construído para este componente. Visto que essa hipótese se dá a partir da leitura das competências relacionadas abaixo, que estão previstas na ementa da disciplina:

- Reconhecer as várias concepções de Educação entendendo-a como ciência em transformação;
- Pensar reflexivo e crítico sobre a problemática da educação e seu fazer intencionado, em suas múltiplas formas social;
- Analisar a educação como um acontecimento assentado no tempo, no espaço e na rede complexa das relações sociais que tecem a história das relações humanas. (Ementa/PPC/ Licenciatura em informática/PPC, p.21, 2011).

Em se tratando das competências a serem desenvolvidas pelos estudantes no decorrer do processo de formação no curso, Ramos (2001), afirma que a organização do currículo por competências tem seu início após a Lei n.º 9394/96, com a separação entre a Educação Básica e a Educação Profissional, gerando a necessidade de se pensar o trabalho pedagógico não mais como transmissão de informações, mas como “desenvolvimento de competências”. A Resolução CNE/CP n.º 01, de 18 de fevereiro de 2002 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena¹³ em diferentes trechos do documento, estabelece a questão das competências, como pode-se observar nos seguintes artigos desta resolução:

[...] Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor.

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

RESOLUÇÃO CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002 Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Ver: <http://www.portal.mec.gov.br>.

I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§ 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.

§ 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência. (MEC.2002)

Ainda no sentido de refletir sobre a questão dos currículos por competências, caberia reportar-se aos estudos de Perrenoud que discutem essa temática no campo educacional. Para o autor, competências referem-se à “Capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (1999, p. 7). Ou ainda, é a forma eficaz de enfrentar situações análogas, de modo a articular a consciência e recursos cognitivos com saberes, capacidades, atitudes, informações e valores, tudo isso de maneira rápida, criativa e conexa

Na visão do autor, os professores que assumem o ensino por competências se apropriam de responsabilidades na escolha de práticas sociais. Além disso, passam a modificar suas próprias visões a respeito da cultura e da sociedade, principalmente, ao construir conhecimentos. Desta forma, torna-se oportuno destacar que, segundo os dois PPCs aqui analisados, as concepções estabelecidas para ambos, fundamentaram-se nos Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura, nos Pareceres e Resoluções da Educação Superior em vigor e na Resolução CNE/CP n.º 01, de 18 de fevereiro de 2002, anteriormente destacada.

Outra observação, que caberia destacar a partir da análise do quadro 3, trata-se da forma como foi distribuída as disciplinas de natureza pedagógica ao longo dos semestres letivos, pois em cada um dos oito semestres letivos foi posicionado um componente curricular do Núcleo pedagógico intercalado entre as disciplinas do Núcleo Específico e do Núcleo Complementar, como pode ser observado na matriz curricular dos cursos (Anexo V e Anexo VI). Ressalta-se que a carga horária de cada um dos semestres letivos é de aproximadamente 700 horas, divididas em seis componentes curriculares por semestre.

O aspecto negativo desta forma de distribuição de disciplinas é que passa uma ideia de que não existe uma proposta de trabalho articulado envolvendo os componentes curriculares dos diferentes Núcleos formativos, ou seja, a concepção de formação integral e/ou integradora é substituída por uma ideia de formação fragmentada, manifestada na matriz curricular por meio da separação das disciplinas. Crítica bastante apontada por Japiassú (1976) e Fazenda (1976) que veem no trabalho interdisciplinar uma saída para superação da fragmentação do saber.

No que concerne à análise do PPC do Curso de Licenciatura em Química, ressalta-se

que embora o mesmo não tenha expressamente a finalidade de preparar docentes para atuarem na Educação Profissionalizante, faz-se necessário verificar essa situação, visto que as disciplinas que compõem o Núcleo Pedagógico deste curso são as mesmas do Curso de Licenciatura em Informática e têm as mesmas ementas, Assim sendo, entende-se que exista a possibilidade do Curso de Licenciatura em Química trabalhar a discussão da Educação Profissional por intermédio dessas disciplinas, sendo necessária também a realização de uma averiguação.

Feita essa análise preliminar nos PPCs e nas matrizes curriculares, partiremos para confrontação das informações desta pesquisa, baseando-se na análise das respostas e das falas dos depoentes investigados. Nesse sentido, buscar-se-á confirmar se de fato as informações colhidas nesses documentos traduzem-se na prática, no cotidiano vivenciado no decorrer do processo de formação nos Cursos de Licenciatura em Informática e Licenciatura em Química do Instituto Federal do Amapá – *campus* Macapá.

4.2 Caracterização da Pesquisa e seus Sujeitos

A investigação foi realizada no período de novembro de 2015 a junho de 2016, ou seja, levou-se aproximadamente sete meses para coleta dos dados, devido à necessidade de se investigar os alunos egressos, assim, houve a necessidade de esperar o prazo para os alunos concluírem os cursos e terem um tempo hábil para constituírem elementos que fortaleceriam suas respostas. A pesquisa teve como sujeitos os agentes envolvidos no processo de formação nos cursos, sendo eles: Docentes, discentes, e gestores, nessa última categoria se incluem os coordenadores dos dois cursos aqui investigados.

No que se refere aos professores, os mesmos atuam no IFAP/*campus* Macapá e desempenham suas práticas docentes junto aos Cursos de Licenciatura examinados neste estudo. Para tanto, utilizou-se como critério de escolha dos professores, os que tivessem a licenciatura como sua formação inicial, visto que no entendimento da pesquisadora o fato de possuírem conhecimentos didático-pedagógicos na base de sua formação permitiria uma visão mais aprofundada acerca da complexidade que envolve o ato de educar e as especificidades inerentes à docência, enriquecendo assim, o estudo em questão.

Seguindo esses critérios, selecionamos 6 (seis) professores que participaram da investigação respondendo o instrumento questionário, que consta do Anexo I. Ressalta-se que desses 6 (seis) professores que responderam o questionário, 4 (quatro) deles aceitaram participar também da entrevista, sendo 2 (dois) professores de cada curso aqui investigado. O critério utilizado para escolha desses professores, maior tempo de experiência da Educação Profissional, vem de informação obtida através do preenchimento do instrumento questionário.

A opção pela realização da referida entrevista se deu em função da necessidade de se complementar algumas informações que foram obtidas através da aplicação dos questionários e que geraram inquietações no sentido de elucidar questões de natureza empírica, relativas ao cotidiano e ao processo de formação dos estudantes nos cursos.

Quanto aos discentes, os mesmos pertencem a dois públicos, estudantes concluintes e egressos de ambos os cursos. Assim, foi investigado um total de 12 (doze) discentes, distribuídos em: 6 (seis) discentes concluintes e 6 (seis) discentes egressos, sendo 3 (três) de cada um dos cursos. Os quais foram selecionados aleatoriamente e responderam ao instrumento: entrevista que consta no Anexo II.

No que se refere aos gestores envolvidos na concepção e condução dos referidos cursos, optou-se também pela realização do instrumento entrevista, que consta no Anexo III. Visando a incorporar informações mais precisas em relação a essa pesquisa, entrevistou-se

também os 2 (dois) coordenadores que estão à frente desses cursos, no período de elaboração deste estudo.

Nesse sentido, o quadro abaixo apresenta sinteticamente, a caracterização dos participantes:

Quadro 4 - Dados de identificação dos sujeitos investigados

SUJEITOS	Faixa etária				Titulação			Vínculo com IFAP	
	25 - 35	36-45	46-55	+55	Esp.	Mest.	Dout.	Efetivo	Contrato
Professores (6)	2	4	-	-	2	4	-	4	2
Gestores pedagógicos (4)	1	2	1	-	-	3	1	4	-

	Curso		Situação no Curso			
	Lic.Química	Lic. Informática	Concluinte Lic.Química	Egresso Lic.Química	Concluinte Lic.Informática	Egresso Lic.Informática
Discentes dos cursos (12)	6	6	3	3	3	3

Fonte: Resultados da aplicação dos questionários e entrevistas realizados de Novembro de 2015 a Junho de 2016

Para assegurar o sigilo dos participantes desta investigação, optou-se em atribuir-lhes uma pseudo-identificação composta por letras e números. As letras correspondem a inicial da categoria a qual faz parte o sujeito pesquisado, se DOCENTE (D), ALUNO (A) ou GESTOR (G), sendo que na categoria de gestor, se incluem os COORDENADORES DE CURSO (C). Essa identificação de letra será acompanhada por uma numeração, cuja colocação será de acordo com a ordem de tabulação dos dados pesquisados, assim, os mesmos serão identificados da seguinte forma: Docentes: D1,D2,D3,D4,D5,D6; Alunos: A1,A2, A3,A4,A5.....A12,seguida da descrição da sua situação no curso (concluinte ou egresso); Gestor: G1,G2; Coordenador de Curso: C1,C2.

Ressalta-se que todos os sujeitos desta investigação concordaram em participar da pesquisa assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que consta do Anexo III. É importante reiterar, que a pesquisadora se responsabilizou por manter o sigilo de identidade, a privacidade, o bem-estar, a integridade e a proteção da imagem dos participantes deste estudo, visto que inclusive, foi uma requisição feita pelos mesmos, sendo obrigada a suspender a pesquisa quando perceber dano ou risco à saúde dos participantes.

4.3 Operacionalização dos dados coletados nas entrevistas.

Como foi mencionado acima, além da aplicação do questionário, realizou-se também, entrevistas com os sujeitos participantes deste estudo. Por se tratar de uma pesquisa investigativa com abordagem qualitativa, optou-se por utilizar a metodologia de análise de conteúdo defendida por Bardin (2006), no tratamento dos dados coletados nas entrevistas. Bardin (2006) menciona que a análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Para a autora, a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

Diante do exposto, percebe-se que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que tem como objetivo ultrapassar as incertezas e enriquecer a

leitura dos dados coletados. Como afirma Chizzotti (2006, p. 98), “[...] o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

Para Minayo (2001, p. 74), a análise de conteúdo é “[...] compreendida muito mais como um conjunto de técnicas”. Na visão da autora, constitui-se na análise de informações sobre o comportamento humano, possibilitando uma aplicação bastante variada e tem duas funções: verificação de hipóteses e/ou questões e descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos. Tais funções podem ser complementares, com aplicação tanto em pesquisas qualitativas como quantitativas.

Desta forma, em termos procedimentais com os participantes, utilizou-se a aplicação dos questionários e das entrevistas. Em relação à aplicação dos questionários, os mesmos foram estruturados com questões semiabertas e encaminhados via e-mail para os participantes desta pesquisa. No que se referem às entrevistas, as mesmas foram estruturadas com questões abertas, a qual segundo Marconi e Lakatos (2004) permite ao informante responder livremente, usando linguagem própria. Assim sendo, após contato e agendamento prévio com os participantes, utilizou-se durante sua realização das entrevistas, o auxílio do equipamento gravador, para facilitar a coleta das informações referentes a pesquisa.

De acordo com Marconi e Lakatos (2004) a “[...] entrevista consiste em conversação efetuada face a face, de maneira metódica, proporcionando ao entrevistador, a informação necessária através da verbalização do entrevistado”. Como foi mencionado, um gravador de voz serviu de apoio durante as entrevistas, sendo que as falas foram transcritas conforme a referência de Chizzoti (2006), em que o mesmo aborda que a transcrição das informações pode ser feita por meio de notas manuscritas, respeitando-se o vocabulário, o estilo das respostas e as eventuais contradições da fala.

Quanto às etapas da análise dos dados, se estabeleceu a seguinte metodologia: Primeiramente foi realizada a organização das respostas, estas foram ouvidas minuciosamente e transcritas as falas, mantendo sua integridade do conteúdo das mesmas. Depois de repetidas leituras das falas dos entrevistados (docentes, discentes e gestores pedagógicos), buscou-se organizar os dados por temáticas, com intenção de reuni-los em tópicos com significados convergentes ou que se complementassem, tendo sempre em vista o contexto maior do estudo, ou seja, o universo vivido ao longo do processo de formação nos Cursos de licenciatura de IFAP- *campus* Macapá e sua relação com a Educação Profissional, a seguir, delinear-se-á a discussão e análise dos dados coletados nas entrevistas.

4.4 O processo de formação dos estudantes nos cursos de licenciatura do IFAP/*campus* Macapá e sua relação com a educação profissional: As vozes dos sujeitos

Considerando que a formação de professores para o exercício da docência na Educação Profissional é o condutor deste estudo, procurou-se conhecer a partir das respostas dos depoentes se os cursos de licenciatura ofertados pelo *campus* Macapá do IFAP trabalham na perspectiva de preparar o futuro docente para uma possível atuação em instituições que trabalhem com a Educação Profissional. Considerando as respostas dos sujeitos, buscou-se relacioná-las com o teor do texto presente nos PPCs, a fim de se identificar se existe um alinhamento entre o documento que norteia os cursos e as práticas desenvolvidas no decorrer do processo de formação. Apresentaremos a seguir as respostas dos participantes desta pesquisa, obtidas por meio a aplicação dos instrumentos de investigação.

4.4.1 Titulação e Tempo de Exercício na Docência

Foram investigados um total de 6 (seis) docentes, os quais responderam ao questionário, e todos esses participantes possuem a licenciatura como formação inicial. Destes seis docentes pesquisados: 2 (dois) são Licenciados em Química, 3 (três) são Licenciados em Pedagogia e 1 (um) é Licenciado em Filosofia. É importante mencionar que dos seis docentes pesquisados, quatro deles tem vínculo efetivo com a Instituição e dois deles são temporários. Quanto à titulação dos mesmos, a maioria possui o título de mestre, como podemos observar no gráfico (1) abaixo:

Quadro 5 - Titulação dos participantes docentes

Titulação dos participantes docentes licenciados	
Titulação	Quantidade
Especialização <i>lato sensu</i>	02
Mestrado	04
Total	06

Fonte: Autora – Informações obtidas durante a aplicação do questionário.

Em se tratando do tempo de exercício no magistério, a maioria tem experiência igual ou superior a 10 anos na docência, pois como pode ser demonstrado no gráfico 1 abaixo, dois professores responderam que possuem mais de 15 anos de exercício no magistério, um deles tem de onze a quinze anos e outros dois responderam que tem de seis a dez anos de experiência na docência.

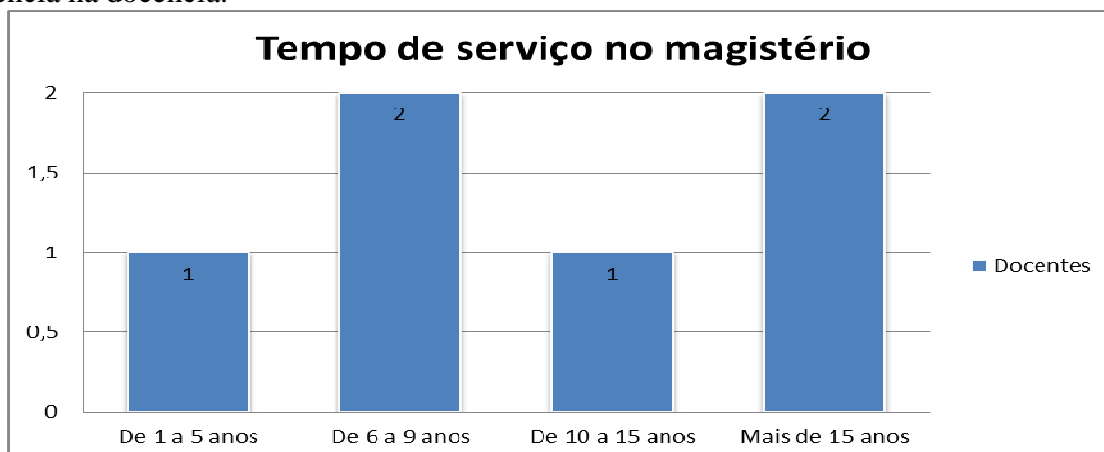


Gráfico 1 – Tempo de serviço no magistério

Fonte: Autora – Informações obtidas durante a aplicação do questionário.

Em relação ao tempo de exercício como docente no IFAP, dos seis docentes pesquisados, quatro deles tem mais de três anos de casa e dois deles tem de um a três anos de atuação na Instituição. Ressalta-se que o Instituto Federal do Amapá é uma Instituição recente, com aproximadamente seis anos de efetiva atuação. O primeiro concurso público para composição do quadro de servidores do Instituto ocorreu no ano de 2010. Sendo assim, todos os profissionais que trabalham na Instituição possuem no máximo tempo de serviço equivalente ao do primeiro concurso, conforme o gráfico 2 abaixo.

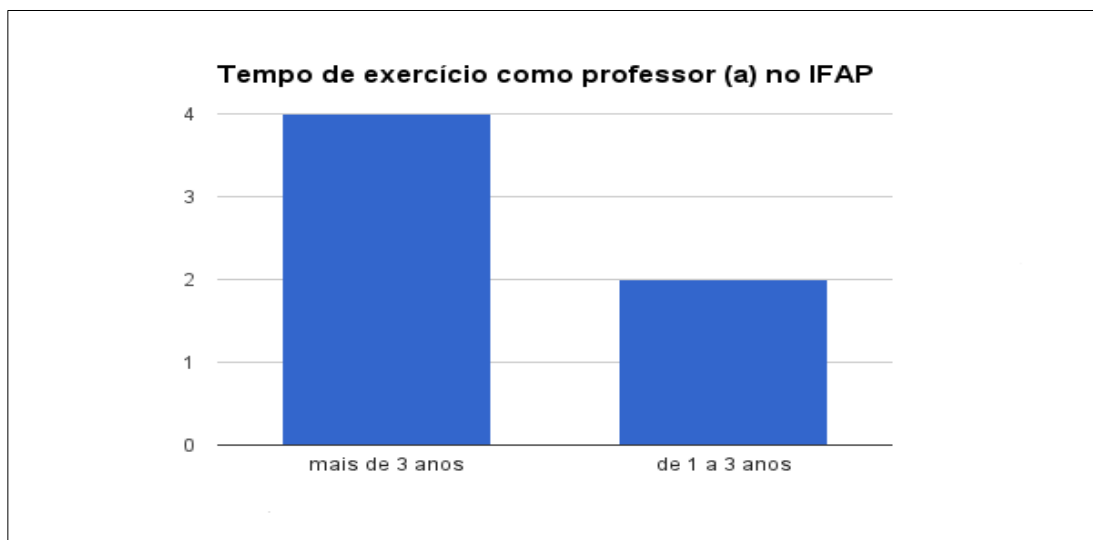


Gráfico 2 - Tempo de exercício como professor (a) no IFAP

Fonte: Autora – Informações obtidas durante a aplicação do questionário.

Em se tratando dos participantes gestores e coordenadores de Cursos, os mesmos foram inquiridos inicialmente quanto sua à titulação, o tempo de atuação na gestão do curso e se possuem ou não formação pedagógica, e neste caso, obtivemos as seguintes informações:

Quadro 6 - Titulação, tempo de atuação na gestão e formação pedagógica.

Quadro 6 – Titulação, tempo de atuação na gestão e formação pedagógica.				
Ord	Sujeitos	Formação	Tempo de atuação na gestão	Formação Pedagógica
1	Coordenador de Curso (C1)	Bacharel Ciência da computação.	1 a 3 anos	Não possui
2	Coordenador de Curso (C2)	Licenciado em Química.	1 a 3 anos	Possui
3	Gestor (G1)	Bacharel Ciência da computação.	1 a 3 anos	Possui
4	Gestor (G2)	Licenciado em Pedagogia	1 a 3 anos	Possui

Fonte: Autora – Informações obtidas durante a realização das entrevistas.

A partir das respostas do quadro 6, verifica-se que dos 4 (quatro) gestores entrevistados, 2 (dois) são bacharéis e 2 (dois) são licenciados, vemos também que maioria deles possuem formação pedagógica. Quanto a essa questão, observa-se que o gestor (G1),

embora tenha como formação inicial (graduação), o bacharelado em ciência da computação, o mesmo respondeu possuir formação pedagógica e quando questionado sobre o que o levou a buscar essa formação, obtivemos como resposta:

Gestor G1 – Possuo complementação pedagógica e o que me levou a buscá-la foi à necessidade do ingresso como professor do IFAP, pois na época em que fiz o concurso, essa era uma das exigências previstas no edital. No entanto, para minha atuação docente, considero que essa formação pedagógica seja fundamental.

Vemos também que apenas um dos Coordenadores de Curso respondeu que não possui formação pedagógica. A ele foi perguntado, se na função que desempenha de coordenador de Curso e também de docente, se percebe essa necessidade. O mesmo respondeu que:

Coordenador C1 – Não possuo formação pedagógica, mas sinto essa necessidade, quando me formei não tinha em mente, a princípio atuar na docência, a mesma surgiu como oportunidade. Sou bacharel e mestre em ciências da computação, mas hoje atuando na educação, percebo a necessidade de se ter a formação ou complementação pedagógica, pois contribuirá muito nas atividades que desenvolvo.

A partir das respostas dos dois depoentes, apreendemos que embora ambos possuam a formação de bacharéis na graduação, os mesmos percebem a importância da formação pedagógica em sua prática docente, condição que nos remete à problemática da ausência da formação didático- pedagógica do professor do ensino superior, questão que vem sendo objeto de investigação em várias universidades brasileiras, dada a urgência em se solucionar tal problemática para a melhoria do processo de ensino nos cursos de graduação.

Atualmente, há uma grande quantidade de profissionais sem licenciatura operando na carreira do magistério, principalmente no magistério superior. São tecnólogos, engenheiros, médicos, dentre outros, que operam como professores, sem ter formação pedagógica, ocasionando na maioria das vezes consequências danosas ao processo de ensino-aprendizagem, visto que esses profissionais embora tenham domínio do conteúdo a ser ministrado, não tem domínio dos procedimentos teórico-metodológicos e didáticos inerentes ao fazer pedagógico na ação docente em sala de aula, ou seja, atuam apenas como transmissores ou reprodutores de conhecimentos.

Refletindo sobre a atuação docente deste profissional que se coloca como um mero transmissor de conhecimentos, lembramos Freire (2006), quando o autor profere que:

[...] Ensinar não é transferir conhecimentos, nem formar é a ação pela qual um sujeito dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender (p. 25).

Desta forma, inferimos que ensinar não se restringe à mera reprodução científica de conhecimentos ou informações, vai muito além da simples transferência da dimensão técnica. Ensinar é possibilitar a produção e construção do saber e, para tanto, requer composição e preparo multidimensional do profissional que se propõe a ser docente.

Todavia, ao nos remetermos as falas dos depoentes (**G1 e C1**), observamos um ponto que merece destaque, o qual se refere à busca e/ou anseio pela formação continuada, que nesse caso, particularmente, se trata da formação ou complementação pedagógica. Estudos sobre a formação continuada do professor do ensino superior apontam que a necessidade da mesma surge a partir das vivências teórico-práticas experimentadas pelos docentes ao longo

de suas atividades profissionais.

No entanto, Nóvoa (1995, p. 12) afirma que: “[...] a formação do professor não se constrói por acumulação (de curso, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de re(construção) permanente de uma identidade pessoal[...]”. Para o autor, todo profissional independente da área que trabalha, deve refletir sobre seu fazer, buscando alternativas para aprimorá-lo, em se tratando especialmente do profissional que atua como docente, este deve permitir-se a reflexão quanto à intencionalidade de sua atividade pedagógica, num trabalho constante de ação-reflexão-ação.

Para Marcelo Garcia (1999), a formação de professores não deve ser unívoca, ou seja, focar num único ponto, pois ao longo de sua jornada de ser formador do outro, ele também precisa se formar. Segundo o mesmo autor, a necessidade de estar em constante formação, compreende o ato de refletir sobre a sua própria prática, na expectativa de que a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação.

Portanto, a percepção da necessidade da formação didático-pedagógica dos depoentes (G1 e C1) configura-se como um ponto positivo nesta investigação, pois mostra que os docentes-gestores que operam nos Cursos de licenciatura do IFAP/ *campus* Macapá, que não têm a licenciatura como formação inicial, refletem sobre suas ações didáticas, visando à melhoria da qualidade do processo de ensino na Instituição.

4.4.2 Importância da oferta dos Cursos de Licenciatura nos Institutos Federais

O estudo faz abordagem acerca da formação de professores desenvolvida junto aos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs). Estas instituições podem ser compreendidas como um *lôcus* novo de oferta de formação docente, se comparadas às universidades, que tradicionalmente oferecem essa formação. Assim, durante a fase de realização das entrevistas, percebeu-se que seria fundamental conhecer a opinião dos participantes acerca da oferta dos cursos de licenciatura nos IFs, para verificar se os depoentes consideravam ou não importante a inserção desses cursos no âmbito dessas instituições.

Sobre esse assunto, ressalta-se que, por unanimidade, todos os entrevistados (Alunos, Docentes e Gestores pedagógicos) declararam-se favoráveis à oferta das licenciaturas nos IFs. Dentre os depoimentos obtidos, selecionamos as respostas do depoente Aluno Concluinte do curso de licenciatura em Química (AC-2) e do Aluno Egresso do Curso de Licenciatura em Informática (AE-5), para representar o ponto de vista dos discentes consultados:

Aluno Concluinte 2 (Licenciatura em Química) AC-2 – Sim, considero importante porque é mais uma oportunidade das pessoas obterem uma formação superior, a gente sabe que a oferta de cursos de licenciaturas vem preencher uma lacuna que existe hoje em dia no Brasil, pois tem poucas pessoas que querem trabalhar como professores, ou seja, existe uma carência muito grande. Então quando os IFs abrem essa possibilidade de formação, abrem-se oportunidades de este ingresso no mercado de trabalho, por isso é muito importante que os Institutos Federais existam e que ofertem as licenciaturas.

Aluno Egresso 5 (Licenciatura em Informática) AE-5- Considero muitíssimo importante essa oferta nos IFs, pois nosso país sofre com a falta de professores, principalmente nas regiões mais pobres que não têm muitas Instituições públicas para formar esse profissional. Aqui Macapá e no estado do Amapá como um todo, por exemplo, só tem duas Instituições de Ensino públicas Federais que ofertam licenciaturas. Para mim, que não tenho condições de pagar uma faculdade particular,

foi uma grande oportunidade ingressar num curso em nível superior de uma Instituição Federal que o diploma pesa no mercado de trabalho.

A partir da resposta dos depoentes (AC-2) e (AE-5) constata-se que os mesmos consideram importante a oferta de cursos de licenciatura pelos Institutos Federais. Os depoentes justificam essa oferta em função da carência de professores que afeta o país, devido a pouca atratividade que as pessoas têm pela carreira docente, ocasionada pelos baixos salários e precárias condições de trabalho, o que gera uma falta de interesse com a profissão, refletindo diretamente na escassez de professores no Brasil.

A esse respeito, Mozart Ramos - professor da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), membro do Conselho Nacional de Educação (CNE) afirma que a baixa atratividade à docência é o maior desafio, hoje, na educação brasileira. "É uma questão estratégica: ter bons alunos egressos do ensino médio para os cursos de licenciatura e, posteriormente, para a carreira do magistério é essencial".

Quanto a essa temática, o depoente (D-3) que atua como docente no IFAP/campus Macapá coaduna com as justificativas dos depoentes (AC-2) e (AE-5) e acrescenta outras informações para reforçar esse posicionamento, apresentando a seguinte percepção:

Docente D3- Considero muito importante a oferta de cursos de licenciatura nos IFs e essa importância se dá porque no Brasil se contempla uma carência muito grande desse profissional, o próprio formação de professores que tem uma característica histórica de uma forma negativa em vista do mercado de trabalho, não é uma profissão atraente por conta do salário, a educação no Brasil, desde o início, não foi atrativa e nem valorizada pelos poderes públicos e políticos e isso trouxe uma herança muito negativa para a educação no país. Talvez, agora, com essa mudança do início do século 21 com essa nova perspectiva da educação com base na tecnologia e no conhecimento, essa prospecção mudou, mas ainda é muito negativo e isso trouxe e o déficit é muito grande. Então, hoje, não é interessante para as pessoas fazerem um curso de licenciatura, porque um curso de licenciatura remete à profissão que no mercado de trabalho é desvalorizada não só em nível de estrutura de trabalho pela própria decadência das estruturas físicas das escolas públicas do Brasil, como também pela questão salarial que não é atrativo que não dá para sobreviver com dignidade e qualidade de vida. A intenção política de oferta do governo Lula inicialmente foi a de propiciar o desenvolvimento deste profissional, e os institutos viriam a dar essa resposta para o Brasil.

Na fala do Professor (D3) foi mencionada uma questão histórica que acompanha a trajetória da formação de professores no Brasil que diz respeito ao desprestígio com a profissão. Tal questão tem ocupado, nas últimas décadas, grande espaço nas pesquisas educacionais, pois os estudos mostram uma crescente preocupação de pesquisadores e do próprio governo com o atual e iminente déficit de professores em todos os níveis de ensino.

Gatti, Barreto e André (2011) assinalam para um quadro de desvalorização da carreira de professor e recomendam a necessidade de considerar o problema e discutir que fatores interferem nessa situação, uma vez que tem decrescido a demanda pelas carreiras docentes, especialmente na educação básica. Ao se tratar da escolha pela carreira profissional, as pesquisas mostram uma contundente diminuição da procura, por parte dos jovens, pela profissão de professor.

Segundo Tartuce (2010), a literatura disponível na área da formação de professores tem analisado problemas que, direta ou indiretamente, se relacionam com a discussão sobre a atratividade da carreira docente como opção de escolha profissional para os jovens, sinalizando problemas relacionados à massificação do ensino, condições de trabalho, baixos salários, feminização no magistério, políticas de formação, precarização e flexibilização do

trabalho docente, violência nas escolas, dentre outros fatores que são considerados na escolha por esta profissão.

A partir de uma pesquisa encomendada pela UNESCO sobre carreira docente, Gatti e Barreto (2009) corroboram com tais informações e afirmam que a valorização da profissão de professor da educação básica passa pela própria formação dos docentes e pelas condições de carreira e de salários vinculadas a ela, bem como pelas condições concretas de trabalho nas escolas e políticas que visem a contribuir para o desenvolvimento da profissionalidade (competência, qualificação mais aprofundada).

As contribuições dos autores destacados acima ratificam a fala do depoente (**D3**), expressando uma preocupação com a pouca atratividade pelo magistério, apontando para a urgência em se buscar alternativas políticas para solucionar tal problemática, visto que a mesma compromete o fluxo e a qualidade da educação nas instituições de ensino no país.

Outro aspecto que merece destaque na justificativa do depoente (**D3**), trata-se da estratégia política de governo do então presidente Lula em tentar solucionar a demanda da falta de professores no país com a democratização do acesso à educação superior por meio da expansão das instituições que ofertam tal formação. Incluindo-se nesse âmbito, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que surgem como promotores da formação docente no país.

Para Machado (2008), Lima (2014), Moura (2010) e outros, a defesa pelo reconhecimento dos Institutos Federais como *locus* para a formação de professores e seu fortalecimento na constituição de cursos de licenciaturas, emana de uma grande preocupação: suprir a escassez de professores que atinge todas as regiões do Brasil, apresentando déficit bastante elevado em algumas áreas de conhecimento.

Segundo Alves (2009), é crescente a necessidade de profissionais da educação básica, a partir da 2ª etapa do Ensino Fundamental, sendo que o déficit maior está entre os que ensinam as disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia, de acordo com informes do MEC (BRASIL, 2007b). Para a autora, o Brasil vem de forma alternada enfrentando essa escassez. Segundo dados do Ministério da Educação, faltam mais de 272 mil professores para essas áreas.

O depoimento do participante Gestor (**G2**) transcrito abaixo revela a preocupação da Instituição em atender a Lei nº 11.892/2008 que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs.

Gestor -G1 – Sim, considero importante e temos que atender a lei de criação dos Institutos federais em que nos temos o objetivo de 20% das vagas serem para oferta de cursos de licenciatura e nas áreas de ciências e matemática, pois de acordo com os dados do IBGE de 2014, veio novamente apontando a necessidade de professores nessas duas áreas. Acredito que a motivação para oferta de licenciaturas pelos IFs deu-se pela carência de professores nessas áreas, sobretudo porque são áreas de maior reprovação.

Quanto à exigência prevista na lei supramencionada, a mesma estabelece, dentre suas premissas, a obrigação dos IFs de destinar determinado quantitativo de vagas para distintas modalidades de ensino e de acordo com esta Lei, os institutos devem destinar, no mínimo, 50% das vagas para educação profissional técnica de nível médio e, no mínimo, 20% das vagas para “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática e para a educação profissional” (BRASIL, 2008, art. 7º, inciso VI, item b).

Em se tratando especificamente acerca da oferta dos cursos de licenciatura em Informática e licenciatura em Química pelo IFAP/campus Macapá, foi solicitado aos participantes que respondesse qual teria sido, na opinião deles, a motivação para a criação

desses cursos pela Instituição. Dentre as respostas coletadas, foram escolhidas as que representassem o ponto de vista geral dos dois grupos de participantes de ambos os Cursos e, para tanto, foi lançado o seguinte questionamento:

Em sua opinião, qual teria sido a motivação para a criação do Curso de Licenciatura em Química no IFAP-*campus* Macapá?

Aluno Egresso (Licenciatura em Química) AE-4 - Acredito que seja por causa da demanda, existe uma carência muito grande na região norte de professores de Química. Por isso, creio que a motivação para oferta do curso de química no IFAP se deu pela falta de profissionais na área de química, no último concurso público do estado do Amapá, todos os candidatos que fizeram para a área de química foram chamados e ainda continua faltando professores essa área aqui no estado do Amapá. Tanto é que o governo do estado realizou seleção do preenchimento dessas vagas por meio de contrato administrativo.

Docente (Licenciatura em Química) D1 - Apesar de eu não ter participado do processo de implantação do curso, pois quando eu ingressei no IFAP em 2011 já havia a determinação da criação do Curso de Licenciatura em Química. Mas conhecendo um pouco da história da região Norte, acredito que o curso tenha sido criado, em virtude da carência de professores de química que o estado tem, existem uma carência muito grande, eu mesma já trabalhei na Rede Estadual e percebi que tinham professores dando aula de química e que não eram formados na área, eram biológicos, enfermeiros, dentre outros. Então percebo que o estado tem essa carência real e antes da criação do Curso de Química pelo IFAP, o então o estado do Amapá só tinha a Universidade Estadual ofertando o Curso, com apenas uma entrada anual, e dessa entrada, de 40 alunos que entravam, poucos se formavam, entre 5 a 10 alunos no máximo. Tal evasão acontece não só aqui no estado, é uma evasão que acontece de maneira geral, é um curso difícil, a pessoa tem se identificar e às vezes o aluno entra e não se identifica com a área de exatas, pois exige muita dedicação, tem muito cálculo. Então ele entra e pensa que vai ser fácil e quando ele se depara com muitos cálculos, ele abandona o Curso.

A mesma pergunta foi lançada aos participantes que representaram nesse estudo, o curso de licenciatura em informática, e obtivemos os seguintes depoimentos:

Coordenador 1- A principal motivação para oferta do Curso de Licenciatura em Informática pelo IFAP foi à questão do eixo tecnológico ser uma crescente de forma exponencial na sociedade. A licenciatura em informática é pioneira no estado, nós estamos formando os primeiros Licenciados do estado do Amapá nesta área, e até então quando foi criado, era o único Curso no estado no momento temos apenas duas instituições publicas Federais IFAP e UNIFAP, Ou seja, não ter cursos nessa área dentro do estado e a própria área esta em crescimento, foram os dois fatores motivacionais para implantação do Curso.

Gestor 1- Desconheço precisamente qual foi à motivação, pois quando cheguei aqui no IFAP, os cursos de licenciatura em Química e em Informática já estavam contemplados do Plano de Desenvolvimento Institucional -PDI. No entanto acredito que a motivação foi pela carência de professores nessas áreas aqui no estado, tanto que a fundamentação para implantação do curso de Informática no PPC se refere a esse respeito.

Aluno Concluinte (Licenciatura em Informática)- AC-7 –Creio que o motivo que influenciou a criação do Curso foi pela falta de profissional dentro do estado e até porque nenhuma Instituição oferecia esse Curso. Nas Escolas públicas do estado tem muito profissional atuando nos LIED's sem ter a devida formação. Lembro que o último que na disciplina estágio supervisionado em docência II, fui para uma Escola e nenhum dos Professores que atuavam no laboratório de informática não tinha

formação para esta lá, nem sabiam ao certo qual o objetivo do LIED dentro de uma Escola.

As falas dos participantes acima coadunam com as informações expressas nos relatórios oficiais do MEC, pois segundo o relatório do Conselho Nacional de Educação, essa carência representa cerca de “235.135 professores para o Ensino Médio, sendo que destes 105.812 são para as disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia” (CNE/CEB/2007). Em se tratando do profissional da área de Informática, sabe-se da importância deste profissional no mercado de trabalho, inclusive no espaço escolar onde se produz e dissemina o conhecimento. No Brasil, esse profissional ganhou visibilidade nas Escolas, sobretudo a partir do século 21, com os novos paradigmas da educação, em que a mesma passa a ser vista com base na tecnologia da informação sob a ótica da inovação tecnológica.

No entanto, desde a década de 80 o país já tem um histórico de criação de políticas públicas de apoio à formação de professores na área da informática para educação, por meio do Projeto EDUCOM, que, segundo Tavares (2002), é o primeiro projeto público do governo federal, direcionada à implantação da informática nas escolas públicas. Esse projeto originou-se a partir do resultado do 1º Seminário Nacional de Informática na Educação, realizado na Universidade de Brasília, em 1981, em que agregou diversos pesquisadores da área e teve por princípio o investimento em pesquisas educacionais. Tal projeto forneceu as bases para a estruturação de outros projetos com o mesmo foco que vieram na sequência.

Atualmente, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) fazem parte do dia-a-dia das pessoas nos mais diversos setores da economia, educação, meio-ambiente, entre outros, por isso ter noções básicas de informática ou estar incluído digitalmente torna-se fundamental para as pessoas estarem incluídas também no contexto social e econômico.

Na fala do depoente Aluno Concluinte do Curso de Licenciatura em informática (AC-7) é exposta não somente a questão da carência desse profissional nas Escolas públicas do estado do Amapá, como também é revelado um dado alarmante: *os profissionais que atuam nos laboratórios de informática das escolas públicas não têm formação específica para tal e alguns nem mesmo conhecem os objetivos da inclusão do LIED na escola*. Esse fato leva-nos a refletir sobre duas situações: a intencionalidade da ação pedagógica deste profissional, que provavelmente, não expressa os reais objetivos propostos pelos programas e projetos de apoio à inclusão digital nas escolas públicas brasileiras e a contundente falta de profissionais com formação adequada nos LIED's das escolas públicas de Macapá, justificando, assim, a presença do Curso de Licenciatura em Informática pelo Instituto Federal do Amapá- *Campus Macapá*.

4.4.3 Documentos norteados para a criação dos Cursos.

Durante a etapa de análise documental desta pesquisa, além do estudo que foi realizado nos Projetos Pedagógicos dos Cursos - PPCs, também fez-se uma consulta junto à coordenação dos dois Cursos para conhecer quais documentos contribuíram para o processo de implantação dos Cursos de licenciatura aqui investigados. Para tanto, identificou-se como documentos norteadores o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI do IFAP e os documentos oficiais do MEC (resoluções, pareceres e diretrizes).

O PDI do IFAP é um documento Institucional em que é apresentada a missão da instituição, valores, visão de futuro, diretrizes, metas e objetivos a serem alcançados pela Instituição de Ensino Superior dentro do período de vigência do documento. No caso do PDI analisado, o mesmo tem como período de abrangência de 2014 a 2018. O documento

apresenta como missão da Instituição: “Oferecer de forma gratuita ensino, pesquisa e extensão no âmbito da educação profissional, superior e pós-graduação para formar pessoas para o trabalho e para o exercício da cidadania.” (PDI-IFAP, 2014 p.10).

No que se refere aos Cursos de licenciatura, o documento faz referência aos dois Cursos que foram analisados neste estudo e prevê a criação de mais duas licenciaturas, em Matemática e em Letras. Quando perguntado aos participantes docentes e gestores pedagógicos sobre as questões que permearam a criação dos Cursos, os sujeitos responderam não terem participado do processo de implantação dos Cursos, por terem ingressado na Instituição após esse momento. Tal informação pode ser vista no depoimento do sujeito **(D2)** e **(G1)** :

Docente (D-1) Quando entrei no IFAP, no final do ano de 2011, me foi repassado que houve uma audiência pública e nessa audiência a comunidade decidiu pelo curso de Química, assim como outros cursos que foram colocados no plano de metas da Instituição, conhecendo o PPC do Curso vejo que o mesmo foi elaborado com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura.

Gestor (G-1) Embora eu tenha entrado no IFAP após a criação do Curso, foi meu repassado que houve uma audiência pública para definição da implantação do Curso, que esta prevista no PDI da Instituição. Quanto aos documentos que fundamentam a criação do Curso de licenciatura em Informática, são todos aqueles que tratam da implantação de um curso de formação de professores disponibilizados de MEC (Portarias, pareceres, resoluções, diretrizes etc).

Quanto aos demais documentos oficiais (leis, resoluções, pareceres, portarias e diretrizes) que são mencionados nos PCCs, encontraram-se os seguintes documentos: Portaria MEC nº 1886/96, que institui a carga horária atribuída às Atividades Complementares deve contemplar entre 5% e 10% do total da carga horária do curso, Resolução CONAES nº 1, de 17/06/2010 que normatiza a criação do Núcleo Docente Estruturante – NDE, Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 que institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, os Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura, a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, o Parecer CNE/CP nº 28/2001 que trata do Estágio Supervisionado, onde estabelece que o mesmo corresponde a um modo de capacitação em serviço e que só deve ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma ativamente o papel de professor por meio da regência de classe e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - nº 9.394/96.

É importante ressaltar que no rol de documentos norteadores destacados nos PPCs não há nenhuma referência que trate especificamente da questão da Educação Profissional, nem mesmo foi utilizado o documento elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – Setec/MEC : Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Por conta de tal observação, pode-se inferir que os Cursos de Licenciatura do IFAP foram concebidos a partir de uma visão focada na preparação de professores para a Educação Básica, semelhantes às licenciaturas ofertadas nas Universidades.

Considerando tal observação, procurou-se indagar os sujeitos sobre a preparação dos alunos e campo de atuação dos licenciados nos cursos de formação de professores do IFAP, buscando verificar se os referidos Cursos preparam os estudantes para uma possível atuação em Instituições de Educação Profissional. Para tanto, coube primeiramente conhecer qual o

entendimento dos participantes sobre Educação Profissional e se a docência nessa esfera formativa requer especificidades nos saberes a serem desenvolvidos no processo de formação.

4.4.4 Conceção de Educação Profissional e as especificidades dos saberes da docência na Educação Profissional

A natureza dos Institutos Federais remete a uma trajetória relacionada ao desenvolvimento da Educação Profissional no País em seus aspectos técnico e tecnológico (BRASIL, 2008). De acordo com a legislação que os originaram, essas instituições têm o dever de atuar em diferentes níveis e modalidades de ensino, mediante uma estrutura organizacional verticalizada. Partindo-se desse pressuposto, entende-se que não seria possível desvincular a relação dos IFs com a Educação Profissional, visto que no cerne de suas ações, essas Instituições têm como um dos seus principais objetivos a promoção e o desenvolvimento das políticas públicas para a EP em âmbito nacional.

Desta forma, durante a elaboração do roteiro de entrevista, utilizaram-se como parâmetros para formulação das questões, temáticas consideradas eixos fundamentais ao direcionamento das informações fornecidas para o aprofundamento desta investigação. Dentre essas temáticas, contempla-se a concepção de Educação Profissional e as especificidades dos saberes dos professores que nela atuam.

Sendo assim, perguntou-se aos participantes qual o entendimento dos mesmos sobre a Educação Profissional? Se na opinião deles, o docente que atua na Educação Profissional precisa ter domínio de saberes necessários à prática pedagógica nessa modalidade formativa e quais seriam esses saberes? Tais questionamentos, na visão da pesquisadora, foram necessários para a elucidação da problemática desta investigação e para tanto, seria fundamental conhecer a percepção dos entrevistados sobre essas duas questões, a fim de dar prosseguimento ao levantamento das informações pertinentes à pesquisa.

Assim, ao se questionar sobre a concepção dos participantes acerca da Educação Profissional, observaram-se nas respostas, que embora os mesmos relacionem diretamente a expressão Educação Profissional com o mercado de trabalho e/ou com a aprendizagem de uma profissão, os mesmos mostram um avanço significativo em suas compreensões acerca da temática. Sinalizando para uma mudança que vai para além da dimensão conceitual e que pode ser percebida no cotidiano da formação que é oferecida aos estudantes de instituições que trabalham com o ensino profissionalizante, que é o caso do IFAP, como pode ser constatado nas falas dos depoentes (AC-3) e (AC-8) a seguir:

Aluno Concluinte (Licenciatura em Química) AC3 – Educação Profissional é aquela que prepara para o mercado de trabalho, existia aquela educação profissional antiga que só preparava o técnico dentro de uma visão tecnicista e que foi muito criticada na década de 90, mas hoje o curso técnico mudou não prepara meramente para o mercado de trabalho, prepara também para o vestibular, para uma formação acadêmica e isso acontece, inclusive nos cursos técnicos do IFAP.

Aluno Concluinte (Licenciatura em Informática) AC8 - Quando ouço a expressão Educação Profissional me vem à mente algo voltado para o ensino de uma profissão. Mas, para mim é algo que vai muito além do que o mercado exige para o profissional, Educação profissional é saber lidar com as varias situações que possa vir a ocorrer na prática profissional, é desenvolvimento de habilidades, mas também é desenvolvimento humano.

Ao se refletir sobre as respostas dos depoentes alunos concluintes (AC-3) e (AC-8), infere-se que a concepção de Educação Profissional vem mudando progressivamente, à medida que ocorrem as mudanças no contexto social e econômico. Na fala do depoente (AC-3) é posta a seguinte afirmação: “hoje o curso técnico mudou, não prepara meramente para o mercado de trabalho, prepara também para o vestibular, para uma formação acadêmica”. Vale ressaltar que na fala do depoente é feita uma referência ao tipo de formação que o IFAP oferece aos estudantes do ensino médio integrado da educação profissional, onde os alunos têm a possibilidade de terem uma formação não somente técnica, mas também humanística. Além de serem incentivados a prestarem o ENEM e outros vestibulares visando a continuidade nos estudos posteriores.

Outro ponto a ser ressaltado no comentário do aluno diz respeito ao histórico que os cursos técnicos profissionalizantes têm desde sua origem na preparação de operário para o ofício de uma profissão e que foi bastante criticado na década de 90. Sobre esse aspecto, Kuenzer (2007) destaca que os cursos profissionalizantes eram destinados àqueles que não fossem seguir carreiras universitárias, ou seja, eram voltados àqueles que não tinham outras escolhas, a não ser ingressarem diretamente no mercado de trabalho.

Todavia, observa-se que essa visão meramente pragmática da Educação Profissional vem sendo substituída por uma visão de formação multidimensional, que proporcione a aquisição de habilidades e de competências indispensáveis à atuação efetiva no contexto social e econômico, condição que pode ser confirmada a partir da opinião do aluno (AC-8), a EP “[...] é algo que vai muito além do que o mercado exige para o profissional, Educação profissional é saber lidar com as várias situações que possa vim a ocorrer na prática profissional, é desenvolvimento de habilidades, mas também é desenvolvimento de humano”.

Não obstante a esse perceptível avanço no entendimento dos participantes acerca da concepção de EP, ainda é muito comum concebê-la a partir de um caráter puramente técnico, associando-a à simples preparação para o mercado de trabalho, como pode ser observado nos depoimentos de (AE-6), (C-1) e (C-2):

Aluno Egresso (Licenciatura em Informática) AE-6 – É aquela que prepara para o mercado de trabalho.

Coordenador C1- Educação Profissional é formar e preparar para o mercado de trabalho.

Coordenador C2- É aquela que direciona aquela área que você toma como profissão, são todos os ensinamentos, são todos os caminhos que te levam a formar sua profissão.

Os depoimentos acima mostram que ainda está enraizada na memória das pessoas a relação entre Educação Profissional e aprendizagem de uma profissão e as falas de (AE-6), (C1) e (C2) expressam nitidamente essa situação. Embora tal fato não deva causar estranheza, pois como que foi explanada no referencial teórico deste estudo, a relação trabalho-educação está inserida no itinerário histórico da Educação Profissional, a qual acompanha as práticas humanas desde o momento em que homem passou a conviver em sociedade e, para sobreviver, passou a transformar o ambiente em seu entorno por meio do trabalho (Marx et al). Logo, as esferas trabalho e educação estão intimamente relacionadas através de sua origem.

Em meio a essa discussão, Moura (2010) reafirma que a Educação Profissional possui uma trajetória relacionada ao mundo do trabalho e ao desenvolvimento econômico de uma nação. Entretanto, as discussões acerca das novas configurações no modelo de desenvolvimento econômico, político e social e a relação destes com a EP são questões

relativamente recentes na sociedade, as quais emergiram a partir das mudanças ocorridas no mundo ao longo da primeira década do século XXI, quando ocorreu, inclusive, a expansão incisiva do ensino profissionalizante na Rede Federal de Educação Profissional.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia surgem nesse campo como promotoras das ações que desenvolvem e fortalecem a EP no país e, segundo os depoimentos dos participantes **(D1)** e **(D2)**, essas instituições vem contribuindo para a mudança de paradigmas numa nova concepção de Educação Profissional.

Docente -D1 – Quando penso em educação profissional, logo me vem em mente o mercado de trabalho, pois em minha opinião é o que a própria sociedade atualmente busca, hoje vemos independente de classe social, os pais querendo colocar os filhos numa escola técnica federal visando à preparação para o mercado de trabalho, porque o filho irá sair preparado para uma profissão, quando eu converso com meus vizinhos, eles pensam que o filho que está matriculado no IF, irá concluir o ensino médio e sair preparado para atuar numa profissão. Sendo que a educação profissional não prima somente por isso, ou seja, pela formação técnica, ela tem mudado muito nos últimos anos, tem se buscado a individualidade do aluno, trabalhar o aluno como um ser individual com suas particularidades e no IFAP, o aluno tem esse tratamento individualizado, com assistência ao estudante, do aluno carente que necessidade do auxílio transporte, auxílio alimentação, do aluno com necessidades educativas especiais, encaminhá-lo para o psicólogo para o acompanhamento da família. Então, o IFAP tem essa preocupação com o aluno, a Instituição tem esse trabalho diferenciado e se busca trabalhar com os professores que se tenha também essa visão diferenciada.

Docente D2- A minha visão de Educação Profissional mudou bastante ao longo da minha atuação docente, principalmente depois que passei a atuar como professora em uma Instituição de Educação Profissional como o IFAP, pois antes quando se falava em ensino técnico, na minha visão vinha algo estritamente voltado para a prática, ou seja, para o ensino da técnica. Porém, depois que fui ministrar aulas no curso de licenciatura em Química, pegando as disciplinas de química com viés pedagógico, passei a refletir sobre a minha própria prática docente e vi que a educação profissional não é somente o ensino da técnica da profissão, é também a formação humana, com questões contextualizadas e não tratar as coisas de forma isolada. E hoje, sobretudo no contexto econômico e pela exigência do mercado de trabalho, requer um profissional atrelado por suas competências humanas e não apenas um profissional que faz apenas a sua técnica, que apenas executa o operacional, mas sim que consiga apresentar suas competências humanas.

Um ponto que merece destaque nos depoimentos acima se refere às ações e aos serviços prestados pelo IFAP a seus estudantes. Para o participante **(D-1)**, “[...] no IFAP, o aluno tem esse tratamento individualizado, com assistência ao estudante, do aluno carente que necessidade do auxílio transporte, auxílio alimentação, do aluno com necessidades educativas especiais, encaminha-lo para o psicólogo para o acompanhamento da família [...]”

Nota-se, portanto, que hoje em dia as condições infra estruturais das instituições que ofertam a Educação Profissional, especialmente dos IFs, não lembram nem de longe, as primeiras escolas de aprendizes e artífices criadas em 1909 por Nilo Peçanha, cujas trajetórias foram marcadas pelas precárias condições de recursos físicos, materiais e humanos, onde os ensinamentos transmitidos pelos mestres de ofícios eram baseados apenas no saber fazer e na valorização do conhecimento manual. Se durante os séculos, XVIII e XIX, a Educação Profissional era destinada aos órfãos ‘desvalidos de sorte’, hoje o que se observa, é uma Educação Profissional inserida no contexto das discussões socioeconômicas e políticas do país, que atende diferentes públicos e não somente a classe menos favorecida econômica e socialmente.

4.4.5 Organização Curricular dos Cursos

Conforme apresentada na seção 4.1 desta pesquisa, que versa sobre a análise documental realizada nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de licenciatura em Informática e licenciatura em Química do IFAP/*campus* Macapá. A matriz curricular é dividida em três eixos formativos (Núcleo Específico, Núcleo Complementar e Núcleo Pedagógico), além do Estágio Supervisionado. Os três Núcleos formativos comportam um total respectivo de 52 componentes curriculares para o Curso de Licenciatura Química e 54 componentes curriculares para o Curso de Licenciatura em Informática, distribuídos ao longo dos 8 semestres letivos que integralizam cada um dos Cursos.

Outro aspecto identificado durante a análise preliminar nos PPCs diz respeito ao teor das informações contidas nas ementas das componentes curriculares, particularmente do núcleo pedagógico, onde se percebeu que as mesmas não fazem qualquer referência expressa textualmente à Educação Profissional como modalidade de ensino e como futuro campo de atuação profissional para os estudantes desses cursos. Condição que precisou de maior atenção por parte da pesquisadora para seu devido esclarecimento.

Coube, portanto, conferir se os participantes (Alunos e Professores) tinham ciência dessa informação e para tanto, buscou-se primeiramente verificar se os mesmos conheciam os Projetos Pedagógicos dos Cursos e as respectivas matrizes curriculares dos Cursos aos quais são vinculados como alunos e professores. Nas falas dos alunos selecionadas abaixo se observa que todos sabem da existência do documento norteador do Curso e de suas matrizes curriculares, porém nem todos conhecem substancialmente o conteúdo dos PPCs, pois a maioria dos entrevistados afirma não ter realizado a leitura do documento.

Aluno Concluinte –(Licenciatura em Informática) AC-1 – Sim, tive acesso ao PPC, mas não cheguei a ler, tive conhecimento do PPC e das matrizes por meio do Coordenador que foi na sala de aula apresentar o projeto para a turma no início do Curso.

Aluno Egresso –(Licenciatura em Informática) AE-11 – Nunca peguei o PPC para ler, mas sei da sua existência.

Aluno concluinte – (Licenciatura em Química) AC -2 – Sim, Conheço o PPC e a matriz curricular por iniciativa própria, devido à necessidade de se conhecer a proposta do curso, até mesmo para poder questionar algo, caso necessário.

Aluno Egresso – (Licenciatura em Química) AE5 – Sei que todo Curso tem um projeto, eles estão no site do IFAP, mas nunca baixei para ler, tive acesso à matriz curricular no último semestre do Curso, devido à necessidade de ver quais eram as disciplinas que faltam para concluir o Curso.

Como foi visto, infelizmente são poucos os estudantes que se mostram interessados em conhecer detalhadamente a proposta de formação do curso, por meio da leitura do projeto pedagógico. Ressalta-se que o desconhecimento de questões relativas a concepção curso pode trazer problemas ao estudante ao longo da formação, no sentido de gerar dúvidas quanto as reais finalidade educativas propostas, gerando ansiedades, por vezes desnecessárias.

Em se tratando dos docentes que responderam ao questionário, todos afirmaram conhecer o Projeto Pedagógico do Curso em que lecionam, contudo, quando se perguntou acerca da participação dos mesmos na construção e/ou na reformulação do referido documento, obtiveram-se as seguintes informações: 2 (dois) professores afirmaram ter

participado do processo construção e/ou reformulação e 4 (quatro) docentes disseram não ter participado. Conforme demonstrado no gráfico, abaixo:

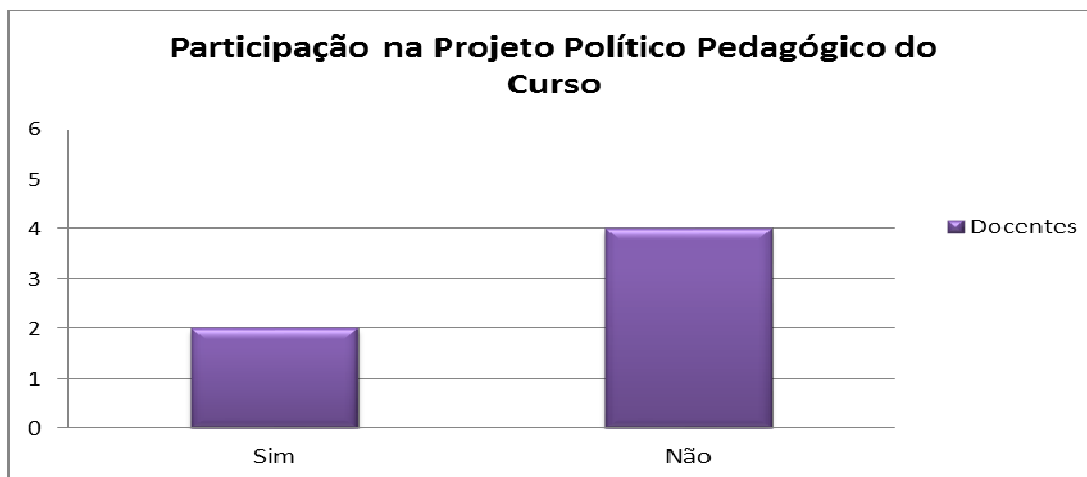


Gráfico 3 - Participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico do Curso

Fonte: Autora – Informações obtidas durante a aplicação do questionário

A partir das informações apresentadas no gráfico acima, observa-se uma relativa ausência na participação do corpo docente nas tomadas de decisões sobre os Cursos manifestadas por meio do PPC. Ressalta-se que, para o bom andamento do Curso, faz-se necessário que os professores de todas as áreas estejam cientes de suas participações e contribuições para a construção e/ou melhoramento da proposta, visto que a participação dos docentes é fundamental para destacarem aspectos negativos que podem ser melhorados em cada disciplina e na própria condução do Curso; além de enfatizar os aspectos positivos, a fim de mantê-los e/ou aprimorá-los.

4.4.6 Diálogo entre as disciplinas do Núcleo Específico e do Núcleo complementar com as do Núcleo Pedagógico.

Em se tratando da ocorrência do trabalho interdisciplinar envolvendo as disciplinas que compõem o Núcleo pedagógico com as disciplinas dos demais núcleos que fazem parte da divisão das matrizes curriculares, identificou-se a partir da análise das ementas a existência de tal orientação, visto que na estrutura do ementário consta um espaço para a possibilidade da realização do trabalho interdisciplinar. Todavia, ao se refletir sobre essa questão, sobreveio à necessidade de se averiguar junto aos entrevistados se de fato o trabalho interdisciplinar é realizado envolvendo as disciplinas do Núcleo Pedagógico com as disciplinas dos demais Núcleos Formativos.

O gráfico abaixo ilustra sinteticamente as informações fornecidas pelos participantes acerca dessa questão.

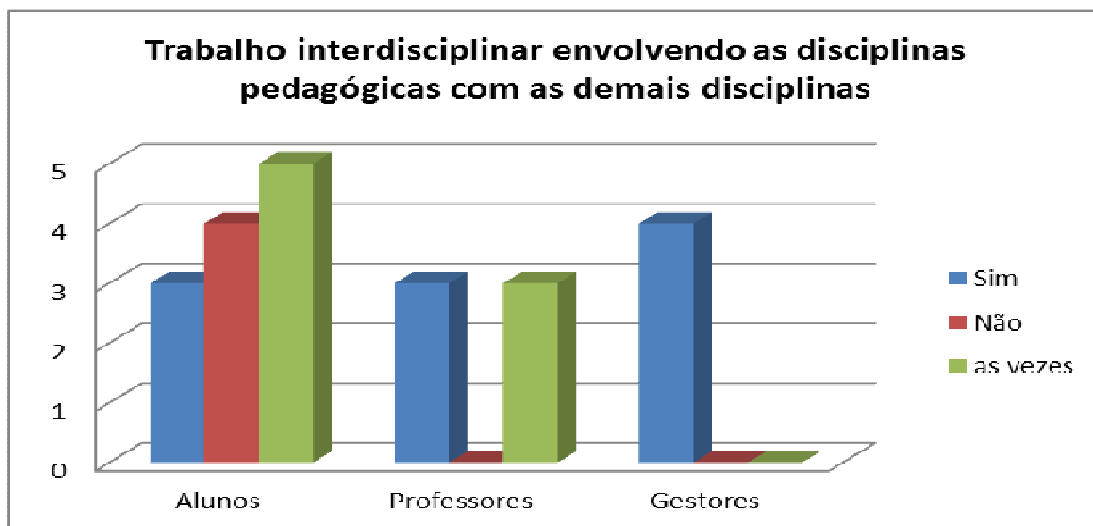


Gráfico 4 – Trabalho interdisciplinar envolvendo as disciplinas pedagógicas com as demais disciplinas

Fonte: Autora – Informações obtidas durante a aplicação do questionário e entrevistas.

De acordo com as informações destacadas no gráfico acima, dos 12 (doze) alunos investigados, 3 (três) afirmaram a existência do trabalho interdisciplinar envolvendo as componentes pedagógicas com as componentes dos demais núcleos formativos, 4 (quatro) negaram a existência de tal trabalho no âmbito do Curso em que estudam ou estudaram e 5 (cinco) disseram que o trabalho interdisciplinar ocorre esporadicamente em algumas disciplinas. Em relação às respostas dos docentes sobre essa questão, dos 6 (seis) professores que responderam ao questionário, 3 (três) afirmaram desenvolver trabalhos ou projetos interdisciplinares nas disciplinas que lecionam e 3 (três) disseram que realizam tal estratégia algumas vezes. Já em relação às respostas dos gestores, todos os 4 (quatro) gestores pedagógicos que participaram desta investigação afirmaram a ocorrência da realização do trabalho interdisciplinar ao longo do processo de formação dos alunos nos Cursos de Licenciatura do IFAP.

Para uma melhor compreensão das informações apresentadas no gráfico, escolheu-se alguns depoimentos de alunos, professores e gestor para elucidar a referida questão:

Aluno concluinte (Licenciatura em Química) (A3)- Esporadicamente, ocorreram trabalhos ou projetos interdisciplinares durante o Curso, acho que foi realizado mais nas disciplinas de oficina pedagógica e de educação especial. Nas demais disciplinas, não me lembro de ter visto a questão da interdisciplinaridade.

Aluno Egresso (Licenciatura em Informática) (A10)- Durante o Curso participamos de vários projetos em diferentes disciplinas, mas em relação à realização de trabalhos interdisciplinares envolvendo disciplinas pedagógicas e de outras áreas não me recordo de ter ocorrido.

Docente (D2)- Sempre é que possível utilizo a estratégia de trabalho de interdisciplinar. Principalmente quando fazemos projetos, depende muito da disciplina que pego no semestre, pois tem algumas disciplinas que não dão muito para realizar um trabalho interdisciplinar, como por exemplo, as disciplinas experimentais que são muito voltadas para a prática em laboratório.

Docente (D3)- Já tive a oportunidade de desenvolver um trabalho interdisciplinar com a disciplina de didática e foi muito proveitoso, tanto para mim, como professor da área técnica, como para os alunos. Junto aprendemos bastante, apesar de que nem

sempre é possível realizar esse trabalho porque tem a questão dos conteúdos da ementa que preciso cumprir.

Gestor G2)- A questão do trabalho interdisciplinar é uma estratégia muito utilizada pelo IFAP, inclusive esta prevista no PPC e nas ementas dos componentes curriculares e as pedagogas do campus orientam os professores e estão utilizando esta metodologia de ensino.

No decorrer das entrevistas com os docentes, foi destacado nas falas de alguns depoentes uma possível desvalorização das componentes curriculares do Núcleo pedagógico, situação que veio ao encontro das observações levantadas pela pesquisadora quando da análise das matrizes curriculares, em que foi verificado que proporcionalmente números de disciplinas pedagógicas e as respectivas cargas horárias são menores em comparação com as disciplinas dos demais núcleos formativos (Núcleo Específico e Núcleo Complementar). Como pode ser visto na fala dos docentes (D-2) e (D-4):

Docente (D-2)- Sou professora do Núcleo Específico e vejo que existe uma grande desvalorização das componentes pedagógicas, mas penso que isso não seja um problema específico do IFAP, vejo como algo histórico. Inclusive na minha graduação (licenciatura em Química), lembro que os meus professores tratavam com menosprezo as disciplinas pedagógicas, como se elas não fossem importantes para a formação.

Docente (D-4) – Sou professora do Núcleo Pedagógico e sinto na pele uma espécie de menosprezo das disciplinas e conseqüentemente das professoras do núcleo pedagógico, às vezes não se lembram da gente nem para participar de alguns projetos que são de interesse dos Cursos, sem contar o fato de ter um número reduzido de disciplinas pedagógicas em comparação com as disciplinas do Núcleo específico e complementar e como somos poucas professoras da área pedagógicas, fica difícil lutar com algumas questões de melhoria dentro dos Cursos.

É interessante destacar que estudos que tratam acerca da integração curricular entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas específicas, especialmente nos cursos de formação de professores, apontam que historicamente essa relação vem sendo marcada por disputas e relações de poder no que concerne à constituição dos currículos dos cursos de licenciatura. Tal situação remete-nos à questão da hierarquização e da fragmentação dos saberes curriculares, condição que influencia diretamente na prática de ensino dos professores e, conseqüentemente, na formação dos futuros docentes.

No que diz respeito à fragmentação dos conhecimentos curriculares, esta se dá por meio do ensino compartimentado dos saberes, compondo as estruturas disciplinares, nas quais há uma distinção não apenas na divisão engessada entre as disciplinas, como também na hierarquia entre elas. Tal hierarquia é reflexo das relações de poder emanadas pelos agentes envolvidos no processo de constituição dos currículos escolares e, no caso especialmente dos currículos dos cursos de licenciatura, esta relação de poder é representada pelos diferentes grupos de professores que compõem as diversas áreas científicas. Nessa estrutura, tais grupos dividem-se por áreas, disputando por maior poder, maior visibilidade e maior espaço dentro desse currículo.

Segundo Ramos e Rosa (2013), na constituição dos cursos de licenciatura, as disputas entre disciplinas específicas e disciplinas pedagógicas na busca por lugar, status e poder dentro desses currículos é algo que historicamente vem configurando a constituição curricular dos cursos de formação de professores. Nessa mesma linha de raciocínio, Santomé (1998) diz que um dos principais obstáculos que faz com que propostas de integração curricular não

sejam bem-sucedidas dentro das universidades é a grande fragmentação das mesmas em institutos e departamentos.

Nesse sentido, percebe-se tanto na fala de (D-2) como na fala de (D-4) a evidência de que a suposta desvalorização das disciplinas do Núcleo Pedagógico, esta relacionada à questão do poder, visto que no depoimento do docente (D-4) é mencionado: “[...] o fato de ter um número reduzido de disciplinas pedagógicas em comparação com as disciplinas do Núcleo específico e complementar e como somos poucas professoras da área pedagógicas, fica difícil lutar com algumas questões de melhoria dentro dos Cursos”. Assim sendo, infere-se que o fato da quantidade de disciplinas do Núcleo Pedagógico ser reduzida e também ter um número pequeno de professores em comparação com os demais Núcleos formativos, compromete as iniciativas dos docentes que compõem este núcleo na busca efetiva de melhorias para os Cursos de Licenciatura desenvolvidos dentro do *campus* Macapá.

4.4.7 Especificidades dos saberes da docência na Educação Profissional discutidos ao longo do processo de formação nos Cursos de licenciatura do IFAP/ *campus* Macapá.

Antes de se abordar a questão dos saberes necessários à prática docente na Educação Profissional, é oportuno informar que nesse texto o sentido da palavra saberes tem o significado de conhecimentos e, para tanto, buscou-se identificar a partir das respostas dos participantes, duas situações: Existem especificidades de saberes para atuação docente na Educação Profissional? Em caso afirmativo, quais seriam esses saberes?

A esse propósito, convém aludir que os estudos referentes ao saber docente existem desde os anos de 1980, embora só tenham ganhado representatividade na década de 1990, quando se constatou que a escola apresentava uma enorme dificuldade em lidar com as novas exigências socioculturais decorrentes da globalização dos mercados e da crise do papel social da escola. Segundo Burnier (2014), essa crise da escola é atribuída, entre outras causas, à fragilidade da profissão docente, especialmente em função da pouca importância dada à formação dos professores e à dificuldade desses em lidar com as novas e complexas exigências sociais, pedagógicas e culturais impostas pela sociedade contemporânea e pelos ditames do mercado.

Com base nesse contexto, emerge a discussão a respeito dos saberes e práticas docentes relativos à Educação Profissional, que são vistos por muitos estudiosos como dotados de especificidades inerentes a essa modalidade de ensino. Para Machado (2008), o docente da Educação Profissional engloba em sua atuação, os conhecimentos das atividades pedagógicas relativas ao processo de ensino-aprendizagem neste campo formativo e deve se apropriar das dimensões próprias do planejamento, organização, gestão e avaliação desta modalidade educacional nas suas íntimas relações com as esferas da educação básica e superior.

Caberia lembrar que segundo o documento elaborado pela SETEC/MEC que trata as contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, esses cursos devem contemplar como uma de suas dimensões centrais, conhecimentos da esfera trabalho e educação de uma forma geral e, especificamente, da Educação Profissional.

Nessa discussão destacam-se também os estudos de Tardif (2002), que afirma que os saberes dos professores são plurais e heterogêneos. Segundo o autor, existem pelo menos, quatro tipos diferentes de saberes, que vão desde os saberes que adquiridos no âmbito da formação de professores (saberes profissionais), até os adquiridos no dia-a-dia da prática da

profissão (saberes experienciais) e que são tão importantes no desenvolvimento da prática docente em sala de aula, uma vez que os conhecimentos experienciais são significativos para o enriquecimento das aprendizagens e o fortalecimento do processo de ensino na formação do sujeito.

Em se tratando das respostas obtidas através dos questionamentos, identificou-se que a maioria dos entrevistados afirma que a atuação docente na Educação Profissional requer a aquisição de saberes específicos deste campo de atuação, como pode ser constatado nos depoimentos (AC-8) e (D-4) a seguir:

Aluno concluinte (Licenciatura em Informática) AC- 8 – Acredito que para ser professor na Educação Profissional, no mínimo a pessoa tem que conhecer a área de atuação e a questões particulares da modalidade. Não dá para ser professor da EP sem conhecer a realidade que envolve esse campo.

Docente (D4)- Sou professor da Educação Profissional e percebo que há sim especificidades próprias dessa área. Conhecer o contexto profissional e as novas exigências do mercado é exemplo desses saberes que o docente deve para atuar nessa modalidade.

Em outras palavras, as respostas dos depoentes demonstram que os mesmos entendem que para atuar na Educação Profissional requer a aquisição de saberes indispensáveis dessa esfera formativa, porém, nem todos os entrevistados comungaram da mesma opinião, pois segundo o depoimento de (D-1) essa é uma questão que tem relação com a postura adotada por cada professor, independente do segmento em que esta atuando.

Docente –(D-1)- Já fui docente da Educação básica, do ensino fundamental (propedêutico) e hoje atuo no IFAP, no Ensino médio integrado (Cursos técnicos) e nos Cursos de licenciatura e não vejo diferença na forma de lecionar. Acredito que depende muito da postura que o professor adota, para mim a única diferença é que o público do Ensino Médio são adolescentes e do Ensino Superior tem um pouco mais de maturidade por conta da idade.

Deste modo, durante a realização desses questionamentos sentiu-se a necessidade de solicitar aos participantes que os mesmos pontuassem quais seriam, na opinião deles, os saberes ou questões que traduzissem especificidades da EP. Dentre os itens citados foram selecionados os que foram mais mencionados na opinião dos 20 participantes, sendo eles: Relação Trabalho-Educação (16) menções / inovações e desenvolvimento Tecnológico (15) menções / Contexto econômico x produtividade (13) menções / Mercado de trabalho (11) menções. Contudo, 4 participantes responderam não saber descrever quais seriam as especificidades dos saberes docentes na EP. Tais informações foram alocadas no gráfico abaixo para uma melhor visualização das respostas dos sujeitos:

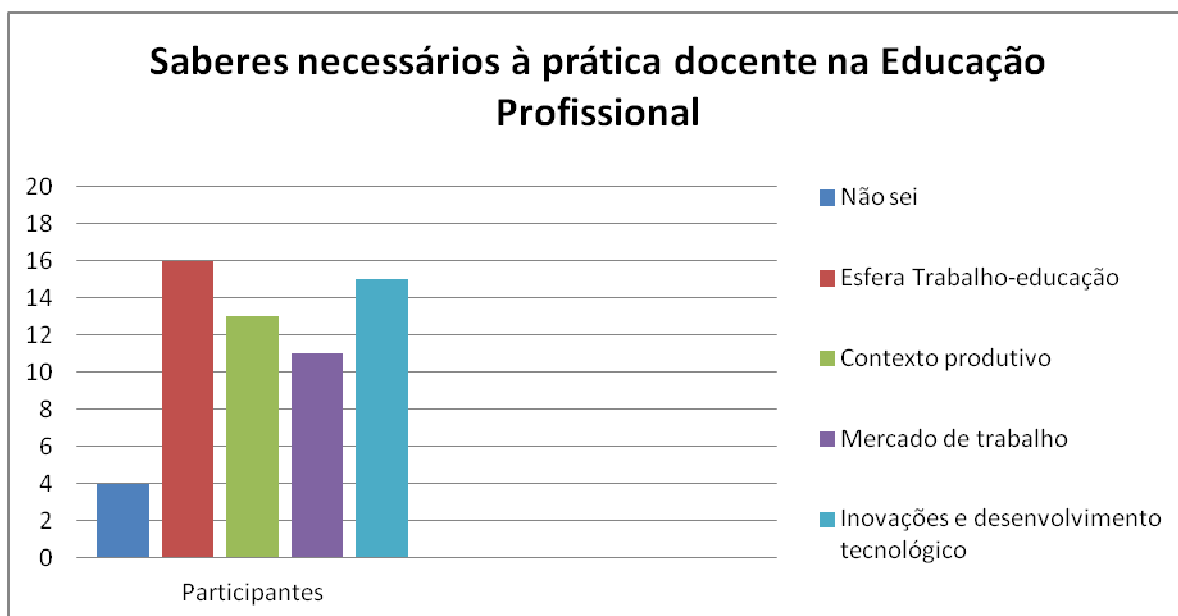


Gráfico 5 - Saberes necessários à prática docente na Educação Profissional

Fonte: Autora – Informações obtidas durante a realização das entrevistas.

As informações apresentadas no gráfico 5 revelam que os saberes ou conhecimentos necessários à prática docente na EP estão diretamente relacionados às orientações para o mundo do trabalho, e por isso pode - se concluir que, na visão dos depoentes, os conhecimentos e informações relativos à esfera trabalho-educação e as inovações tecnológicas são imprescindíveis para a atuação docente na Educação Profissional.

Essa observação corrobora com as afirmações de Machado (2008), quando na visão da autora, o professor da educação profissional deve ser capaz de permitir que seus alunos compreendam, de forma reflexiva e crítica, os mundos do trabalho, dos objetos e dos sistemas tecnológicos dentro dos quais estes evoluem. E para tanto, o docente da EP deve, segundo a autora, ter domínio das questões que envolvem as inovações tecnológicas.

Muito embora as informações transmitidas pelos participantes tenham contribuído de forma significativa ao desenvolvimento deste trabalho, houve a necessidade de aprofundar a referida discussão para verificar se durante o processo de formação dos estudantes nos Cursos de licenciatura em Química e em Informática do IFAP são proporcionados debates ou abordagens que tratem dos saberes relativos à prática docente na Educação Profissional, especialmente, os saberes elencados pelos depoentes no referido questionamento.

Nos dois gráficos abaixo, apresentam-se as respostas dos alunos e dos Professores, pois esse questionamento foi feito especificamente para os sujeitos que estão diretamente no dia a dia da sala de aula.

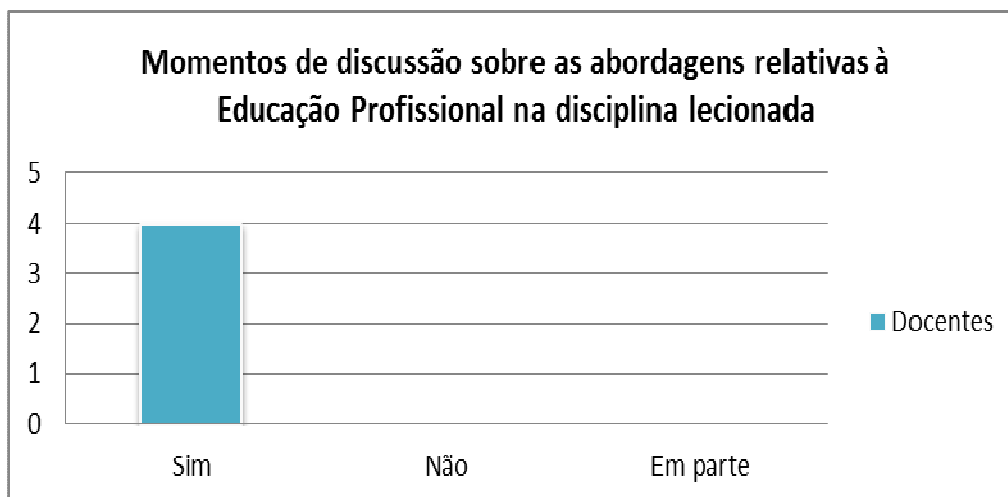


Gráfico 6 – Momentos de discussão sobre as abordagens relativas à Educação Profissional na disciplina lecionada

Fonte: Autora – Informações obtidas durante a realização das entrevistas.

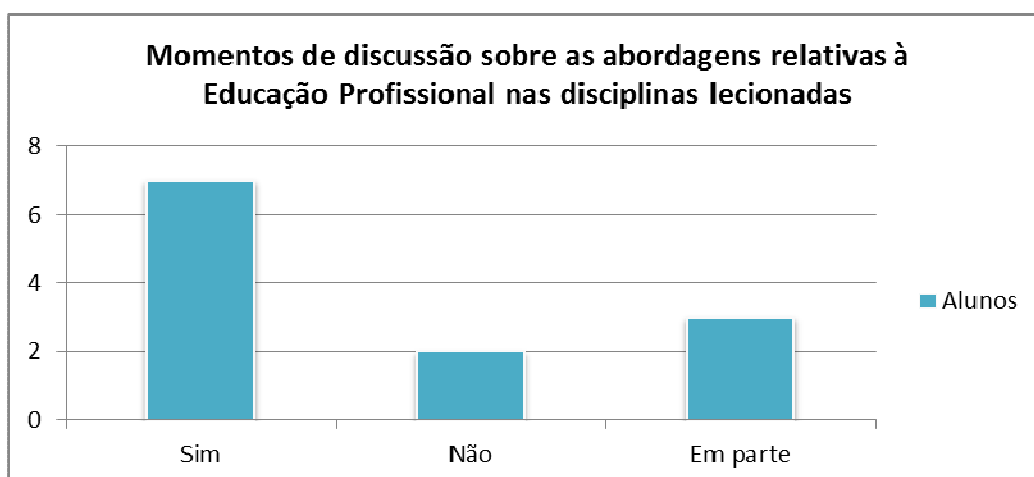


Gráfico 7 – Momentos de discussão sobre as abordagens relativas à Educação Profissional nas disciplinas lecionadas

Fonte: Autora – Informações obtidas durante a realização das entrevistas

Ao se analisar primeiramente o gráfico 6 que apresenta a respostas dos sujeitos docentes, observa-se que todos os docentes entrevistados afirmaram contemplar a discussão sobre as especificidades dos saberes da Educação Profissional na disciplina que lecionam. Em se tratando das respostas obtidas pelos alunos contidas no gráfico 7, observa-se que as opiniões foram distintas, pois dos 12 alunos entrevistados, 7 afirmaram que tais discussões são contempladas nas disciplinas, 3 responderam que essas discussões não são abordadas em sua integralidade e 2 docentes disseram não ocorrer tais discussões ao longo da formação.

Visando esclarecer a variedades de opiniões, selecionaram-se três respostas que representavam cada uma das opções apresentadas pelos sujeitos alunos:

Aluno Egresso (Licenciatura em Informática) AC11 - Durante o Curso várias disciplinas abordaram sobre as questões da docência na Educação Profissional, principalmente as disciplinas pedagógicas, onde foi realizado projetos, seminários e visitas em outras escolas técnicas da cidade.

Aluno Concluinte (Licenciatura em Química) AC1- Em parte, acredito que os conteúdos mais práticos tiveram relação direta com o mercado de trabalho, ou seja, com a nossa futura profissão (Professor de química) que deu para perceber a entre relação trabalho – educação. No entanto, os demais assuntos eu não consegui observar essa relação. Porém, acredito que as disciplinas pedagógicas foram as que mais construíram com a vida profissional para atuação no mercado de trabalho.

Aluno Concluinte (Licenciatura em Química) AC2 - Relação trabalho e educação, homem x contexto produtivo foi Pouquíssimo discutida, somente quando surge à temática ocasionalmente, não que o curso se desenvolva no âmbito de uma discussão, pois pouco se discute no curso e isso acaba sendo um problema, pois não se sabe qual a identidade do curso.

Ponderando sobre as respostas acima, infere-se que as discussões sobre as especificidades dos saberes da Educação Profissional são realizadas nas componentes curriculares que compõem o Núcleo Pedagógico dos Cursos e no Estágio Supervisionado, cuja etapa é obrigatória para a conclusão do Curso. Para Pimenta e Lima (2004), o estágio é o eixo central na formação de professores, pois é através dele que o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a formação da construção da identidade e dos saberes do dia a dia. O mesmo é correspondido como um dos momentos mais importantes para a formação profissional, pois a partir dela, os estudantes vivenciam as situações da prática profissional em que serão inseridos.

4.4.8 A docência para Educação Profissional como possível campo de atuação dos acadêmicos dos Cursos de licenciatura do *campus* Macapá do IFAP.

Caberia lembrar que o item em questão é o ponto central desta pesquisa que visa analisar criticamente o processo de formação dos estudantes dos Cursos de formação de professores do *campus* Macapá, no sentido de verificar se o mesmo prepara os estudantes para uma possível atuação em instituições de Educação Profissional. Sendo assim, os depoentes foram inquiridos com o seguinte questionamento: *O curso de licenciatura em Química/ Licenciatura em Informática prepara professores para uma possível atuação em Instituições de Educação Profissional? Se sim, como?*

A partir dos depoimentos dos participantes vinculados em ambos os cursos, ficou constatado que os mesmos apresentam dúvidas sobre a questão levantada, pois enquanto alguns afirmaram a existência desta preparação para docência na EP, outros não conseguiram perceber-la durante a formação. Como é possível verificar nos depoimentos abaixo:

Aluno Concluinte (Licenciatura em Química) AC2 - Imagino que o curso forme professores para atuar nas mais diversas áreas, de maneira geral, especificamente para Educação Profissional não, pois não é dado um enfoque específico no Curso, pois acredito que nem possa. Porém considero que o curso prepare também para preparar o futuro docente para atuar em instituições que ofertem a Educação Profissional.

Docente (D-1) - Acredito que sim, por que eu enquanto professora não vejo diferença em trabalhar com o ensino médio e com o ensino profissionalizante, então em minha opinião, o curso prepara de maneira geral e o próprio PPC do curso não traz essa obrigatoriedade. O Estágio Supervisionado perpassa para todas essas modalidades, ou seja, o estágio supervisionado III é para vivenciar a realidade de

uma Instituição que ofertem EJA, EAD, e também Educação Profissional, então o aluno consegue no estágio passar por essas modalidades e dentro das demais componentes curriculares são montados projetos de intervenção, buscando preparar os alunos para diferentes situações que irá ter para atuar como docente e uma outra informação interessante, que uma aluna do IFAP, do Curso de Química, recém formada se submeteu a prova do último concurso para professor aqui da Instituição, conseguiu uma boa pontuação, na prova de didática ela conseguiu o primeiro lugar e no ranking geral elas ficou em terceiro lugar, isso significa que significa que estamos sim preparando futuros docentes para atuarem na educação profissional assim como em outras vertentes da educação básica.

Apesar da falta de similaridade percebida nas falas dos depoentes, verificam-se algumas coerências com o que já foi analisado o longo desta pesquisa, especialmente no que diz respeito à ausência de disciplinas ou conteúdos que tratem especificamente da EP, apresentada no depoimento do aluno egresso (**AE-2**). Ao se analisar a fala do participante docente (**D-1**) também se constata que o IFAP busca oportunizar aos estudantes que as abordagens acerca da EP sejam contempladas durante a formação por meio da etapa de estágio supervisionado III, que possibilita aos estudantes a vivência prática em instituições de EP e também através de projetos de intervenção.

Ao se refletir sobre as falas dos entrevistados do curso de licenciatura em Informática, foi possível perceber certa uniformidade nas respostas dos depoentes onde os mesmos dizem que o curso contribui para que seus estudantes possam atuar em instituições de educação profissional, todavia, essa contribuição não é o foco principal da formação, ou seja, a preparação para atuação docente na EP é algo complementar a formação principal, que é para atuação na educação básica, informação que pode ser vista na fala do Coordenador do Curso (**G-1**) e do aluno concluinte (**AC-4**):

Coordenador do Curso (G 1) - Em parte sim, nos preparamos o aluno para atuar na educação básica, a atuação na educação profissional é algo complementar, mas acabamos preparando também para atuar na educação profissional.

Como ? Grande parte das componentes curriculares envolve a teoria, a partir dessa teoria eles conseguem aplicar na prática por meio de parcerias do instituto com outras instituições, por ex. Secretaria de educação os alunos tem a possibilidade de atuar durante o estágio, que é parte meio da pesquisa gerenciado pelos professores do colegiado ou por projetos de extensão também gerenciados pelos professores do colegiado.

Aluno Concluinte (Licenciatura em Informática) AC-4 – Acredito que contribua sim, mesmo que pouco, pois em algumas disciplinas foi proporcionado o debate sobre as questões que envolvem o Ensino profissionalizante, embora na matriz curricular não tenha nada específico em nenhuma componente.

É importante dizer que mesmo não sendo o foco principal da formação dos estudantes a preparação para EP, o aluno egresso (**AE- 5**) considera-se apto para atuar em cursos e instituições que oferte EP “Acredito que em parte sim, pois me considero apto a ensinar noções de informática e de softwares em qualquer curso ou modalidade que necessite deste conhecimento”.

Foi possível concluir a partir dos depoimentos dos participantes que a discussão sobre a educação profissional ocorre esporadicamente em algumas disciplinas, mas não está contemplada especificamente em uma componente curricular. Diante desta evidência foi perguntado aos participantes, se os mesmos consideravam importante que essa discussão fosse contemplada efetivamente no currículo dos cursos, haja vista essa modalidade de ensino ser o foco principal na Instituição formadora. Sobre esse ponto, os mesmos se posicionaram favoráveis, o aluno (**AC-2**) argumentou que essa possibilidade poderia inclusive ser um diferencial dos Cursos de licenciatura do IFAP.

Aluno Concluinte (Licenciatura em Química) AC2 - Sim, essa discussão é fundamental para entender inclusive a proposta do curso e considero que seria um diferencial do curso de licenciatura em química se comparada com os outros cursos ofertados no estado, haja vista é esse diferencial fará com que você consiga perceber as realidades.

Já o coordenador de Curso (**C-1**) embora tenha considerado importante, lembrou que essa questão não é uma exigência do MEC e que o foco principal é a formação para educação básica, no entanto, o mesmo diz que o fato de os estudantes terem a possibilidade de saírem do IFAP com uma preparação que contemple a EP é importante para sanar uma necessidade do mercado de trabalho nessa área.

Coordenador 1 - Sim, considero importante, apesar de sermos exigidos que formem para educação básica, mas foi definido ao iniciar o curso que os alunos também tivessem essa formação de caráter técnico, que o aluno ao sair da instituição fosse capaz de atuar na parte profissional e por ser um dos principais focos com a criação dos institutos federais e escolas técnicas federais, a gente pode também estar instruindo os alunos que tenham uma visão de como é o funcionamento dessas instituições e onde podem estar atuando, porque não basta ter uma formação de nível médio e superior, pois a gente passa a deixar no mercado um vazio muito grande se não tiver uma capacitação técnica. Então a gente precisa ter uma formação parte básica e técnica para que possamos sanar uma necessidade no mercado.

Na visão do gestor pedagógico (**G-1**), a discussão sobre as questões que envolvem a EP devem ser trabalhadas ao longo da formação dos estudantes de forma transversal, através de projetos ou e como temática em uma aula magna, mas não obrigatoriamente vinculada em uma disciplina, pois segundo na opinião do mesmo ficaria limitada a disciplina ou semestre, conforme pode ser visto no depoimento abaixo:

Gestor1 - Sim, tem que ter desde o início do semestre, mas de uma forma transversal e não amarrado em uma disciplina. Não entendo que deva ocorrer obrigatoriamente em uma disciplina, mas que aconteça em forma de projeto, pois se fosse contemplada como conteúdo de uma disciplina ficaria amarrado somente naquele semestre em estivesse ocorrendo à disciplina e creio que essa temática deva ser discutida em todos os momentos do curso, inclusive na aula magna.

Todavia, entende-se que o fato de as abordagens acerca da EP estarem efetivamente contempladas em uma componente curricular não significa que essa discussão se limite somente ao componente ou semestre em que ocorra a disciplina. É importante mencionar que a pretensão desta pesquisa é buscar fomentar discussões que resultem em propostas curriculares para melhoria do processo de formação dos estudantes dos Cursos de licenciatura do IFAP, no sentido de assegurar que as debates e abordagens sobre a EP sejam contempladas efetivamente no currículo dos Cursos.

4.4.9 Relação teoria e prática no decorrer do processo de formação nos Cursos de Licenciatura do *Campus* Macapá do IFAP.

É vasta a literatura que aborda sobre a importância da relação entre teoria e prática na formação do professor, nos últimos anos essa discussão vem ocupando lugar nos debates sobre educação, visto que a articulação entre saber e fazer são condições necessárias à construção conhecimentos inerentes à formação docente. Sabe-se que o processo de formação em um curso de licenciatura é permeado por momentos teóricos em que os estudantes

vivenciam o estudo das teorias científicas que embasam as reflexões teóricas sobre o curso, bem como por momentos reservados para práticas, em que os estudantes podem realizar e verificar seus aprendizados teóricos.

Durante o percurso desta investigação, houve a necessidade de se perguntar aos participantes como se dá a relação teoria e prática nos cursos, especialmente em termos de carga horária. O que se observou a partir das falas dos sujeitos é que há uma dicotomia entre teoria educacional e prática docente, bem como há uma desigualdade na distribuição da carga horária reservada para que as mesmas ocorram. Observação que pode ser confirmada nas falas de (AC-4), (D-1):

Aluno Concluinte (Licenciatura em Informática) AC-4 - No meu Curso, teve muita teoria e pouca prática, os momentos de prática foram realizados quase que exclusivamente durante o estágio e mesmo assim, não considero que tenha sido suficiente.

Docente (D-1) - A prática que existe no curso não é suficiente porque na resolução e pareceres do MEC primam por 200 horas de prática como componente curricular desde o início da formação, e no PPC do curso, essa carga horária de prática está distribuída nas componentes, no entanto, o professor muitas vezes não se atenta para essa carga horária prática, na minha concepção o ideal é que o professor desenvolvesse algum projeto de intervenção envolvendo outros níveis de ensino, especialmente do ensino médio, aí nos estaríamos preparando desde o início do curso o acadêmico tivesse essa vivência de sala de aula, a vivência do ser professor, estaríamos ensinando o nosso acadêmico a ensinar, a prática da sala de aula e nem sempre o professor faz e isso se torna a formação só licenciado fragilizada, o que ocorre é que esse contato do acadêmico com os alunos de ensino médio fica somente no final do curso, lá no estágio e nas componentes como oficina pedagógica I e II.

Tratando-se do curso de licenciatura em Química, a questão da prática é ainda mais preocupante, pois a mesma é confundida com as aulas de experimentos em laboratórios, o que dificulta ainda a efetivação da prática como componente de ensino ao longo do Curso.

Docente (D-2) - Quando se trata sobre a questão da prática no curso de química, tem que esta muito bem entendida o que é essa prática, pois muitos alunos ainda associam a prática de experimentos de química e ela se confunde muito quando vai pra licenciatura. Mas em um curso de licenciatura a prática deve estar voltada principalmente ao fazer docente. Em termos de carga horária acredito que seja suficiente, mas o que deve ser feito funcionar efetivamente essa carga-horária destinada à prática docente. Vejo também uma grande desvalorização das componentes pedagógicas, mas penso que isso não seja um problema específico do IFAP, vejo como algo histórico. Inclusive na minha graduação, lembro que os meus professores da área técnica não davam tanta atenção às disciplinas pedagógicas.

Portanto, é necessário que essa questão seja efetivamente discutida junto aos órgãos colegiados dos Cursos, de maneira a ser adequadamente ajustada para que os estudantes não tenham prejuízos em sua formação.

4.4.10 Aspectos diferenciais dos Cursos de formação de professores no IFAP/ *campus* Macapá.

Durante a realização das entrevistas, procurou-se saber dos participantes desta investigação a respeito dos possíveis aspectos diferenciais da formação de professores ofertada no *campus* Macapá do IFAP, que possam ser compreendidos como pontos positivos na formação dos alunos. O referido questionamento foi feito a todos os sujeitos que

participaram deste estudo (alunos, professores e gestores pedagógicos), ficando evidenciados de maneira muito positiva nos relatos dos participantes, aspectos quanto à questão das oportunidades oferecidas aos alunos dos IFAP, especialmente no que concerne aos auxílios e bolsas proporcionados pela assistência estudantil da Instituição e os programas de apoio ao ensino e à pesquisa, que, neste caso, trata-se das bolsas do Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) e ao Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC).

Para ilustrar a opinião dos participantes, foram abstraídas as respostas por categoria (alunos, professores e gestores pedagógicos), como se pode observar nos gráficos 8, 9 e 10, abaixo:

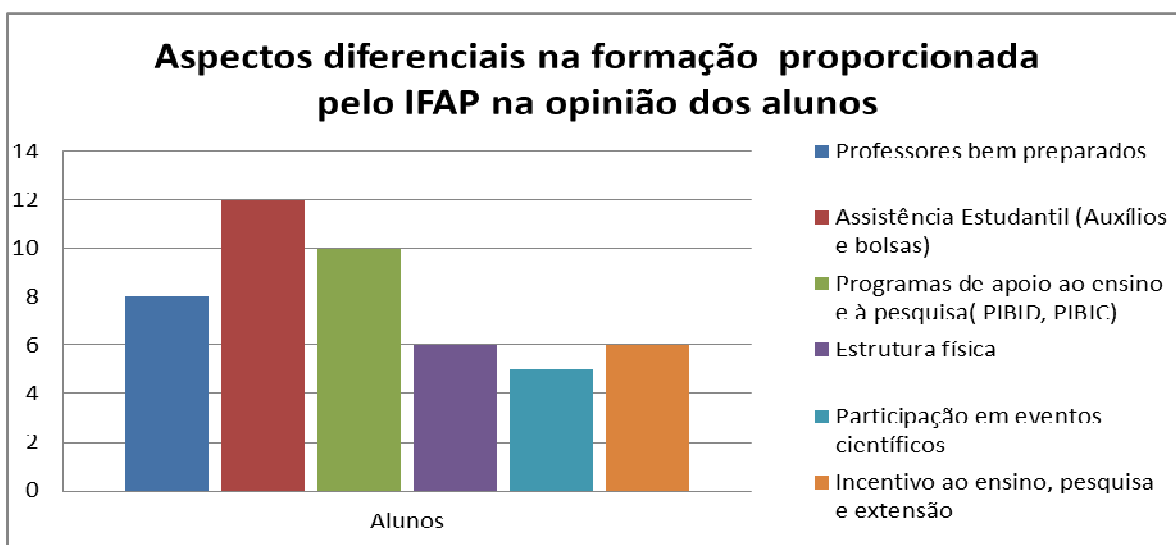


Gráfico 8 – Aspectos diferenciais na formação proporcionada pelo IFAP na opinião dos alunos

Fonte: Autora – Informações obtidas durante a realização das entrevistas e aplicação dos questionários.

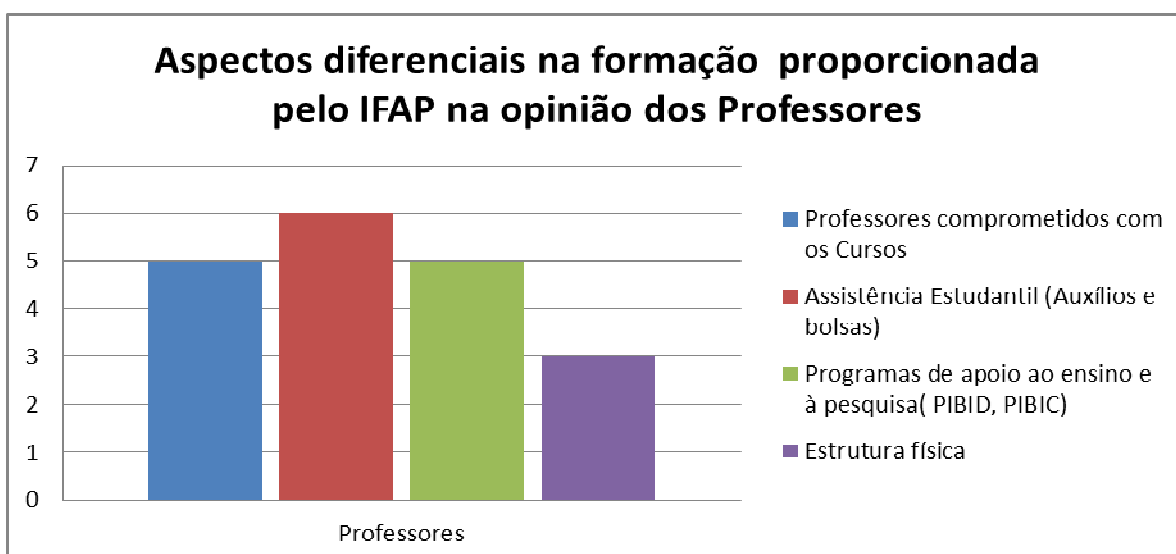


Gráfico 9 – Aspectos diferenciais na formação proporcionada pelo IFAP na opinião dos professores

Fonte: Autora – Informações obtidas durante a realização das entrevistas e aplicação dos questionários.

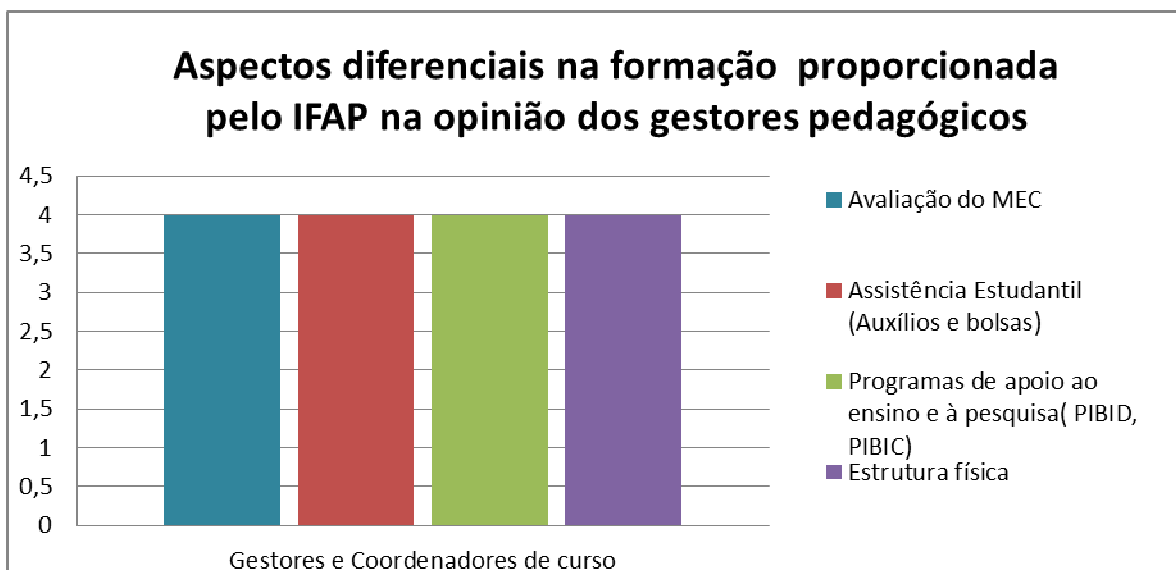


Gráfico 10 – Aspectos diferenciais na formação proporcionada pelo IFAP na opinião dos gestores pedagógicos

Fonte: Autora – Informações obtidas durante a realização das entrevistas e aplicação dos questionários.

A assistência estudantil foi destacada, de maneira geral, como aspecto diferencial na formação dos alunos do IFAP, visto que, segundo os depoimentos dos participantes, corresponde à possibilidade de participação em bolsas e auxílios ofertados aos alunos, principalmente àqueles com condições socioeconômicas comprovadamente insuficientes para manutenção dos estudos. A título de ilustração, os depoimentos de **(D-2)** e **(AE-3)** mostram a importância das oportunidades oferecidas pela Assistência Estudantil.

Docente – (D-2)- Considero a assistência estudantil um dos grandes pontos positivos da formação dos alunos no IFAP, pois muitos alunos só conseguem concluir os Cursos por conta do auxílios e bolsas ofertadas pela Instituição através do Programa de Assistência Estudantil.

Aluno Egresso (AE- 3) - A assistência aos alunos, através das bolsas e dos auxílios é um dos pontos positivos do IFAP, porque ajuda o aluno a permanecer e se manter no curso. Muitos alunos carentes que não conseguem nem chegar à instituição por não terem condições de pagar o transporte público, então os auxílios e as bolsas do programa formação e do programa monitoria são fundamentais para a conclusão dos estudos.

A experiência positiva com o PIBID na formação do licenciado é destacada tanto na fala de alunos com na fala dos professores, pois proporciona aos estudantes dos Cursos de licenciatura a vivência no seu campo de atuação profissional desde os semestres iniciais do Curso. Ou seja, é uma experiência anterior à etapa de estágio. O PIBID tem como uma de suas finalidades o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, a partir da inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob a orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

Essa significativa experiência do PIBID na formação dos estudantes dos Cursos de licenciatura do *campus* Macapá do IFAP pode ser comprovada na fala do depoente **(AC-5)**:

Aluno Concluinte (AC-5)- Considero um ponto positivo da formação ofertada nos Cursos de Licenciatura do IFAP. O PIBID ajuda muita na formação do licenciado, pois através dele temos contato com a realidade escolar antes de chegar na etapa do

estágio e, além disso, ainda ganhamos uma bolsa que nos ajudar a continuar o curso. Desde o segundo semestre do meu Curso, eu entrei no PIBID e as experiências que adquiri nele facilitaram minha decisão em ser professor e quando chegou à etapa do estágio não tive dificuldades, pois já conhecia bem a realidade do meu futuro local de trabalho.

Ressalta-se que o PIBID vem se configurando como uma importante política pública voltada para a melhoria da qualidade da formação de professores no Brasil. O mesmo é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em parceria com o Ministério da Educação e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). No estado do Amapá, o IFAP foi à primeira instituição pública de Ensino Superior a instituir esse programa.

Atualmente, o *campus* Macapá disponibiliza 66 (sessenta e seis) bolsas para serem distribuídas para os estudantes dos Cursos de Licenciatura em Química e Licenciatura em Informática, sendo 33 (trinta e três) bolsas para cada um dos Cursos. Esse quantitativo de bolsas é relativamente pequeno se comparado com o total de alunos matriculados nesses cursos, que é de 350 (trezentos e cinquenta), sendo 183 (cento e oitenta e três) alunos do Curso de Licenciatura em Química e 167 (cento e sessenta e sete) em Licenciatura em Informática, situação que impossibilita uma participação mais expressiva dos alunos das licenciaturas no Programa, uma vez que esse quantitativo de bolsas atende apenas a aproximadamente 17% do total geral de estudantes matriculados no Curso de licenciatura do *Campus* Macapá.

Contudo, é importante mencionar que embora esse percentual seja relativamente pequeno, os alunos, que não conseguem ser contemplados com a bolsa do PIBID, podem concorrer à seleção de outras oportunidades de bolsas dentro do IFAP, inclusive bolsas do PIBIC e dos demais auxílios e programas ofertados pelo Instituto. Infelizmente, muitos estudantes ficam impossibilitados de participar da seleção das bolsas e auxílios por não se enquadrarem nos critérios estabelecidos para seleção nos mesmos. No entanto, destaca-se que em função da atual crise política e econômica em que o país se encontra, há uma previsão de cortes no quantitativo de bolsas e auxílios oportunizados pela Assistência Estudantil dos Institutos Federais para o ano de 2017, que irá atingir de maneira significativa os alunos que necessitam dessas oportunidades, especialmente àqueles em situação de extrema vulnerabilidade social.

Outro aspecto diferencial que merece destaque na formação de professores ofertada pelo IFAP é quanto à avaliação externa realizada pelo MEC, pois os dois Cursos de licenciatura aqui pesquisados tiveram conceito Muito Bom, com nota 4 na avaliação do MEC. Foram considerados como critérios na avaliação: Qualificação do corpo docente, condições infraestruturais, organização didático-pedagógico, dentre outros. Segundo o depoente (**G-2**) a avaliação do MEC é um diferencial dos Cursos de licenciatura do IFAP, sobretudo se comparada com a avaliação dos Cursos de licenciatura ofertados pela Universidade Estadual e Universidade Federal do Amapá, na área de Química.

Gestor (G-2)- Os Cursos de licenciatura do campus Macapá do IFAP passaram pela Avaliação do MEC e tiveram um excelente avaliação, com nota 4, tanto a Licenciatura em Informática como a Licenciatura em Química, isso é fruto de muito trabalho e comprometimento com a Ensino Superior na Instituição. O Curso de licenciatura em Química do IFAP é o que tem a melhor nota de avaliação, em comparação com as outras Instituições que ofertam o mesmo Curso aqui no estado e estamos trabalhando para que os outros Cursos que a Instituição oferta sejam igualmente bem avaliados.

Como já foi mencionado no início deste estudo, o IFAP possui cinco campi em efetivo funcionamento, contudo, somente os campi Macapá e Laranjal do Jari trabalham com o Ensino Superior. O *campus* Laranjal do Jari oferta o Curso de licenciatura em Ciências biológicas, que ainda não passou pelo processo de avaliação externa do MEC, no *campus* Macapá o Curso de Tecnologia em Construção de Edifícios está aguardando a visitação dos avaliadores do INEP/MEC para procederem com a avaliação externa do Curso.

4.4.11 Desafios da formação de professores no IFAP/ *campus* Macapá.

No item anterior, apresentaram-se possíveis diferenciais da formação de professores desenvolvida no *campus* Macapá do IFAP e no decorrer do levantamento houve a necessidade de se conhecer os possíveis pontos de tensão que podem se configurar como desafios a serem enfrentados pela Instituição para melhoria na formação ofertada nos seus Cursos de licenciatura. Assim, a partir das experiências vivenciadas pelos sujeitos nos Cursos de licenciaturas aqui pesquisados, foi possível fazer algumas inferências acerca das demandas que precisam de aprimoramento para melhoria dos Cursos.

Nos relatos dos participantes alunos, destacou-se dentre outros aspectos, situações referentes ao aparelhamento do acervo bibliográfico, à construção e estruturação dos laboratórios de Química, bem como também a construção de um laboratório de práticas de ensino para ambos os Cursos, além da ausência da formação didático-pedagógica de alguns professores e da pouca atenção destinada aos Cursos Superiores no IFAP. Quanto à questão da ausência da formação pedagógica dos professores apontada pelos alunos, selecionou-se o relato de **(AC-1)** que mostra que esse fator é prejudicial à formação dos alunos das licenciaturas, visto que são cursos cuja finalidade é a formação para atuação docente e os alunos desses cursos buscam em seus professores o exemplo e referência profissional.

Aluno concluinte (AC-1)- O IFAP tem um quadro de professores com excelente formação acadêmica, mas é visível em muitos professores da área específica do curso, a fragilidade na formação pedagógica. Isso reflete diretamente na formação dos alunos, pois por não possuírem domínio de metodologias de ensino e da didática, acabam ministrando aulas com pouca qualidade e induzindo o aluno a agir semelhante a ele e isso é mais comum de se ver nos professores com pouca experiência da docência, esse é um ponto que o IFAP precisa melhorar.

Um aspecto bastante destacado nos depoimentos dos alunos, diz respeito a algumas dificuldades estruturais enfrentadas pela Instituição, sobretudo no início da implantação dos Cursos. Tais dificuldades relatadas pelos alunos se referem especialmente às condições do acervo bibliográfico e dos laboratórios, que tiveram maior impacto sobre a formação dos alunos da primeira turma do Curso de licenciatura em Química, fato que pode ser constatado no depoimento abaixo:

(AE-3) – A falta de livros específicos da área de Química na biblioteca e a falta de laboratórios para realização de experimentos, foram uns dos fatores mais prejudicam a formação dos alunos, principalmente os alunos das primeiras turmas formadas pelo IFAP no Curso de Química, pois deixamos de realizar muitos experimentos por falta de laboratórios e tivemos que utilizar o laboratório de outra Instituição do Estado (UEAP).

Contudo, essa situação de carência estrutural que foi relatada pelo aluno trata-se de uma situação enfrentada por diversas instituições em seu processo de estruturação inicial. No âmbito do Instituto Federal do Amapá, ressalta-se que essas situações progressivamente foram

e ainda estão sendo trabalhadas no sentido de buscar garantir qualidade na formação ofertada nos Cursos da Instituição, sendo refletida na boa avaliação dos Cursos junto ao MEC.

Outra questão relatada pelos alunos que precisar ser reavaliada pela gestão da Instituição visando a melhoria da formação nos cursos superiores do instituto, diz respeito a pouca atenção dada pelo IFAP ao Ensino Superior. Tal questão nos faz refletir acerca das finalidades e diretrizes dos Institutos Federais preconizadas na Lei n.º 11.892/2008, em que a mesma em hipótese alguma determina que o Ensino Superior seja prioridade nessas Instituições, haja vista não serem universidades. Ao contrário, a referida lei estabelece que, em termos quantitativos, a oferta de vagas mais expressiva seja para o ensino profissionalizante, logo, os cursos superiores tem pouca visibilidade por ocuparem menor lugar de destaque em comparação aos Cursos Técnicos. Isso faz com que os estudantes dos cursos de licenciatura do IFAP, sintam-se desprestigiados e até mesmo excluídos pela Instituição, conforme pode ser visto no depoimento do aluno (**AC-7**):

Aluno Concluinte (AC -7) -O ensino superior do IFAP não é valorizado diante dos outros segmentos, especialmente dos cursos técnicos que visivelmente são privilegiados pela Instituição, pois quando têm eventos e editais, as informações não chegam até os Cursos superiores, e por conta disso, os alunos acabam ficando de fora.

No campus Macapá não há um departamento específico para o Ensino Superior como ocorre em grande parte das universidades, o que existe é uma coordenação ligada à direção de Ensino do *campus* e a essa coordenação estão ligadas as demais coordenações de Cursos superiores do instituto. Os docente que são aprovados nos concursos ou contratados temporariamente, são alocados de acordo com a demanda, em qualquer um dos cursos oferecidos no âmbito da instituição. Portanto, são as demandas de aulas das disciplinas que definem o curso em que o professor atuará e, esses cursos são dos diferentes níveis da educação, podendo ser no ensino médio profissionalizante, superior e até a pós-graduação.

Entende-se que a falta de um departamento específico para o ensino superior e de professores efetivamente ligados aos cursos, compromete o processo de construção da identidade dessas licenciaturas na instituição, visto que dificulta as tomadas de decisões necessárias às melhorias da formação nos cursos superiores da instituição e, sobretudo, nos cursos de formação de professores do IFAP.

Já na visão dos professores entrevistados, os pontos de maior destaque e que necessitam de aprimoramento na Instituição são dentre outros, os seguintes: 1. A criação de um laboratório pedagógico de práticas de ensino, que também corresponde a um anseio enfatizado nas falas dos alunos e que se traduzirá em um espaço onde os estudantes das licenciaturas terão oportunidades de terem contato com recursos e ferramentas didático pedagógicas para auxiliá-los na construção das aulas de regência de classe e nas oficinas pedagógicas. 2. A verticalização do ensino, cujo tipo de organização é uma característica marcante dos Institutos Federais e que se trata de um aspecto que, na opinião dos professores investigados, precisa ser amplamente debatido em âmbito institucional, por representar um grande desafio na atuação dos docentes dessas instituições, sobretudo no fazer pedagógico em sala de aula. Conforme pode ser visto no depoimento do docente (**D2**):

Docente (D-2) - O fato de o professor atuar em diferentes níveis num mesmo período é um fator que ao mesmo tempo contribui para a experiência da prática docente do professor, também traz prejuízos, pois além de ser cansativo, devido à elevada carga horária de aulas, confunde a cabeça, pois o professor nos dois primeiros horários está no Curso Técnico (Ensino Médio) e em seguida entra no

Curso de Licenciatura (Ensino Superior) e isso atrapalha nossa prática muitas vezes, visto que são níveis de ensino e públicos diferentes.

Sabe-se que a atuação dos professores dos IFs tem um caráter diferenciado se comparados aos das universidades, uma vez que é da “natureza dos institutos federais validar a verticalização do ensino e balizar as suas políticas de atuação pela oferta de diferentes níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica, básica e superior” (PACHECO, 2011, p. 23), o que pressupõe que as condições de trabalho desses profissionais no âmbito das licenciaturas pode indicar outros modos de construção desses cursos. O que na visão do Gestor (**G-2**) é um aspecto positivo na formação dos estudantes das licenciaturas dos Ifs e para o mesmo, a atuação verticalizada dos IFs é o maior diferencial dessa formação, se comparado com a formação ofertada pelas Universidades, pois, segundo ele,

[...] enquanto o Professor universitário se prende em questões academicistas e por conta disso se limita a formar o estudante com base em vivências centradas na Educação Superior, o docente EBTT, que atua dentro de uma estrutura verticalizada proporcionada pelos Institutos Federais, tem a possibilidade de oferecer ao aluno uma diversidade de vivência de outros níveis e modalidades de ensino e, inclusive, possibilitar uma integração entre os alunos dos diferentes segmentos formativos da Instituição e assim contribuir significativamente para a formação dos estudantes, em especial, dos estudantes dos Cursos de Licenciatura que irão atuar na Educação básica e que necessitam dessas contribuições para formação dos mesmos.

Dentro dessa discussão, caberia mencionar que aos Institutos Federais está posto, por determinação legal, o desafio de atuar em diferentes níveis de ensino, o que implica um vasto campo de atuação e, ao mesmo tempo, a superação de uma série de entraves e resistências frente a essa configuração institucional que tem como uma das suas finalidades a promoção da “[...] integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão” (BRASIL, 2008).

Assim sendo, infere-se que os anseios e desafios apresentados pelos docentes do IFAP acerca da proposta de verticalização do ensino e os reflexos desta sobre as práticas docentes são questões que requerem atenção para que se possa desenvolver uma prática pedagógica coerente com os objetivos institucionais propostos e alinhados aos princípios da verticalização, buscando uma atuação significativa no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, de modo a atender ao compromisso social que justifica a criação dos Institutos Federais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi desenvolvido com o objetivo de analisar o processo de formação dos estudantes dos Cursos de licenciatura do IFAP/*campus* Macapá, buscando verificar se o mesmo contribui para atuação docente em instituições de Educação Profissional. Para o alcance desse objetivo, fez-se uma investigação nos dois Cursos de licenciatura ofertados na Instituição: Licenciatura em Informática e Licenciatura em Química. Em grande parte, os resultados dessa pesquisa já foram amplamente explorados nos capítulos anteriores. Contudo, cabe destacar aqui que o contato com as normativas internas do IFAP possibilitou uma visão macro acerca das suas finalidades, metas e propostas filosóficas de formação humana que orientam o currículo formativo das licenciaturas ofertadas no IFAP.

Através da análise documental realizada nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), e de forma particular nas matrizes curriculares, pôde-se verificar que os cursos são compostos e divididos em três eixos formativos: Núcleo Específico, Núcleo Complementar e Núcleo Pedagógico, que correspondem ao conjunto de componentes curriculares que integram a proposta educativa de cada curso. Neles são contemplados os conteúdos científicos e humanísticos que fundamentam a base formativa ofertada aos estudantes no processo de feitura do curso. Destaca-se que tal situação implica em uma nova visão formativa dos alunos, em comparação com as antigas instituições de ensino técnico e profissionalizante estudadas no início dessa dissertação, em consonância com um novo ideal e um novo projeto político-social.

Mas apesar disso, observamos que ainda predomina de forma evidente traços do caráter técnico instrumental, cuja característica marcante quando da criação dos cursos de licenciatura no Brasil, na década de 30. Na tessitura curricular dos cursos de licenciatura do IFAP há uma acentuada desigualdade na distribuição da carga horária destinada a cada um dos núcleos formativos, sobretudo quando comparada a quantidade de componentes curriculares e percentuais de carga horária dos núcleos específico e pedagógico.

Tal ressalva foi evidenciada tanto no curso de licenciatura em informática quanto no curso de licenciatura em Química e foram expostas no item 4.1 nos quadros 1 e 2 deste estudo, que mostra de forma contundente uma maior atenção e importância atribuída a base de conteúdos específicos. Exemplo disso é o curso de licenciatura em Informática em que foram reservados 30 componentes curriculares específicos que equivalem a 43,2% do total geral da carga do curso em detrimento do núcleo pedagógico que tem apenas 09 disciplinas, correspondente a 17% da carga horária geral do curso. Reforçando a hipótese de que os cursos de licenciatura do IFAP são licenciaturas inspiradas em curso de bacharelado, em que se prevalece o ensino do conteúdo específico sobre o pedagógico.

Diante desse fato, sugere-se sejam feitas reuniões com os gestores pedagógicos do instituto (diretores e coordenadores) ligados aos cursos, bem como com os colegiados desses cursos a fim de discutir as reais finalidades e objetivos dos mesmos, com o intuito de sensibiliza-los para essa problemática, e assim buscar equilibrar a quantidade horas e componentes curriculares destinadas a cada núcleo formativo e/ou até mesmo elevar a carga horária do núcleo pedagógico, incluindo disciplinas que possam ampliar a visão de mundo e de sociedade na formação dos estudantes das licenciaturas do IFAP.

Além disso, foram localizados nos PPCs os documentos oficiais norteadores dos cursos e se verificou que as licenciaturas do IFAP foram concebidas com base nas leis, resoluções, pareceres, portarias e diretrizes do Conselho Nacional de Educação. Dentre esses documentos, enfatiza-se a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 que institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Isso quer dizer que os cursos investigados

têm como foco prioritariamente, formar professores para atuação na educação básica, já a atuação na educação profissional é vista como algo secundário ou complementar à formação principal, essa interpretação foi obtida a partir dos depoimentos dos gestores pedagógicos e coordenadores de cursos.

É oportuno destacar que durante essa etapa da análise dos documentos, não se identificou nenhum documento que fizesse referência a Educação Profissional como modalidade educativa, nem mesmo foi utilizado o documento elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – Setec/MEC: *Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*. Por conta disso, conclui-se que as licenciaturas do IFAP tem uma finalidade de formação docente semelhante às licenciaturas ofertadas nas Faculdades e Universidades.

Porém, ao analisar com maior detalhamento os objetivos, o perfil do egresso e o campo de atuação dos egressos propostos nos Projetos dos Cursos, se identificou que somente o Curso de Licenciatura em Informática traz expressamente no corpo de texto o objetivo de formar professores para atuação no ensino profissionalizante, cuja questão é o cerne desta investigação, já o curso de licenciatura em Química não apresenta no seu PPC a educação profissional como possibilidade de campo de atuação dos egressos.

Perante isso, constatou-se a partir dos estudos das matrizes e respectivos ementários das componentes curriculares trabalhadas ao longo dos cursos, que não há qualquer disciplina que contemple expressamente a discussão sobre a Educação Profissional como modalidade educativa. Contudo, foi identificada a existência da disciplina denominada “Fundamentos sócio- históricos da educação”, que, de acordo com a ementa, sugere uma aproximação com as discussões que tratam dos pressupostos teóricos da Educação Profissional, uma vez que a ementa faz referência à abordagem do *fenômeno da educação*. Todavia, tal aproximação foi descartada quando do momento da entrevista realizada com a docente que ministra a disciplina, pois a mesma afirma que tal abordagem teórica não acontece no referido componente curricular.

A partir das análises documentais, sobretudo em relação ao Curso de licenciatura em Informática, propõe-se que seja realizada uma reformulação na matriz curricular e nas ementas das disciplinas, no sentido de incorporar uma ou mais componentes no núcleo pedagógico que contemple de fato a discussão sobre os pressupostos teóricos e práticos da Educação Profissional como modalidade educativa, bem como sobre os desafios da mesma no cenário internacional. Ou ainda, que seja reformulada a ementa da disciplina - Fundamentos sócio- históricos da educação - para que a mesma inclua as concepções e fundamentos da Educação Profissional, visto se tratar de um fenômeno social e educativo que acompanha as práticas humanas desde o início da existência das sociedades. (MANFREDI, 2002, et al). Menciona-se que essas alternativas foram sugeridas visando alinhar matriz curricular ao objetivo e campo de atuação dos egressos sinalizados no projeto do curso.

No que diz respeito à motivação, importância e relevância social e educacional para inserção das licenciaturas nos Institutos Federais e especificamente no IFAP, foi possível constatar que a justificativa para essa oferta se dá por conta da carência de professores que afeta todo o país, principalmente nas regiões mais afastadas dos grandes centros, como é o caso do estado do Amapá. Desta forma, a criação dos cursos de licenciatura em Química e licenciatura em Informática pelo IFAP tem como propósito contribuir na luta para superação de tal carência.

Em relação especificamente ao curso de licenciatura em Química, destaca-se que somente uma instituição de ensino superior no estado do Amapá ofertava o referido Curso antes de o mesmo ter sido implantado no IFAP, já o Curso de licenciatura em Informática é pioneiro e ainda é único no estado. Confirmando assim que a demanda por profissionais

habilitados nessas áreas foram os fatores que determinaram na oferta desses cursos pelo *campus* Macapá do IFAP.

Em se tratando da contribuição desses cursos para superação da carência de professores em diversas áreas científicas, inclusive no campo da Educação Profissional, pode-se afirmar, a partir das informações coletadas nas entrevistas, que os cursos de licenciaturas do IFAP contribuem para minimizar os impactos de tal situação, visto que são cursos ofertados em uma instituição de Educação Profissional e Tecnológica que se mostra preocupada com a formação de seus estudantes e, nesse sentido, promove ações e eventos enfocando as problemáticas e desafios contemporâneos da Educação Profissional, já que esse é um dos prováveis campos de atuação de seus estudantes.

Desta forma, ressalta-se que, em relação às abordagens acerca das especificidades da Educação Profissional, a pesquisa apontou que as mesmas são trabalhadas ao longo do processo de formação dos estudantes. Essa afirmação foi constatada a partir das falas dos sujeitos entrevistados (alunos e professores), quando os mesmos dizem que as discussões e debates envolvendo questões relativas à Educação Profissional ocorrem, mesmo que *eventualmente* em algumas disciplinas, especialmente em componentes curriculares do núcleo pedagógico e durante a etapa do Estágio Supervisionado, em que, segundo o relato dos alunos e confirmação junto ao Projeto dos cursos, os alunos são encaminhados na terceira etapa do estágio para vivenciarem a realidade de instituições que ofertam Cursos Técnicos, ou seja, a Educação Profissional.

Todavia, é importante esclarecer que não basta somente o fato de os alunos terem debates ocasionais ao longo do curso e estagiarem na Educação Profissional para estarem habilitados e/ou capacitados para atuarem na docência da Educação Profissional, pois se sabe que uma boa formação docente se dá por meio da associação de fatores que vão desde as condições infraestruturais alinhados a uma sólida base teórico-prática voltada ao exercício docente no campo de atuação pretendido. Sobre esse aspecto é necessário destacar que estudos recentes sobre a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica apontam para necessidade de uma formação reflexiva do professor deste segmento, a fim de que o mesmo não seja um mero reproduzidor dos ditames do mercado, mas que tenha a compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que dizem respeito aos diferentes campos de atuação (KUENZER, 2008, MACHADO, 2008, MOURA, 2008b).

Ressalta-se, contudo, que houve discordâncias nos depoimentos de alguns alunos e professores quando questionados se, na opinião dos mesmos, o curso de licenciatura em que atuavam preparava o estudante para o exercício do magistério em instituições de Educação Profissional. Acredita-se que essas discordâncias devem-se ao desconhecimento do que consta no Projeto Pedagógico dos Cursos e/ou a falta de definições claras quanto aos objetivos, perfil do egresso, campo de atuação instituída para os Cursos e estes alinhados à prática docente desenvolvida durante o processo de formação dos estudantes, visto que essa falta de alinhamento contribui para um sentimento de imprecisão quanto à preparação (ou não) dos estudantes das licenciaturas para o exercício do magistério na modalidade de ensino que faz parte desta investigação (Educação Profissional).

Foi possível perceber também nesse estudo, que a assistência estudantil é reconhecida como um fator diferencial e de grande relevância para a formação dos alunos do IFAP, pois conforme depoimentos dos entrevistados, a possibilidade de participação em bolsas e auxílios ofertados aos alunos, principalmente àqueles com condições socioeconômicas comprovadamente insuficientes para a manutenção dos estudos, contribui para a permanência desses alunos nos cursos e desta forma, minimizando as chances de evasão motivadas pelo fator socioeconômico.

A pesquisa revelou também que os cursos de licenciatura do *campus* Macapá caminham para um horizonte acadêmico e profissional bastante promissor, uma vez que os

participantes desta pesquisa afirmaram que a Instituição, por meio de políticas públicas governamentais, apoia e incentiva a iniciação científica e a participação em eventos acadêmicos. O PIBID foi destacado como um aspecto diferencial e fundamental na formação dos estudantes das licenciaturas, pelo fato de possibilitar a vivência no cotidiano profissional do magistério desde o início da formação e ainda contribuir também com a permanência dos alunos nos Cursos, por meio da remuneração (bolsa) concedida aos alunos que são contemplados pelo Programa.

No entanto, como foi exposta nesta dissertação, a quantidade de bolsas do PIBID por serem limitadas não atendem a um quantitativo expressivo de alunos e os critérios estabelecidos no próprio edital deixa de fora muitos estudantes, o que acaba sendo ponto de tensão e questionamento entre o alunado que não consegue ser contemplado com o programa. Nesse caso, seria interessante que o governo pensasse na ampliação dos investimentos para esse programa que é reconhecidamente uma política pública fundamental para a qualidade da formação de professores no país.

Quanto aos desafios a serem superados pela Instituição visando à melhoria e/ou aprimoramento da formação oferecida no instituto, a investigação apontou para falta de laboratórios, especialmente os laboratórios de Química e laboratórios de práticas de ensino, cujos espaços representam um ambiente de troca de experiências entre estudantes das diferentes licenciaturas ofertadas pela instituição e também de produção de material didático para uso em sala de aula. Um aspecto destacado pelos docentes diz respeito à operacionalização da verticalização do ensino, que é uma das principais características dos IFs. Segundo os depoimentos, essa é uma questão que merece ser amplamente debatida pela categoria no âmbito da instituição, com a intenção de buscarem alternativas para a superação das implicações negativas desta operacionalização para a atuação do professor em sala de aula, sobretudo nos cursos de formação de professores que exigem uma abordagem pedagógica diferenciada.

Além desses desafios, outra questão que chamou atenção particularmente no depoimento dos alunos, refere-se a pouca atenção destinada ao Ensino Superior da Instituição. Pois conforme relatado, esse é um aspecto que impacta negativamente na formação ofertada nos Cursos de licenciatura do IFAP, pois os estudantes deste segmento sentem-se desprestigiados e até mesmo excluídos pela Instituição e têm impressão de que a prioridade do instituto ocorre para os Cursos Técnicos, que têm uma “espécie de favorecimento” no acesso aos editais de oportunidades proporcionadas pelo IFAP.

Todavia, sabe-se que a Lei n.º 11.892/2008, determina um quantitativo de vagas a serem distribuídas para os diferentes níveis de ensino ofertados pelos IFs e que esse quantitativo é de no mínimo 50% para educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados e de no mínimo 20% para as licenciaturas. Presume-se, que esse seja um dos motivos que implica na pouca das licenciaturas no âmbito do *campus* Macapá, em comparação com os cursos técnicos. Contudo, defende-se que as oportunidades devam ser proporcionalmente divididas entre os segmentos e que seja dada uma maior atenção aos Cursos Superiores do IFAP, visando a atender aos anseios dos seus acadêmicos, já que os mesmos são, legitimamente, alunos da instituição.

De maneira geral, esta dissertação constitui um olhar sobre a formação de professores ofertada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá/ *campus* Macapá, tendo como referência os cursos de licenciatura em Informática e em Química. Espera-se com esse estudo contribuir para fomentar o interesse por novos estudos sobre a formação de professores na Rede Federal de Educação Tecnológica, no sentido de revelar melhores possibilidades de formação nessas instituições que têm, como um de seus principais objetivos, o desenvolvimento das políticas governamentais para a Educação Profissional e Tecnológica

no país e que, por conta disso, devem contribuir para a superação do *déficit* de professores no campo formativo da Educação Profissional.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal. 1987.

ALVES, Rosilda Maria. **Processos de implantação e implementação dos cursos de licenciatura em Matemática e Física no CEFET-PI**. 2009. 158p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – UnB, Brasília, 2009.

BARDIN. Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições 70, 2009.

BRASIL. **Resolução nº 6/2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012.

_____. **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.

_____. MEC – Ministério da Educação. **Concepção e Diretrizes** – Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: PDE/SETEC, 2008.

_____. MEC – Ministério da Educação. **Contribuições para o processo de construção dos cursos de licenciatura dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia**. (documento técnico encaminhado à SETEC/MEC). Brasília: MEC/SETEC, 2007.

_____. MEC – Ministério da Educação. **Escassez de Professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e Emergenciais**. Brasília: CNE/CEB, 2007.

CALDAS, Luiz. A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da EPT. In: PACHECO, Eliezer. (org.). **Institutos Federais Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

CANALI, Helena Barbosa. A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional. In: **V Simpósio Sobre Trabalho e Educação**. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Anais. 2009. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/imposionete/sites/default/files/CANALI,Heloisa.pdf>. Acessado em: 17/02/2016.

CARNIELLI, B. L.; GOMES, C. A.; CAPANEMA, C. O magistério da educação profissional: vencendo o dualismo histórico. **Educação Profissional: Ciência e Tecnologia**, v. 2, n. 2, p. 221-229, 2008.

COHEN, Gerald A. Forças produtivas e relações de produções. **Crítica Marxista**. UNESP, n.31, p. 63-82, 2010.

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.

CUNHA, Luiz. Antônio. O Ensino industrial-manufatureiro no Brasil: origem e desenvolvimento, 2005. In: JUNIOR, Waldemar Oliveira (org.). **A formação do professor para a educação Profissional de nível médio: tensões e (in)tenções.** Minas Gerais, 2008.

_____. O Ensino Industrial-Manufatureiro no Brasil: Origem e Desenvolvimento, **Coleção Políticas Públicas de Trabalho, Emprego e Geração de Renda.** Brasília, DF: Flacso, 1999.

_____. **O Ensino de Ofícios nos Primórdios da Industrialização.** São Paulo: Editora UNESP e Brasília, DF: Flacso, 2000.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FAZENDA, Ivani. C. Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** Campinas: Papirus, 1976.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

FONSECA, Celso Suckow. **História do Ensino Industrial no Brasil.** Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961

FLACH, Ângela. Os cursos de formação de professores no instituto federal do rio grande do sul: algumas considerações iniciais. In: **ANPED/SUL.** Unisinos. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Modelos ou modos de produção: dos conflitos as soluções. **Tecnologia educacional.** Rio de Janeiro, v. 27, n.147, p.7-14, out/dez. 1999.

GARCIA, Sandra R.O. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. **Congresso de Pesquisa em educação.** Caxambu, 2001. Acesso no site <http://www.anped.org.br/reuniões/23/textos/0904t.PDF>, dia 15 de Março de 2015.

GARRIDO e LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. (Coords.). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete A. Políticas e Práticas de Formação de Professores: Perspectivas no Brasil. In: **XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP –**

Campinas, 2012. Disponível em <<http://www2.unimep.br/endipe/0040m.pdf>> Acesso em set 2015.

JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JUNIOR, Waldemar Oliveira (org.). **A formação do professor para a educação Profissional de nível médio: tensões e (in)tenções**. Minas Gerais, 2008.

KUENZER, Acácia Z. (org). **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 9. ed. – São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Fernanda Bartoly G. de; SILVA, Kátia Augusta C. P. Cordeiro da. As licenciaturas nos Institutos Federais: concepções e pressupostos. In: **ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, 4, 2011, Goiânia. Disponível em <http://www.cepel.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/didatica/co/40-164-2-SP.pdf> Acesso em 13 de mai.2014.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **O desafio da organização curricular do ensino integrado Ensino Médio e Técnico com Currículos Integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa**, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf Acesso em 25 de jul 2014.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Diferenciais inovadores na formação de professores para educação profissional**. (documento técnico encaminhado à SETEC/MEC). Brasília: MEC/SETEC, 2008.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Educação e Divisão Social do Trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro**. São Paulo: Autores Associados, 1982.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MENEZES, Patrícia. **A formação docente e os fundamentos da racionalidade técnica**. São Francisco do Pará, 2011. Disponível em <http://analizandoapaxis.blogspot.com.br/2011/03/formacao-docente-e-os-fundamentos-da.html> Acesso em 5 out 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Lélia Cristina S. de; PEDROSA, Elaine Maria P. A formação de Professores para a Educação Profissional: um debate necessário. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; NETO, Antonio Cabral; NASCIMENTO, Ilma Vieira. (orgs). **Políticas para a educação superior no Brasil: velhos temas e novos desafios.** São Paulo: Xamã, 2009.

MOURA, Dante Henrique. **A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica.** Rio Grande do Norte, 2007. Disponível em: www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/106.pdf. Acesso em 25 jul 2014.

MOURA, Dante Henrique. **Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio nos anos 1990 e 2000: limites e possibilidades.** In: OLIVEIRA, Ramon de. (Org.) **Jovens, ensino médio e educação profissional: Políticas públicas em debate.** 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

NAGEL, Ernest. **La estructura de la ciencia: problemas de la logica de la investigación científica.** 3. ed. Buenos Aires: Paidós, 1978.

NÓVOA, Antônio. Professor se forma na escola. **Nova escola.** São Paulo, 2001. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256>. Acesso em 07 set 2013.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 70, p. 40-62, 2000.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Políticas Públicas para o Ensino Profissional: o processo de desmantelamento dos CEFETS.** Campinas: Papirus, 2003.

OLIVEIRA, Ramon de. **A (Des)qualificação da Educação Profissional Brasileira.** São Paulo: Cortez, 2003.

OTRANTO, Célia Regina. **Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs.** Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ), Ano I, nº1, p. 89-110, jan-jun 2010.

OTRANTO, Célia Regina. Reforma da Educação Profissional no Brasil: marcos regulatório e desafios. **Revista Educação em Questão**, v.42,n 28, p 199-226, jan/abr.2012.

PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; SOBRINHO, Moisés Domingos. Educação profissional e tecnológica: das Escolas de Aprendizes Artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **T&C Amazônia**, Ano VII, número 16, fevereiro, 2009.

PASSOS, Sara Rozinda Martins Moura Sá. **Curso Técnico em Meio Ambiente: Análise Crítica de uma Experiência Inovadora no RJ**. 2007. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2007.

PETEROSSI, Helena Gemignani. **Formação de professores para o ensino técnico**. São Paulo: Loyola. 1994

PEREIRA, Julio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas política educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p.109-125, dez. 99.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. **A Rede Federal de Educação Tecnológica e o desenvolvimento local** – 2003.

PERRENOUD, Phillipe. Construir competências é virar as costas aos saberes? **Revista Pátio**, Porto Alegre: ARTMED, ano 03, nº 11, jan. p. 15-19, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, Marise. A Educação Profissional pela Pedagogia das Competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.23, n. 80, setembro, p. 401-422, 2002.

RAMOS, Mozart. **Adeus docência**. escrito por Rodnei Corsini, publicado: <<http://www.stellabortoni.com.br/index.php/4228-escassez-de-professores>> Acesso em: 06 de Julho de 2016.

SANTOS. Sebastião Pereira dos. Docência para a Educação Profissional – formação continuada para docentes da educação tecnológica via EAD. In: **X CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA** – Esud, 2013, Belém. Anais, 2013. Disponível em: <http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/poster/AT1/114392.pdf>. Acesso em 06 Ago. 2014.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, nº 40, p. 143-155, 2009.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

_____. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista do Centro de Educação**, v. 30, n. 2, p. 11-26. Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, RS, Brasil, 2005.

SCHEIBE, Leda, Formação de professores no Brasil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 05 de março de 2016.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Anped, nº14, p.61-88. maio/ago, 2000.

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

TARTUCE, Gisela Lobo B. P. **Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil**. Cadernos de Pesquisa vol.40 nº.140 São Paulo May/Aug. 2010.

TAVARES, Moacir Gubert. Evolução da rede federal de educação profissional e tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. **IX Anped Sul**, 2012.

TAVARES, Neide Rodriguez Barea A história da informática educacional no Brasil observada a partir de três projetos públicos. **Escola do Futuro**, São Paulo, 2002.

7 APENDICE

Apêndice A - Questionário de pesquisa - (Docentes)

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Adriana Valéria Barreto de Araújo

Nome _____ do

Entrevistado: _____

Instituição _____ de _____ atuação
profissional: _____

E-mail: _____ Telefone: _____
(_____)

Instruções para o preenchimento do questionário.

Ao responder a este questionário você vai colaborar com o trabalho **PESQUISANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**: Um estudo de caso sobre os Cursos de Licenciatura do Instituto Federal do Amapá - Campus Macapá. Antes de responder e preencher o instrumento de coleta de dados, leia com atenção. Nas questões em que há um quadrado responda, colocando uma cruz (X) na resposta que considerar mais adequada. E nas questões de resposta aberta, responda no espaço que se encontra destinado para o efeito. Obrigado.

A - IDENTIFICAÇÃO

1. Sexo: a- () Feminino b- () Masculino

2. Qual sua idade?

a- () até 24 anos

b- () de 25 a 35 anos

b- () de 36 a 45 anos

c- () de 46 a 55 anos

d- () acima de 55 anos

3. Há quanto tempo exerce a função de professor (a)?

a- () de 01 a 5 anos

b- () de 6 a 10 anos

c- () de 11 a 15 anos

d- () mais de 15 anos

4. Há quanto tempo exerce a função de professor (a) no IFAP?

a- () Menos de 1 ano

b- () de 1 a 3 anos

c- () mais de 3 anos

5. Vínculo empregatício com o IFAP:

a- () Concursado/efetivo

b- () Contratado/eventual temporário

c- () Outros

B- FORMAÇÃO PROFISSIONAL

6. Formação inicial:

() Licenciatura () Bacharelado () Tecnólogo

7. Curso de pós-graduação:

a- () Especialização

b- () Mestrado

c- () Doutorado

d- () Pós-doutorado

e- () Nenhuma alternativa

Área: _____

C – ATUAÇÃO PROFISSIONAL

8. Em que Curso (os) de Licenciatura você atua no IFAP?

a- () Licenciatura em Química b- () Licenciatura em Informática c- () ambos

9- Além de atuar nos Cursos de Licenciatura, em que outro (os) nível (is) e cursos você atua no IFAP?

() Cursos Técnicos em nível médio - Subsequente

() Cursos Técnicos em nível médio - Integrado

() Cursos Superiores em Tecnologia

10 – Em qual dessas modalidades você prefere atuar? Por quê?

11. Antes de ingressar no IFAP, você já tinha experiência como docente de algum curso de licenciatura?

() Sim () Não Se sim, de que Curso?

12. Você ministra aulas em quantas disciplinas atualmente no IFAP? (especifique quantidade e as nomeie no espaço abaixo)

a-() Apenas em 01 disciplina

b-() de 02 a 04 disciplinas

c-() mais de 04 disciplinas

13. Das disciplinas especificadas acima, quais são do Curso (os) de licenciatura que você atua? (especifique a quantidade e o Curso)

14. Você desenvolve algum tipo de pesquisa na área de educação (formação de professores, currículo, avaliação, políticas públicas, ensino, dentre outras)?

a-() Sim b-() não

Especifique _____

15. Quantos eventos científicos na área de educação e/ou formação de professores você participou nos últimos dois anos?

a-() 1

b-() 2

c-() 3

d-() mais de 3

16. Você tem publicações sobre ensino e/ou assuntos concernentes à educação e formação docente?

a-() Sim

b-() Não

17. Qual a sua concepção sobre educação Profissional?

18. Você estabelece relação entre teoria e prática na disciplina que atua?

a-() Sim

b-() não

Se sim,

como: _____

19. Você já desenvolveu alguma atividade prática envolvendo seus alunos com os demais níveis e modalidades de ensino dentro do próprio Instituto?

a- () Sim

b- () não

Se sim, de que forma:

D – SOBRE SUA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

20. Você conhece o Projeto Pedagógico do Curso em que leciona?

a- () Sim b- () não

21. Você participa na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação do Projeto Pedagógico do Curso que atua?

a- () Sim b- () não

Se sim, qual é sua atuação?

22. A carga horária da (as) disciplina (as) que leciona contempla horas para prática?

a- () Sim b- () Não

c- () Não estou apto (a) a responder

Se sim,
quantas? _____

23. Em sua opinião, a matriz curricular do curso que leciona proporciona ao aluno (a) conhecimentos e possibilidades de atuação como docente na Educação Profissional?

a- () Sim b- () Não

c- () Não estou apto(a) a responder

Se sim, de que forma

E- SOBRE A DISCIPLINA MINISTRADA POR VOCÊ NO CURSO

24. Em sua opinião, os assuntos estudados em sua disciplina contribuem para que o aluno compreenda a relação Trabalho x Educação?

a- () Sim b- () Não

Se _____ sim _____ de _____ que
forma: _____

25. Em sua opinião, os assuntos estudados em sua disciplina contribuem para formação de um profissional para o mundo do trabalho?

a- () Sim b- () Não

Se sim de que forma:

26. Em sua disciplina, há conteúdos que discutem a relação Trabalho – sociedade- educação?

a- () Sim b- () Não

Se sim de que forma:

F – SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUE VOCÊ ATUA

27. Considerando as constantes mudanças tecnológicas e no sistema produtivo, você considera que o processo de formação ofertado pelo IFAP nos Curso(s) de licenciatura(s) acompanham essas mudanças?

a- () Sim b- () Não

Se _____ sim, _____ de _____ que _____ forma:

28. Em sua opinião, quais as características que o curso em que leciona apresenta de licenciatura e de bacharelado?

_____]

9. Você considera importante a oferta de cursos de licenciatura no âmbito dos Institutos Federais?

a- () Sim b- () Não

Justifique:

]

Apêndice B - Roteiro da entrevista - (Alunos)

NOME:

CURSO DE LICENCIATURA EM QUE ESTUDA OU ESTUDOU:

CONCLUINTE OU EGRESSO:

Você considera importante a oferta de Cursos de licenciatura nos Institutos Federais?

2- Em sua opinião, qual a motivação para oferta desses cursos no âmbito dos IFs?

3- E no âmbito do IFAP/Campus Macapá em sua opinião, qual foi a motivação para oferta do curso de licenciatura em Química/ informática?

4- Para você o que é Educação Profissional?

5- No seu entendimento, o curso de licenciatura em estuda ou estudou apresenta contribuições para uma possível atuação docente em Instituições que ofertem Educação Profissional? Se sim, como?

6- Você considera importante que os estudantes dos cursos de formação de professores do IFAP, tenham a discussão sobre a Educação Profissional contemplada efetivamente através de componente curricular no processo de formação ao longo do curso, haja vista essa modalidade de ensino ser o foco principal na Instituição?

7 – Para você existem especificidades na formação do docente que irá atuar na Educação Profissional, se SIM, quais seriam essas especificidades em sua opinião?

7- No decorrer de sua formação lhe foi proporcionada a realização de trabalhos interdisciplinares?

8- Na sua percepção, existe um trabalho de interdisciplinares envolvendo as disciplinas pedagógicas e as disciplinas específicas?

9- Com se dá a relação teoria e prática no curso em termos de carga horária e metodologicamente no decorrer do Curso?

10- Em sua opinião quais são os 3 pontos diferenciais da formação no IFAP?

11- Em sua opinião quais são os 3 pontos que precisam ser melhorados da formação no IFAP?

Apêndice C - Roteiro da entrevista - (Professores)

IDENTIFICAÇÃO

NOME:

FORMAÇÃO:

TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO:

TEMPO DE SERVIÇO NO IFAP:

- 1- Você considera importante a oferta de Cursos de licenciatura nos Institutos Federais?
- 2- Em sua opinião, qual a motivação para oferta desses cursos no âmbito dos IFs?
- 3- E no âmbito do IFAP/Campus Macapá em sua opinião, qual foi a motivação para oferta do curso de licenciatura em Química/ informática?
- 4- Para você o que é educação profissional?
- 5- No seu entendimento, os cursos de licenciatura em Química e em Informática forma professores para uma possível atuação nessa modalidade de ensino (Educação Profissional)? Se sim, como?
- 6- Você considera importante que os estudantes dos Cursos de formação de professores do IFAP, tenham a discussão sobre a Educação Profissional contemplada efetivamente através de componente curricular no processo de formação ao longo do curso, haja vista essa modalidade de ensino ser o foco principal na Instituição?
- 7 – Para você, existem especificidades na formação do docente que irá atuar na Educação Profissional, se SIM, quais seriam essas especificidades na sua opinião?
- 8- São realizados trabalhos interdisciplinares na disciplina que ministra.
- 9- Na sua percepção, existe uma interlocução envolvendo as disciplina pedagógicas e as disciplinas específicas?
- 10- Com se dá a relação teoria e prática no curso em termos de carga horária e metodologicamente no decorrer do Curso?
- 11- Em sua opinião quais são os 3 pontos diferenciais da formação no IFAP?
- 12- Em sua opinião quais são os 3 pontos que precisam ser melhorados da formação no IFAP?

Apêndice D - Roteiro da entrevista - (GESTORES)

IDENTIFICAÇÃO

NOME:

FORMAÇÃO:

POSSUI FORMAÇÃO PEDAGÓGICA:

TEMPO DE SERVIÇO NO IFAP:

TEMPO DE SERVIÇO NA GESTÃO DO IFAP:

1- Você considera importante a oferta de Cursos de licenciatura nos Institutos Federais?

2- Em sua opinião, qual a motivação para oferta desses cursos no âmbito dos IFs?

3- E no âmbito do IFAP/Campus Macapá em sua opinião, qual foi a motivação para oferta do curso de licenciatura em Química/ informática?

4- Para você o que é Educação Profissional?

5- No seu entendimento, os cursos de licenciatura em Química e em Informática forma professores para uma possível atuação nessa modalidade de ensino (Educação Profissional)? Se sim, como?

6- Você considera importante que os estudantes dos Cursos de formação de professores do IFAP, tenham a discussão sobre a Educação Profissional contemplada efetivamente através de componente curricular no processo de formação ao longo do curso, haja vista essa modalidade de ensino ser o foco principal na Instituição?

7- Para você, existem especificidades na formação do docente que irá atuar na Educação Profissional, se SIM, quais seriam essas especificidades em sua opinião?

8- Ao longo da formação nos cursos é proporcionado aos alunos a realização de trabalhos interdisciplinares?

9- Na sua percepção, existe uma interlocução envolvendo as disciplinas pedagógicas e as disciplinas específicas?

10- Como se dá a relação teoria e prática no curso em termos de carga horária e metodologicamente no decorrer do Curso?

11- Em sua opinião quais são os 3 pontos diferenciais da formação no IFAP?

12- Em sua opinião quais são os 3 pontos que precisam ser melhorados da formação no IFAP?

Apêndice E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(De acordo com a Resolução nº 466, do Conselho Nacional de Saúde de 12/12/ 2012)

Você está sendo convidado (a) para participar da Pesquisa da aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola - PPGEA da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, intitulada: **PESQUISANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: Um estudo de caso sobre os Cursos de Licenciatura do Instituto Federal do Amapá - Campus Macapá.** Você foi selecionado para responder questionários e/ou entrevistas, mas sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o (a) pesquisador (a) e nem com qualquer setor desta Instituição. O objetivo deste estudo é o de **analisar de forma crítica e reflexiva o processo de formação dos estudantes dos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal do Amapá - campus Macapá, buscando verificar se o mesmo contribui para o exercício do magistério na Educação Profissional.** Não há riscos relacionados com a sua participação nesta pesquisa. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Sua colaboração é importante para o desenvolvimento da pesquisa. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação. Os resultados serão divulgados em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos. Participar desta pesquisa **não** implicará nenhum custo para você, e, como voluntário, você também não receberá qualquer valor em dinheiro como compensação pela participação. Caso você solicite, receberá uma cópia deste termo com o e-mail de contato dos professores que acompanharão a pesquisa para maiores esclarecimentos.

Assinatura do pesquisador

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP.

Nome do pesquisador: Adriana Valéria Barreto de Araújo

e-mail: adriana.araujo@ifap.edu.br

Declaro que entendi os objetivos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar

Sujeito da pesquisa

Declaro que tenho conhecimento, consentimento e permito o menor supracitado em participar da pesquisa em tela.

Data ____/____/____

Assinatura do responsável

8 ANEXO

Anexo I - Matriz Curricular Condensada – Licenciatura Em Informática

NÚCLEOS	COMPONENTE CURRICULAR	CH SEMANAL/PERÍODO								CH SEMESTRAL (50min)	HORAS
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º		
NÚCLEO ESPECÍFICO	Introdução à Informática	3								60	50
	Tecnologia Aplicada à Educação		4							80	66,67
	Organização de Computadores		2							40	33,33
	Tecnologia Assistiva		2							40	33,33
	Algoritmo e Programação		4							80	66,67
	Redes de Computadores I			2						40	33,33
	Linguagem de Programação Orientada a Objetos I (JAVA)			4						80	66,67
	Estrutura de Dados (Linguagem C/C++)			4						80	66,67
	Sistemas Operacionais			2						40	33,33
	Arquitetura de Computadores			2						40	33,33
	Engenharia de Softwares I			2						40	33,33
	Redes de Computadores II				4					80	66,67
	Linguagem de Programação Orientada a Objetos II (JAVA)				4					80	66,67
	Aplicações de Sistemas Operacionais				4					80	66,67
	Engenharia de Softwares II				2					40	33,33
	Sistemas Multimídia					2				40	33,33
	Banco de Dados I					4				80	66,67
	Desenvolvimento de Aplicações Educacionais para Dispositivos Móveis					4				80	66,67
	Análise e Desenvolvimento de Sistemas						2			40	33,33
	Programação Para Web						4			80	66,67
	Banco de Dados II						2			40	33,33
	Interação Humano-Computador						2			40	33,33
	Segurança da Informação							2		40	33,33
Análise e Projetos de Software Educacional							2		40	33,33	
Design Instrucional							2		40	33,33	
Tópicos Especiais em Informática								2	40	33,33	
Objetos de Aprendizagem Computacional								2	40	33,33	
Inteligência Artificial na Educação								2	40	33,33	
TOTAL DE CH DO NÚCLEO ESPECÍFICO		3	12	16	14	10	10	6	6	1540	1283,33

NÚCLEO COMPLEMENTAR	Lógica Aplicada à Informática	2								40	33,33
	Metodologia do Trabalho Científico	3								60	50
	Inglês Instrumental	2								40	33,33
	Comunicação e Linguagem	2								40	33,33
	Matemática Discreta	4								80	66,67
	Álgebra Linear		2							40	33,33
	Inglês Aplicada à Informática		2							40	33,33
	Probabilidade e Estatística					2				40	33,33
	Empreendedorismo em Educação							2		40	33,33
	TCC1							2		40	33,33
	Educação Inclusiva							4		80	66,67
	Aspectos Legais e Sociais da Informática								2	40	33,33
	LIBRAS								2	40	33,33
	TCC 2								2	40	33,33
BRAILLE								2	40	33,33	
TOTAL DE CH DO NÚCLEO COMPLEMENTAR		13	4	0	0	2	0	8	8	700	583,33
NÚCLEO PEDAGÓGICO	Fundamentos socio-históricos da educação	4								80	66,67
	Filosofia da educação e ética profissional		4							80	66,67
	Psicologia da educação			4						80	66,67
	Didática geral				4					80	66,67
	Legislação e políticas públicas					4				80	66,67
	Currículo e Avaliação da Aprendizagem						2			40	33,33
	Didática Aplicada à Informática						2			40	33,33
	Oficina Pedagógica I				2					40	33,33
	Oficina Pedagógica II					4				80	66,67
TOTAL DE CH NÚCLEO PEDAGÓGICO		4	4	4	6	8	4	0	0	600	500
TOTAL DE CARGA HORÁRIA SEMANAL		20	20	20	20	20	14	14	14		
ESTÁGIO	Estágio Supervisionado em Ensino de Informática I						8			192	160
	Estágio Supervisionado em Ensino de Informática II							6		144	120
	Estágio Supervisionado em Ensino de Informática III								6	144	120
TOTAL DE CH ESTÁGIO										480	400
ATIVIDADES COMPLEMENTARES										240	200
TOTAL DE CARGA HORÁRIA DO CURSO										3560	2.967

Anexo II - Matriz Curricular Condensada – Licenciatura em Química

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE GRADUAÇÃO – LICENCIATURA EM QUÍMICA											
NÚCLEOS	COMPONENTE CURRICULAR	CH SEMANAL/PERÍODO								CH SEMESTRAL (50min)	HORAS
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º		
NÚCLEO ESPECÍFICO	Fundamentos da Química	4								80	66,67
	Química Geral I		3							60	50
	Química Geral II			3						60	50
	Química Geral Experimental			2						40	33,33
	Físico-Química I			3						60	50
	Físico-Química II				3					60	50
	Físico-Química Experimental				2					40	33,33
	Química Inorgânica I				3					60	50
	Química Orgânica I				3					60	50
	Química Analítica Qualitativa				3					60	50
	Química Orgânica II					3				60	50
	Química Inorgânica II					3				60	50
	Química Analítica Qualitativa Experimental					2				40	33,33
	Química Analítica Quantitativa					4				80	66,67
	Bioquímica I						2			40	33,33
	Química Orgânica Experimental						2			40	33,33
	Química Inorgânica Experimental						2			40	33,33
	Química Analítica Quantitativa Experimental						2			40	33,33
	Bioquímica II							3		60	50
	Bioquímica Experimental								2	40	33,33
Química Analítica Instrumental							2		40	33,33	
Química Ambiental								3	60	50	
Atualidades Químicas								2	40	33,33	
TOTAL DE CH DO NÚCLEO ESPECÍFICO		4	3	8	14	12	8	5	7	1220	1016,67
NÚCLEO COMPLEMENTAR	Fundamentos da Matemática	2								40	33,33
	Fundamentos da Física	2								40	33,33
	Metodologia do Trabalho Científico	3								60	50
	Informática Básica		2							40	33,33
	Inglês Instrumental	2								40	33,33
	Comunicação e Linguagem	3								60	50
	Física I		3							60	50
	Física II			3						60	50
	Cálculo Diferencial e Integral I		3							60	50
	Álgebra linear e Geometria Analítica		3							60	50
Probabilidade e Estatística			2						40	33,33	

NÚCLEO COMPLEMENTAR	Física Experimental				2					40	33,33
	Cálculo Diferencial e Integral II			3						60	50
	Geologia e Mineralogia							2		40	33,33
	Trabalho de Conclusão de Curso I							3		60	50
	Trabalho de Conclusão de Curso II								3	60	50
	LIBRAS								2	40	33,33
	BRAILLE								2	40	33,33
	Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Química					2				40	33,33
TOTAL DE CH DO NÚCLEO COMPLEMENTAR		12	11	8	2	2	0	5	7	940	783,33
NÚCLEO PEDAGÓGICO	Fundamentos Socio-Históricos da Educação	4								80	66,67
	Filosofia da Educação e Ética Profissional		4							80	66,67
	Oficina Pedagógica de Química I		2							40	33,33
	Psicologia da Educação			4						80	66,67
	Educação Inclusiva							4		80	66,67
	Didática Geral				4					80	66,67
	Oficina Pedagógica de Química II					2				40	33,33
	Didática Aplicada à Química						2			40	33,33
	Legislação e Políticas Públicas						4			80	66,67
	Currículo e Avaliação da Aprendizagem							2		40	33,33
TOTAL DE CH NÚCLEO PEDAGÓGICO		4	6	4	4	6	4	4	0	640	533,33
TOTAL DE CARGA HORÁRIA SEMANAL		20	20	20	20	20	12	14	14		
ESTÁGIO	Estágio Supervisionado em Ensino de Química I						8			192	160
	Estágio Supervisionado em Ensino de Química II							6		144	120
	Estágio Supervisionado em Ensino de Química III								6	144	120
TOTAL DE CH ESTÁGIO										480	400
ATIVIDADES COMPLEMENTARES										240	200
TOTAL DE CARGA HORÁRIA DO CURSO										3520	2.933